

*Romero Sánchez, Mónica Marcell.*

*Artista plástica. Doctoranda en artes y educación, Universidad de Barcelona. Investigadora: Unidad de Arte y Educación, Universidad Nacional de Colombia.*

## *Investigación en educación artística: narrativas, realidades y ficciones.*

### TIPO DE TRABAJO

Comunicación virtual.

### PALABRAS CLAVE

Prácticas artísticas, educación artística, experiencia vivida, narrativas visuales.

### KEY WORDS

Artistic practices, arts education, lived experience, visual narratives.

### RESUMEN

Espero compartir un proceso de investigación en curso correspondiente a la tesis doctoral que adelanto, denominada *Construir sentido desde lo vivido. Relaciones entre discursos y prácticas presentes en artistas-docentes universitarios*. La cual da cuenta de las construcciones, relaciones y tensiones presentes en aulas (discursos, teorías, prácticas, saberes) centradas en la experiencia artística y de un grupo de profesores universitarios en artes, y de mi relación con ellos. Ésta se desarrolla en el marco del Doctorado en Artes y Educación, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Aquí se pone en relación maneras de narrar la experiencia vivida del cuerpo del profesorado, con su formación profesional y con el contexto en el que cada cual la desarrolla (escuela, universidad, ámbito informal), interpelando a su vez a quien investiga. Lo anterior, señala aspectos relevantes en la discusión sobre la investigación en educación artística en nuestro contexto, teniendo como punto de partida algunas *comprensiones de lo pedagógico* y algunos *tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística*, en los que es posible resignificar la investigación en artes y en educación artística en las que las realidades y sus ficciones, en tanto narrativas, cohabitan.

La pesquisa se desarrolla desde una perspectiva de investigación narrativa que articula elementos biográficos, etnográficos y visuales. Considerándola así una estrategia híbrida que espera contribuir a las discusiones del arte como campo de conocimiento, al debate sobre metodologías de investigación en educación artística y su incidencia social.

### ABSTRACT

I wish to share a reflexive perspective on an ongoing research process corresponding to the doctoral thesis called *Constructing meaning from the lived experience. Relations between discourses and practices present in artists/university professors*. This dissertation expects to give an account of constructions, relationships and tensions that are present in the classroom (discourses, theories, practices, knowledge) focused on the experience, both educational and artistic, of a group of college arts professors and my relationship with them as a colleague.

This is developed in the framework of the PhD in Arts and Education, of the Faculty of Fine Arts at the University of Barcelona.

Here, ways to narrate the experience of the professors are put in relation with their professional formation and with the context in which each one develops its profession (school, university, informal sphere), also questioning me as a researcher. This points out relevant issues in the discussion of research in arts education in our context, having as a starting point some *understandings of the pedagogic* and some *transits between the teaching of arts and arts education*; in which is possible to resignify research in arts and arts education where realities and fictions, as narratives coexist.

Methodological commitment is made from the narrative inquiry that, for the specific case, articulates biographical (interviews and conversations with professors) ethnographic (collected from field notes, audio interventions, student papers and official documents) and visual elements (photographs of classes and videos of final projects and their feedbacks). Considering it a hybrid strategy that wishes to contribute to discussions of art as a field of knowledge, to the debate about research methodologies in arts education and its social impact.

## CONTENIDO

### Configuración de un modo de escritura

El relato investigador se ha perfilado como *boceto narrativo* en tanto se escribe para ampliar descripciones sociales o de personajes, *permanecer en la madriguera* priorizando cualidades emocionales, e intentando rehistoriar los relatos cuestionando los acontecimientos para nombrarlos de otra manera.<sup>1</sup>

Escribir reflexivamente<sup>2</sup> es dar cuenta de las decisiones tomadas en medio del proceso, de mis implicaciones con la investigación, y de las relaciones con quienes participamos en ella.

En esa dirección, asumir una crítica reflexiva en el sentido planteado por Douglas Macbeth<sup>3</sup> es también prestar atención al mismo proceso de escritura. Para esta pesquisa se toma como centro la revisión de prácticas cotidianas y los contextos de significación en los que se llevan a cabo para *reconocer y describir lo que se hace*.<sup>4</sup>

### Dos escenas<sup>5</sup>

*“El que escucha una historia, ése está en compañía del narrador; incluso el que lee participa de esa compañía”<sup>6</sup>*

### Primera escena<sup>7</sup>

*El 30 de agosto de 2014, 13:02, Felipe escribió:*

*Hola...*

*Me quedé pensando un poco en tu trabajo, en la complejidad con la que estás tratando y en cómo poder mostrar al espectador lo complejo con simplicidad (no simpleza).*

*Pienso, que tu trabajo tiene de fondo un deseo, de capturar las voces que se pasean intangibles por los espacios (institucionales, formales, cotidianos). Te veo a ti como un Medium, como un enlazador de mundos, como aquél que tiene el poder de comunicarse con los espíritus para decirnos algo a quienes no podemos escuchar esas voces que te hablan (Como en Rashomon de Kurosawa). Comunicarse con los espíritus tiene otra finalidad que va más allá de solamente contar los relatos, es develar el tejido oculto que ellos han entramando en los últimos años, tejido en el que también estás incrustada y que hace parte de ti: Hacer visible eso que como Maestra te hace (te hizo) tal, y que transmites (transmutas) en tus estudiantes, una visión particular de mundo, una cosmovisión vinculada a la Educación Artística, que se materializó alguna vez, que fue real, pero que ahora no vemos, que se nos escapa.*

*Con este breve correo, sólo quería intentar explicar(me), comprender(me) en tu trabajo, tratar de escribir(me) para ver si realmente escuché y comprendí una parte de tu trabajo....aunque presiento que no es todo, así que por ahora sólo escribo lo que me llegó a la cabeza mientras hacía oficio en la casa.... fui directo al compu y ya...*

*Bueno... Por ahora eso es todo...*

*Un gran abrazo y buena suerte con tan amplia tarea.*

*Felipe*

1 Connelly, Michael y Clandinin Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa J. (et.al) Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

2 Con relación a la escritura como práctica reflexiva para dar cuenta de las decisiones tomadas, se ha revisado: Banks (2010), Dietz (2011), Garfinkel (2006), Guber (2001), Humphreys (2005), Iñiguez (2003), Latour (2005), Macbeth (2001).

3 Macbeth, Douglas. On "Reflexivity". En: Qualitative Research: Two Readings, and a Third. Qualitative Inquiry, V. 7 nº 1, p. 35- 68, 2001.

4 Garfinkel, Harold. Estudios en etnometodología. Pérez, H. (trad.). Barcelona: Anthropos Editorial: Universidad Nacional de Colombia, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciudades y Humanidades, 2006.

5 Aquí se comparten fragmentos de dos escenas. La primera de ellas da cuenta de relaciones entre estudiantes y colegas, asunto relativo a maneras de comprender lo pedagógico. La segunda aborda la naturaleza de las imágenes que empieza a constituirse dentro de la investigación.

6 Benjamin, Walter. El narrador. Oyarzun, P. (trad.) Santiago de Chile: Ediciones/metales pesados, 2008.

7 Agradezco dejar la diagramación de las dos escenas de esta manera, pues tiene sentido dado que incorporan otras voces.

(...)

Al finalizar dos estudiantes nos hicieron estas preguntas. Una de ellas dirigida más a William: *-Maestro usted habla de la investigación y de los cortes de realidad que allí hacemos, pero ¿cómo se hace esto en realidades tan complejas como las que vivimos? Y la otra: -¿Cómo están asumiendo la escritura en sus respectivas investigaciones, en primera persona?, en plural?... que significa esto?. En el medio también las colegas preguntaron: ¿a qué te refieres con narrativas culturales?, ¿la imagen se está asumiendo fenomenológicamente o de qué manera?*

### Segunda escena

Luego de una sesión de investigación en la que trabajamos el texto de *Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes, desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica* de Fernando Hernández (2012), conversamos alrededor de posibles preguntas que haríamos a imágenes que he ido trabajando dentro de la pesquisa.<sup>8</sup>

*Hay una doble mirada, fotos que miran y miran algo ¿Qué es eso? ¿Qué están mirando? ¿Qué determina su mirada y la postura corporal? La dirección de la mirada que está fuera del cuadro. No están mirando lo mismo que la que toma la fotografía. Yo miro al que está ahí pero no sé qué están mirando.*

*La foto en términos de emoción, cuando no están los rostros, ¿cuál es la diferencia frente al momento?*

*¿De qué uno se ha perdido por estar en ciertos lugares? ¿De qué me olvidé? Porque veo el lugar, reconozco las fotos, reconozco el lugar, pero no me acuerdo exactamente de qué estábamos hablando y eran cosas importantes... ¿De qué me olvidé?*

*En la imagen de una clase pareciera que la imagen no llegara a nada más. La vida en la U, el profesor está con tinto y cigarrillo, la que siempre veo... ¿en eso se queda la vida universitaria? Puede llegar más allá.*

### Elaboración de imágenes

El trabajo con imágenes también nos plantea preguntas de significación frente a lo sucedido en las clases, éstas han sido desencadenantes.

¿Qué podemos conversar y reflexionar a partir de ellas?<sup>9</sup>, ha sido uno de los interrogantes presentes en distintos momentos de la pesquisa. En ese sentido he identificado tres tipos de imágenes: las de documentación misma del proceso de investigación, las que son tema de investigación y las que se reelaboran a partir de fragmentos de registros

Las narrativas visuales que finalmente decido trabajar corresponden a los primeros minutos de lo que cada uno de los estudiantes de la maestría, todos artistas profesores, donde presentan avances en la construcción de su trabajo final. Comparto aquí fragmentos de una narrativa que reelaboré a partir de registros de las clases. En estas se ponen en juego posicionamientos respecto a la relación pedagógica, ya la concepción misma de imagen que el mismo artista-docente empieza a construir a partir de su propia experiencia, a los asuntos a los que priorizan y sus preguntas como estudiantes de una maestría en educación artística que contempla las distintas disciplinas de las artes: música, artes escénicas (teatro, danza), literatura, artes plásticas y visuales, e incluso profesores de artes cuya formación es de humanidades y ciencias sociales.

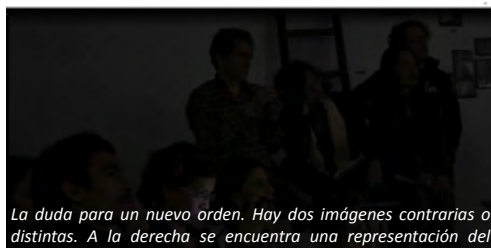
---

8 Transcribo fragmentos que me han hecho pensar en la toma de decisiones no solo para elaboraciones posteriores, sino para su interpretación y para el trabajo con ellos. Cada tipo de letra corresponde a intervenciones de personas distintas.

9 Hernández, Fernando. Espigador@s de la cultura visual. Barcelona: Octaedro, 2007.



*...los matices, en fuerte y en piano, y en las acciones que implican el ejercicio sonoro que puede ser raspar, frotar de hecho está en el violín-, pulsar con acciones que luego pueden relacionar con el instrumento: agitar, soplar. Esto se irá viendo reflejado en algún..., no sé, en alguna expresión visual de colores. Tengo muchas preguntas y muchas dudas con el proyecto.*  
Angélica



*La duda para un nuevo orden. Hay dos imágenes contrarias o distintas. A la derecha se encuentra una representación del cuerpo que estaba influida por la relación de los humores. La segunda es una imagen de la modernidad de Vesalio. Durante mucho tiempo el cuerpo estuvo cerrado, es la imagen de la derecha. El ojo lo rodeaba desde la lejanía y lo que ocurría en el interior solo era interpretado por una serie de indicios: el alimento, las secreciones, lo que entraba en el cuerpo se transformaba en fluidos vitales.*  
Jorge



*Estaba conflictuada porque no se pudo llevar bien con su otro tutor. La razón para ello es que desde donde estaba abordando su tesis era... el conflicto que tuvo con su otro tutor es que considero que eso no era importante ni relevante para la obra artística y resulta que ese evento, ese acontecimiento, la marcó a ella de por vida y hace que sea la persona que es ahora y que mire como ve.*  
Patricia

*Mi interposición como maestro en el área de artes, por otra parte, es la de rescatar esa condición muy particular de los estudiantes en la que por encima de todo, de este mal ambiente, ellos quieren expresarse, expresar sus imaginarios, sus problemáticas, sus amores, sus desamores a través del arte, especialmente el baile, la pintura, el break dance, el reggaeton, el rap y ahora el teatro desde mi llegada al colegio Tibabuyes Universal.*  
Jairo

Figura 1. Captura de video. Fragmento de narrativa visual (2014)

### LOS MOMENTOS DE DEVOLUCION: ¿Qué decir y como decirle algo al otro?

Las devoluciones las hacemos los profesores en relación con los trabajos de los estudiantes inmediatamente presentados, bien sea con respecto a un escrito en donde cada profesor hace su interpretación y se fija en estructura, lo que dice, el sentido de ello en relación con lo que el autor plantea; en busca de una lectura de lo que dice el texto en relación con claves de lectura para la elaboración de un discurso propio, y donde también hay pugnas por los lenguajes utilizados.

Éstas han pasado por varios momentos: desde las que estaban medidas por tiempos precisos y donde tocaba pensar muy bien lo que habría que decir, que por lo general era la manera en que se hacían. Pues exigía no solo un punto de vista respecto a la presentación realizada, sino en simultánea un diálogo por cercanía o distancia con relación a lo que el otro colega terminaba diciendo.

Uno de los espacios, el seminario, contaba con tiempos organizados de tal manera que se hicieran las presentaciones correspondientes, se hiciera comentario por parte de los profesores y se abriera el debate con ronda de intervenciones a veces articuladas o no a preguntas generalmente provocadas por uno de los profesores. El debate y participación se lograba en la medida que los mismos estudiantes controlaban sus tiempos de presentación, pues al comienzo esto no sucedía fluidamente.

Varias veces nos preguntábamos si parar o no la presentación, interrumpir o no al estudiante en su comentario que se extendía en el tiempo, y acción que cuando se realizó se tildó de escuelera y provocaba tensiones dentro del grupo.

En el otro espacio, el de Taller, las presentaciones también se tomaban su tiempo así hubiese pautas precisas para ello, pero las acciones para las presentaciones tardaban más de lo habitual, casi siempre por inconvenientes técnicos y logísticos. Al tardar más de lo previsto, las entregas desbordaban los límites temporales establecidos y las intervenciones de los profesores se modificaban también en función del tiempo que se tomaba cada uno para comentar el trabajo correspondiente, por lo que por lo general no había tiempo para la interlocución y réplica por parte de los estudiantes.

Esto a su vez iba generando diferencias entre las maneras que los estudiantes se relacionaban con uno y otro espacio académico. Acá me doy cuenta de una contradicción y es, si el espacio al que se refería como más abstracto ¿porque incidía con mayor fuerza en los

estudiantes?, y aquel que parecía o se autodenominaba más concreto, si bien se disfrutaba por los estudiantes en tanto posibilidad de creación, ¿por qué las devoluciones parecían más duras y con la sensación de estar atravesando lo personal?  
Al respecto una de las colegas reconocía en ella misma que con el tiempo había aprendido a matizar, a modular sus comentarios pero que cuando había que hacer un comentario, había que hacerlo.



*Aparece una escena de una mujer en un baño y uno hace la conexión como a baño de colegio y esta mujer está llevando acá una rutina, pues tremendamente poderosa con su cuerpo. Pero ¿eso a que viene Ingrid? ¿a qué viene? Yo creo que vale la pena aclarar el enunciado de tu trabajo; me parece que no funcionan las fotografías retocadas, me parece que las fotografías necesitan ser más abundantes, necesitan ser más explícitas sobre como conectas esa mujer profesora con esa mujer...no se ¿salvaje? ¿Qué es? Yo tengo muchas ganas de saber. Me gustan todos los elementos que veo, pero están articulados de una manera todavía, demasiado pesada. Yo sentiría que vale mucho la pena que tengas un trabajo como con Zoitsa, en este tiempo, para depurar esa acción. Me gusta mucho la escena del balón y el tacón, hay muchas pistas ahí, pero...la escena la que esta ciega es un poco demasiado simulada, podría ser más radical. Yo podría como desglosar elemento por elemento, de pronto lo podemos hacer en persona, me gustaria mucho, porque hay muchas cosas inquietantes...*

Figura 2. Narrativa Visual. Devoluciones, septiembre, 2014

#### SENTIRSE PARTE DE ALGO: Aprender a investigar investigando



Figura 3. Registro sesión de investigación grupo microhistorias. Mayo, 2014

En las clases las fronteras entre la mesa del profesor, o el cuerpo del profesorado suelen ser más evidentes así su disposición en el espacio sea disperso. Mientras que en la investigación, así profesores estemos a un lado y estudiantes al otro pareciera ser un espacio más íntimo, de mayores complicidades en donde todos aportamos pequeñas comprensiones y dudas, quizás porque todos estamos en disposición de aprender. En las clases suceden otras cosas.

El espacio de investigación se ha configurado de otra manera. Se construyó una manera de relacionarse con estudiantes y colegas en la que fue posible ahondar en dos aspectos importantes: el de la *relación pedagógica* mediada por campos de saber distintos y el de la relación con *la investigación con imágenes*, éstos se vislumbran como perspectivas para avanzar en las interpretaciones correspondientes.

El trabajo con estudiantes uno a uno se hacía por fuera de los tiempos de clase en tanto los tiempos de las devoluciones no eran suficientes. Aquí en alguna interlocución con uno de los profes a la salida hablé de ver venir la tragedia o actuar en ella. Así ser arte y parte de un contexto de investigación al que estoy vinculada y distanciarme al mismo tiempo, es uno de los asuntos que está en tensión permanente. Esto a su vez otorga vitalidad para ver de otra manera el mismo problema. Pienso mucho en los estudiantes que asumen que al hacer la investigación se pueden solucionar problemas de los contextos con los que viven, pero que precisamente por dar solución no necesariamente se teoriza sobre ello o se proponen alternativas que prevalezcan en el tiempo y en las personas, este es un riesgo en el que estamos cuando investigamos desde nuestras prácticas y que vale la pena tener presente.

Este episodio como otros varios en relación con los colegas y estudiantes me hacía pensar en las distintas representaciones que vamos generando en otros, de cómo somos leídos por otros. Representaciones que en ocasiones son elaboradas estratégicamente e intencionadamente, pero que no siempre corresponden con las intencionalidades de quien las elabora, pero que también por comportamientos de los que no somos conscientes del todo somos leídos, y más en artes, desde los gestos mínimos, las respiraciones, las miradas, los tonos, los matices, los movimientos del cuerpo, las vueltas que damos para llegar al punto, que al prestarles atención nos fijamos muchas veces más en ellos que en lo que se dice, por no decir en sus contenidos.

Los cómo –estos gestos– posibilitan maneras distintas de relacionarnos entre nosotros, pero también en las representaciones que construimos de otros y en las proyecciones de nosotros en otros, asuntos que considero atraviesan lo que coloquialmente llamamos el encuentro con otros. Por tanto cabe la pregunta *¿cómo relacionarnos (pedagógicamente hablando) desde un lugar que no sea la representación del otro o la proyección que hago de mí en el otro?* Planteamiento que no busca esencialismos si no posibilidades otras para el encuentro entre personas, y si no es posible; entonces *¿cómo asumir esa imposibilidad en el acto pedagógico?*

El momento de las devoluciones por tanto me significaba perder en cierta manera el horizonte investigativo dado que me empapaba del todo en lo que ocurría en las sesiones de las clases y el distanciamiento no lo conseguía, eso creo lo hago ahora unos meses después cuando escribo estas líneas.

## A MODO DE CIERRE

### Comprensiones de lo pedagógico

Lo pedagógico se construye en el encuentro<sup>10</sup> y en las relaciones con el otro donde se pone en juego: la disciplina artística, la condición humana, las repeticiones, los olvidos, los castigos, y los estímulos –entre otros elementos–, que provocan situaciones para aprender juntos incluso a partir de la propia vulnerabilidad (Hernández, 2011)

La condición pedagógica se da a partir de modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, bien sea en perspectiva de renovación o reivindicación. *La relación está mediada por el estudiante y su práctica artística como problema pedagógico.*

Lo pedagógico transita entre lo que sucede dentro y fuera de la clase de artes. Le atañe no solo el ámbito escolar sino que atraviesa el ámbito cultural (Hernández, 2007).<sup>11</sup>

Somos profesores *aprendiendo a serlo*. La condición de vulnerabilidad y el “no saber” (Atkinson, 2012) es un primer impulso intuitivo para elaborar programas, aferrarse al sentido común y generar estrategias de autoformación que con el tiempo se van transformando.

Las relaciones con nuestros estudiantes se dan desde: la contaminación, un querer hacer, atrapar, confrontar, el cuidado, la confianza, el dolor.

### Tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística

Una educación artística crítica en nuestro contexto significaría escuchar en detalle las prácticas cotidianas que se suscitan alrededor de su experiencia. Esto nos conlleva mayor responsabilidad pues implica conocer el sistema de representaciones culturales y simbólicas que habitamos: *la conciencia en la ruptura es responsabilizarse por lo que se genera en y con otros.*

---

10 Aquí una pregunta que considero central: *¿Desde nuestros roles en un encuentro pedagógico, cómo nos disponemos para que acontezca la indeterminación, la incertidumbre, la creación, para que (nos) ocurran cosas no previstas?*

11 En ese sentido las prácticas que circulan entre este dentro/fuera, y las estéticas que proceden de manifestaciones culturales populares y urbanas, amplían el concepto de escuela a la vida misma en el que *cualquier circunstancia vital* es susceptible de vincularse como problema artístico y pedagógico.

Con relación a la enseñanza universitaria, en el contexto colombiano se han elaborado importantes investigaciones de corte histórico<sup>12</sup>. A su vez y de manera reciente el discurso del *giro pedagógico*<sup>13</sup> hace una presencia importante<sup>14</sup>, en la que no se puede dejar por fuera a la comunidad educativa<sup>15</sup>. Este entramado expuesto en líneas muy generales, invita a repensar las dinámicas locales y las tensiones entre campos: el artístico y el cultural.

Un lugar que aún sigue en debate es la relación entre disciplinas, interdisciplinas, transdisciplinas e indisciplinas<sup>16</sup>.

Desde las artes se considera al cuerpo como el centro de la experiencia. De manera concreta *¿cómo se pone en diálogo su saber con las estructuras de la Escuela?* Cuestión que invita a revisar las maneras en que las artes se viven en las escuelas y prestar atención al carácter implícito de transformación que muchas veces se les otorga, sin problematizar lo que allí sucede, siendo necesario reparar en posicionamientos alternativos.

---

12 Entre las que se encuentran: Huertas, M. (2013). *La Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y su fusión a la Universidad Nacional de Colombia. Discursos de cuatro momentos fundacionales*. Universidad Nacional de Colombia. (Tesis inédita de Doctorado). Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia; Mejía, S. (2010) *“La nación entera, un inmenso taller”*. *Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892 – 1917*. (Tesis inédita de Maestría). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia; y Vásquez, W. (2008). *Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia: 1886-1899*. (Tesis inédita de Maestría). Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.

13 Rogoff, I. (2008). *Turning*. En: *e-flux journal #0. November*. Recuperado de: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>; y Helguera, P. & Hoff, M. (2011). *Pedagogía no campo expandido*. Porto Alegre, Brasil: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

14 Muestra de ello fue el MDE11: Encuentro internacional de Medellín MDE11 *Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte*.

15 Este llamado lo plantean —entre otros—: Rodrigo, J. (2009). *La otra Documenta 12: contrapartidas pedagógicas*. Recuperado de: <http://aulabierta.info/node/956>; Mörsch, C. & Sturm, E. (2006). *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. Palma de Mallorca, España: Fundació Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma; Mörsch, C. (2011a). *Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del “giro educativo” en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas*. Landkammer, N. (trad). Intervención MDE11. Medellín; y Mörsch, C. (2011b). *Trabajo en contradicción: la mediación del arte en cuanto práctica crítica. Un concepto autorreflexivo y crítico frente a una pedagogía museística afirmativa, reproductiva y al servicio de la institución*. García, C (trad). Recuperado de: <http://www.goethe.de/wis/bib/pri/hmb/the/156/es8622710.htm>

16 Cada una de estas disciplinas contiene unos desarrollos históricos particulares y unas manifestaciones específicas instaladas en el contexto local. Ante esa distinción hay posicionamientos integradores y otros que reclaman didácticas, metodologías y pedagogías específicas. Una interlocución interesante al respecto, la señaló Natacha Rena en su intervención “Procesos creativos colaborativos y tecnología social” realizada en el marco del Encuentro *Creación, pedagogías y contexto. II Encuentro de investigaciones emergentes*. Realizado en Bogotá el 22 y 23 de octubre del 2012. Organizado por: Instituto Distrital de las Artes y Universidad Jorge Tadeo Lozano.

## FUENTES REFERENCIALES

Abril, Gonzalo. *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Madrid: Editorial Síntesis S.A., 2007.

Atkinson, Dennis. *The event of learning: politics and truth in art and art education*. Recuperado de: [http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/palestras/dennis\\_atkinson.pdf](http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/palestras/dennis_atkinson.pdf), 2012.

Banks, Marcus. *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Blanco Castellano C. & del Amo Marín, T. (trads). Madrid: Ediciones Morata, 2010.

Bolívar, Antonio (et.al) *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla, 2001.

Benjamin, Walter. *El narrador*. Oyarzun, P. (trad.) Santiago de Chile: Ediciones/metales pesados, 2008.

Connelly, Michael y Clandinin Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa J. (et.al) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

Garfinkel, Harold. *Estudios en etnometodología*. Pérez, H. (trad.). Barcelona: Anthropos Editorial: Universidad Nacional de Colombia, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciudades y Humanidades, 2006.

Hernández, Fernando. *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2007.

Hernández, Fernando. *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Universitat de Barcelona. INDAGA-T – RECERCA. Recuperado de: <http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>, 2011.

Macbeth, Douglas. On "Reflexivity". En: *Qualitative Research: Two Readings, and a Third. Qualitative Inquiry*, V. 7 nº 1, p. 35- 68, 2001.

Sommer, Doris. *Art and accountability*. Recuperado de: [www.amherst.edu/media/view/28713/original/Art%20and%20Account.pdf](http://www.amherst.edu/media/view/28713/original/Art%20and%20Account.pdf), 2005.