

Cohesión y Policromía en el Cuerpo de los Educadores Artísticos: concepciones del cuerpo estético

Cohesion and Polychrome in the Body of Artist Educators: conceptions of the aesthetic body

Jiménez López, Gerardo Hernán*

Universidad del Cauca. Popayán Cauca, Colombia.

gjimenez@unicauca.edu.co

Resumen

Este artículo es el resultado de un trabajo investigativo denominado concepciones de cuerpo estético de los educadores artísticos de 4 Instituciones, el cual traza como objetivo la comprensión del cuerpo estético desde las concepciones construidas a partir del acto estético de pensarse a sí mismos y sí mismas. Metodológicamente la investigación se ubica en el enfoque cualitativo, donde se desarrolló el método biográfico bajo el modelo de los mapas corporales a 16 profesores de educación artística de instituciones públicas y privadas; para el análisis e interpretación de los datos se utilizó la teoría fundamentada y la triangulación de datos. El artículo presenta parte de sus hallazgos, específicamente la categoría selectiva, la cual desglosa las dos concepciones que emergen: la cohesión y la policromía; develándose un cuerpo artista tocante a los y las participantes. Se concluye que, en el contexto de la investigación, la educación artística no es asumida por profesores y profesoras que enseñan artes, sino por cuerpos artistas que devienen profesores y profesoras, en un contexto social y económico donde sólo como cuerpos artistas no es posible vivir.

Palabras claves: Escuela; Arte; Educación; Cuerpo; Investigación educativa.

Abstract

This article is the result of a research work called conceptions of the aesthetic body of the artistic educators of 4 Institutions, which aims to understand the aesthetic body from the conceptions constructed from the aesthetic act of thinking about themselves. Methodologically, the research is located in the qualitative approach, where the biographical method was developed under the model of body maps to 16 art education teachers from public and private institutions; Grounded theory and data triangulation were used to analyze and interpret the data. The article presents part of its findings, specifically the selective category, which breaks down the two conceptions that emerge: cohesion and polychromy; revealing an artistic body concerning the participants. It is concluded that, in the context of the research, artistic education is not assumed by teachers who teach arts, but by artistic bodies who become teachers, in a social and economic context where it is not possible to live only as artistic bodies.

Keywords: School; Art; Education; Body; Educational research.

* Licenciado en educación básica con énfasis en educación física recreación y deportes, Especialista en educación comunitaria, Magister en educación, modalidad investigación, Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación. Integrante del grupo de investigación URDIMBRE, adscrito a minciencias categoría C y la Universidad del Cauca. <https://orcid.org/0000-0002-1302-1711>

Cohesión y Policromía en el Cuerpo de los Educadores Artísticos: concepciones del cuerpo estético

Introducción

Este artículo presenta la perspectiva desde la cual se asume el contexto escuela y ciertas de sus transformaciones en las que se enmarcan los inicios de la educación artística en Colombia y la llegada de profesores/as a las escuelas a liderar procesos artísticos curriculares. Desde esta mirada, la investigación, propone como objeto de estudio, analizar la naturaleza (teorías, prácticas, saberes, reflexiones) (Díaz Quero, 2006), de cómo los educadores artísticos construyen su cuerpo a partir del ejercicio docente en escenarios escolarizados, para ello se asume una metodología cualitativa, donde se expone la manera en que se desarrolla el método biográfico, específicamente el relato de vida (Cornejo et al., 2008) bajo el modelo de los mapas corporales (Cardona-Rodas, Castro-Carvajal y Citro, 2021) con sus propias técnicas de recolección de datos, así como también la forma en que éstos fueron analizados a partir de la perspectiva de la teoría fundamentada y la triangulación de datos, cuya intención fue identificar patrones integrados emergentes para posteriormente conceptualizar el concepto de cuerpo a partir del quehacer de los docentes que orientan educación artística; seguidamente se presenta parte de los hallazgos, específicamente el momento interpretativo con su categoría selectiva y las dos concepciones que la conforman, finalizando con las conclusiones.

Indagar sobre al cuerpo estético implica reconocer a los sujetos en su condición histórica para escudriñar las maneras en que han esculpido sus vidas y han ido configurando sus cuerpos, teniendo presente, como no, los postulados de Foucault (2008), los cuales advierten que los modos en que los seres humanos son objetivados¹ para constituirse

1 Los tres modos a los que se refiere Foucault (2008) para la objetivación del ser humano, posibilitándose el tránsito a sujetos son: las epistemes (saberes), los dispositivos de poder (cómo actúo sobre el otro) y las prácticas de gobierno (el actuar sobre sí mismo). Este último modo requiere una especial atención en la investigación, puesto que se trata del resultado (transitorio) de una auto-objetivación, que enmarca a todas aquellas prácticas y saberes que permiten contar la "historia del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo" (Foucault, 2008, p. 49).

en sujetos, no actúan de manera aislada. Bajo esta premisa, se recorrió el camino que llevaría a alcanzar el objetivo de comprender los cuerpos de los profesores y profesoras de educación artística de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Cali, desde una conceptualización construida a partir del acto estético de pensarse a sí mismos y sí mismas, en la que sus voces son protagonistas.

La configuración del cuerpo es asumida desde dos perspectivas, tanto en clave de Elías (1996), la cual resalta el carácter de interdependencia entre el individuo y la sociedad, como también en clave de Adorno, citado por Barahona (2006) y De la Garza (2018), caracterizada por acoger la relación entre los conceptos y la experiencia de los sujetos. Bajo la presencia de ambas perspectivas, la interpretación de los hallazgos expone en un primer momento las expresiones subjetivas que fundamentan la emergencia de un cuerpo artista adjetivado por la cohesión, para luego ir ampliando esta mirada a la condición de sujetos históricos, en la que se manifiestan las tensiones frente a la decisión de ser artistas en las instituciones familia y escuela, exponiéndose las fisuras de los dispositivos que evidencian la opción política de vivir la fuerza del deseo para la acción transformadora (Deleuze y Guattari, 2010). Lo anterior le otorga al cuerpo la cualidad de la policromía y se devela un cuerpo artista que deviene profesor y profesora, donde no todo es color de rosa.

Cuestionar el cuerpo de los profesores y profesoras de educación artística evapora naturalizaciones alrededor de esta asignatura en el sistema escolar, permitiendo que sea asumida como un fenómeno socioeducativo relativamente joven en Colombia, al que le preceden acontecimientos históricos que conllevaron a que el arte hiciera parte de la estructura curricular del sistema educativo colombiano.

Este artículo presenta la perspectiva desde la cual se asume el contexto escuela y algunas de

sus transformaciones en las que se enmarcan los inicios de la educación artística en Colombia, con la llegada de profesores/as a las escuelas a liderar procesos artísticos curriculares. Desde esta mirada, la investigación propone como objeto analizar construcción del cuerpo artístico, teniendo en cuenta la naturaleza (teorías, prácticas, saberes, reflexiones) (Díaz Quero, 2006) al momento de describir cómo los educadores artísticos construyen su cuerpo a partir del ejercicio docente en escenarios escolarizados. Teniendo en cuenta la naturaleza de los relatos, vivencias y experiencias, se acude al método biográfico bajo el modelo de los mapas corporales, debido a la concepción del cuerpo como construcción sociohistórica (Espinal, 2011). Es decir, a partir de sus experiencias de vida, los educadores pueden contar su tránsito corporal de la educación artística hacia cuerpos artistas, como también la forma en que éstos fueron analizados desde la teoría fundamentada con la participación de la triangulación de datos. Seguidamente se presenta parte de los hallazgos, específicamente el momento interpretativo con su categoría selectiva y las dos concepciones que la conforman, finalizando con las conclusiones.

Acerca del contexto de la educación colombiana y la escuela

En Colombia, la educación se define como un proceso de formación personal permanente, cultural y social, basado en una concepción integral del ser humano, su dignidad, sus derechos y sus responsabilidades. La constitución política define el carácter del servicio educativo como un derecho fundamental de la persona, que tiene una función social y que corresponde al Estado regular este servicio y ejercer el máximo control y supervisión para asegurar su calidad, para el cumplimiento de sus fines y para la mejor educación moral, intelectual y física de los estudiantes. También se estipula que se debe garantizar una adecuada cobertura del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Ley 115 de 1994²), (Ley 30 de 1992³).

Sin embargo, a modo de análisis sobre la educación colombiana, se sume la escuela desde la perspectiva de Muñoz y Martínez (2007), quienes la describen como “la institución moderna encargada de adelantar procesos formativos tendientes a la homogenización de los ciudadanos en términos de sus capacidades para la participación política y económica

en la sociedad moderna” (Muñoz y Martínez, 2007, p. 71). Esta institución, en su calidad de escenario de formación de subjetividades, ha cualificado prácticas y discursos para la configuración de cuerpos y sujetos que demanda el sistema capitalista, desde sus inicios por ejemplo, manifiesta una perspectiva dualista en la que “el conocimiento aparece a menudo como producto de una forma incorpórea de ejercitar la razón” (Pedraza, 2010, p. 48), donde la educación somática ha sido destinada para establecer la relación cuerpo-subjetividad que configura los sujetos que el contexto socio-económico requiere. En este sentido, es de apreciarse como en un principio la escuela dispuso al cuerpo hacia la docilidad y fragmentación temporo-espacial necesaria para la labor en las fábricas (Milstein y Mendes, 2017), sin embargo, el tránsito de la sociedad productora a la sociedad de consumo ha implicado la configuración de otro tipo de cuerpo, uno que corresponda a un sujeto “emprendedor, económicamente competitivo, que demande calidad en lo que hace y, sobre todo, en lo que consume, es decir, un buen consumidor” (Martínez y Orozco, 2010, p. 116).

En esa mixtura de sujeto productor-consumidor, la escuela ha experimentado el tránsito de una escuela expansiva a una escuela competitiva, en el cual, el desarrollo de las habilidades de aprendizaje es lo que empieza a primar (Martínez, 2004), siendo primordial la configuración de sujetos que estén dispuestos a aprender, multifacéticos y con una gran capacidad de adaptabilidad a lo que el medio social y económico exige.

Es de observarse entonces, como la educación artística, que en sus inicios se denominó educación estética, empieza su recorrido en ese tránsito que pretende configurar sujetos flexibles a los cambios, donde las asignaturas artísticas curriculares se instalan en la escuela como un aporte a dicha causa desde el desarrollo de la sensibilidad, expresividad y creatividad. El estudio de Fandiño (2009) da muestra de las reestructuraciones curriculares que presenta el sistema educativo colombiano en la segunda mitad de la década de los 70's bajo los postulados pedagógicos de la Escuela Nueva, en las cuales se contempla el arte como un aspecto esencial en la formación de los colombianos, donde se propone “la asimilación de valores universales, sensibles, intelectuales y espirituales, teniendo en cuenta los procesos de cambio, ajuste y experiencia de la ciencia y la cultura, contemplados en los campos de las humanidades, las ciencias, el arte y la tecnología” (Fandiño, 2009, p. 113). Estas reestructuraciones curriculares de la escuela han implicado la llegada de profesores y profesoras

2 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

3 <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>

de educación artística con la misión de aportar a la construcción de cuerpos creativos, sensibles y de valores universales; surgiendo la inquietud sobre las formas en que han configurado el de ellos y ellas, los motivos que llevaron a que se encuentren laborando en el contexto escolar y qué es lo que sus cuerpos le proveen a la educación artística y, por consiguiente, al contexto escuela.

Metodología

La investigación se ubica en el enfoque cualitativo, específicamente en la investigación socioeducativa, la cual asume a la educación como fenómeno social y a la investigación educativa como investigación social, en la que hay un “énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación” (Galeano, 2004, p. 18). Siendo así, la investigación socioeducativa implica estudiar los fenómenos educativos desde una postura científica que desarrolla disposiciones hacia la indagación, el análisis, la reflexión y la comprensión de estos fenómenos (Morales, 2016).

El método propuesto fue el biográfico, se desarrolló con el objetivo de llevar a cabo el ejercicio de conceptualización del cuerpo estético desde las experiencias de quien las ha vivido (Bolívar, 2011), compartiendo el pensamiento de Rivas y Herrera (2010) quienes consideran que “la realidad no es algo a descubrir, sino que es construida por los sujetos que participan de una misma situación cultural” (Rivas y Herrera, 2010, p. 20). Se desarrolló específicamente el modelo de los mapas corporales, en el cual, la condición corpórea del sujeto es un elemento central y su procedimiento busca “articular saberes en una co-construcción de escritura, relato oral y gráfica autobiográfica con las que se elabora una geografía de la experiencia corporal a partir de relaciones interpersonales con figuras significativas y autoanálisis de experiencias” (Silva, Barrientos y Espinoza, 2013, p. 166).

En este sentido, el diseño metodológico se planteó desde la propuesta de Galeano (2004), quien establece tres momentos en el proceso investigativo: exploración, focalización y profundización⁴. Es 4 Para Galeano (2004) en el momento de exploración se llevan a cabo acciones que permiten tener contacto con el problema de investigación, comprende el acercamiento al contexto con visitas y/o encuentros preliminares como la consulta documental que se vaya requiriendo. En el momento de focalización se hallan las dimensiones y se determina lo relevante de lo menos relevante con relación al problema de investigación, por esta razón, es también el momento donde se hace la focalización en ciertos participantes, finalmente, el momento de profundización la autora lo asume como el momento de la reconfiguración, es decir, donde

importante aclarar que dada la coyuntura de la pandemia se hicieron adaptaciones a la metodología para poder desarrollar estos momentos a través de encuentros virtuales en la plataforma zoom, originalmente el modelo metodológico de los mapas corporales propone desarrollarse a modo de taller y de forma grupal, pero al no ser posible, se crearon guías metodológicas para que cada participante desarrollara, entregara y socializara cada técnica de recolección de información en los espacios que disponían. Se requirió de llamadas telefónicas, videos llamadas y mensajes por WhatsApp para atender inquietudes y mantener una comunicación cercana.

Por medio del correo electrónico se recibieron las entregas y se utilizaron herramientas de Microsoft office como forms y one drive para guardar, organizar y compartir la información. Además, se tuvieron presentes las consideraciones éticas en investigaciones educativas propuestas por Howe y Moses (1998)⁵, expuestas en el formato del consentimiento informado, el cual, tanto los representantes legales de las instituciones como los y las participantes leyeron y firmaron previamente al trabajo de campo.

El momento de exploración inició con 16 profesores que cumplían con los criterios de pertenecer a los departamentos de artes de alguna de las cuatro instituciones educativas seleccionadas y contar con mínimo dos años de experiencia como profesor/a de educación artística en contexto escolar. En este momento de exploración se realizaron dos encuentros virtuales en su mayoría grupales, sólo cuando se requirió se hizo de manera individual. El primer acercamiento fue en reuniones por grupos de profesores de cada institución educativa, en ellas se conversó sobre la investigación y se resolvieron inquietudes, también hubo interacción de preguntas que permitieron un reconocimiento mutuo del contexto personal y laboral. Luego hubo un segundo encuentro por grupos donde se explicó y compartió la primera guía metodológica para la realización de la primera técnica de recolección de datos denominada línea de vida, la cual es un recurso gráfico que busca organizar cronológicamente el acto de memoria, mostrando los procesos biográficos en secuencias de tiempo (Silva, Barrientos y Espinoza, 2013), en esta técnica se les pidió a los y las participantes que se desarrolla una interpretación que permita la construcción de concepciones propias de la experiencia investigativa.

5 Las consideraciones éticas aludidas son: no ocultar a los participantes la naturaleza de la investigación, no exponer a los participantes del estudio a actos que pudiesen perjudicarlos o disminuir su propia estima, no invadir la intimidad de los participantes, no utilizar mecanismos ideológicos en las preguntas de investigación y aplicar el formato del consentimiento informado.

ubicarán en orden cronológico, los acontecimientos que para ellos y ellas eran los más significativos en relación al arte y su enseñanza, como se puede apreciar en la siguiente línea de vida, desarrollada por uno de los participantes:

Ilustración I. Línea de vida

(Ver anexo)

De 16 participantes que hicieron parte de este momento exploratorio, 10 entregaron sus líneas de vida, a esta técnica de recolección de datos se le sumó una segunda que no se tenía prevista y que fue iniciativa de 5 participantes, quienes también enviaron un relato escrito explicando sus líneas de vida, esta técnica se denominó narraciones de las líneas de vida.

La información obtenida en esta primera técnica de recolección de información tuvo un proceso de codificación abierta⁶, donde se dieron los primeros códigos in vivo, los cuales, fueron proponiendo el rumbo de la investigación e hicieron parte de los criterios en la escogencia de los participantes para el momento de focalización, como también lo fue la disponibilidad de tiempo para continuar con los encuentros, el compromiso y la motivación que los y las participantes manifestaron.

Posteriormente se dio paso al momento de focalización, el cual inicia con 7 participantes y finaliza con 5, en este momento se realizaron tres encuentros individuales. En el primer y segundo encuentro se compartieron y explicaron las guías metodológicas para el desarrollo de las técnicas de recolección de datos denominadas matriz de detalles, escrituras autobiográficas y mapas corporales. La técnica escrituras autobiográficas, parte de las líneas de vida y busca estimular “a los participantes a abrir los nudos biográficos y se articulan los hechos al contexto donde han ocurrido, identificando personas involucradas y afectos desplegados” (Silva, Barrientos y Espinoza, 2013, p. 167). Para garantizar la “apertura” de los nudos biográficos, se diseñó la técnica matriz de detalles, donde fueron consignados los detalles de cada experiencia significativa registrada en la línea

6 Durante la codificación abierta los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias” (Strauss & Corbin, 2002, p. 111). Para este caso, se utiliza la combinación alfanumérica con el propósito de otorgar sistemáticamente orden a la selección de información de la siguiente manera: (NM:3/R:24/P:T/C:SF).=(Nombre Maestro, número asignado/R. relato, numero del relato/),(P: Practica-Arte, Teatro, Música)(curso o grado asignado)

de vida, valiéndose de ellos para desarrollar el relato autobiográfico. Los mapas corporales son una técnica de recolección de información iconográfica que “se caracteriza por su nivel de densidad simbólica, ya que desde aquí se construye una representación de los sujetos, ofreciendo una interpretación intertextual de la construcción de una biografía corporal” (Silva, Barrientos y Espinoza, 2013, p. 168).

En el tercer encuentro cada participante hizo la lectura de su mapa corporal, las cuales fueron grabadas y transcritas utilizando la aplicación speechnotes, cada lectura se escuchó y se leyó simultáneamente como mínimo tres veces con el objetivo de realizar de manera fidedigna su transcripción, desarrollándose la última técnica de recolección de datos denominada narración del mapa corporal. En este momento de focalización se obtuvieron 7 matrices de detalles, 6 escrituras autobiográficas, 6 mapas corporales y 5 narraciones de los mapas corporales.

En el momento de Profundización se desarrolló el proceso de interpretación desde el análisis de los datos, el cual se hizo bajo los parámetros de la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002), quienes afirman que en este método de análisis “la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2002, p. 21). Esta técnica de análisis comprende tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva.

En la codificación abierta surgieron códigos in vivo de cada técnica de recolección de datos, los cuales, fueron triangulados⁷ para agruparlos según sus propiedades dando origen a diez subcategorías. Se consideró importante acudir a la triangulación de datos para “elevar la objetividad del análisis de los datos y ganar una relativa mayor credibilidad de los hechos” (Feria, Matilla y Mantecón, 2019, p. 139).

Luego se continuo con la codificación axial, la cual consistió en el agrupamiento de las subcategorías surgiendo las siguientes cuatro categorías axiales: cuerpos artistas tallados por la inquietud, cuerpos tocados de materialidad cohesionada, la clandestinidad en el cuerpo artista y tensiones y contrastes en el cuerpo del artista. Finalmente, se concluye el proceso de codificación con la codificación selectiva con base en las categorías axiales, la cuales, al ser analizadas, originan una categoría selectiva denominada Cohesión del cuerpo artista policromado: no todo es color de rosa, categoría que

7 En este caso, la triangulación de datos es asumida desde la mirada de Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006), como la confrontación de las diferentes fuentes de datos en un estudio, en donde se pueden presentar concordancias o discrepancias entre ellos.

entra en diálogo con la teoría, acción que Strauss y Corbin (2002) definen como el “proceso de integrar y refinar la teoría” (p. 157).

La tabla 1 y 2 muestran, de manera respectiva, el desglose del diseño metodológico y las categorías:

Tabla 1. Diseño metodológico

(Ver anexo)

Tabla 2. Categorías

(Ver anexo)

Hallazgos: momento interpretativo

Como lo expone la tabla 2, los hallazgos de la investigación contienen dos momentos, el descriptivo y el interpretativo, aunque el primer momento no es corte de este artículo, es importante mencionar que uno de los elementos de la descripción de las categorías axiales se ubica en el componente sensible de la educación artística para mejorar procesos de aprendizaje en el contexto escolar. Las reflexiones de Elichiri y Regatky (2010) expresan la importancia de la experiencia artística y de su lenguaje expresivo para la cognición y para potencializar la actitud creativa, donde el lugar determinante que tiene la sensibilidad en la construcción del conocimiento, es la apuesta de las autoras y la razón por la cual afirman que la educación artística desarrolla habilidades claves y de base para el aprendizaje de los diferentes contenidos académico.

En principio, la sensibilidad expresada por los docentes, se convierte en un momento importante en el análisis, por tanto, a partir de las sensibilidades como eje descriptivo emergen 4 características fundamentales: Cuerpos artistas tallados por la inquietud, Cuerpos tocados de materialidad cohesionada, La clandestinidad en el cuerpo artista Tensiones y contrastes en el cuerpo del artista profesor; es por esto que producto del análisis, a continuación se enfatiza en la interpretación de estas 4 características fundamentales en el proceso de interpretación.

El momento interpretativo, el cual se presenta a continuación, alude al objetivo general propuesto en la investigación: el cual es comprender los cuerpos de los y las participantes desde el ejercicio estético de ellos y ellas pensarse, sentirse y leerse; todo esto, en diálogo con la teoría, en otras palabras, desde concepciones germinadas por el tejido de voces

potentes, entre las que nunca se habían escrito y las que llevan un buen tiempo escritas, aguardando encuentros para resignificar lo dicho.

Así entonces, la Cohesión del cuerpo artista policromado: no todo es color de rosa, la cual está compuesta por dos concepciones: la cohesión y la policromía, la primera se construye desde la perspectiva de configuración de Adorno (citado por De la Garza, 2018), cobrando gran importancia las expresiones subjetivas de lo que significa ser un cuerpo artista, emergiendo un cuerpo tocante a los y las participantes adjetivado por la cohesión. La segunda concepción, más filial a la perspectiva de configuración de Elias (1996), muestra la condición de sujetos históricos y la interdependencia con el contexto, donde instituciones como la familia y escuela, desde sus calidades de dispositivos de configuración de los sujetos, no contemplan el arte como proyecto de vida y, por lo tanto, pretenden configurar cuerpos lejanos al cuerpo artista.

El registro en las líneas de vida de 112 experiencias significativas concernientes a la historia artística, frente a 25 que aluden al quehacer pedagógico, anunció un cambio de sintonía, un modo diferente de acercamiento al que se tenía previsto; la presencia protagónica del arte en la vida de los y las participantes acompañado del deseo de configurarse como artistas desde muy temprana edad, advirtió la distinción entre ser reconocidos y reconocidas como educadores artísticos, a ser reconocidos y reconocidas como artistas que se desempeñan como profesores y profesoras de artes en el contexto escolar. El siguiente relato es una muestra de ello: “el ejercicio aparte pues de conectarme un poco con lo artístico también me conecto con mi persona, recordando historias de la vida, de pronto experiencias significativas que quizá me hicieron tomar la decisión en algún momento de dedicarme a la parte artística” (NM:3/R:24/P:T/C:SF).

En la acción de comprender lo que les ha significado configurarse como cuerpos artistas, se fue develando la concepción de la cohesión como una cualidad indispensable en sus cuerpos.

Sobre la cohesión

El principio de amalgamamiento entre la cualidad corpórea del cuerpo y las representaciones simbólicas que propone el modelo de los mapas corporales (Silva, Barrientos, & Espinoza, 2013) permitió la construcción de cuerpos textuados, los cuales, al ser codificados, fue emergiendo un cuerpo artista tocante a los y las participantes. Es de apreciar cómo el ingrediente esencial de la inquietud dispone un tejido entre

las diferentes partes del cuerpo, evidenciándose la cohesión entre el abdomen (sentir), cabeza (pensar), piernas-genitales (actuar con berraquera) y manos (crear). La inquietud a la que se alude es incitada por una pulsión entrañada del arte, pero esta relación pulsión-inquietud no se asume desde la lógica Freudiana donde la pulsión es considerada como una representación psíquica producida por la carencia somática (Freud, 1998), sino que se acerca más a lo que Hurtado (2011) distingue como el deseo potencia y que “se relacionaría con todos los esfuerzos, impulsos, apetitos y voliciones del hombre; y precisamente en esa relación con el obrar y con el esfuerzo se afirma la potencia porque es potencia de obrar o fuerza de existir” (Hurtado, 2011, p. 152).

Los símbolos y relatos que expresan la pulsión hacia las artes se ubican en el abdomen por estar relacionados de manera especial con dos vísceras que se pronuncian en las siguientes líneas y que ilustran una relación vital con las artes: “la cinta roja que se desprende de las manos, como que se mete, como que quiere meterse en mi pecho, pero lo atraviesa desde atrás pareciera, no sé si de pronto tenga que ver con mi corazón o con los pulmones o con lo que respiro todos los días, pero está por ahí, siento que está haciendo presión en mi respiración, en mis pulmones” (NM:3/R:29/P:T/C:SF)

En el intento fallido por explicar de manera lógica el surgir de esta pulsión, se escuchan voces que proyectan su cualidad de reflejo involuntario análogo a la fisiología de las entrañas, como cuando manifiestan que: “yo no sabía porque yo entendía esas cosas, cuando nunca las había visto o cuando la profesora decía bueno hay que hacer un dibujo con rayismo o puntillismo ya entendía esas cosas y se me facilitaba crear, eso no sé yo, yo no lo entendía” (NM:1/R:35/P:A/C7A).

Sin embargo, esta inexplicable pulsión entrañada que pone en evidencia un talento es apenas el principio para llegar a ser lo que desearon y decidieron ser: artistas. Los relatos hablan sobre lo que Langer (1987) describe como la “objetivación de la esfera subjetiva”, ella hace un especial aporte al aclarar que lo que el artista “expresa no son, por consiguiente, sus propios sentimientos reales sino lo que él sabe sobre el sentimiento humano” (p. 153). Por ello en la cabeza de los mapas corporales se ubicaron lo que simboliza el analizar, el imaginar, el proyectarse; facultades del pensamiento estrechamente relacionadas con esa pulsión visceral e involuntaria: “...como parte del engranaje que tú tienes para asimilar lo artístico” (NM:5/R:1/P:M/C:GC). “Por eso como que pongo dos veces sueño

africano, sueño y anhelo, porque en cierta manera somos así, ósea, si no soñamos o si no anhelamos, si no vivenciamos o si no como que visualizamos las cosas, como que damos por sentados que las cosas se van a dar” (NM:1/R:27/P:A/C:7A).

Los símbolos ubicados en las piernas, pies y genitales representan el hacer realidad eso que ubicaron en las cabezas: “porque a veces esos proyectos que uno tiene en mente pues si no los pone en los pies, si no los camina, si no los pone a rodar pues como que nunca se materializa” (NM:3/R:14/P:T/C:SF). Son acciones que requieren de valentía puesto que:

“el asunto es que como que se necesitaban, pues como se dice vulgarmente cojones, pues para hacer las cosas, ya que uno cuando niño como que uno el exhibirte, el mostrarse, como que no todo niño tiene como esa, esa facilidad, entonces como que es también de berraquera, como que este es un berraquito y enfrenta las cosas” (NM:1/R:31/P:A/C:7A).

Para finalizar este recorrido, tenemos la creación artística que se instala simbólicamente en las manos, la cual, más que representar una culminación, se manifiesta como una acción concomitante a todo el proceso, en donde se desea resaltar la habilidad creativa desde sus primeras revelaciones y destacar por ejemplo que: “...desde niña he sido muy creativa, hago muchas cosas con las manos, tejo, coso, pegó, corto, elaboró cosas para mi trabajo, para mí.” (NM:3/R:6/P:T/C:SF). En las manos también se expresan las habilidades desarrolladas y las técnicas con las que más comulgan, como se expresa a continuación: “.a pesar de que pues he trabajado el grabado, la serigrafía, la escultura, pero mi énfasis es el dibujo y la pintura y eso no lo cambio por nada” (NM:4/R:5/P:A/C:SF).

Este cuerpo tocante traza una ruta del sentir al hacer con la constante acción creativa que de manera simbólica pasa por todo el cuerpo en sentimiento, pensamiento y acción; permitiendo apreciar que al artista no sólo le circunda el mundo de lo sensible y que su quehacer artístico no se reduce a la expresión espontánea de una emoción; sino que se requiere de todo un proceso donde una pulsión entrañada incita a una inquietud que lleva a movilizaciones internas (reflexiones-objetivaciones) y externas (acciones).

Comulgar con la relación pulsión-inquietud fue lo que hizo la diferencia entre ser cuerpos que en algún momento de sus vidas experimentaron un sentimiento-afinidad hacia el arte, a ser cuerpos artistas que decidieron hacer del arte su proyecto de

vida. Por ello, han sido cuerpos inquietos que para llegar a configurarse como artistas recurrieron a lo que Foucault (2008) distinguiría como prácticas de sí, es decir, prácticas autoimpuestas, autónomas, íntimas y colectivas, que en palabras de un participante se traducen como esas: “cosas que me he propuesto, ganas que he puesto de cierta manera a lo que quiero ser y desde ahí como que todo ha funcionado” (NM:1/R:28/P:A/C:7A).

Las prácticas que se desglosan en los relatos es la evidencia de una “tecnología del yo” (Foucault, 2008) que ha implicado una autodominación, aunque Han (2017) advierte esta tecnología como un engaño de libertad al disfrazar la manera de ser esclavo de sí, para este estudio se asume dicho autodominio como la posibilidad de escape a las fuerzas restrictivas de un sistema que con sus tecnologías de dominación busca la configuración de lo que Han (2017) concibe como “sujeto del rendimiento”. En consecuencia, no es una autodominación que se mueva desde la lógica del “yo todo lo puedo” y por eso me “exploto a mí mismo o a mí misma”, sino desde el “yo hago” como un compromiso ético, como la apuesta a una existencia estética; el siguiente relato es una muestra de ello: “ese mismo año en donde aprendí a tocar guitarra y donde en una reunión familiar y con amigos allegados en una casa de unas personas que jamás volví a ver en mi vida, se dio la oportunidad, no había marcha atrás ni cosa que lo impidiera, era un hecho que ese día me iba a quitar la máscara para poderme liberar de la pena a través del canto” (RA:6/R:9/P:M/C:GLC).

El escuchar narraciones como: “yo llegue a 9° grado rebelde, con mi camiseta de fondo negra, mis “converse” negras y las uñas de mi mano izquierda negras, llegue para creer en lo que había escuchado y no dejármela montar de nadie” (RA:6/R:13/P:M/C:GLC), permite observar vidas que se esculpen, cuerpos que se transforman, subjetividades que se configuran; desde la decisión de ser artistas, desde la relación pulsión-inquietud que se transmuta en ese deseo potencia que cohesionan al cuerpo para posibilitar su obrar desde sus talentos y habilidades.

La cohesión en sus cuerpos refleja claramente un contraste con el cuerpo anatomizado que se “convierte en un objeto de estudio como realidad autónoma” (Le Bretón, 2002, p. 47), el cual apela la posibilidad de ser dividido en piezas y examinado desde la especificidad. Por el contrario, el cuerpo que emerge en esta investigación nos muestra que una de sus partes no completaría su sentido simbólico sin las demás, ellas están intercomunicadas y se complementan, intentar comprenderlo de manera fragmentada y desarticulado del mundo no es una

opción. Es un cuerpo más cercano al cuerpo popular medieval en el que “reina una especie de identidad sustancia entre el hombre y el mundo, un acuerdo tácito sin fracturas, en el que interviene los mismos componentes” (Le Bretón, 2002, p. 29). Por ello: “de alguna manera uno se vuelve así, todo lo que tú haces en tu trabajo, dentro del arte, dentro de lo artístico cuando no necesariamente es trabajo, se vuelve tu oficio, una imagen, una palabra, una canción, un color todo, todo tiene que ver, una palabra que escuchas, una expresión, todo se vuelve tu oficio (NM:3/R:30/P:T/C:SF).

El intentar dividir este cuerpo artista significaría romper el vínculo con el mundo del arte, así como el desmembramiento del cuerpo popular medieval significaba romperlo con el mundo social y natural, con el cosmos. En este caminar interpretativo hubo un encantamiento hacia la ruta que propone la cohesión, sin embargo, al seguir desenmarañando las historias plasmadas en los relatos, se evidenció que no se trataba de una ruta de orillas regulares: “como que hay una cadena, un eslabón conectado con otro eslabón, pero no es la misma cadena, sino como si fuera un rizoma y se empieza como a diversificar o a multiplicar esa raíz” (NM:1/R:57/P:A/C:7A). Esto ocasionó el segundo viraje que propuso un continuar ya no desde la seductora fluidez de la ruta, sino desde las experiencias que la conectan y la han hecho entrar en trabajo de parto para el yacimiento de líneas que Deleuze y Guattari (2010) denominaron arborescentes y rizomáticas. De esta manera se abre el telón para que lo referente a la policromía del cuerpo empiece su acto.

Sobre la policromía

Comprendiendo al sujeto como “lo que resulta de la relación entre lo humano y los dispositivos” (Martínez Posada, 2014, p. 29), donde se configuran subjetividades que determinan modos de ser cuerpo desde los regímenes de saber-poder, vemos que la apuesta de los y las participantes por configurarse como artistas es la evidencia de fisuras en los dispositivos, puesto que se aprecia como los discursos y las prácticas en las instituciones familia y escuela, que reducen el arte a tan sólo un componente de la educación integral, entran en tensión cuando se manifiesta la profunda intención de hacer del arte un proyecto de vida, por eso: “yo creo que nosotros los del arte sí que nos toca vivir con nuestras familias, la pelea de demostrar que el arte es una profesión” (NM:2/R:27/P:M/CSF).

Modelos institucionales como la escuela y la

familia son considerados por Deleuze y Guattari (2010) arborescentes, especialmente por lo que expone el siguiente relato: “entonces vemos hacia mis pies en dónde inicia como la base de todo, hay un árbol con raíces, ¿por qué este árbol? lo puse porque yo creo que es importante uno identificarse y saber quiénes, de dónde es, de dónde nace, entonces ahí está mi familia” (NM:2/R:5/P:M/C:SF). Son modelos con patrones definidos que conjuran la predeterminación de identidades y se convierten en escenarios de líneas arborescentes donde no es incoherente encontrar experiencias como la siguiente: “por decisión familiar accede a formarse como Auxiliar Contable en 1990 en el instituto técnico CECEP, sin dejar de soñar con su carrera musical” (RA:2/R:10/P:M/C:SF). Aun así, los relatos muestran también las fisuras de estos modelos, de las cuales brotan líneas de fuga que los mismos autores denominan rizomáticas por ser la expresión de resistencia hacia lo reproducible de lo instituido, reflejándose el impacto volitivo del deseo que “hace potentes y poderosos a aquellos que buscan nuevas posibilidades de vida y nuevas formas de interpretación” (Hurtado, 2011, p. 152). Los relatos señalan luchas por un proyecto de vida carente de apoyo que conllevan a un empoderamiento y por esto se cuenta que: “a mí nadie me dijo te voy a ayudar, no, ósea de aquí para allá le toca a usted, estar en esa lucha uno solo, que le toca, entonces estos logros que uno mismo se ha ganado con el sudor, con el hombro de uno, con su esfuerzo, tienen más mérito que cuando a uno le dan todas las cosas” (NM:2/R:25/P:M/C:SF).

Discursos que delatan la cualidad arborescente de la escuela salen a la luz en el relato de uno de los participantes al recordar las palabras de: “un profesor que contaba que cuando uno saliera del bachillerato pues chévere uno volverse profesional, volverse como una persona importante en este caso un ingeniero, él decía que un ingeniero, un arquitecto le decía a uno todo eso” (NM:1/R:14/P:A/C:7A). En esta lógica de una escuela que prepara a los estudiantes para las profesiones u oficios de mayor demanda, es aceptable que las prácticas artísticas se ofrezcan en espacios extracurriculares como lo demuestra el siguiente relato: “El ser normalista activó en mi esa vena ya que todas las tardes veíamos las materias lúdicas entre ellas pintura, bordado, crochet, etc” (NL:9/R:3/P:A-C:NL). Espacios que para Pedraza (2010) “continúan la tradición de hacerle contrapeso a los efectos nocivos de los sistemas abstractos de representación que, se entiende, agotan la energía del alumno y lo hacen excesivamente sedentario” (p. 48). Aun así, salen a la luz otros espacios pactados que demuestran la paradoja de los dispositivos (Martínez, 2014) con la

presencia de líneas de fuga, por ejemplo: espacios pactados sólo reconocidos por quienes lo pactan para compartir el desarrollo de un talento artístico, los pasillos que producen encuentros acontecidos entre quienes comparten el gusto por un arte o el intercambio de admiraciones con algún artista contratado para “embellecer” los muros de la escuela; esto muestra una reconfiguración de espacios al interior de las instituciones escolares que aportan a la configuración de esas otras subjetividades que no suelen ser tenidas en la cuenta, trascendiendo los linderos de su lógica temporo-espacial. Es por ello por lo que se rememora de manera significativa el que en: “1990. El coordinador del colegio me enseña a dibujar rostros y figura humana en las tardes, ya que él era buen dibujante” (L:1/E:13/P:A/C:7A).

Sin embargo, al no ser suficiente lo que provee familia y escuela, yacen líneas rizomáticas que muestran la desterritorialización de tierras institucionales para continuar en la búsqueda de interacciones afines a sus deseos, por lo que se registran prácticas en sitios de encuentro que escapan de la lógica institucional, convirtiéndose en “...territorios existenciales donde se configuran subjetividades, donde se desarrollan prácticas de subjetivación (culturales y políticas) que implican el encuentro con otras subjetividades” (Hurtado, 2011, p. 103). Tal como uno de los participantes describe sus primeros pasos en la música: “En el camino encontré personas con muchas más destrezas y habilidades aún más desarrolladas que las mías, sugería a aquellas que me ensañaran y eso pasaba en algún pasillo, alguna casa o en alguna calle, personas que uno iba encontrando y que te resolvían una cantidad de dudas en relación con el instrumento o con frases que uno venía tocando de manera equivocada” (RA:6/R:7/P:M/C:GLC).

Dada las circunstancias expuestas, los y las participantes iniciaron configurando sus cuerpos artistas desde un proceso formativo a fin con la perspectiva que Quiceno (1995) resalta de Rousseau al exponer que “la idea de formación en este autor tiene un punto de partida que es fundamental. Él piensa una formación por fuera de cualquier tipo de encierro, disciplina, claustro o privación de la libertad, del cuerpo o del espíritu” (Quiceno, 1995, p. 80). Cabe también recordar la separación y diferenciación que Rousseau (citado por Quiceno, 1995), hace de la formación según el contexto, llamándola cuidados y protección en la familia, instrucción en la escuela y formación por fuera de estas instituciones por tratarse de un proceso único “que comienza en el cuerpo y luego pasa al espíritu y de éste a la sociedad”

(Quiceno, 1995, p. 87). El siguiente relato reafirma de manera metafórica las huellas de una formación que trasciende lo institucional, que requirió de calle y de perderse para encontrarse: “Una pequeña ave viajera abandonó su nido, creyendo que unas cuantas plumas serían suficientes para recorrer el mundo, dio un pequeño salto y voló y voló muy lejos y alto, pero había caído sobre un globo perdido, se sintió muy valiente, aprovechó los vientos de corrientes fuertes, cruzó por valles, montañitas y mares” (RA:3/R:1/P:T/C:SF).

Pasando a líneas arborescentes que requieren una especial atención por el contexto en el que se desarrolla la investigación, están las relacionadas con el calco de un “deber ser” para garantizar el suplir de las necesidades básicas de la vida, narrándose historias como: “nacen mis hijos y la vida toma unos giros muy radicales que me alejó totalmente del arte, me dedico a trabajar solamente y dibujo por ratos” (RA:1/R:17/P:A/C:7A) o como en otro caso, cuando se debe recurrir a “aprender a hacer chocolatinas para venderlas y así poder pagar mi aporte voluntario a salud y pensión, además de poder pagar mis otras deudas” (RA:6/R:58/P:M/C:GLC). Esta realidad emergente también ha sido expresada en el arte literario, como en el libro de Rubén Darío (1887) *Abrojos*, en el siguiente poema:

VI

*Puso el poeta en sus versos
todas las perlas del mar,
todo el marfil oriental;
los diamantes de Golconda
los tesoros de Bagdad
los joyeles y preseas
de los cofres de un Nabad.
Pero como no tenía
por hacer versos ni un pan
al acabar de escribirlos
murió de necesidad.*

Las anteriores líneas líricas coinciden con las narrativas de los relatos al manifestar que sólo del quehacer artístico no se puede vivir, ya que: “a veces hay bastante a veces poco, eso fluctúa dependiendo de muchas cosas, muchas situaciones” (NM:3/R:11/P:T/C:SF). Entre esas situaciones, se evidencia que en las contrataciones no se estima el tiempo y los insumos que se requieren para llevar a cabo

producciones artísticas, donde muchas veces: “todo era a cambio de beneficios cortos y para elementos que nos hacían falta, manteníamos componiendo, en ensayo, en creación y consiguiendo patrocinadores para nuestros eventos, la autogestión era fuerte pero no veíamos un peso de ello, los activos estaban puesto en repuestos, recursos y demás pagos que había que hacer por papelería, gastos en publicidad entre otros” (RA:6/R:41/P:M/C:GLC).

Estas experiencias son la muestra de una percepción desvirtuada del arte, donde socialmente es considerado como una actividad secundaria y no como una necesidad primaria del ser humano, sin embargo, esto no siempre ha sido así, Zuleta (1986) expone que estas situaciones son un producto del sistema capitalista, donde “encontrar sociedades sin arte es más bien algo moderno, como consecuencia de la división capitalista del trabajo, hostil al arte” (Zuleta, 1986, p. 88).

El quehacer del artista no encaja en la lógica moderna del engranaje entre producción en serie y consumo masivo, donde lo que se produce para ser consumido deviene de actos sistematizados y mecánicos. Ante esta situación, el enseñar artes en instituciones escolares con el respaldo de un contrato laboral, inicia como un oficio salvador que permite decir: “yo vivo de ser docente, docente en música y ese es el reconocimiento que la gente tiene conmigo” (NM:2/R:28/P:M/C:SF). El ser profesores y profesoras ha proporcionado una tranquilidad económica, considerándose que: “estar nombrado creo es una de las bendiciones más grandes en la vida, pues este aspecto ha permitido que se mejoraran otros que ni por mi mente habían pasado” (RA:1/R:21/P:A/C:7A).

Aunque sus arribos en las escuelas obedecen a la oportunidad de acceder a una estabilidad laboral y por consiguiente el ser profesores y profesoras se mueve en un “deber ser”, los y las participantes encuentran en su quehacer pedagógico una de sus mayores gratificaciones al tener la posibilidad de transmitir la pasión por las artes, lo cual traza una teleología que busca ofrecerle a los estudiantes la experiencia de ser, sentir y expresarse en el mundo como artistas en un lugar y tiempo determinado (muestras artísticas), como se puede apreciar en el siguiente relato: “toda esa experiencia contribuyo para proyectos pequeños pero que logran impactar de alguna manera a los estudiantes, como la comparsa de “Bohemian Rhapsody” y la creación de la banda representativa del colegio. Todos esos logros fueron importantes, especialmente el tributo a Queen, que pudo presentarse como acto de apertura en el modelo

ONU en marzo del 2019” (RA:6/R:77/P:M/C:GLC).

Experiencias que adquieren un gran valor al tratarse de acciones voluntarias de los estudiantes, desde las líneas de vida fluyen enunciados que recuerdan expresiones de sus estudiantes como la siguiente: “2019. Me quedo en el colegio por el gusto hacia la clase” (L:3/E:7/P:T/C:SF). Son voces de sus estudiantes que al ser registradas como experiencias significativas, dejan al descubierto que como profesores y profesoras sus satisfacciones giran alrededor de que sus estudiantes encuentren en la práctica artística una razón de ser y estar en el mundo, aún más cuando se dan cuenta: “...que algunas de mis exestudiantes estaban estudiando artes porque de alguna forma, desperté en ellas el amor por esta carrera” (NL:5/R:7/P:A/C:SF).

Desde la propuesta de una pedagogía de la subjetivación de Sáenz (1997) lo anterior correspondería a un movimiento contracultural que se resiste a lo hegemónico de manera consciente o inconsciente, evidenciándose el brote de una línea rizomática que da muestra del carácter subversivo del arte en contexto escolar, el cual no es filial a la condición de protagonismo y utilidad que deben tener los contenidos curriculares de la acentuada educación neoliberal (Zuleta, 1986), por esta razón, de aquello que inicia como un “deber ser profesor y profesora”, brota una línea rizomática que evidencia el devenir en profesores y profesoras de educación artística, teniendo presente que en un devenir “no hay imitación ni semejanza, sino surgimiento, a partir de dos series heterogéneas, de una línea de fuga compuesta de un rizoma común” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 16). Estos cuerpos artistas que devienen profesores y profesoras le otorgan un tinte singular a la educación artística cuando resaltan lo significativo de posibilitar que sus estudiantes accedan a lo que Zuleta (1986) considera la potencia educadora del arte, la cual la describe como la posibilidad que el arte brinda de “estar dentro, tener su ser en ello, buscar su propio ser en la cosa” (Zuleta, 1986, p. 171).

El reconocimiento de los logros artísticos es otra de las grandes satisfacciones que se manifiestan en los relatos, esto por tratarse de una forma de distinguirse entre las demás personas, garantizando un posicionamiento del cuerpo artista en la sociedad, como lo afirma el siguiente relato: “el premio Luis Caballero me dio estatus en el medio artístico, algo que también anhelaba mucho” (RA:1/R:20/P:A/C:7A). También satisface el lograr entablar diálogos intersubjetivos a través de sus obras, se trata de que: “(...)al público les quede algo más allá de una linda puesta en escena” (NL:3/R:12/P:T/C:SF), intención

que reluce en las siguientes palabras al expresar que: “yo siempre quise ser pintor y dedicarme a esto, me encanta la ilustración y descubrir que se puede trabajar gráficamente para denunciar, despertar conciencia” (NL:5/R:2/P:A/C:SF). Satisfacciones que coinciden con el pensamiento de Lefévre (1987) quien considera que “en toda obra de arte hay conocimiento, es decir, elementos de conocimiento y de ideología. Y esto porque se une a la vida, a la práctica, a las ideas y a la representación de una época” (Lefévre, 1987, p. 154).

Como se puede apreciar, no todo es color de rosa en este coctel de líneas interconectadas de múltiples tonalidades, ellas bosquejan luchas mezcladas con satisfacciones, cuerpos policromados que comulgan con las estructuras rizomáticas donde “existen estructuras de árbol o de raíces, y a la inversa, la rama de un árbol o la división de una raíz pueden ponerse a brotar en forma de rizoma” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 20). Policromía que si bien permite expresar: “que todo lo que enmarca el arte en diferentes posibilidades artísticas creo que tienen mucho color” (NM:3/R:18/P:T/C:SF), es importante resaltar que: “también es un poco conmovedor porque vienen a tu mente muchas cosas, porque aparte de todo hay sacrificios, hay buenos recuerdos, tristes también, derrotas, muchas pero también hay muchos triunfos, muchos logros muy bellos y que también te forman ¿no? para el futuro, para lo que tú dejas en cada oportunidad de demostrar” (NM:3/R:16/P:T/C:SF).

El telón no se cierra con la intención de hacerlo desde un tono trágico, sino con el compromiso ético de atender a un llamado constante de las voces de los y las participantes, las cuales claman por una mirada más profunda de sus quehaceres, tanto artísticos como pedagógicos, de que la audiencia que los observa y en este caso los lee, no deje en la retina únicamente el destello que sus cuerpos y sus obras proyectan en el escenario producto de la cohesión que les alberga, también invitan a una mirada más crítica que invite a preguntarse por los procesos que implican llegar ahí, a ese encuentro con el otro, como artistas, como profesores, con sus policromías, porque no todo es color de rosa.

Conclusiones

Ante la indagación por los tipos de cuerpo que llegan a liderar las clases de educación artística, se concluye que, en el contexto de la investigación, son cuerpos artistas que devienen profesores, surgimiento que les permite afirmar que del arte se

puede vivir, en el contexto de una sociedad donde sólo como cuerpos artistas no es posible. Estos cuerpos desarrollan en sus aulas un movimiento contracultural frente a la tendencia escolar de priorizar el desarrollo de competencias, apelando a la propia potencia educadora del arte para proveerles a sus estudiantes la posibilidad de ser, sentirse y expresarse en el mundo como artistas.

Por otra parte, no todo es color de rosa en unos cuerpos que albergan la policromía de líneas arborescentes y rizomáticas, por ello, el que los y las participantes lograran configurar sus cuerpos artistas es la expresión de una gran línea de fuga frente a los modelos institucionales familia y escuela, donde el arte no era considerado una profesión. Esto permite afirmar que los dispositivos no siempre se salen con las suyas y que sus cuerpos son la evidencia de posibilidades de surgimiento y transformación; de igual manera, demuestra la posibilidad que existe de reconfigurar los espacios escolares, evidenciándose una escuela donde no todo está dado, ni fijamente establecido, ni contado.

Siendo que los y los participantes desde muy temprana edad decidieron configurarse como cuerpos artistas, hay que tener presente que la pulsión por las artes y la manifestación de los talentos artísticos no son suficientes para ser artistas, se debe llegar a una materialidad cohesionada que simboliza el tejido entre el sentir, pensar y obrar en concomitancia con la acción creativa, requiriéndose prácticas de sí y desterritorializaciones que llevan al encuentro con otros y otras desde la afinidad artística, emergiendo prácticas de subjetivación. Esto evidencia que el proceso de formación artística es a fin a la perspectiva de formación de Rousseau que se da por fuera de lo institucional y que se distancia de la formación-instrucción de la escuela y la formación-protección de la familia.

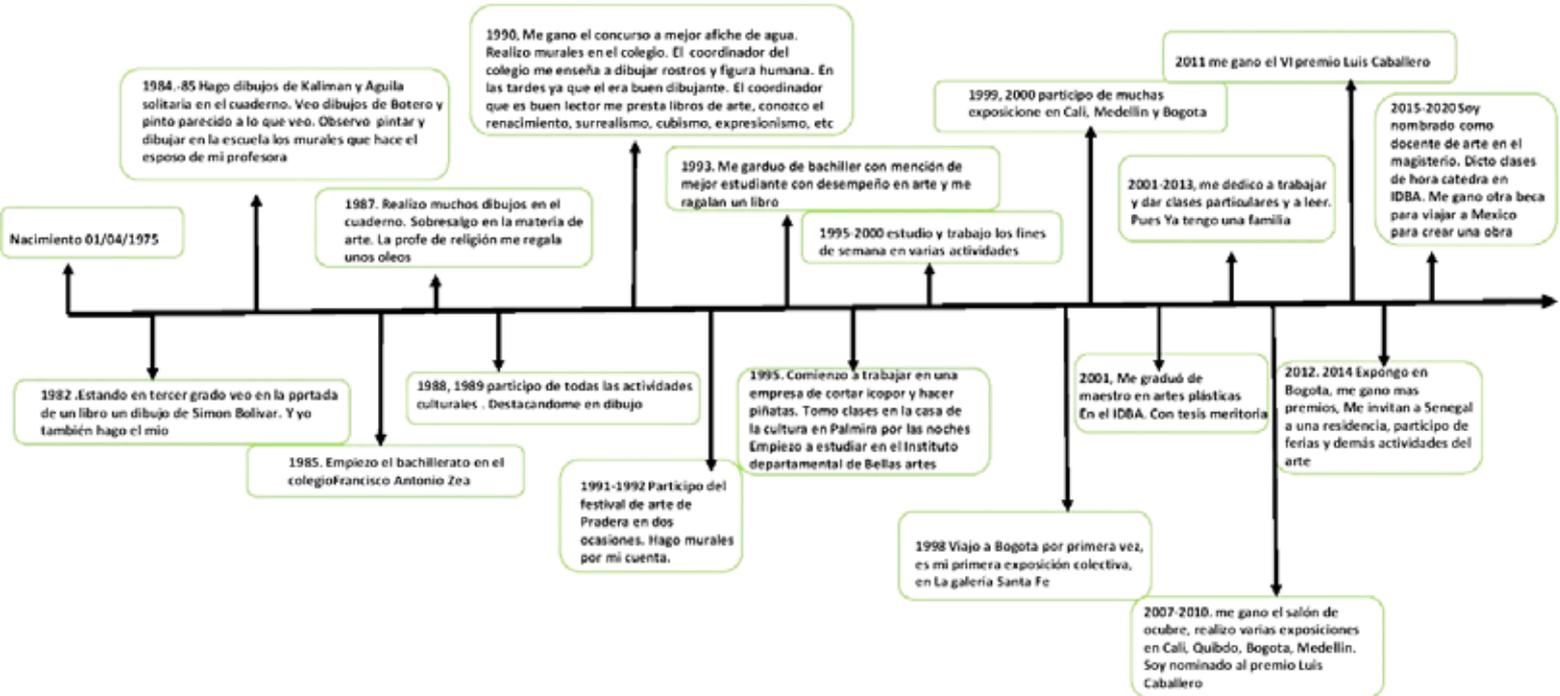
Referencias bibliográficas

- Barahona, A. E. (2006). Categorías y modelos en la Dialéctica negativa de TH. W. Adorno: crítica del pensamiento idéntico. *Logos. Anales del seminario de metafísica*, 39, 203-233.
- Bolívar, A. (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González (ed.), *En Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (págs. 59-96). L'Harmattan.
- Cardona-Rodas, H., Castro-Carvajal, J., Citro, S. (Coords.) (2021). *Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina*. Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Darío, R. (1887). *Abrojos*. Fundación El Libro Total.
- DelaGarza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Gedisa.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. PRE-TEXTOS.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus* (12) ext, 88-103.
- Elías, N. (1996). *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica.
- Elichiry, N. E., & Regatky, M. (2010). Aproximaciones de la educación artística en la escuela. *Anuario de investigaciones*, 17, 129-134.
- Fandiño, J. M. (2009). Reseña Histórica del Arte en la Educación Formal Colombiana. *Educación y Educadores*, 4, 109-116.
- Feria, H., Matilla, M., & Mantecón, S. (2019). La triangulación, metodología como método de la investigación científica. Apuntes para una conceptualización. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 137-146.
- Espinal, C. (2011). El cuerpo: un modo de existencia ambiguo. Aproximación a la filosofía del cuerpo en la fenomenología de Merleau-Ponty. *Co-herencia*, 8 (15), 187-217.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Freud, S. (1998). *Obras completas: Sigmund Freud*, 14. Amorrortu.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
- Han, B.-C. (2017). *La agonía del eros*. Herder editorial.
- Howe, K., & Moses, M. (1998). Ethics in Educational Research. *Review of Research in Education*, 24, 21-59.
- Hurtado, D. (2011). *Entramados. Jóvenes y configuración de significaciones imaginarias de deseo*. Universidad del Cauca.
- Langer, S. (1987). La obra artística como obra expresiva. En J. Dávalos (ed.), *En Antología: textos de estética y teoría del arte* (págs. 145-153). Universidad Autónoma de México.
- Le Bretón, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva visión.
- Lefébvre, H. (1987). Contenido ideológico de la obra de arte. En J. Dávalos (ed.), *En Antología: textos de estética y teoría del arte* (págs. 154-162). Universidad Autónoma de México.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos.
- Martínez, A., & Orozco, J. H. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Revista*

- Educación y Pedagogía*, 22(58), 103-119.
- Martínez, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Unisalle.
- Milstein, D., & Mendes, H. (2017). *La escuela en el cuerpo, estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primaria*. Miño y Dávila editores.
- Morales, L. C. (2016). Los niveles de la investigación socioeducativa: lógica y relacionalidad investigativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 48(4), 65-96.
- Muñoz, D. A., & Martínez, J. E. (2007). Aproximaciones conceptuales a las políticas juveniles: desmodernización, anticipación moral y política de la vida. *Universitas humanística*, 64, 67-91.
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 4, 44-56.
- Quiceno, H. (1995). Rousseau y el concepto de formación. *Revista de educación y pedagogía*, 14-15, 66-92.
- Rivas, J. I., & Herrera, D. (Coord.) (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., & Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305.
- Sáenz, J. (1997). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Educación y pedagogía*, 9-10(19-20), 113-135.
- Silva, J., Barrientos, J., & Espinoza, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográfica: mapas corporales. *Alpha: revista de artes, letras y filosofía*, 37, 163-187.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Zuleta, E. (1986). *Arte y filosofía*. Percepción.

Anexo

Ilustración I. Línea de vida



Fuente: elaboración de uno de los participantes de la investigación.

Tabla 1. Diseño metodológico

Momentos de investigación	Técnicas de recolección de la información	Número de participantes	
Galeano (2004)	Exploración		
	Líneas de Vida	10	
	Narraciones de las líneas de vida	5	
Focalización	Matriz de detalles	7	
	Escrituras autobiográficas	6	
	Mapas corporales	6	
	Narraciones del mapa corporal	5	
Profundización	Técnicas de análisis de la información	Tipo de codificación	Tipo de categorías
	- Teoría Fundamenta/ Corbin y Strauss (2002)	Abierta	10 subcategorías
	- Triangulación de datos/Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006)	Axial	4 categorías axiales
		Selectiva	1 categoría selectiva

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Categorías

Momento descriptivo		Momento interpretativo				
Subcategorías	Categorías axiales	Categoría selectiva	Concepciones			
El profesor y profesora de educación artística se reconoce primero como artista	Cuerpos artistas tallados por la inquietud	Cohesión del cuerpo artista policromado: no todo es color de rosa	Cohesión			
El arte de desplazarse para recorrer caminos inciertos: inquietud, riesgo y berraquera						
Los estudiantes como una extensión del profesor y profesora artista						
Cuerpos cohesionados	Cuerpos tocados de materialidad cohesionada			Policromía		
Satisfacciones: Reconocimiento e intercambio subjetivo						
Cuerpos tocados						
Familia y escuela: visibilidad e invisibilidad de la exploración artística	La clandestinidad en el cuerpo artista					
Cuerpos de la calle: autonomía e informalidad						
Entre la sepia y el color	Tensiones y contrastes en el cuerpo del artista profesor					
Enseñar artes: estabilidad laborar para el artista						

Fuente: Elaboración propia

Citado. Jiménez López, Gerardo Hernán (2024) "Cohesión y Policromía en el Cuerpo de los Educadores Artísticos: concepciones del cuerpo estético" en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°45. Año 16. Agosto 2024-Noviembre 2024. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 48-62. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/issue/view/531>

Plazos. Recibido: 21/07/2022. Aceptado: 14/02/2024.