

Entre el conocimiento sensible, lo estético y lo corporal: indagaciones sobre la formación de docentes en artes visuales

Sensitive knowledge, aesthetics and the body: inquiries into visual arts teachers education

John Alonso Junca

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia / jaalonsoj@pedagogica.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3975-5561>

Oscar Giovanni Monroy Piedra

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia / ogmonroyp@pedagogica.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1289-845X>

Martha Carolina Sánchez Samaniego

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia / mcsanchezs@pedagogica.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4276-4992>

RESUMEN: Este artículo explora la participación de las dimensiones humanas —cognitiva (próxima al conocimiento sensible), estética y corporal— en las acciones de enseñanza de la creación artística llevadas a cabo por docentes en formación en artes visuales. La investigación tiene un enfoque etnográfico y utiliza herramientas de la teoría fundamentada para robustecer la interpretación de los datos. Los resultados muestran que la dimensión cognitiva tiene una participación informativa, modelativa e integrativa. La dimensión estética participa de forma orientativa, explorativa y atentiva, actuando las tres de manera integrada en la actividad docente. La dimensión corporal interviene en las representaciones del cuerpo en el aula, en las interacciones sociales y en su disposición para la enseñanza. Se reconoce que estas dimensiones contribuyen a enriquecer y complejizar las prácticas pedagógicas, actuando de forma entrelazada en un proceso dinámico que configura la enseñanza como una experiencia integral, situada y sensible, superando dicotomías y potenciando una formación más holística.

PALABRAS CLAVE: estilo cognitivo, educación estética, experiencia sensorial, corporización, experiencia docente.

ABSTRACT: This research article explores the interplay of three key human dimensions — cognitive (understood as sensitive knowledge), aesthetic, and corporal — in the teaching practices of artistic creation carried out by pre-service visual arts teachers. Drawing on an ethnographic approach and analytical tools from Grounded Theory, the study examines how these dimensions shape pedagogical actions during artistic creation in the classroom. The findings reveal that the cognitive dimension contributes through informative, modeling, and integrative roles. The aesthetic dimension functions in orientative, explorative, and attentive ways, supporting a sensorially rich engagement with artistic materials and students. The corporal dimension emerges in bodily representations, social interactions and embodied dispositions toward teaching. Together, these dimensions operate in a dynamic, interwoven process that redefines teaching as an integral, situated, and sensitive experience. The article argues that recognizing and integrating these dimensions is essential to fostering a more holistic, reflective, and context-aware teacher education in the visual arts.

KEYWORDS: cognitive style, aesthetic education, sensory experience, embodiment, teaching experience.

RECIBIDO: 20 de mayo de 2025 / **APROBADO:** 27 de junio de 2025

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la observación y análisis de las intervenciones pedagógicas de tres practicantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, llevadas a cabo en el Instituto Pedagógico Nacional, nos trazamos como propósito central de la investigación establecer las participaciones de tres dimensiones humanas (corporal, estética y cognitiva) en las acciones de enseñanza de la creación artística visual. Las principales estrategias metodológicas que empleamos para ello las tomamos del enfoque de la teoría fundamentada y la etnografía. Desde allí identificamos rasgos de cada una de las dimensiones manifestadas en el actuar docente de las y los practicantes, para luego dar densidad teórica buscando construir un cuerpo categorial que nos permitiera describir las formas como participan las dimensiones humanas investigadas.

Los principales resultados muestran que la dimensión cognitiva presenta tres modos de participación durante la actividad docente; uno de carácter informativo, otro modelativo y uno que se ha dado en llamar integrativo. Por su parte, la participación de la dimensión estética se puede describir desde tres formas: orientativa, explorativa y atentiva. La dimensión corporal involucra a las representaciones del cuerpo en el aula, a las interacciones sociales mediadas por el cuerpo y a las disposiciones de este en las acciones de enseñanza. Esperamos que los resultados de esta investigación permitan reflexionar sobre el rol de las dimensiones humanas durante la actividad en el aula, en particular, desde el lugar del docente en formación en artes visuales, quien mientras enseña sobre creación artística, aprende a enseñar.

2. Bases teóricas para el estudio de las dimensiones humanas

2.1. Aportes teóricos para comprender la dimensión cognitiva

Esta investigación se soporta en los aportes de Yrjö Engeström (2001) a la teoría de la actividad, lo que permite comprender que la cognición de los docentes practicantes se forma y está distribuida en el sistema de actividad que implica su práctica pedagógica. Que este sistema está integrado por el acontecer de las clases de artes en marcos institucionales que lo regulan; por las interacciones entre docentes en formación, los estudiantes, las herramientas e instrumentos simbólicos y materiales, así como los objetivos que motivan la actividad, que para el caso es la enseñanza-aprendizaje de la creación artística.

2.1.1 Expansión e integración disciplinar y educación artística

El ensanchamiento de horizontes epistemológicos de las ciencias y las artes ha venido acelerándose en las últimas décadas; crece la voluntad de desterritorializar las disciplinas y de horizontalizar las formas de conocer, permitiendo ensamblajes con otras prácticas y otros saberes que provocan encuentros entre disciplinas, saberes y experiencias que se sitúan en la condición humana y no en la racionalización técnica del conocimiento. Para Martín-Barbero (2009), la institución educativa, cada vez más pobre en recursos simbólicos y económicos, debe reconstruir su capacidad de socialización, debe desalambrar las disciplinas y los territorios como condición “para poner a compartir, y fecundarse mutuamente, todos los saberes, los de la información, el conocimiento y la experiencia de la gente; y también las culturas con todos sus lenguajes, orales y visuales, sonoros y escriturales, analógicos y digitales” (p. 116).

Hace un par de décadas, Nelson Goodman (1990) afirmaba que la experiencia sensible no debe desligarse de los procesos mentales, consideraba equivalente lo sensitivo y lo intelectivo, la práctica y la teoría; que las personas se relacionan con la realidad a través de sistemas simbólicos que hacen parte de diferentes formas de aprendizaje tanto de los procesos artísticos como de los científicos.

De igual forma, Arthur Efland (2004) recopila la tradición de la teoría cognitiva desde distintas corrientes de la psicología, integrando aquellas que se fundamentan en procesos de símbolos con las que abordan las problemáticas desde una perspectiva sociocultural. Propone la dimensión cognitiva (integrada) como la organización del conocimiento “alrededor de motivos y propósitos del individuo, sin limitarse a las disciplinas formales” (Efland, 2004, p. 223) y que la naturaleza del significado, “se encuentra allí donde los individuos integran el conocimiento en sus vidas cotidianas” (p. 223).

2.1.2 El sentir como forma de conocimiento

El ámbito de las prácticas artísticas contemporáneas ha contribuido a posicionar el sentir como una forma de conocimiento, como un escenario de realización poiética y ética del accionar humano en constante relación y tensión con lo cultural y lo social. Para buena parte de las prácticas artísticas contemporáneas es vital y urgente superar dicotomías propias del pensamiento racionalizado, procurando otras comprensiones del fenómeno cognitivo sensible; unas más integradoras y relacionales que pueden resultar en diálogos significativos, por ejemplo, con la antropología de los sentidos, que plantea distintas maneras del sentir que han tenido otras culturales con menos injerencias de posturas occidentales.

David Le Breton (2010), por ejemplo, cuestiona la visión de Descartes al formular el cogito "Pienso, luego existo", porque separa la experiencia de su parte sensible, porque nada podría llegar al espíritu sin pasar antes por los sentidos. Le Breton (2010) propone la alternativa del "Siento, luego existo", recordando que la condición humana es, antes que nada, corporal. Plantea también que "el cuerpo es ya una inteligencia del mundo, que filtra según la simbología que encarna, es una teoría viva aplicada a cada instante a su medio ambiente" (p. 37).

2.1.3 Conocimiento sensible: integrador de dimensiones humanas

El conocimiento sensible, como accionar humano, integra facultades sensoriales cognitivas para entender y comprender las particularidades de los fenómenos de la existencia. Le Breton (2010) lo señala así: "Este conocimiento sensible inserta al individuo en continuidad con el mundo que le rodea" (p. 37). Si cada facultad cognitiva funciona como un tipo de inteligencia y provee formas particulares de conocimiento (Goodman, 1990), proponemos apoyarnos en una trilogía de facultades cognitivas: razón, percepción y emoción (Kjorup, 2006), que permiten establecer tres formas de cognición respectivas: perceptos, conceptos y afectos; tres procesos cognitivos irreductibles los unos en los otros y que son vitales en los procesos de creación en las artes y en otras prácticas culturales.

2.2 Ejes teóricos para analizar la dimensión estética de docentes en formación en artes visuales

Los ejes teóricos aquí propuestos, funcionan a modo de categorías que permiten la aproximación a la dimensión estética de las personas, específicamente de los docentes en formación en el campo de las artes visuales y su descripción. Dichos ejes, al tiempo, permiten entender la dimensión estética como un fenómeno relacional que tiene su condición de posibilidad en lo sensible, en el habitar y en las agencias de las personas en el mundo a modo de formas de afectación.

2.2.1 El lugar de la formación de la dimensión estética

La dimensión estética se entiende como la estesis, la cual puede ser comprendida como el fenómeno dado por la percepción de los sentidos y las sensaciones (Brudzińska, 2009), al tiempo, como la condición de abertura al contexto que habitan (Mandoki, 2008). Algunos autores como Todd et al. (2021), señalan que la dimensión estética es formable por cuanto las percepciones van modelando los modos en que experenciamos el mundo, a los otros y a nosotros mismos. La formación estética tiene lugar en el cuerpo que percibe y se abre a la experiencia, para luego orientar las formas de accionar de las personas en el mundo como agencias que afectan a los otros y lo otro. En este sentido, Moura Carvalho y Steil (2018) indican que el cuerpo tiene las condiciones biológicas y fisiológicas para percibir y sentir, al tiempo que es un cuerpo entre otros cuerpos que actúan, conllevando a prácticas sociales.

El cuerpo como lugar de la formación estética es compartido con el mundo social, el cual se realiza por la presencia de los cuerpos y los materiales en interacción. Por lo cual, para hablar de formación estética necesariamente hay que remitirse a la presencia imperativa del otro y lo otro, entendiendo que la estesis, si bien tiene una dimensión subjetiva cruzada por el cuerpo, el cuerpo se mezcla con otros cuerpos y materiales dando lugar a una dimensión co-subjetiva de la estesis (Mandoki, 2008) en la que lo sensible está distribuido en lo social.

2.2.2 Tipos de relación de la dimensión estética

En la actividad social de las personas, la dimensión estética está velada por lo cotidiano, las rutinas y las tareas del diario vivir (Highmore, 2004; Saito, 2024). De forma paradójica, las interacciones “sensibles” que se establecen en estas esferas de la actividad son inestables y variables según las formas como habitan las personas y las condiciones de las situaciones en que lo hacen (Saito, 2007). A este tipo de relación de la dimensión sensible se le puede denominar como plano de lo ordinario. También se puede identificar otro plano que se entiende como localizado o especializado. Este plano no vela lo sensible, sino que lo regula porque se sucede en marcos institucionales determinados y delimitados con “reglamentaciones, normas y convenciones explícitas e implícitas que rigen las acciones e interacciones” (Engeström, 2001, p. 83). Ejemplo de ello es el aula de clase de artes, donde las relaciones estéticas están mediadas por lo especializado del arte; sus temas, materiales y conocimientos específicos. Pero, además, están mediadas por lo institucional: proyecto de aula, proyecto educativo institucional, reglamentos, horarios, etc.

2.2.3 Modos de afectación de la dimensión estética

Cuando las personas participan en los sistemas de actividad no lo hacen de forma mecánica o automatizada, sino que lo hacen con su condición humana, “con sus innumerables y conflictivas voluntades e intenciones” (Arendt, 2011, p. 207); con su dimensión estética y disposiciones sensibles en una trama de relaciones e interacciones compleja. Es así como, los modos de afectación de la dimensión sensible son posibles, primero, por la abertura de las personas a dejarse afectar por lo que los excede: “no se puede vivir ni actuar habiendo dado conclusión al yo y al acontecer; para vivir hay que ser inconcluso, abierto para sí mismo” (Bajtín, 2000, p. 32). Segundo, por la habitación (habitar) del contexto, caracterizada por los movimientos de las personas en el tiempo y lugar, así como por sus huellas dejadas como efecto de su habitación (Ingold, 2015).

Respecto al primer modo de afectación, se debe tanto a la disposición de la persona a dejarse afectar por el mundo social y lo que lo compone, como a las afectaciones resultado de su actividad en la disposición sensible de las otras personas, en la organización y transformación del mundo social. Cápona González (2019) señala que “hay una estética operando en la forma en que el cuerpo se despliega en el espacio, la que está mediatizada por la relación de este con la naturaleza y la sociedad” (p. 10). En cuanto al segundo modo de afectación, el cual es correlativo a las interacciones, la estesis es afectada por el movimiento y los afectos de las personas que “en su constitución afectiva se exterioriza mediante la praxis, determinando formas sensibles de habitar el espacio y vivir la cotidianidad arraigados a su propia producción” (Cápona González, 2019, p. 11).

2.2.4 Agencia de los efectos de la dimensión estética

El último eje para analizar la dimensión estética tiene que ver con las agencias resultado de las afectaciones en la matriz sensible. Cabe aclarar que, los agenciamientos no se reducen a una cuestión de causa-efecto, sino que es esperable que las afectaciones conlleven a que “algo pase en la persona”, algo se modele o se transforme; caso contrario, como señala Bajtín (2000), no se podría vivir ni actuar. Tampoco habría experiencia ni formación, por lo tanto, las agencias son las maneras como las personas se involucran en el mundo social y con los materiales que lo posibilitan; además, son las que orientan las prácticas y las actividades de las personas (Ingold, 1999). El principio de las agencias está localizado en lo sensible y se proyecta como afectación dando lugar a la actividad, a los trayectos y los movimientos de las personas.

2.3 Comprensión contemporánea sobre el cuerpo

Para la comprensión de la dimensión corporal se profundizó en teorías construidas desde miradas contemporáneas en relación con el cuerpo, ya que desde allí este concepto ha tomado giros que pueden contribuir a una reflexión actual de los conceptos y situaciones. Con esta intención se retoman algunas de las teorías de Judith Butler (2002) o Foucault (2003), ya que allí se deconstruye el concepto.

2.3.1 *La comprensión del cuerpo en los espacios de formación*

El concepto de lo corporal se configura desde diversas capas comprensivas que se entrelazan y complejizan. Por un lado está la materialidad del cuerpo, su biología y límites tangibles, por otro, su objetualidad que se desplaza y elonga hacia lo que entendemos como actividad humana; esencial para aproximarse, interactuar y comprender el mundo. Planella (2017) lleva esta comprensión de lo corporal al espacio del aula. Reflexiona sobre lo que ocurre en y con el cuerpo en un contexto formativo; sobre cómo la intencionalidad de esta formación se modifica con el tiempo a través de las propuestas de escuelas que intentan romper con modelos tradicionales, basados en los procesos industriales de productividad. Por otra parte, los aportes de la fenomenología sobre el cuerpo apuntan a su comprensión desde un cuerpo que excede su propio límite objetual (Merleau-Ponty, 1994), no solo al cumplir una función perceptiva y de sensaciones, sino por la construcción de sentidos que son atravesados por el contexto y las prácticas que se realizan a través y sobre el cuerpo.

2.3.2 *Cuerpo, afectividad y empatía*

Autoras como Sara Ahmed (2015) ahondan en el lugar primordial que en su reflexión tienen las emociones generadas a partir del propio cuerpo y en relación con otros cuerpos que se presentan ante él. Indaga sobre aspectos como la empatía frente a condiciones diversas de esos otros cuerpos, evidenciada con mayor claridad en situaciones en que la violencia es ejercida sobre esos cuerpos. Por su parte, el giro afectivo mencionado por ella toma su lugar en esta relación entre el cuerpo mismo y la vida que le atraviesa.

Como lo dice Butler (2002), su reflexión inicia desde la materialidad del cuerpo, pero se ve abocada hacia otros lugares que conforman el concepto y que no pueden dejarse de lado, siendo el concepto de cuerpo como cualquier otro, un problema que entra al lenguaje y desde allí se inserta en las dinámicas que afectan la realidad en la que se desenvuelve el cuerpo mismo. Situar el cuerpo, como lo hace ella, a partir de la temporalidad y la iteración permite evidenciar la variabilidad y flexibilidad de los cuerpos, pero a la vez cuestiona la permanencia, la materialidad del cuerpo que es afectado por sus propias necesidades y fragilidades.

2.3.3 Cuerpo y conocimiento

Un referente más, que se retoma tanto aquí como en la conceptualización de lo metodológico, es Patricia Aschieri (2013), quien construye el concepto de etnografía encarnada, en la que el cuerpo se hace presente y consciente como un instrumento que permanentemente recolecta sensaciones y construye conocimientos desde su propia experiencia. Se evidencia allí, la necesidad de detenerse y hacer consciente lo inconsciente que permanentemente está constituyendo el saber corporal con el fin de poder construir relaciones con aquello que se observa. Se podría mencionar allí la relación entre esta propuesta metodológica y el giro afectivo retomado por Ahmed (2015), evidenciando las posibilidades de lo corporal como constructor de conocimiento.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño del estudio

El enfoque etnográfico se justifica por la necesidad de observar y analizar las acciones de enseñanza en su contexto natural, permitiendo un acercamiento profundo a las prácticas de los docentes en formación. La teoría fundamentada, por su parte, se emplea para desarrollar un cuerpo categorial que explique las participaciones de las dimensiones humanas en las acciones de enseñanza, utilizando un proceso inductivo de análisis de los datos recogidos.

Contexto del Estudio: El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) es un entorno formativo relevante para los docentes en formación de la LAV, ofreciendo un espacio interdisciplinario que combina saberes pedagógicos y artísticos. El IPN permite la inmersión de los futuros docentes en escenarios educativos reales, donde pueden aplicar, reflexionar y ajustar sus prácticas pedagógicas en función de las características del contexto y las necesidades de los estudiantes.

Participantes: son docentes en formación de la LAV, quienes se encuentran en diferentes etapas de su práctica docente en el IPN. Estos docentes provienen de diversas líneas de profundización del programa, lo que aporta una riqueza de perspectivas y enfoques hacia la creación artística como objeto y medio de enseñanza. Para el estudio se observaron las intervenciones de tres practicantes: dos en cursos de secundaria y uno en bachillerato (educación media).

Recolección de datos: la recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones no participantes en las clases del profesorado en formación, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos pedagógicos. Las entrevistas semiestructuradas se utilizaron para explorar las percepciones de los docentes en formación sobre sus prácticas pedagógicas y la influencia de las dimensiones humanas en su enseñanza. Finalmente, el análisis de documentos, como el diseño pedagógico-

didáctico de la intervención, proporcionó una visión complementaria sobre la planificación y ejecución de las acciones de enseñanza.

3.2 Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, se decidió tomar algunos procedimientos de la teoría fundamentada, en particular desde la propuesta de Strauss y Corbin (2002), los cuales incluyen la codificación abierta, axial y selectiva. Este proceso permitió identificar categorías emergentes relacionadas con la participación de las dimensiones humanas en las acciones de enseñanza, estableciendo relaciones entre los diferentes aspectos observados.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Formas de participación de la dimensión cognitiva

En los análisis realizados a las prácticas pedagógicas de los docentes en formación pudimos establecer que la participación de la dimensión cognitiva se produce de dos maneras: una, informativa (a través del conocimiento inteligible) y otra, modelativa (mediante el saber plástico: matriz experiencial). Habría una —potencial— tercera forma con la que se podría pensar en resolver esta aparente disyunción cognitiva: la integrativa.

4.1.1 Conocimiento y saber

En las acciones de los practicantes identificamos algunas tensiones o contradicciones internas entre el conocimiento inteligible de los docentes en formación, adquirido conceptualmente y usado de manera informativa (para dar forma al intelecto de los estudiantes) y el saber plástico (soportado en el saber de la experiencia matricial y usado como modelador del agenciamiento plástico de los estudiantes).

En una de las intervenciones observadas, una docente en formación reclama porque el ejercicio realizado por el estudiante no es completamente “pictórico”, y que será problemático evaluarlo por lo mismo. El reclamo del porqué “no hay nada pictórico” evidencia la dificultad que tuvo el estudiante para comprender la información dada y reflejarla en un “adecuado” agenciamiento plástico. El conocimiento brindado antes de iniciar la actividad fue de carácter informativo: pasos a seguir para realizar la propuesta plástica. Pero algo falló en el propósito de dar “forma mental” al aprendizaje pictórico del estudiante. Esta práctica informativa es bastante corriente en casi todos los ámbitos de la vida, y la educación artística no es la excepción. Es claro que el conocimiento teórico no reemplaza el evento vivido, no es la experiencia, aunque puede resultar de gran ayuda para orientarnos en ella: “sin anticipar ni resolver el encuentro, ni lo que de él surja” (Mannoni, 1999, p. 143).

Otra participación cognitiva evidenciada fue el saber plástico de la practicante, que funciona como modelador de la percepción y de la sensibilidad. La practicante comenta: “dejen el lápiz a un lado y traten ya de hacer todo con pintura”. Notamos que para la comprensión del saber plástico de la practicante no hay coincidencia entre su modelador plástico y lo que percibe en el agenciamiento pictórico del estudiante. Para el saber de la docente en formación la pintura se realiza —idealmente— con áreas de color (asociadas en la tradición artística a la expresión), sin usar líneas, asociadas al dibujo (estructurador racional). Ese saber plástico de la practicante fue adquirido con la experiencia pictórica. Aclaremos que ese saber de la experiencia no conlleva —necesariamente— a automatizar el comportamiento, a renunciar a la atención consciente frente a los acontecimientos; que ese saber también debería permitir la interrupción y la duda de lo que se da por sabido, lo que nos obligaría a volver a mirar, a sentir, a pensar, a explorar, y a potenciar lo que va más allá de un agenciar plástico predecible y estable (Contreras y Pérez, 2013).

4.1.2 Disyunción cognitiva e integración

El ámbito académico enfrenta constantemente el reto de poder superar la dicotomía entre el conocimiento (explicativo, racional) y el saber plástico (entendido como emocional). Consideramos que para afrontar esta disyunción cognitiva habría que asumir el reto de poner en diálogo, en relación, el conocimiento y el saber plástico, contribuyendo en la re-visión y superación de varias dicotomías históricamente instaladas y avanzar en la integración de dimensiones humanas.

Observamos que la participación informativa y modelativa pueden solaparse. Se puede inferir en el comentario de la practicante: “La idea es que tú mismo lo hagas”, una incitación a hacer, el cual también combina lo intelectivo y el potencial saber plástico. Francisco Varela (2013) plantea que la cognición no se puede entender adecuadamente sin considerar el sentido común. Esta perspectiva coincide, en buena medida, con la propuesta de integración de lo intelectivo y la acción modeladora, encarnadora y encarnada mencionada.

Las contradicciones y las interacciones sucedidas en la clase alteraron las actividades planeadas, lo que posibilitó cambios en el aprendizaje de la practicante. Su conocimiento y su saber plástico fueron modelados por la experiencia de la clase. En otro momento de la intervención, el practicante hace referencia a la importancia de aprender a interpretar, nos parece importante por cuanto que, se sugiere como una forma de asumir y entender lo cognitivo, como integración del conocimiento intelectivo y el saber plástico que venimos comentando. Francisco Varela (2013) señala que el fenómeno de la interpretación debe ser entendido como una “actividad circular que

eslabona la acción y el conocimiento, al conocedor y lo conocido, en un círculo indisoluble" (p. 90).

Reiteramos que la importancia de la integración cognitiva de conocimientos y saberes es una forma de maximizar el potencial cognitivo de los estudiantes. Las experiencias informativas y modelativas suelen ser articuladas a través de múltiples intercambios con los otros, pero "a cada momento es posible deshacerse de las rutinas sensoriales para emprender otros aprendizajes" (Le Breton, 2010, p.42). Tengamos en cuenta que la indagación cognitiva dialoga y establece sentidos con los otros y lo otro, potenciando la capacidad de integrar el mundo material y el mundo social para establecer zonas de contacto nuevas que permitan la emergencia de saberes, experiencias y prácticas ausentes en el flujo cotidiano del diario vivir.

4.2 Formas de participación de la dimensión estética

El estudio de los datos permitió localizar y describir tres formas en las que la dimensión estética participa en la formación de docentes en artes visuales mientras realizan su práctica pedagógica centrada en la enseñanza de la creación artística. La primera hace referencia al carácter orientativo que tiene la dimensión estética en la actividad de los docentes en formación; la segunda, a su carácter de tipo explorativo; la tercera se denominó como atentiva, que se caracteriza por mantener la atención al extrañamiento durante las diferentes situaciones en la clase.

4.2.1 Participación orientativa

La dimensión estética en la formación de docente en artes visuales, en particular durante su práctica pedagógica, tiene un carácter orientativo en las interacciones en el aula y en las agencias que realiza cuando enseña creación artística. Por una parte, se evidencia en los trayectos que hacen al recorrer el aula, en los diálogos e interacciones que sostienen con sus estudiantes para indagar sobre posibles rutas que orienten sus procesos de creación. Por otra parte, cuando en esos movimientos por el aula buscan que sus estudiantes agencien los materiales, no solo en el orden técnico o de la materialidad, sino apuntando a la sensibilidad misma de la realización con estos y que desemboca en cargas de sentido. Por lo tanto, la participación orientativa de la dimensión estética no se centra tanto en la forma y contenido de la actividad en el aula, sino en las potencias de lo sensible durante esta, modelando así la actividad docente.

Durante la clase son diversas y variadas las interacciones sociales que se presentan, aun cuando se encuentran en un sistema de actividad definido y regulado institucionalmente, y cuando son esperables ciertas actuaciones docentes; por ejemplo, recorrer el aula con el ánimo de observar y detenerse ante las producciones de sus estudiantes no es solo con fines evaluativos, son también formas de reconocer los

agenciamientos que hacen sus estudiantes como resultados de las afectaciones que la docente en formación realizó en ellas y ellos. Este reconocimiento, les permite continuar orientando su actividad en el aula. Estos recorridos son trayectos, como los describe Ingold (2011), que se anudan por las potencias de lo sensible a los trayectos de las estudiantes y los estudiantes, configurándose como el principio para la participación orientativa de la dimensión estética.

La dimensión estética de las docentes y los docentes en formación no se reduce a la emisión de juicios estéticos sobre las creaciones de sus estudiantes, sino que esta se corporiza y se realiza en la actividad y las agencias con los materiales, por lo tanto, es posible observarla y describirla allí. Por ejemplo, en una de las intervenciones realizadas por parte de una docente en formación en artes visuales, se observa cómo la dimensión estética orienta su actividad al sugerir el uso del carboncillo. No lo hace únicamente desde el conocimiento técnico que posee, sino desde la experiencia sensible acumulada que tiene con este material: reconoce la huella que deja en el papel, su intensidad y la intencionalidad del trazo, la resistencia que ejerce el carboncillo ante la mano que hace el trazo, sus continuidades y discontinuidades por el contacto con la textura de la hoja.

4.2.2 Participación explorativa

Aesthetic in this way is embedded in our practices as teacher and students in order to come to know, make meaning, and question.

(Todd et al., 2021, p. 245)

Si la participación orientativa de la dimensión estética se entiende como la sensibilidad que guía el hacer en el mundo (lo organiza), la participación explorativa puede entenderse como la pulsión sensible a indagar y mantener la abertura al mundo: “el mundo es el objeto del acto, del acto-pensamiento, acto-sentimiento, acto-acción práctica” (Bajtín, 2000, p. 109). La participación explorativa sensible se presenta como un modo de indagación en las situaciones de afectación donde se aproxima lo sensible a formas de conocimiento. En principio esto es posible por las contradicciones que se suceden en el sistema de actividad, definidas por Engeström (2001) como las perturbaciones, los problemas o innovaciones en las formas de la actividad. En este sentido, si la actividad en el aula por parte de las docentes y los docentes en formación fuera estable, continua y homogénea, el aprendizaje no tendría lugar ni la formación posibilidad.

La contradicción en la actividad docente es tanto oportunidad de aprendizaje como de afectación sensible que facilita que la dimensión estética participe de forma explorativa a propósito de los “desajustes” de la situación. Se observa que la participación orientativa de la dimensión estética puede llevar a plantear contradicciones

en la actividad por parte de las docentes y los docentes en formación como un modo de afectación que “interpela” a sus estudiantes durante la clase y la modifica. Para que una práctica docente se modifique, se requiere por “parte de los docentes, una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda [...] que permitan pensar sobre lo que se piensa, argumentar, buscar explicaciones y relaciones” (Sanjurjo & Caporossi, 2009, p. 29).

4.2.3 Participación atentiva

Este tipo de participación de la dimensión estética puede describirse de dos formas. La primera se refiere a cuando inicia el proceso de afectación sensible y algo llama la atención del profesorado en formación. La segunda, cuando la afectación sensible tiene como efecto mantener la atención sobre la actividad. En la primera forma, “the aesthetic process starts when [...] a peculiar, striking quality is perceived that focus attention and induces in the observer a special state of excitement” (Sepp & Embree, 2010, p. 101). Esta forma atentiva de la dimensión estética inicia su participación cuando las propiedades de los materiales se entrelazan, se interrelacionan e interaccionan. En las observaciones realizadas, esto sucede de manera particular en los procesos de creación y en la proximidad de la docente o el docente en formación a los materiales de la clase y sus propiedades.

Por su parte, la segunda forma atentiva no es solo la atención en su sentido restringido de despertar interés o curiosidad, sino que está más próxima al significado de la palabra inglesa *attentiveness* o de la portuguesa *atentivo*. Esta ampliación de sentido se acerca a lo que Mandoki (2008) llama prendimiento, que implica “fascinación, seducción, ímpetu, nutrición y apetencia” (p. 69). La función de esta forma de participación de la dimensión estética de las docentes y los docentes en artes visuales se dirige hacia la actividad de mantenerse en atención al extrañamiento, a la experimentación, al movimiento y sus ritmos, a los cambios en las situaciones de la clase, porque es allí donde tiene lugar la atención, la fascinación, la pulsión sensible y la actividad con potencia de agenciamiento.

4.3 Formas de participación de la dimensión corporal

A partir del desarrollo teórico surgen tres aspectos alrededor de lo corporal en relación con lo observado en la práctica de la clase de artes realizada por los docentes en formación de la Licenciatura en Artes Visuales: (1) el cuerpo en el espacio de aula; (2) el cuerpo representado y; (3) el cuerpo en la interacción social. Aunque se procuró observar cada uno de estos elementos por separado se evidencia que no cesan de sobreponerse y depender unos de otros.

4.3.1 Cuerpo y entrelazamientos de lo corporal

En los ejercicios propuestos por los practicantes para último grado de educación media, así como en la forma de interactuar con los estudiantes, se hace presente la recurrencia en el uso del cuerpo como objeto de representación. Aunque las temáticas de los ejercicios varían entre grupos y clases; las proporciones, formas y contornos en la representación del cuerpo son reiterativos. No solamente aparece la recurrencia del cuerpo en la representación que es de lo que trata la interacción en varios casos, sino también la forma en la que algunos docentes en formación se aproximan a los estudiantes: van mesa por mesa o grupo por grupo, observando individualmente el trabajo y los avances.

4.3.2 Cuerpo, emotividad y empatía

Partiendo del cuidado del cuerpo de los y las estudiantes, asumiendo su rol de profesora responsable de los otros cuerpos y, dando lugar a la empatía sobre los cuerpos (Ahmed, 2015), se configuró parte del rol docente. Este interés por los cuerpos está ligado a la preocupación por la formación del otro, se implica una relación con el cuerpo que parte de la experiencia y experticia del docente en formación exemplificando acciones con su propio cuerpo frente a los y las estudiantes. Se evidencia de nuevo la proximidad del docente con el trabajo de cada estudiante, se desplaza por el salón para acercarse a cada proceso. La clase de artes permite cierta libertad al cuerpo para desplazarse en el salón, acercarse al docente en formación, ir en busca de materiales, explorar el movimiento del cuerpo a partir de la técnica que se propone para cada actividad.

Una de las practicantes actúa directamente sobre los cuerpos que se resisten a escucharla, modifica su posición en el espacio esperando que esto surta efecto sobre las dinámicas de la clase. Sin embargo, no tiene un efecto duradero sobre la atención de los estudiantes, ya que continúan conversando. En algunas interacciones la explicación de la docente logra generar una reflexión en el estudiante que traduce el término textura a su comprensión sensible y corporal y la réplica de la docente también remite directamente al cuerpo, a los sentidos, a la atención al detalle.

La singularidad de la performatividad de cada practicante, como lo enuncia Butler, (2002) implica una búsqueda personal por definir la identidad docente de cada practicante, pero esta indefinición que implica la fase de formación evidencia reacciones que no se ajustan aún a los contextos del aula de la educación formal: falta de atención e incumplimiento de los cronogramas que se proponen, los cuerpos de los practicantes y de los estudiantes interactúan a ritmos diferentes que en algunos momentos no logran

coincidir, por esta razón, una actividad propuesta para una clase de hora y media finalmente toma tres sesiones.

4.3.3 Cuerpo, actividad y representación

La performatividad en la búsqueda de la identidad docente fluctúa en este ejercicio de práctica docente formativa, es un lugar germinal en donde los practicantes exploran la sensación corporal de ponerse frente al grupo, llamar su atención, explicar claramente lo que se espera de los ejercicios, poner su corporalidad en el ejercicio de transmitir informaciones y un interés por aquello que se quiere enseñar. La corporalidad se hace consciente en el ejercicio de observación y representación del otro y el propio, en donde se espera que el resultado refleje una imagen próxima a la que se tiene del cuerpo de sí mismo.

Emerge también una posibilidad de representación de lo corporal que no se liga necesariamente a la realidad sino a la potencia creativa de cada estudiante, teniendo al cuerpo como un vehículo de la sensibilidad que puede ser interpretado según los gustos e intereses que pueden ser expresados. Cada uno de los aspectos que se mencionaron inicialmente conforman la dimensión corporal que acontece y se configura en cada interacción que sucede en la clase, enmarcada en las particularidades de la formación en el contexto de las artes visuales y la escuela formal.

5. CONCLUSIONES

La educación artística enfrenta constantemente el reto de poder superar la dicotomía entre el conocimiento (que suele ser explicativo, racional) y el saber plástico (entendido como emocional). Consideramos que para afrontar esta disyunción cognitiva habría que asumir el reto de poner en diálogo el conocimiento intelectivo y el saber plástico, estableciendo las limitaciones de cada uno, pero también sus potencias. La cognición sensible es indispensable para transitar de la sociedad del conocimiento a una de saberes compartidos (Barbero, 2005), que tenga como fin la formación integral.

Por otra parte, la dimensión estética en la formación de profesores en artes visuales tiene un lugar relevante, por cuanto que, en el análisis de cómo participa mientras se enseña creación artística, nos muestra que se constituye como potencia en la actividad, además le da sentido a esta. La dimensión estética permea las formas en que los docentes en formación de la LAV diseñan y llevan a cabo sus intervenciones. Esto influye de manera directa en las relaciones que establecen con sus estudiantes, los materiales y el contexto en el que se desenvuelve la práctica pedagógica. Se observa que la dimensión estética es encarnada (corporeizada) en la actividad en el aula, que en el caso de las practicantes y los practicantes, orienta la actividad desde la exploración

perceptiva, la indagación sensible hacia los otros y lo otro, así como la atención sostenida en lo que enseña.

Finalmente, la dimensión corporal aparece de diversas maneras en el desarrollo de la práctica formativa de los licenciados en Artes Visuales, muchas de estas apariciones suceden de manera inconsciente considerando que el cuerpo es la vía por la cual se actúa en el mundo. La experiencia propia, las dinámicas sociales y culturales del contexto de la actividad situada, definen el lugar del cual parte la performatividad de los docentes en formación, aquellas que son conscientes se develan en las condiciones de los ejercicios propuestos por los practicantes que responden a una exploración de la representación corporal, recurriendo a diversos estilos y técnicas propios del contexto del currículo y de las estrategias didácticas que se ponen en juego.

OBRAS CITADAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM.
- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. Paidós.
- Aschieri, P. (2013). Hacia una etnografía encarnada: La corporalidad del etnógrafo/a como dato en la investigación. *X RAM- Reunión de Antropología del Mercosur- Situar, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur*. GT 11: 10 al 13 de julio de 2013.
- Bajtín, M. M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. Taurus.
- Brea, J. (Ed) (2005). *Estudios visuales, la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. AKAL.
- Brudzińska, J. (2009). Aisthesis. En H. R. Sepp & L. Embree (Eds.), *Handbook of Phenomenological Aesthetics* (vol. 59, pp. 9-15). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2471-8_2
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Cápona González, D. (2019). Para una estética de la vida cotidiana: Naturaleza, potencia y cuerpo en Spinoza y Marx. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 2(49), 9-24. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201201900049739>
- Contreras, J. y Pérez, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Efland, A. (2004). *Arte y Cognición*. Octaedro-EUB.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de práctica médica de la asistencia básica. En *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78-118). Amorrortu Editores S.A.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. La Balsa de la Medusa.
- Goodman, N. (2010). *Los lenguajes del arte*. Paidós.
- Highmore, B. (2004). Homework: Routine, social aesthetics and the ambiguity of everyday life. *Cultural Studies*, 18(2-3), 306-327. <https://doi.org/10.1080/0950238042000201536>

- Ingold, T. (1999). *Three in One: On dissolving the distinctions between body, mind and culture*. <https://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/ingold/ingold2.htm>
- Ingold, T. (2015). Contra el espacio: Lugar, movimiento, conocimiento. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 2(2), 9-26. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2015.1982>
- Kjorup, S. (2006). *Another way of knowing. Baumgarten, Aesthetics and the concept of Sensuous Cognition*. Bergen National Academy of the arts, Roskilde University.
- Laignelet, V. (2011). Encuentro "Creación, pedagogía y políticas del conocimiento". Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Le Breton, D. (2010). Cuerpo Sensible. Ediciones Metales Pesados.
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura* (2. Ed.). Siglo veintiuno.
- Mannoni, M. (1979). *La educación imposible*. Siglo XXI.
- Martín-Barbero. J. (2009). Educación Expandida. Ciudad Educativa. De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. ZOMOS98.ORG.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta.
- Pedraza, Z. (2009). En clave corporal: conocimiento, experiencia y condición humana. *Revista Colombiana de Antropología*, 45(1), 147-168, enero-junio. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías de lo Sensible. Cuerpo, cultura y educación*. Universidad de Barcelona.
- Rico, B. A. (2006). *Las fronteras del cuerpo*. Editorial Joaquín.
- Saito, Y. (2007). *Everyday aesthetics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199278350.001.0001>
- Saito, Y. (2024). Aesthetics of the Everyday, en E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2024). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/aesthetics-of-everyday/>
- Sanjurjo, L. O., & Caporossi, A. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (1a ed.). Homo Sapiens.
- Sepp, H. R., & Embree, L. (Eds.). (2010). *Handbook of Phenomenological Aesthetics* (vol. 59). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2471-8>
- Todd, S., Hoveid, M. H., & Langmann, E. (2021). Educating the Senses: Explorations in Aesthetics, Embodiment and Sensory Pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 40(3), 243-248. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09776-7>
- Varela, F. (2013). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Cartografía de las ideas actuales. Editorial Gedisa.
- Van Manen, M. (1995). *On the epistemology of reflective practice. Teachers and teaching: theory and practice*. Vol 1. Paidós.
- Wickman, P.-O. (2006). *Aesthetic experience in science education: Learning and meaning-making as situated talk and action*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410615756>

Zambrano. M. (1989). *Notas de un método*. Editorial Mondadori.