

eari
educación artística
revista de investigación

Educación artística: revista de
investigación

ISSN: 1695-8403

ricardo.dominguez@uv.es

Universitat de València

España

GARCÍA-HUIDOBRO, Rosario

El lugar del no saber en la enseñanza de las artes visuales

Educación artística: revista de investigación, núm. 8, 2017, pp. 105-119

Universitat de València

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971516009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El lugar del no saber en la enseñanza de las artes visuales

The place of the not knowing in the teaching of visual arts

Rosario GARCÍA-HUIDOBRO. *Universidad de Barcelona (España),*
rosarioghm@gmail.com

Resumen: Este escrito reflexiona la importancia del no saber como un saber ser y hacer necesario en la enseñanza. Una forma de estar en el aula y de posicionarse como docentes que da cabida a la práctica del error, la incertidumbre, la fragilidad y vulnerabilidad ante las situaciones pedagógicas que enriquecen la enseñanza, porque permiten que ocurra el aprendizaje desde el lugar de la sorpresa, la investigación y la mediación, donde los y las otras toman un lugar fundamental. A través de diversos relatos de las participantes de este estudio, se reflexionan cuatro modos de entender el no saber en la enseñanza de las artes visuales, ya que muestran una forma de enseñar que se vincula con la subjetividad política del saber.

Palabras claves: saber docente, no saber, práctica docente, enseñanza artística, error, vulnerabilidad.

Abstract: This paper reflects the importance of the not knowing as a necessary knowledge to be and do in teaching. A way of being in the classroom and of positioning oneself as teachers that allows the practice of error, uncertainty, fragility and vulnerability to pedagogical situations that enrich teaching, because they allow learning to occur from the place of surprise, research and mediation, where the others take a fundamental place. Through various accounts of the participants of this study, four ways of understanding the not knowing in the teaching of the visual arts are reflected, as they show a way of teaching that is linked to the political subjectivity of knowledge.

Keywords: teaching knowledge, not knowing, teaching practice, art teaching, error, vulnerability

Introducción

En este artículo se comparten algunos resultados de la investigación doctoral que se realizó en la Universidad de Barcelona, donde se buscó comprender cómo un grupo de maestras de artes chilenas conformaban su saber docente, desde la experiencia de narrar sus diversos recorridos personales y profesionales. El estudio narrativo mostró la importancia del no saber como un posicionamiento en la práctica de enseñar artes y, por ende, en los procesos de saber profesional de las maestras. Por ello, este escrito se centra en cómo el no saber es un posicionamiento que enriquece la enseñanza, situándose como un saber necesario en la práctica profesional.

Para reflexionar esta dimensión del saber docente el artículo se divide en cuatro apartados. En el presente se explica el contexto de la investigación realizada, que permita dar una entrada más general al estudio. En el segundo se explican las fuentes desde las que se comprendió la noción del saber docente en esta investigación, especialmente, las que permitieron acercarse al concepto de no saber desde teorías más relacionales. Luego, a partir de algunos relatos de las maestras se comparten cuatro formas de entender y vivir el no saber en la enseñanza de las artes, vividas en todas como experiencias que se abren al investigar y aprender con otros(as). Por último, en las conclusiones se cierra con unas reflexiones que ligan la práctica del no saber en el aula con la subjetividad política de los y las maestras.

Sobre el origen de esta investigación cualitativa, esta surgió desde el cuestionamiento por la experiencia de profesoras de artes en Chile, tras preguntarse, cómo iban conformando sus experiencias de saber desde sus vivencias de género y sus prácticas artísticas. Al ser un estudio narrativo se enfocó en la vida de cuatro maestras chilenas de educación secundaria en Chile y desde diversos encuentros virtuales y presenciales se construyeron cuatro narrativas biográficas subjetivas (García-Huidobro, 2016) donde se fue explicando y reflexionado, de modo narrativo, cómo estas maestras conformaban sus saberes desde sus conflictos, no saberes, el acompañamientos de otros y otras y sus modos de agenciamiento. Estos cuatro temas, o bien dimensiones de análisis, fueron las que estructuraron los resultados de la investigación y, así también, las historias de saber de las maestras (García-Huidobro, 2015).

Esta investigación se desarrolló en dos etapas. La primera parte se llevó a cabo a través de una plataforma virtual llamada *mujeresartistasdocentes.org*. A partir del modelo de años de experiencia profesional planteado por Huberman (1989), se invitó a un grupo de profesoras chilenas que vivieran entre las etapas de 'estabilización' (entre los cuatro y seis años de desarrollo profesional) y 'diversificación/cuestionamiento' (entre los 7 y 25) a narrar y compartir diversas vivencias en el espacio virtual. Durante tres meses se llevó a cabo un estudio asincrónico, pues, una vez a la semana y a partir de diversas preguntas específicas, el grupo compartía cómo transitaban entre las artes y la educación (García-Huidobro, 2014).

Luego, la segunda etapa de recogida de evidencias fue presencial. Para ello se realizaron seis entrevistas semi-estructuradas con el mismo grupo de participantes y dos focus group con este grupo de maestras. Además se asistió durante un período a sus prácticas docentes para observar cómo las maestras se relacionaban con sus diversos saberes y cómo los compartían con sus estudiantes.

Para desarrollar el análisis se utilizaron herramientas de la segunda generación de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006, 2012; Bryant y Charmaz, 2013), las cuales ayudaron a focalizar el proceso de codificación y conformación de categorías o dimensiones de análisis. La utilización de algunas herramientas de la Teoría Fundamentada ayudaron a ordenar las evidencias y a construir cuatro categorías que permitieron generar comprensiones sobre los modos de conformar saberes docentes y, posteriormente, llevaron a reconstruir unas narraciones biográficas por cada maestra. Las dimensiones que tematizaron las historias fueron: (1) el lugar del conflicto, (2) del no-saber, (3) de los otros y otras y (4) del agenciamiento en el saber docente. (García-Huidobro, 2015).

En relación a las dimensiones del análisis, se situó al 'no saber' como un término poco transitado dentro de la educación artística. Por ello fue pensado de manera trascendente, en el sentido que permitió pensar más allá de lo propio del saber artístico para vincularlo con la vulnerabilidad de la enseñanza en artes visuales. Para profundizar esta importante dimensión, centramos el resto del apartado.

Situando el saber docente y el no saber

Si bien este estudio se nutrió de estudios y teorías que explicaban el saber docente desde dos enfoques distintos, en este escrito nos centraremos en reflexionar el segundo de ellos: el que explica el saber docente desde perspectivas más relacionales. El primer enfoque, si bien aporta ideas relevantes sobre los componentes sociales del saber docente (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991; Tardif, 2004), no nos permitió acercarnos al lugar del no saber de las maestras que participaron en este estudio.

En este sentido, las ideas que comparten la perspectiva de la pedagogía de la diferencia sexual, si bien tiene varios acercamientos a las ideas más sociales sobre el saber que propone Tardif (2004), reflexiona diversos elementos que el primer enfoque no toma en cuenta. En primer lugar, se centra en comprender el saber pedagógico desde la experiencia como base y raíz (Mortari, 2002) y siempre valorando la diferencia sexual de cada maestra(o) como origen del saber. Así también, valora el deseo de ser maestra(o) y el vínculo con los(as) estudiantes como aspectos que se vinculan al cómo se va conformando el saber en tanto tejido de experiencias profundas. Además, es una perspectiva que recalca la fragilidad y vulnerabilidad de quien enseña como un *más*, o sea, como un valor dentro de la enseñanza. Fue aquí donde pudimos tirar el hilo del no saber, como un componente importante del saber de las

profesoras que enseñan artes, ya que vinculados a los aspectos de la experiencia de enseñar, nos revelan otras formas de entender y practicar la enseñanza artística.

A continuación se explica cómo la pedagogía de la diferencia sexual piensa y vive el saber docente y luego se relaciona con elementos del no saber. El presente recorrido, luego permitirá acercarnos a los relatos de las maestras y comprender cómo, en sus propias experiencias de enseñanza artística el no saber se expresa de diferentes maneras, enseñándonos otras formas de enseñar artes.

Fueron diversas las autoras de la pedagogía de la diferencia sexual (Sofías, 2002, 2007, 2013) las que ayudaron a generar nuevos vínculos con la idea del saber pedagógico. Sobre todo, a entender las profundas relaciones del saber docente con el saber experiencial. Esto significó sacar el foco del saber docente como aspectos cognitivos que apuntan al qué y cómo enseñar y poner mayor atención a la experiencia de vivirse como maestra y, desde esas vivencia, comprender qué se enseña, cómo, por qué y cómo se vive la enseñanza artística.

Para ello, se inicia pensando la idea de que el saber de la experiencia es lo que nos lleva a la práctica del saber pedagógico. Partimos de esta idea porque la pedagogía de la diferencia apuesta por la experiencia que yace en el cuerpo como fuente y origen del saber de un(a) maestro(a). Se trata de un saber que va más allá de lo que se enseña en el aula para nutrirse de lo vivido, de las múltiples experiencias que nos pasan. Es un saber que se va conformando como un trenzado entre el ser y saber hacer, y sin olvidar que quien va siendo tiene un cuerpo. Por ende es un saber que se anida en la experiencia sexuada, la cual al estar situada se va desplegando, reformulando y nutriendo a través de la vida. En este sentido, para esta perspectiva el saber docente se vincula con un saber hacer escuela (Sofías, 2002, 2007) y se alimenta de la experiencia que vivimos como cuerpo y con el cual nos vamos viviendo en nuestros diversos contextos y etapas de vida.

Sobre este tipo de saber, Mortaria explica que estamos ante un saber que surge de la experiencia,

Cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido (...) la experiencia se encuentra allí, donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida (...) Hacerse constructores de saber a partir de una interrogación pensante de la propia experiencia (Mortari, 2002, p. 155).

El saber de la experiencia surge al interrogar el propio deseo y es capaz de transformar la experiencia educativa en enseñanza verdadera. Claro parece, que el saber docente al que se refiere no alude a la experiencia como simple acumulación

de saberes prácticos. No trata de un saber que se contiene a si mismo, es hermético o no es afectado con el paso del tiempo ni la alteridad. Sobre esta misma idea, Contreras (2013) explica que el saber docente es un saber siempre en movimiento y conformación porque, al transitar por la relación educativa y las diversas experiencias de vida, la mediación de los otros(as) lo activa y lo mantiene en constante conformación y pregunta.

A partir de este pedagogo, y desde lo que la pedagogía de la diferencia sexual nos muestra sobre el saber docente, nos detuvimos a comprender la existencia de un saber mucho más profundo y complejo. Uno con mayor trascendencia que los disciplinares y curriculares, porque tiene una historia que lo anida y se conforma por vínculos, asociaciones, creencias, olores, recuerdos; una vida de experiencias. Este es el saber con el cual cada profesora desarrollaba su tarea, un saber que no es lineal y no tiene un camino prefijado. Al contrario, tiene distintas dimensiones y facetas, pues, se visibiliza y pone en juego en el trabajo de la enseñanza.

Este saber al que referimos, propio del hacer en el aula, para Contreras (2013, p. 126) está cargado de “paradojas, dilemas, incertidumbres, intuiciones, presentimientos, sensaciones, percepciones, improvisaciones, modos de estar, sentimientos, inclinaciones, historias y características personales, expectativas, etc.”, los cuales no pertenecen a ninguna disciplina específica, porque poseen una riqueza interna que es diversa y una originalidad que lo tornan imposible de fijar, definir y generalizar. Este autor refiere a los saberes como un modo de saber estar, posicionarse y enfrentar la enseñanza que los profesores(as) van cultivando en su propio bagaje. Hablamos de un saber que surge día a día y se alimenta de ingredientes que no solo implican lo personal, social y relacional, también lo ambiguo e incierto, lo que es el no saber, eso que según Ellsworth (2005) nos abre al terreno de lo inesperado. También de lo que Atkinson (2015) ha llamado pedagogía de la aventura, porque es un saber que va siendo y emergiendo junto a los y las estudiantes en el momento mismo de la enseñanza.

Todo este no saber al que referimos posee una riqueza que apunta al saber estar en la escuela, al no saber de la experiencia pedagógica que un profesor(a) pone en juego en el aula cuando enseña artes, transformándolo, a su vez, en un saber paradójico. En este sentido, en este estudio distinguimos al no saber como un espacio, pero también un posicionamiento “plagado de miedos, incertidumbres y vulnerabilidades” (Sancho et. al, 2012: 158). También a partir de Paulo Freire lo comprendimos como “la posición de quien se asume con fragilidad” (Freire, 2002, p. 108). Así, el cómo las participantes del estudio vivían la fragilidad, vulnerabilidad, incertidumbre y el error ante los otros(as) y sus prácticas docentes, se transformó en una característica y valor crucial de sus saberes, pues nos permitieron pensar el carácter irresuelto y de constante reformulación del saber pedagógico.

En este sentido, queremos recalcar que la experiencia docente —compuesta por las relaciones de incertidumbre, paradojas, improvisaciones, sentimientos, modos de estar como hombre y/o mujer y los dilemas del no saber— cuando es compartida y pensada con otros(as), deja de estar solo como experiencia y se va recolocando como un saber sobre la misma práctica pedagógica. Por ello, en el siguiente apartado damos a los relatos de no saber de las maestras un lugar central, ya que ellas, al pensarlos y compartirlos durante la investigación los transformaron en importantes saberes de la experiencia docente.

El lugar del no saber en la experiencia de enseñar artes

En este apartado queremos reflexionar sobre cómo cada maestra del estudio nos habló de su no saber en la enseñanza de las artes. Pensamos que es interesante la mirada de cada participante ya que cada una muestra una forma distinta de vivirlo en su saber docente. Además, nos enseñan cómo el no saber puede ser vivido como un posicionamiento nutritivo en la enseñanza y, por ende, asentarse como un saber esencial de la práctica educativa.

Iniciamos reflexionando cómo Victoria, una de las participantes del estudio, nos relata su experiencia de no saber al inicio de su carrera docente, cuando comenzó a enseñar artes luego de su formación artística, sin haber estudiado aspectos pedagógicos sobre la enseñanza artística:

“Las primeras clases fueron como bien tortuosas en verdad. Además yo no hice práctica profesional y nunca fui a observar una clase... Entonces comencé a enseñar con los recuerdos que tenía como estudiante en la escuela (...) Cuando entré al colegio a remplazar, estaba más cercana a lo artista y era más informal mi manera de enseñar... ¡Era un despelote! No tenía la estructura de la clase... saludaba, pero nunca explicaba el objetivo y las evaluaciones eran bien subjetivas. Entonces llegaba e inmediatamente hacía la actividad y recuerdo que tenía muchos problemas (...) Al principio yo hacía como que sabía y después, cuando tuve más confianza con los profesores les confesé que no había estudiado pedagogía. ¡Entonces yo ahí les preguntaba no más! porque yo no sabía nada y les decía: ¿y cómo se hace esto?. Entonces, en esta especie de no saber que tenía con la pedagogía, ¡todo me era útil!... y como me gusta aprender investigo, ¡pero siempre trato de aprender algo e ir renovándome!”.

A través del relato que esta participante nos contó en las primeras entrevistas, creemos importante reflexionar cómo una experiencia de incertidumbre, como por ejemplo, la falta de herramientas pedagógicas y de experiencia didáctica al inicio del desarrollo profesional docente, se puede transformar en una oportunidad para aprender. Esta profesora, ante la normativa que regula y controla la enseñanza en las escuelas, se asumía como un activo(a) sujeto(a) de no saber. Eso nos sugirió

comprender aquella posición de incertidumbre como un saber que activa y enriquece la enseñanza. Sobre el tipo de docentes que investigan, que asumen un compromiso con la enseñanza y una responsabilidad con el no saber, Cochrane-Smith y Lytle, señalan que

En muchas escuelas e institutos, se toma por profesor competente a aquel que es autosuficiente, que nunca se equivoca y que es independiente (...) Sin embargo, los profesores investigadores, por otro lado, son precisamente los más preguntones (...) pueden ser autosuficientes, competentes y a veces muy seguros de sí mismos. No obstante se plantean problemas, identifican discrepancias entre sus teorías y sus prácticas, desafían a las culturas normalizadoras e intentan hacer visibles muchas de las cuestiones que suelen darse por válidas en la enseñanza y el aprendizaje. Suelen contar con otros profesores para abordar perspectivas alternativas de su trabajo (...) Además buscan ayuda no solo porque tienen fallos, sino sobre todo porque quieren aprender más (Cochrane-Smith y Lytle, 2002, p. 136).

Frente a esto reflexionamos sobre un saber que, ante la ignorancia de no saber, siempre intenta aprender algo y renovarse. Pensamos que un tipo de saber como este no es posible fijarlo, porque se mueve rizómicamente por y con la experiencia de vida. Además, es enriquecido con y por otros(as).

La experiencia de esta maestra nos llevó a pensar ¿Cómo los profesores(as) pueden hacer de palanca sobre su no saber? Es decir transformarse y abrirse a lo nuevo; a la aventura de ir aprendiendo a enseñar artes desde la mediación con otros. El valor de conformar un saber docente entre profesionales es un acto que implica reconocer el saber del otro para aprender con él o ella, sacando a los maestros(as) del individualismo profesional. El otro profesor o profesora, explican Taverne y López Lillo, “aunque tenga diferentes conocimientos, experiencias y expectativas, constituye un aporte a la reflexión porque justamente es la diversidad la que permite abrirse a nuevas miradas, cuestionamientos y reflexiones” (2006, p. 41).

Cuando un posicionamiento de incertidumbre y de dificultad en la enseñanza es vivido como no saber nos lleva a nuevas miradas de la enseñanza que la sacan del aislamiento docente. Así, el no saber que se revisa en este primer caso, sugiere miradas que alimentan y transforman al saber de la enseñanza artística en una experiencia que se aviva y se va entretejiendo en relación. A través de la formación personal, también con los(as) compañeros y capacitaciones, los(as) artistas-docentes pueden abrir espacios de saber y posibilidades no solo en el aula, también en su taller artístico u otras actividades de mediación que enriquecen su forma de enseñar.

El segundo caso que compartimos es sobre otra de las participantes del estudio: Ángela. En una de las entrevistas nos contaba cómo la dificultad, o el *no saber* utilizar el color en su práctica artística se extendió hacia su práctica docente, implicando su experiencia como profesora de artes:

“Partí más tarde la utilización del color en verdad (...) y el color lo fui

integrando de a poco y fue saliendo de la universidad cuando me metí más con el color. (...) Lo veía como un tema pendiente y me sentía poco capaz de utilizarlo en verdad. ¡No sabía cómo usarlo! Para mí era conflicto igual, pero nunca me atrajo o no me lancé (...) Bueno, y para mí ha sido un desafío igual, una cuestión de autosuperación personal. En un principio no tuve mucha onda con el color, pero he tenido que ir aprendiendo con ellos [refiere a sus estudiantes] (...) Así lo fui aprendiendo no más, ¡y he aprendido harto!... ¡Por el currículum tengo que enseñar color! Y yo me digo: ¡ya, cómo lo hago!... Entonces voy e investigo por una cuestión de la enseñanza, de lo que tengo que enseñar. Leo, experimento, practico... Y por lo mismo he tenido que investigar, meterme en el tema del color y así lo he empezado a practicar”.

En este segundo caso, la profesora nos habla sobre cómo su no saber —encarnado en utilizar el color y la dificultad de enseñar un contenido propio de las artes en Chile— la lleva a investigar y aprender sobre este para enseñarlo en su práctica pedagógica. Esta experiencia permite preguntarnos qué sucede cuando los no saberes, al devenir de otras experiencias de vida, entran e irrumpen el espacio pedagógico. Sobre ello, creemos interesante pensar esta idea del no saber como aquel que es capaz de mediar, porque permite nuevas formas y posibilidades en la experiencia de saber y de enseñar, como por ejemplo, la experiencia de aprender sobre el color junto a los y las estudiantes. Esto nos remite a lo que Atkinson (2016) llama ‘poiesis’, justamente ese riesgo de ir aprendiendo con los otros(as) a través de la experiencia artística. Una práctica donde algo nuevo y no esperado acontece, permitiendo que ocurra el aprendizaje.

Por otro lado, la experiencia que comparte esta maestra nos llevó a pensar en Paulo Freire (2002, p. 24), quien señala que “para enseñar es imprescindible, primero asumirse como un sujeto de saber, que posee un saber que se va a enseñar y compartir”. Ante las ideas de este pedagogo crítico, pensamos que la participante nos enseñaba lo contrario, pues, para que una buena enseñanza ocurra es imprescindible que, primero, los maestros(as) se asuman como sujetos de no saber, y más que dominar un saber que se va a enseñar y compartir, poseer la incertidumbre para aprender con los otros. Pensamos que esto es un ingrediente imprescindible de la enseñanza, pues como explica Carla Padró (Acaso, 2011), en los lugares desconocidos siempre hay una energía para seguir aprendiendo y que a pesar de no estar segura de lo que estás enseñando estás con tus estudiantes, con quienes compartes el problema o la grandeza del no saber.

Ante esta experiencia pensamos cómo el no saber nos lleva a vivir la tarea pedagógica como profesoras(es) investigadoras y que asumir con compromiso la enseñanza artística es un saber pedagógico y, como no, también político. El saber experiencial (Tardif, 2004), el que acontece cuando estamos en el aula, es un espacio y una oportunidad para retomar y explorar las experiencias que abandonamos o

desconocemos, transformando al saber que se comparte en el aula en una posibilidad para enseñar. Así, aprendimos que los(las) docentes no enseñan lo que ya saben o dominan, sino lo que van leyendo, experimentando y practicando, lo que entrega al saber docente un carácter multifacético, porque se conforma durante un proceso de vida profesional.

Por ello, creemos importante pensar cómo un no saber puede ser pensado como experiencia de conflicto, pero sobre todo como un espacio de agenciamiento; de transformación, autoría y aprendizaje del propio quehacer artístico y docente. Un saber irresuelto se descubre cuando reconocemos que como maestras(os) somos aprendices (Richert, 1993), lo que nos permite reconocer que

Como profesor, no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía. No puedo enseñar lo que no sé. Pero este, repito, no es un saber del que debo solamente hablar y hablar con palabras que se lleva el viento. Al contrario, es un saber que debo vivir en la práctica con los educandos. El mejor discurso sobre él es el ejercicio de su práctica (Freire, 2002:, p. 91).

Si bien coincidimos con las ideas de Freire, discrepamos de una pequeña frase, pues creemos que si se asume el no saber como saber, sí es posible enseñar lo que no sabemos. La ignorancia es un saber en potencia, una fuente rica e inagotable de saberes que van emergiendo con nuestros(as) estudiantes. Enseñamos verdaderamente, no cuando aplicamos o transmitimos conocimientos producidos por otros —por ejemplo de los programas curriculares—, sino cuando transformamos al aula en un laboratorio o un taller, un espacio de producción y movilización de saberes que se mueven. Enseñamos cuando ocurre algo desconocido que nos afecta y remueve nuestra experiencia de saber con otros(as) o también cuando dotamos de singularidad a los saberes, porque surgen desde los espacios pedagógicos que viven en la aventura (Atkinson, 2015), en la propia experimentación y el encuentro mediado con los estudiantes.

Con el relato de esta tercera participante, María José, nos gustaría reflexionar sobre el no saber como posicionamiento de apertura ante lo inesperado que ocurre, en este caso, en los talleres de enseñanza artística que ella entregaba en Chile. En aquella entrevista la maestra contaba cómo se planificaban las actividades de los talleres y cómo los aportes de cada uno (profesores y estudiantes) enriquecían el proceso de enseñanza y aprendizaje:

“Y siempre pasa que los niños salen con otras ideas... A veces por error, pero se dan cuenta que es un hallazgo (...) y también pasa que según eso podemos ir cambiando la planificación respecto a lo que los niños piensan y lo que pasa en el taller... Entonces...hay una apertura ante lo inesperado igual. Y generalmente, nosotros probamos los ejercicios antes de mostrárselos a los niños, como para nosotros saber cómo se hace, pero también estamos abiertos a lo inesperado... porque para nosotros también

eran actividades nuevas ¡Que nunca habíamos hecho! Y para nosotros ha sido como un experimento... y en esa experimentación yo sabía ocupar la piroxilina de una manera, pero la Nacha la sabía ocupar de otra... y entonces (...) a un niño se le ocurrió que con la piroxilina podíamos sacarle el color a los papeles lustres...Y todos pensamos: ¡Ah que buena idea! Y después eso se lo enseñábamos a los otros niños...pero eso se le ocurrió a un alumno, no se nos ocurrió a nosotros...Y eso es bacán también, porque todos aprendemos”.

Con este relato quisimos vincular al no saber como un posicionamiento de apertura y de cabida al error en la enseñanza de las artes. Pensamos que el no saber, esa postura de vulnerabilidad, es también una actitud siempre abierta, que permite dar lugar a aspectos propios de la enseñanza artística como el proceso, el error, el hallazgo, lo inesperado, experimentar como formas de aprendizaje. Reflexionando sobre el error que relata la maestra, también queremos vincularlo a la posibilidad de que se convierta en un hallazgo, una virtud para el aprendizaje y el saber que se va conformando junto a otros(as). Sobre estas ideas podemos preguntarnos cómo el error en la enseñanza de las artes es una experiencia que ayuda a descubrir nuevos saberes y experiencias de ir siendo y haciendo. Además nos muestra a lo inesperado como un ingrediente clave, porque da espacio a lo no resuelto de una clase (Acaso, 2011) y entrega una posibilidad infinita al saber pedagógico. Esto nos muestra un saber que ante la posibilidad del error siempre se está reconformando y permanece abierto a nuevas experimentaciones.

Por otro lado, el relato de esta participante nos enseña cómo una maestra de artes puede enriquecer su modo de estar en el aula cuando su posicionamiento es inacabado, es decir, cuando ella o el no considera que lo sabe todo y, por ende, está dispuesta(o) a aprender. Cuando esa actitud se manifiesta en el espacio pedagógico y además dejamos que la sorpresa entre e irrumpa en el aula, dotamos de vida a la enseñanza y transformamos al saber en algo que late. ¿Cómo permitir el error y la equivocación abre espacios de sorpresa que vivifican al saber? Experimentar abre potencialidades para lo desconocido, y permitir estas incertidumbres ayuda a que, como ha explicado Atkinson (2015), la enseñanza no se subordine al aprendizaje, sino que ambos procesos puedan fluir de manera recíproca. En ese encuentro el saber no se transforma en algo hermético y cerrado, sino en una dinámica que carga riesgos e incertidumbres.

La experiencia de esta participante nos muestra que el no saber es la capacidad y apertura ante la sorpresa, el error y lo inesperado. La posibilidad de desaprender para aprender junto a otros(as), y hacer del saber docente un espacio relacional. La riqueza de la colaboración con otros colegas, explica Fernando Hernández (2014), permite ir conformando un aprendizaje propio desde un espacio compartido. Ese aprendizaje es un saber que al estar puesto en común se transforma en potencia y un espacio abierto e irresoluto.

Por último señalamos la experiencia de no saber de la cuarta participante, Valentina. Para ello se comparte un relato que escribió la investigadora cuando acompañaba a la maestra a sus clases de arte, donde la participante nos muestra el no saber como un posicionamiento de vulnerabilidad en la enseñanza.

“Una mañana, cuando la profesora comenzó a introducirles y explicarles el trabajo de escultura en cerámica, le dijo al grupo: ustedes saben que la cerámica para mí es un tema, porque no sé manejarla...entonces esto es un desafío para mí y también para ustedes. Luego, a la clase siguiente, cuando el grupo comenzó a trabajar con la cerámica, la profesora inició la actividad expresándoles que ella se había aprendido <<muy de memoria>> el cómo trabajar este material, ya que no la utilizaba ni conocía mucho, y que, por ende, todos experimentarían y aprenderían juntos (...) Durante esta presentación, la profesora, quien sabía que los chicos habían trabajado anteriormente con este material, no expuso su saber sobre cómo trabajar la cerámica, sino que les fue preguntando si recordaban cómo se manipulaba y fue construyendo el saber sobre esta técnica con ellos (...) A la clase siguiente, recuerdo que mientras la profesora se paseaba por el taller ayudando a los estudiantes con sus esculturas, una chica bromeó alegremente:

—¡La profe como que se averiguó todo lo de la cerámica!

—¡Sí! —respondió ella riendo—. Es que me traumé cuando hice las primeras cerámicas y se me reventaron. ¡Me traumé!”

La actitud de esta participante, quien no esconde su dificultad por enseñar algo que no le acomoda o no conoce del todo, nos evoca el mensaje de Elizabeth Ellsworth, quien cuenta que “estás en crisis igual que los estudiantes. Quizás —explicó esta académica feminista a Carla Padró y María Acaso (Acaso, 2011, pp. 36-37)—, no estás segura de lo que estás haciendo o de lo que vas hacer, pero estás al lado de tus estudiantes y compartes un problema que proviene del mundo real”. Estas palabras son de gran ayuda para entender el no saber como una forma de estar en el aula donde la vulnerabilidad docente tiene cabida y es considerada como un más, un valor positivo. Además, también para entender esa actitud de no saber como una forma de enseñanza que es compartida.

Debido a la importancia del relato compartido anteriormente se decidió profundizar, junto a la maestra, sobre cómo su actitud de vulnerabilidad influía en sus saberes. Para ello se le preguntó qué significaba para ella ser abierta a sus estudiantes y reconocer su no saber:

“Es importante, porque encuentro que uno las puede cagar tanto si se las da de sabionda en todo y, finalmente, yo creo que es importante que ellos sepan mis límites también. Además, eso les genera autonomía ¡y es verdad que a mí la cerámica me traumó! Entonces, también me gusta ver que de

repente ellos pueden aportar algo, porque yo no lo sé todo y por eso trato de dialogar harto y que compartan sus saberes”.

Esta maestra nos enseña un modo responsable de asumir los riesgos de la ignorancia, porque cuando los profesores(as) expresan “yo no lo sé todo”, dejan de controlar el saber y la enseñanza, dando alas a sus estudiantes para que puedan aprender de manera conjunta. Desde estas ideas que esta participante nos muestra que un profesor o profesora que se abre al aporte de saber que traen los chicos y chicas, no se vuelve necesario mostrar autosuficiencia o arrogancia. Por el contrario, abrirse al saber y experiencia del otro(a) permite reconocer nuestros límites de saber y hacer, sacando, como expresa Dolo Molina (Sofías, 2013) el *más* de la vulnerabilidad. Un más que reconoce nuestra propia ignorancia, riesgos, límites y miedos. Desde ese espacio un profesor(a) puede transformar una simple ignorancia o desconocimiento en lo que Elsworth (2005) ha llamado ignorar-ancia. Esta diferencia es la que nos recuerda que ignorar y anciar (ansiar o aprender), son siempre dos elementos igualmente primordiales y necesarios para permitir la fluidez en el aula.

Esta última maestra, al igual que las anteriores, nos lleva a preguntarnos en qué medida el saber se va conformando al ir aprendiendo lo que no conocemos con los estudiantes. Ante ello mostrar la vulnerabilidad es difícil, porque conlleva dejarse dar, abrirse y mostrarse. Dejarse dar, explica Nieves Blanco (Sofías, 2002, pp. 116-117) “es mostrarse abierta a errores, a las contradicciones, a los conflictos, pero también es dejarse afectar por ellas y ellos, aprender con y de las y los estudiantes concretos”. En ese dejarse dar, asumir la vulnerabilidad nos permite perder el control, dejar que lo incontrolable penetre en el aula para abrimos a lo otro y a la aventura de la enseñanza.

Conclusiones

En este artículo se ha compartido cuatro modos de experimentar el no saber y su lugar en la experiencia de enseñar artes: un no saber ante las herramientas pedagógicas y didácticas y otro sobre los conocimientos propios de la enseñanza artística. También se explicó sobre el no saber que es vivido como apertura al error y otro como experiencia de vulnerabilidad. A pesar de estas diferencias, todos estos no saberes expuestos en el escrito confluyen en la riqueza de que el profesor(a) es un agente activo en su proceso de conformación de saberes, ya que los está aprendiendo constantemente junto a otros(as). Por ello, el lugar de los otros y otras toma un lugar fundamental en el saber pedagógico de los maestros(as) (García-Huidobro, 2016).

El no saber comprendido en esta investigación narrativa nos enseña cómo, cuando damos lugar a lo no sabido o conocido en la experiencia pedagógica, permitimos que lo no resuelto tenga lugar en el saber docente de profesoras de artes. Cuando en el aula abrimos espacio al error, dejando que se cuele la vulnerabilidad y la

acogida de los miedos como una experiencia de saber, podemos comprender el quehacer docente y lo que sucede en una clase como un proceso performativo (Ellsworth, 2005), donde el saber emerge una y otra vez, sin fijación alguna, desde el nexo íntimo entre profesores(as) y estudiantes. Lo que nos sorprende en el aula se transforma en saberes que enriquecen la experiencia de quien enseña y aprende.

Lo que estas maestras nos enseñan es que el no saber también es una actitud ante la vida y un posicionamiento e ingrediente crucial en el hacer y saber docente, pues, desde ese lugar muestran su compromiso ante la enseñanza. Ante esto nos podemos preguntar qué sucedería si a los futuros(as) profesores(as) se les enseñara no solo saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos, sino sobre todo el no saber, el saber de la ignorancia, ese que Frigerio (2010, p. 30) llama el “curioso saber necesario”. Este no es más que aprender a “desoir, deconstruir, desnaturalizar” los aprendizajes para aprender a fluir en el aula con el alumnado.

El saber de la ignorancia conlleva ir conformando un saber que es vulnerable y está abierto a los errores, puesto que genera disposiciones para aprender y hacer donde pueden circular deseos y experiencias compartidas. Sobre esta posición y actitud pensamos en Elizabeth Ellsworth (Acaso, 2011), cuando cuenta que la mejor arma es enseñar sin tener la respuesta, pensando en que nos podemos equivocar infinitamente, porque enseñar es un proceso que se va construyendo y deconstruyendo simultáneamente.

Por último, pensamos que las experiencias de no saber del profesorado nos muestran lo que sucede cuando los maestros(as) se transforman y viven como subjetividades políticas del saber (García-Huidobro, 2016). Sobre ello, cuando los profesores(as) comprenden y aceptan vivir la enseñanza *como prácticas* de incertidumbres, errores, desconocimientos de aspectos técnicos, pedagógicos, de contenidos u otros, entonces la viven como un posicionamiento político. La posibilidad de vivir los no saberes, justamente como saberes valiosos, siempre son una oportunidad para aprender y recolocarse como sujetos en la enseñanza. Aquella apertura ocurre cuando un profesor(a) deja lo unitario y no se piensa solo en tanto mujer/hombre, luego artista, y en otro espacio como docente. Más bien lo hacen como una trama compleja de experiencias artísticas y pedagógicas, por las que pueden transitar y recorrerse, permitiendo la paradoja e incertidumbres de sus experiencias. En ese sentido, permitir el desplazamiento de experiencias, levantando las barreras que limitan los roles determinados, autoriza a los profesores(as) a nuevas experiencias. La subjetividad docente se reconsidera cuando la experiencia del saber es comprendida como un proceso y camino dinámico, que se va armando y difractando, permitiendo que lo otro, externo a nuestro control y deseo pueda enriquecer la enseñanza de las artes.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, (8), 43–56. doi:10.1057/sub.2014.22
- (2016). Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy. *The international journal of art & design education*, 35(3).
- Bryant, A., Charmaz, K. (2013). *The Sage handbook of Grounded Theory*. Londres: Sage.
- Cerda, A. M., López Lillo, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de la prácticas cotidianas de aula. En M. Arellano, A. M. Cerda (Ed.), *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005* (pp. 33-44). Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.
- Charmaz, Kathy (2012). The Power and Potential of Grounded Theory. *Medical Sociology online*, 6 (3), 1-15.
- Cochrane-Smith, M., Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la Enseñanza: Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En G. Frigerio, y G. Diker (Comp.), *Educación: saberes alterados* (pp. 15-44). Paraná: La Hendija.
- García-Huidobro R. (2014). Compartir experiencias entre mujeres, artistas y docentes a través de herramientas virtuales. *Revista Digital do LAV*, 7 (2), 214-227.
- García-Huidobro, R. (2015). Comprender el saber docente desde la metodología de las historias de vida. *Reidocrea*, (4) Monográfico, 139-147.

García-Huidobro R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Hernández, F. (2014). Escenarios para cuestionar y expandir la formación permanente. En J. Sancho, y F. Hernández, F. (coord.), *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual* (pp. 169-188). Barcelona: Octaedro.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.

Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En L. M. Diotima., *El Perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 153-161). Barcelona: Icaria.

Richert, A. (1993). Voice and Power in Teaching and Learning to Teach. En L. Valli (Ed.), *Reflective Teacher Educator. Cases and Critics*. (pp. 187-197). New York: University of New York Press.

Sancho, J., et al (2012) La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento. En J. Rivas., F. Hernández, J. Sancho, y C. Nuñez (Coord), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp. 153-160). Barcelona: Dipòsit Digital UB.

Sofías (2002). Escuela y Educación. *¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas.

- (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.

- (2013). *Amando la educación a pesar de todo*. Madrid: Sabina.

Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L. (1991). Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoría & Educação*, 1 (4), 215-233.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.