



UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Maestro: Pensamiento – Formación

La puesta en escena de los discursos de la Educación Artística en la Institución Educativa José

Miguel de la Calle del municipio de Envigado.

César de Jesús Patiño Montoya

Liliana Patricia Rivera Parra

Natalia Pérez Dávila

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de educación y pedagogía

Facultad de educación

Medellín

2014

LA PUESTA EN ESCENA DE LOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MIGUEL DE LA CALLE DEL MUNICIPIO DE
ENVIGADO.

Trabajo realizado por

CÉSAR DE JESÚS PATIÑO MONTOYA

LILIANA PATRICIA RIVERA PARRA

NATALIA PÉREZ DÁVILA

Tesis para optar al título de Magíster en Educación

Directora

MARÍA LOPERA RENDÓN

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2014

Nota de aceptación

Firma:

Nombre:

Presidente del jurado

Firma:

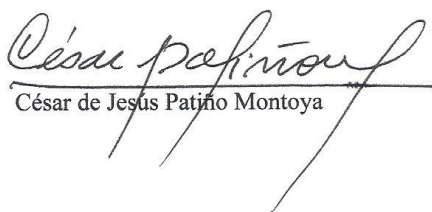
Nombre:

Jurado

Medellín, Julio 16 de 2014

DECLARACIÓN ORIGINALIDAD

“Declaramos que esta tesis no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad”. Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada, Universidad Pontificia Bolivariana.


César de Jesús Patiño Montoya

Liliana Rivera
Liliana Patricia Rivera Parra


Natalia Pérez Dávila

CONTENIDO

<u>Introducción.....</u>	<u>11</u>
<u>Marco de referencia</u>	<u>21</u>
<u>Antecedentes.....</u>	<u>21</u>
<u>Recordando la Historia.</u>	<u>27</u>
<u>¿En qué momento la educación artística se incluye en el currículo de formación básica o fundamental y en qué área específicamente?.....</u>	<u>37</u>
<u>El entorno de la institución educativa José Miguel de la Calle.</u>	<u>52</u>
<u>¿Qué opinión e interés tuvo este tema para otros investigadores? ¿Qué tanto han avanzado en él?</u>	<u>57</u>
<u>Historia del proyecto educativo institucional (PEI)</u>	<u>64</u>
<u>¿Qué es la Educación Artística en la Escuela?.</u>	<u>73</u>
<u>El PEI en horizonte artístico y cultural.</u>	<u>86</u>
<u>El PEI en horizonte artístico y cultural desde el Marco Legal.</u>	<u>92</u>
<u>Marco conceptual</u>	<u>94</u>
<u>Educación, ¿para qué?.</u>	<u>95</u>
<u>Educar en el arte, ¿sólo una pretensión?.....</u>	<u>104</u>
<u>El arte, un elemento liberador.</u>	<u>109</u>
<u>Los discursos de la Educación Artística.</u>	<u>112</u>
<u>En la búsqueda de un punto de quiebre.</u>	<u>116</u>
<u>Acercándose a las nuevas propuestas culturales.</u>	<u>121</u>
<u>CreAndo para expresarte.....</u>	<u>127</u>

<u>Diseño metodológico.....</u>	<u>132</u>
<u>Las competencias en escena.....</u>	<u>147</u>
<u>La sensibilidad</u>	<u>147</u>
<u>Expectativas y realidades.....</u>	<u>149</u>
<u>De regreso a las manualidades.....</u>	<u>159</u>
<u>Un vehículo que danza y baila.....</u>	<u>171</u>
<u>No hay arte en las ciencias naturales y sociales.....</u>	<u>181</u>
<u>La apreciación estética</u>	<u>188</u>
<u>El pensamiento crítico y reflexivo en las ciencias sociales.....</u>	<u>190</u>
<u>Transversalidad en el área de ciencias naturales.....</u>	<u>192</u>
<u>Puesta en escena del área de educación artística.....</u>	<u>193</u>
<u>La comunicación</u>	<u>196</u>
<u>Socialización de producciones artísticas.....</u>	<u>199</u>
<u>Los discursos en escena.....</u>	<u>202</u>
<u>Educación Artística y Formación</u>	<u>203</u>
<u>Discursos de la Educación Artística</u>	<u>211</u>
<u>CreAndo para Expres-Arte</u>	<u>215</u>
<u>Ando creando arte exprés para comunicarme</u>	<u>222</u>
<u>El ejercicio artístico, tarea del maestro para una educación formativa.....</u>	<u>223</u>
<u>Identificar al interlocutor en la individualidad de su todo.....</u>	<u>223</u>
<u>La tarea ineludible del maestro.....</u>	<u>227</u>
<u>Para que la educación sea significativa y formativa.....</u>	<u>233</u>
<u>El discurso de lo “apropiado”.....</u>	<u>240</u>

<u>La innovación en las aulas de clase.</u>	<u>248</u>
<u>La irresponsabilidad del gozo en la escuela</u>	<u>250</u>
<u>La florescencia de las tensiones</u>	<u>256</u>
<u>Tensión entre el currículo escolar y los criterios de los docentes.</u>	<u>256</u>
<u>Tensión entre la técnica, destreza o habilidad manual -no virtuosismo- y la libre expresión.</u>	<u>259</u>
<u>Tensión entre el maestro que usa el lenguaje artístico para la creatividad y el virtuoso del arte.</u>	<u>260</u>
<u>Experiencias de la actividad artística</u>	<u>262</u>
<u>Recomendaciones</u>	<u>269</u>
<u>Referencias</u>	<u>272</u>
<u>Anexos</u>	<u>279</u>
<u>Anexo 1</u>	<u>279</u>
<u>Anexo 2.</u>	<u>285</u>
<u>Anexo 3.</u>	<u>289</u>

ILUSTRACIONES

<u>Imagen 1</u>	<u>39</u>
<u>Imagen 2</u>	<u>40</u>
<u>Imagen 3</u>	<u>123</u>
<u>Imagen 4</u>	<u>151</u>
<u>Imagen 5</u>	<u>151</u>
<u>Imagen 6</u>	<u>153</u>
<u>Imagen 7</u>	<u>163</u>
<u>Imagen 8</u>	<u>163</u>
<u>Imagen 9</u>	<u>163</u>
<u>Imagen 10</u>	<u>163</u>
<u>Imagen 11</u>	<u>164</u>
<u>Imagen 12</u>	<u>164</u>
<u>Imagen 13</u>	<u>164</u>
<u>Imagen 14</u>	<u>165</u>
<u>Imagen 15</u>	<u>165</u>
<u>Imagen 16</u>	<u>165</u>
<u>Imagen 17</u>	<u>174</u>
<u>Imagen 18</u>	<u>174</u>
<u>Imagen 19</u>	<u>191</u>
<u>Imagen 20</u>	<u>192</u>
<u>Imagen 21</u>	<u>199</u>
<u>Imagen 22</u>	<u>200</u>

<u>Imagen 23</u>	<u>264</u>
<u>Imagen 24</u>	<u>264</u>

TABLAS

<u>Tabla 1. Orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural</u>	<u>138</u>
<u>Tabla 2. Propuesta del PEI para el desarrollo de los planes de estudios</u>	<u>143</u>
<u>Tabla 3. Competencias de la Educación Artística</u>	<u>144</u>
<u>Tabla 4. PAA1, primer periodo</u>	<u>150</u>
<u>Tabla 5. PAA1, segundo periodo</u>	<u>152</u>
<u>Tabla 6. PAA1, tercer periodo</u>	<u>155</u>
<u>Tabla 7. PAA2, cuarto periodo</u>	<u>155</u>
<u>Tabla 8. PAA2, Cuatro periodos</u>	<u>161</u>
<u>Tabla 9. PAA3</u>	<u>173</u>

Resumen

Este trabajo de investigación muestra la experiencia de la Educación Artística en la vida escolar de la institución educativa José Miguel de la Calle del municipio de Envigado. Se parte de los antecedentes de la Educación Artística en Colombia y en el currículo escolar; de la concepción que se tuvo sobre ella de acuerdo a la posición socioeconómica, la estructura familiar o las necesidades para el trabajo, y de la manera como llegó a convertirse en parte del currículo nacional. Este elemento histórico también cuenta con la descripción del entorno de la Institución Educativa como una aproximación al tema que da razón de la tesis.

En el estado de la cuestión, la mirada se fija en los discursos de los investigadores, escritores y especialistas preocupados por la posición e ingerencia de la educación artística en el currículo de la escuela. El bloque referencial tiene, además, el marco conceptual que fundamentalmente describe las principales categorías de la investigación para luego dar cuenta de la situación de la Educación Artística en el sistema educativo nacional.

Posteriormente se pormenizan las experiencias de los protagonistas en la vida institucional a partir del horizonte artístico y cultural: los docentes aportan experiencias pedagógicas significativas con la didáctica utilizada; los estudiantes muestran sus logros personales y sociales para constatar el impacto de la educación artística, a partir de la teoría y la práctica, en su formación, permitiendo ver su diferencia o congruencia; por último, los investigadores hacen el análisis de esos aportes para llegar a las conclusiones y proponer recomendaciones.

Palabras clave: currículo, educación artística, discursos y apropiación.

This research shows the experience of art education in the school life of the educational institution José Miguel de la Calle in Envigado. It begins with the background of art education in Colombia and in the school curriculum; of its conception about it according to socioeconomic status, family structure or needs for work, and how eventually art education became part of the national curriculum. This historical element also has the description of the environment of the Educational Institution as an approach to giving reason for the thesis.

In the state of the question, the focus is on the speeches of researchers, writers and specialists concerned about the position and influence of art education in the school curriculum. The reference block also has the conceptual framework that primarily describes the major categories of research and then accounts for the status of artistic education in the national education system.

Subsequently the experiences of both the protagonists and institutions are detailed from its artistic and cultural horizon: educators provide meaningful pedagogical experiences and the didactics they utilized, students show their personal and social achievements to ascertain the impact of art education, from theory and practice, in their own training, allowing to see their difference or congruence, and researchers make the analysis of these contributions to reach conclusions and make recommendations.

Keywords: curriculum, art education, speeches and appropriation.

Introducción

La investigación desarrollada en esta tesis se enmarca en el macroproyecto *Convivencia escolar y construcción de ciudadanía en las instituciones educativas. La escritura y los saberes en las prácticas de formación ciudadana*, del Grupo de Investigación, Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS) planteado en el énfasis Maestro: Pensamiento-Formación de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

En este trabajo se muestra la experiencia de la Educación Artística en la vida escolar de la institución educativa José Miguel de la Calle del municipio de Envigado. No pretende un estudio exhaustivo de esta área ni de su influencia en la escuela y en la vida de los estudiantes; tampoco hace generalizaciones, sino que es preciso en su alcance y en su intención. Es por eso por lo que no se puede entender como una afirmación general, si no como una muestra particular de la situación de la Educación Artística en esta Institución Educativa desde el 2010 hasta la fecha, periodo durante el cual esta Institución implementa el PEI en horizonte artístico y cultural.

En efecto, se propone mostrar de qué manera la enseñanza de las artes favorece el conocimiento y la socialización a través del desarrollo de la sensibilidad, la creación y la comprensión de la expresión simbólica y la comunicación, propiciando el diálogo con los otros y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico. Investiga si la institución educativa José Miguel de la Calle que impulsa un currículo en el que la Educación Artística es el centro motor de su currículo, es un lugar de pensamientos abiertos a lo emergente y un espacio de intercambios en el que las personas tienen criterios propios, se interpretan y dan respuestas críticas a sus problemas más urgentes, de forma que favorezca la construcción democrática de una ciudadanía

en la que cada individuo tiene poder sobre su propia vida y, por ende, puede escribir su propia historia.

Si así es, urge saber sobre la seriedad y profundidad con que se programa y ejecuta; sobre su influencia en la formación de la ciudadanía local y en la vida escolar, familiar y de la sociedad, pues las artes generan medios y ámbitos para incidir en la cultura, propiciando la innovación, la inclusión y la cohesión social, en procura de una ciudadanía más democrática y participativa. Prueba de ello son las escuelas de arte que, durante los 127 años de su existencia, han construido los presupuestos académicos para la profesionalización de los artistas, diferenciando las prácticas disciplinarias artísticas en el contexto universitario y “han hecho contribuciones significativas dentro de los procesos políticos de configuración de la esfera pública y, más allá, dentro de la constitución de la ciudadanía cultural en el país” (Lozano & López, 2007, p. 15).

La articulación de la Educación Artística con el proyecto formativo de la Institución Educativa (PEI), plantea una tensión en el currículo escolar que lleva a preguntar si lo que se declara en los planes de área y de aula, es consecuente con lo que se evidencia en los diarios de campo de los maestros, y en los trabajos de los estudiantes. Es decir, ¿lo que plantea el PEI en horizonte artístico y cultural de la institución educativa José Miguel de la Calle, las orientaciones –y lineamientos- de la educación artística, es lo que se lleva a la práctica, lo que se pone en escena en la clase?

El marco de referencia contiene, en una primera parte, los antecedentes de la educación artística en Colombia y en el currículo escolar. En este acercamiento se dice lo que, en el pasado, significó el estudio de la artística en la vida práctica para la sociedad, a partir de la posición

socioeconómica, de la estructura familiar o de las necesidades fundamentales; en otras palabras, se trata de decir cómo la misma cosa -*Educación Artística*- significó para unos formación para el trabajo, para otros conocimiento cultural y para unos terceros –particularmente mujeres- una preparación en los oficios del hogar o una manera de entretenerse como damas de sociedad. Este elemento histórico contará también con la descripción del entorno de la institución educativa José Miguel de la Calle como un acercamiento al tema que da razón de lo que se va a tratar, de las causas por las que se escogió este horizonte para un PEI y de la situación contextual en el que viven los estudiantes de la Institución Educativa.

A partir de estos presupuestos se hace un recorrido por los antecedentes de la Educación Artística –sabiendo que el arte narra historias y transmite mensajes- para describir la forma como se incluyó en el currículo de formación básica o fundamental y conocer su historia en la conformación de la educación en Colombia, que tomó las artes y la estética para convertirlas en un saber escolar. Este recorrido tiene como puerto la institución educativa José Miguel de la Calle, por lo que al llegar a ella fue necesaria esa mirada por su entorno y por la historia de esta área en la propia Institución. El conocimiento del entorno abrió la perspectiva para justificar tanto la orientación del PEI escolar como la búsqueda investigativa de este trabajo. El valor de esta parte histórica, consiste en que no es un regreso al pasado porque las reflexiones sobre el arte, las vivencias que éste incita y las coyunturas que crea están siempre presentes en la vida; la experiencia artística es como la humanidad: una continuidad. La cultura está siempre viva, se fortalece en el pasado, revive en el presente y es sostén del futuro.

Hecha la reflexión sobre el proceso histórico por el que la Educación Artística llegó a convertirse en parte del currículo nacional, un segundo punto referencial da cuenta del estado de

la cuestión. Allí, la mirada se posa sobre los avances hechos por otros investigadores y las opiniones de autores, expertos y especialistas en referencia a los discursos de la Educación Artística y su relación con el currículo escolar. A través de diferentes testimonios documentales se llega a la convicción de que el valor intrínseco de esta área del conocimiento no está amañado a los gustos o necesidades de quien la quiere y la busca intencionalmente, si no que le viene dado por su misma naturaleza y por su incidencia en la naturaleza de los seres humanos -sus productores, sus usuarios y sus beneficiarios-.

Este punto de búsqueda llega a la misma inquietud: una cosa son los discursos, otra es llevarlos a los planes institucionales y una con más retos es llevarlos al aula de clase. Igualmente, los hallazgos reiteran el valor educativo y formativo de las experiencias artísticas, reconocido por todos los discursos, y al mismo tiempo el tratamiento subsidiario que se le da en los currículos escolares y en las políticas estatales. Aquí es necesario dar respuesta a la pregunta sobre el significado de la Educación Artística en la escuela y sobre la escuela misma. La concepción de la escuela no es ajena a los cambios que sobrevienen con el tiempo, los avances científicos, tecnológicos y el desarrollo pedagógico y didáctico.

De ahí que hoy no se considera que la función de la escuela sea enseñar unos contenidos que rápidamente son superados por otros nuevos, ni solamente aprenderlos. La escuela tiene que facilitar a los niños y jóvenes el encuentro consigo mismos y la construcción de su subjetividad a través de la percepción, la comprensión y la apropiación del mundo, movilizandolos conocimientos, medios didácticos y habilidades en el proceso de aprendizaje. Por esto el Ministerio de Educación identificó como tareas de la escuela: tener políticas que garanticen los procesos de la Educación Artística en los diferentes niveles de formación, ofrecer criterios

pedagógicos que sirvan de referente a los docentes y a las instituciones para realizar sus diseños curriculares y fortalecer y consolidar el acervo cultural a través de la Educación Artística, de manera que permita a los estudiantes leer su contexto y ubicarse en él.

El desarrollo de estas tareas reclama una educación integral, inclusiva y multicultural. Por ello se identificaron tres competencias: sensibilidad, apreciación estética y comunicación; tres tipos de procesos a través de los cuales se adquieren las competencias: recepción, creación y socialización, una serie de productos que los estudiantes alcanzan como resultado de dichos procesos y tres maneras de educación en lo artístico: la formación **para** las artes (formación de artistas), la educación **por** el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación **en** el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales).

Es claro que la formación para las artes no es el propósito de la escuela como sí lo es de la academia y de las escuelas de arte; en cambio, la educación preescolar, básica y media pretenden la educación por el arte y, en el caso particular de la institución educativa José Miguel de la Calle, la educación en el arte, es decir, la educación mezclada con las artes como ruta para formar niños y jóvenes tolerantes, críticos y creativos, lo cual requiere la sensibilización de los docentes a fin de que valoren el potencial de cada estudiante, pues el hecho de que un alumno no se destaque en algún aspecto, no significa que no pueda hacerlo en otros.

En este punto se fijan los objetivos de este trabajo de investigación: En general, se quiere *describir, a través de un análisis documental, la puesta en escena de los discursos de la Educación Artística en la Institución Educativa José Miguel de la Calle del municipio de*

Enviado; y, específicamente, primero caracterizar en los trabajos de los estudiantes las evidencias de la puesta en escena a través de una rejilla de análisis que indaga por las competencias de la Educación Artística en los planes de aula y, segundo, evidenciar en los diarios de campo de los docentes la aplicación de los discursos de la educación artística en la puesta en escena mediante una rejilla de análisis que los relacione con la formación, la educación y la expresión.

Este bloque referencial cierra con el marco conceptual en el que, fundamentalmente, se describen las principales categorías de la investigación para luego dar cuenta de la situación de la Educación Artística en la institución educativa José Miguel de la Calle, particularizándola desde su PEI en horizonte artístico y cultural, desde el plan de estudios imbuido por la artística, desde su trazabilidad con los planes de aula y la práctica pedagógica. Esta es la parte teórica que fundamenta la experiencia pedagógica y el trabajo didáctico en la Institución, por lo que los planes de área, los proyectos institucionales y los procesos de calidad, además de los documentos emanados de los entes estatales, serán los insumos indispensables. Contiene, por tanto, un análisis documental de la investigación.

Posteriormente, se conceptualiza sobre un conjunto de temas que permiten contextualizar la investigación: *educación, ¿para qué?; educar en arte, ¿sólo una pretensión?; el arte, un elemento liberador; los discursos de la educación artística; cultura visual y estética expandida; nuevas propuestas culturales; creAndo para expresArte*. En esta ubicación conceptual del campo de acción de la investigación se presentan autores, teorías y conceptos de expertos que se han ocupado de estos diversos asuntos. Como es natural, pero está bien insistir en ello, todos los temas se miran en la perspectiva de los discursos de la Educación Artística, de su apropiación en

el currículo y su puesta en escena, cuando no es que apuntan a la propuesta del PEI en horizonte artístico y cultural de la institución educativa José Miguel de la Calle.

En esta misma línea se presenta el diseño metodológico que propone una investigación educativa, de enfoque cualitativo, que tiene como fuente de análisis documentos (análisis documental). Su propósito en palabras de Martínez Boom (2003) es vincular elementos propios de un análisis discursivo (saberes, nociones, conceptos, modelos, teorías) con elementos propios de un análisis no discursivo (prácticas y técnicas pedagógicas). Es educativa en cuanto que su objeto (sus asuntos son las planeaciones de los docentes, la puesta en escena de las mismas y las evidencias que de estas se encuentran en las notas y trabajos de los estudiantes); es cualitativa en la medida que analiza críticamente las características de las planeaciones y las prácticas de los docentes buscando la medida en que se ajustan a los discursos de la Educación Artística y al Proyecto Educativo de la Institución José Miguel de la Calle.

El análisis se hace a partir de una rejilla que contiene las competencias de sensibilidad (aprender a ser y sentir: desarrollo actitudinal); apreciación estética (aprender a conocer: desarrollo cognitivo), y comunicación (aprender a saber y saber hacer: desarrollo práctico y desarrollo comunicativo) puestas en diálogo con los componentes ético, estético, social y cultural; creativo, crítico y reflexivo; práctico en arte, cultura, patrimonio y expresión simbólico-cultural, respectivamente. Y con las dimensiones de la experiencia estética: intrapersonal, interpersonal y de interacción con el contexto y con la Naturaleza. Allí se ubican los planes de aula y los diarios de campo de los docentes, de un lado, y las notas y trabajos de los estudiantes, por el otro, para obtener los resultados que se exponen en este trabajo investigativo.

La segunda parte de este trabajo ilustra, con experiencias contadas por sus protagonistas, la vida y la realidad institucional a partir de este horizonte, mide lo que va de la parte teórica a la práctica permitiendo ver su diferencia o congruencia. Los docentes aportan experiencias pedagógicas significativas y la didáctica utilizada, los estudiantes muestran sus logros personales y sociales y, se registran otros aspectos observados desde la práctica docente de quienes presentan este trabajo. Estas evidencias se logran a partir del análisis hecho a los documentos aportados por los actores de las prácticas pedagógicas, docentes y estudiantes, en los planes de aula, diarios de campo, cuadernos y los trabajos concretos producidos a partir de la propuesta educativa en horizonte artístico y cultural. Hay, pues, registros escritos y fotográficos de los datos que se analizan.

En un primer análisis se confrontan los planes de aula con las evidencias y trabajos de los estudiantes para verificar en qué medida y profundidad los planes son puestos en escena en la clase. Los hallazgos, en su mayoría, son poco prometedores por la ausencia de registros que evidencien los datos que se buscan. Un segundo análisis, toma la misma rejilla y saca los datos de los diarios de campo de los maestros orientados a tres temas: Educación Artística y formación (Educar en arte); discursos de la Educación Artística (PEI, currículo, planes), CreAndo para Expres-Arte (Creatividad, arte y estética), en los que se enfatiza su puesta en escena y las experiencias que con ella lograron los docentes.

En el mismo espíritu de análisis se pasa a otro nivel, después de haberlo hecho con los planes de aula y los diarios de campo. Esta etapa es, al tiempo, la de las conclusiones de la presente investigación. Se retoman, pero bajo distinta perspectiva, la formación, los discursos y la creación como medio de comunicación: se revisan las relaciones que, junto a los otros temas, hay

entre las creaciones de los estudiantes y su necesidad de expresar(se), es decir, de comunicar su vida, su entorno, sus concepciones socio-políticas, económicas y religiosas, las experiencias familiares, deseos, esperanzas y frustraciones, en fin, su cotidianidad. Se hace mucho énfasis en la libertad como elemento esencial en la promoción de la imaginación, la creatividad y el conocimiento.

Esta parte finaliza, después de notar la urgencia de capacitar y motivar a los docentes en el compromiso por la expresión artística y cultural, con tres tensiones que quedan en la palestra para posteriores análisis u otras tantas investigaciones: entre el currículo escolar y los criterios de los docentes; entre la técnica, destreza o habilidad manual -no virtuosismo- y la libre expresión; entre el maestro que usa el lenguaje artístico para la creatividad y el virtuoso del arte. Se consignan inmediatamente algunos casos significativos que resaltan el valor de esta experiencia y sus logros en la promoción humana y académica de los estudiantes.

Estos casos, son testimonios concretos de hechos ocurridos con motivo del ejercicio diario de la Educación Artística, desde las distintas áreas, en la vida institucional. Son experiencias que cuentan logros casi increíbles, causa de satisfacción y compromiso, que muestran cuándo la Educación Artística ha logrado ser lo que es su propósito fundamental. Es pues éste un espacio dedicado a los logros de la práctica artística en el diario hacer y el cotidiano vivir de estudiantes y docentes de *La José*, como cariñosamente se le llama a esta Institución Educativa. En último término se proponen las recomendaciones de los investigadores a la Institución Educativa José Miguel de la Calle, producto de los hallazgos hechos en el transcurso de este trabajo investigativo.

Marco de referencia

Antecedentes

La prueba de la existencia de la vida está en los sentidos; en ellos está, además, la posibilidad de subsistencia, por ellos hay comunicación con los demás seres y con la naturaleza; son la llave que abre las puertas de las posibilidades, son fuente de enriquecimiento; afianzan la naturaleza del ser, impulsan sus capacidades y lo lanzan a la conquista de horizontes nuevos, apenas adivinables en lontananza. Imprescindibles para el ser, siempre han sido parte de la educación, fuente de sabiduría, manifestación de cultura, constructores de élite.

No en vano la historia de la humanidad los ha exaltado unas veces y condenado otras; por ellos muchos hombres han sido calificados de sabios, prudentes, sobrios, inteligentes y prácticos; otros han pasado a la historia como necios, ignorantes, decadentes e irracionales. Los sentidos han potenciado reinos y derrumbado imperios; han construido naciones, dinastías, religiones, nobleza; o han generado guerras, pobreza, miserias. Son pues, los amos que hacen esclavos o esclavos sabiamente dirigidos por un amo que los convierte en sus mejores armas para ser, parecer y hacer en el mundo.

Una de sus primeras manifestaciones, si no la mejor, es la expresión artística, en cualquiera de sus posibles expresiones -artes plásticas, artes gráficas, artes visuales, arte religioso, artes escénicas, arte interactivo, artes audiovisuales, artes aplicadas, artes manuales, patrimonio material e inmaterial, tradiciones populares, museo-escuela-ciudad; airwriting, nuevas tecnologías-. De las artes han nacido culturas, en ellas viven las sociedades, por ellas se

identifican los pueblos en el medio social, político y religioso, ellas son la huella del hombre en el universo.

Ahora bien, en la actual coyuntura educativa, podría ser pertinente reflexionar sobre el valor que tienen las artes en el desarrollo integral del hombre y de la humanidad. Podría pensarse, sin que sea temerario, que todo en la vida de los seres humanos tiene que ver con las manifestaciones artísticas; por ello sería significativo que se enseñe, se fundamente y se guíe a los niños en las expresiones artísticas en la escuela. Si el niño es sujeto de formación, educación y modelación, estas acciones no sólo tienen gran significación sino que son necesarias. Si toda la vida se relaciona de alguna manera con los sentidos y con sus expresiones que se llaman arte, es perfectamente exigible que el niño reciba información y formación sobre un aspecto tan decisivo para su existencia.

En referencia al valor educativo del arte, Ros (1977), explica por qué la educación en las artes es una disciplina tradicional que desde la antigüedad ha ocupado un espacio relevante entre lo que se considera debe formar parte de la educación del hombre. Sin embargo, para ella

“durante mucho tiempo el Arte, a través de la Educación Artística ha ocupado un lugar periférico en los diseños curriculares en relación con otras áreas consideradas centrales.

En diversos momentos se le ha tomado como un espacio dedicado al ocio, al entretenimiento, a la libre expresión de emociones y sensaciones [...] o a diversos intentos que le adjudicaban funciones de naturaleza terapéutica y de apoyo a las asignaturas "relevantes" a través del desarrollo de la motricidad”(p. 3).

En pocas palabras se puede decir que mientras el discurso sobre la educación artística va un camino, su realidad marcha por otro muy diferente.

El director general de *Intes S.A.*, por su parte, afirma que

Nadie pone en duda que la Educación Artística es un área fundamental dentro de la planificación curricular de cualquier escuela, en cualquier nivel –inicial, primario y medio- y en todos los momentos de la vida escolar; pero, al mismo tiempo, tampoco nadie duda que, en casi la mayor parte de los casos, puede aparecer en un lugar relegado. Son muchas y distintas las causas de esta realidad paradójica: la falta de recursos, la falta de planificación, la ausencia de docentes especializados que se hagan cargo del área en las escuelas, la falta de voluntad política (Gotbeter, Gustavo, 2010)

y, en fin, lo que aquí se ha venido a decir, la falta de real interés por asumirla como elemento fundamental en la conformación curricular y en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En el mismo sentido se ha pronunciado Griselda Osorio (2003) al afirmar que la escuela ha puesto el conocimiento a través de la razón, por encima de la sensibilidad y de la intuición, desconociendo que la imagen como representación no es sólo producto de "habilidades manuales", sino que remite a valores establecidos en las convenciones culturales. Se percibe lo que la cultura proporciona, se representa lo que ella enseña dentro de sus propios límites y, según las posibilidades de cada uno, resignifica de maneras diversas lo que se ha heredado. Pensar la imagen está fuera de los currículos a pesar del poder de las artes para interpretar y valorar el mundo a través del tiempo; “las artes no son referentes para la escolarización, no han sido significativas para la escuela porque se optó por una concepción limitada del saber”(p. 1).

El Maestro y catedrático Hugo Hernán Ceballos (2010) entra a terciar en esta situación al plantear que aunque la Educación Artística se proponga como área obligatoria dentro del currículo escolar, es más un área que incomoda en las instituciones que no saben qué hacer con

ella, pero que, al hacer parte del sistema escolar de la Educación Básica, “es responsabilidad de las facultades de educación y de los programas de formación de formadores. En estas circunstancias, la Educación Artística está cobijada por los planteamientos normativos y los modelos pedagógicos cimentados en la legislación”(p. 12). Al mismo tiempo que profesores e investigadores reconocen la importancia de la Educación Artística en el desarrollo de aptitudes y actitudes de los niños, coinciden “en que este ámbito curricular no recibe la atención que merece; está mucho más desatendido en comparación con otras áreas del currículo, como matemáticas, lenguaje y ciencias” (Hargreaves, 1989).

En una investigación hecha por La Comisión Europea Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural se sostiene que en los sistemas educativos de las diversas naciones, las artes tenían carácter de obligatoriedad en la primaria y los primeros años de estudios secundarios, para luego pasar a ser optativas. “En todos los casos estudiados las artes ocupaban una posición inferior a la de las matemáticas y la ciencia. En algunos países se intentó reducir la proporción de educación artística en el currículo en favor de materias consideradas más relevantes para el éxito económico o académico” (2010). Insiste, además, en que el bajo estatus de las materias artísticas se ve reflejado en la relativa falta de atención prestada a la evaluación y el seguimiento de la enseñanza artística (Bamford, 2006; Taggart et al., 2004); resalta la preocupación por el tiempo asignado oficialmente a la Educación Artística, encontrando que es insuficiente para elaborar un currículo amplio y equilibrado (Robinson, 1999; Sharp y Le Métails, 2000; Taggart et al., 2004) y concluye que la falta de tiempo, de espacio y de recursos se ha señalado como factor clave que impide el éxito de la Educación Artística (Bamford, 2006).

Si se recuerdan las propias experiencias formativas en este campo se recordará una clase basada en talleres, dibujos, trazos, regletas, actividades de coloreado y pintura y, sobre todo, en la realización de trabajos manuales hechos con materiales variados como madera, barro, plastilina, cartulinas y crayolas con los que se pretendía se logaran unas habilidades y destrezas. Así se vieron productos como maquetas, alto y bajo relieves, mapeos, pueblos, barrios, iglesias, casas... “Este carácter práctico y manual de la Educación Artística ha llevado a que esta disciplina se haya considerado en la educación escolar como un saber informal o una habilidad fundamental de poca importancia y no como un campo de conocimientos organizados que pueden ayudarnos a interpretar el pasado, la realidad presente y a nosotros mismos”(Hernández, 2010, p. 43 y 44).

En el Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010, el Ministerio de Educación Nacional termina aceptando la poca valoración y el papel secundario que se le otorga socialmente a la expresión artística y cultural: “Al no conferirle valor cognitivo al saber artístico, se le aparta del sistema social competitivo, productivo y eficaz que busca modos útiles de desarrollo de la racionalidad” y cita a Anderson (1992) para sostener que los aspectos de la vida mental, como la intuición y la imaginación, se han devaluado, reduciendo las funciones cognitivas valoradas a los datos empíricos y han terminado traducidos a números (MEN, 2000). Es posible deducir entonces que no sólo se ha subvalorado un área fundamental del currículo sino que, desde todos los estamentos, parece haberse hecho lo posible y necesario para que la situación de la Educación Artística se mantenga de esa manera.

Una cosa es, pues, el discurso que rodea la situación de la Educación Artística como área fundamental en el currículo escolar y otra la forma como es tratada en la realidad en tiempos, recursos, docentes especializados y trascendencia formativa. En el discurso, la Educación

Artística es un área fundamental que en la realidad es apropiada como secundaria, esto es, a pesar de ser considerada como algo “bueno”, su enseñanza no se traduce en una realidad coherente y fundamental en el currículo de la vida escolar. Así lo señala Flavia Terigi (1998) en sus *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar*: “aunque es difícil que las artes no estén presentes en el *curriculum*, no están en igualdad de condiciones con las disciplinas consideradas principales”(Akoschky, 1998, p. 13).

Si como dice Germán Bula Escobar (2000), *el arte es el reflejo de lo que son los pueblos*, cabría preguntarse si Colombia es un claro ejemplo –o no- de ello, en relación no sólo con su producción cultural, sino con el espacio que la Educación Artística tiene en los currículos de la educación básica:

“El estudio de la historia nos demuestra que la mayor calidad de producción artística la tienen los pueblos que más logros alcanzaron en los campos social, científico y cultural en general. Las economías más destacadas y los pueblos más poderosos también produjeron refinados testimonios artísticos, que se miden por la producción arquitectónica, literaria, pictórica, musical y de las demás artes, y en el nivel cultural de la sociedad en conjunto. Los colombianos todavía no tenemos una identidad nacional decantada, resuelta, clara, cultivada”(p. 63).

Esta situación social de la educación artística tiene que ver, hipotéticamente, con la forma de su apropiación histórica en Colombia y con las concepciones imperantes en torno a las profesiones, el desarrollo y el progreso. A continuación se presenta un esbozo de esa historia para mostrar su valoración discursiva y, no obstante, su posición subsidiaria en el currículo, el plan de estudios e imaginario escolar. Si se llegase a tener una falta de identidad, si el currículo

no se tradujera en hechos en el aula y si a los docentes del área les faltara compromiso y mística para ejercerla, se hace pertinente proponer que se conozca el proceso histórico que la Educación Artística ha tenido en Colombia, su apropiación en el currículo y la subsiguiente puesta en escena en la Institución Educativa José Miguel de la Calle del municipio de Envigado.

Recordemos la historia

Al hacer referencia a la Educación Artística en la Escuela es indispensable saber, en primer lugar, cuáles son los límites de la educación, del arte y de la escuela; después, comprender cómo ellos se desarrollan dentro de esos límites, y decidir qué se entiende aquí cuando se hace referencia a cada uno o a su conjunto. A partir de ahí, se deben reconocer sus relaciones y hacer una reflexión seria sobre sus antecedentes, su praxis, sus logros, sus proyecciones; identificar el proceso mediante el cual llega la Educación Artística a la escuela, cómo y por qué se convierte en un área del currículo escolar y cuál es la razón por la que se habla y se escribe tan bellamente de ella mientras su práctica escolar y su enseñanza es desvalorada, descreída y, a veces, ignorada.

Cuando se habla de Educación Artística como área básica y fundamental del currículo escolar, se escuchan opiniones encontradas: mientras que los teóricos de la pedagogía, de la normatividad legal y de los planes curriculares la valoran en toda su extensión, parece subvalorada por parte de estudiantes, docentes y comunidad en general. La experiencia en el aula permite constatar que para el grueso de los estudiantes es un área menos importante que las otras, que sólo interesa para ayudar a ganar el año, que es un área para recrearse, que es una materia elemental o, más bien, un pasatiempo.

Contrariamente a lo que ocurre con las áreas de otras disciplinas, las artísticas han necesitado justificar el por qué de su inclusión en el currículo escolar. “Entre otras razones porque sigue pareciendo un campo de conocimientos poco útil frente a otros de solvencia probada para conformar los elementos ideológicos a los que la Escuela contribuye” (Hernández, 2010). Esto nos lleva a la reflexión sobre el estado en el que se encuentra el área en la práctica institucional que parece no ser coherente con la teoría, ya en su relación con los estudiantes, ya porque los profesores no tienen preparación académica suficiente o empatía con ella, ya porque la infraestructura y los recursos son insuficientes.

Mientras que los orígenes de la educación artística en Colombia llegaron a la escuela a mediados del siglo XX, los referidos a la formación profesional de los artistas, se consolidaron con gran dificultad a partir de la segunda mitad del siglo XIX en el seno de la Universidad Nacional, concretamente en 1886 con la fundación de la escuela nacional de bellas artes: “Mucho antes que los museos de arte, las escuelas de arte en el país protagonizaron modestas pero significativas dinámicas culturales relacionadas con la instalación regular de las prácticas artísticas dentro de la vida social en Colombia”. Durante los 127 años de su existencia, las escuelas de arte han construido los presupuestos académicos para la profesionalización de los artistas, diferenciando las prácticas disciplinarias de la artística en el contexto universitario y “han hecho contribuciones significativas dentro de los procesos políticos de configuración de la esfera pública y, más allá, dentro de la constitución de la ciudadanía cultural en el país”, aunque es innegable que estas dinámicas se han acompañado de un fuerte espíritu elitista (Lozano & López, 2007).

Miles de personas asisten a las presentaciones gratuitas que por ley deben hacer los artistas que visitan la ciudad, otros tantos admiran el espectáculo artístico-cultural con motivo de la inauguración de unos juegos suramericanos, algunos más se desplazan a conocer la gran estructura de un puente nuevo o el cable recién inaugurado o la moderna construcción de una biblioteca; pero ¿cuántos, quiénes y a qué precios asisten a la exposición de una colección del siglo XIX con motivo del bicentenario de un paisajista francés? ¿Cuántos compran el periódico dominical para hacerse a la colección de piezas musicales de los siglos XVII y XVIII? El teatro sigue siendo gusto de unos pocos bohemios de las clases altas; la televisión por cable proporciona un canal de artes que presenta famosas óperas, zarzuelas, recitales de los más prestigiosos grupos actorales y filarmónicas del mundo, pero su raiting es prácticamente nulo. Los medios de comunicación se refieren a las presentaciones artísticas únicamente para criticar por qué se les prestó el estadio o por qué hubo sobrecupo o por qué se hizo a tales y no a cuáles horas, nunca para hablar del vértigo del placer, de la belleza o de la emoción que produjeron.

Flavia Terigi (1998) señala la existencia de propuestas educativas que asignan valores de referencia a las disciplinas artísticas convirtiéndolas en productos reservados a una educación elitista. La creatividad no es una habilidad privativa de una élite, ni es un saber inútil ni un lujo ni sólo una posibilidad para el ocio sino una potencia que todos los seres humanos pueden desarrollar. “[...] la creatividad en algunos momentos históricos ha sido considerada como el resultado de la inspiración divina, o bien una forma de locura, y por lo tanto un fenómeno que no podía ser evaluado” (Contini de González, 2000). Es honesto reconocer con Elliot Eisner (1985), citado por Juan Carlos Arañó, que en cierta medida los “profesores contribuimos en institucionalizar la creencia generalizada de que las exposiciones, los conciertos y los museos constituyen el patrimonio de una minoría de ciudadanos”(1993).

Aunque de hecho lo siga siendo, el arte no dejó de declararse como un asunto de élite hasta que los cambios urgidos por la economía, la urbanización, la expansión demográfica y las migraciones rural-urbanas, llevaron a que nuevos grupos generaran expectativas en materia de participación social, salud, educación y servicios públicos dando origen a una incipiente clase media. Al respecto, Herrera (2013) señala que, en el aspecto cultural, los nuevos requerimientos históricos urgieron a algunos grupos intelectuales a ser más receptivos a las nuevas formas de pensamiento y propiciar, por ellas, la renovación en el campo científico, literario, artístico y educativo. Estas circunstancias presionaron la necesidad de reformar las estructuras educativas (p. 2) lo cual fue acogido por el gobierno a finales de la segunda década del siglo XX, pero especialmente durante la República Liberal —1930 - 1946—. Durante el gobierno de Enrique Olaya Herrera, (1930 - 1934),

[...] se avanzó en la reglamentación de algunos aspectos de la Ley 56 de 1927, en donde el último gobierno conservador había trazado disposiciones tendientes a propiciar una reforma educativa de carácter nacional. Se unificó la educación rural y urbana, se crearon las Facultades de Educación y se aplicaron en la enseñanza primaria los métodos pedagógicos de la Escuela Activa europea (Herrera C., 2013, p. 3).

En el gobierno de Alfonso López Pumarejo, (1934-1938), las reformas cobraron mayor alcance buscando poner la educación al servicio de la integración nacional. Pero fue en su segundo gobierno (1942-1946) cuando se enriqueció el debate ideológico sobre la necesidad de modernizar el sistema educativo y sobre qué clase de reforma se requería. Casi 20 años después de haberse expedido se terminó de reglamentar la mencionada Ley 56 de 1927 reorganizándose el ministerio de Instrucción y Salud Pública para convertirse en el Ministerio de Educación

Nacional. A través de él, el Estado pretendió tener mayor presencia y control por lo que aprovechó la campaña de cultura aldeana para llevar al sector rural los planteamientos del Ministerio, editó algunas publicaciones en las que impartió su punto de vista sobre los fenómenos culturales y educativos y, aunque con mucha oposición, las diversas fuerzas comprometidas en la educación tuvieron que tenerlo en la cuenta y someterse en muchos de los casos a sus disposiciones (Herrera C., 2013, p. 4).

Como es constatable en la historia colombiana, los intereses partidistas, ideológicos y burocráticos, la inestabilidad ministerial (26 ministros en 16 años) y el bajo presupuesto (osciló entre el 2 y el 8% anual), atentaron contra cualquier buena voluntad que pudiera tener el gobierno de turno.

La Extensión Cultural fue el universo institucional a través del cual el Ministerio expresó su visión sobre la educación y la cultura. Se desarrolló una tarea de edición cultural, se fomentó la creación de bibliotecas y la generación de hábitos de lectura, a la vez que se promovieron conferencias culturales, espectáculos públicos, así como la adquisición de cinematógrafos y aparatos radiofónicos (Herrera C., 2013, p. 5).

Por otra parte se editaron revistas con estos temas, entre ellas destacan *La Revista del Maestro*, (1936); *La Revista infantil Rin-Rin*, (1936 a 1938); *La Revista del Instituto Etnológico Nacional* (1942 a 1950). *La Revista de las Indias*, considerada como una cátedra de alta cultura, salió a la luz en 1936 y se prolongó hasta 1951 llegando a alcanzar 37 volúmenes y 127 números: “la gama temática tratada era bastante amplia, incluía literatura, poesía, pintura, política, historia, filosofía y educación. Esta publicación alcanzó proyecciones en toda América Latina, en ella se

rescataron los valores americanistas, los enfoques sociales frente al problema de las culturas indígenas, las etnias y los valores nacionales”(Herrera C., 2013, p. 5).

La campaña de cultura aldeana (1934), fomentó las bibliotecas escolares y las dotó con obras editadas por el ministerio: cartillas y manuales sobre agricultura, alimentación, higiene y carpintería; una colección de literatura universal con obras como *El Quijote*, *La Ilíada*, *la Odisea*, *La Eneida* y *La Divina Comedia*; y una colección de literatura colombiana constituida por 100 obras.

En el año de 1942 se creó un fondo rotatorio como base para la conformación de *la Biblioteca Popular de Cultura*, con el fin de reeditar todas las piezas que se consideraron como fundamentales de la historia y literatura colombiana; en 1943 se habían editado cuatro colecciones de libros, cada una de ellas con 10 unidades, en donde se incluyeron obras de cronistas, ensayos sociológicos, antropológicos y obras de literatura (Herrera C., 2013, p. 6).

Queda por saber qué tan hondo caló esta campaña y a qué número de personas impactó dado el volumen de las publicaciones. Martha Herrera sostiene que “muchos testigos de la época declaran haber iniciado sus lecturas y preguntas por la vida y el universo, en las ediciones hechas por el Ministerio en este período” (p. 13).

Con la multiplicación de textos, revistas y libros se intensificaron las bibliotecas escolares llegando a 1.000 en 1937, especialmente en los departamentos de Antioquia, Caldas y Cundinamarca. De a poco se fue incrementando el valor de las actividades artísticas y culturales, y también su número; la radio y el cinematógrafo jugaron un papel esencial para llegar a lugares

apartados. Abundaron las conferencias culturales, las exposiciones artísticas, las ferias del libro y las ferias artesanales. Las escuelas musicales, orfeones y murgas fueron especialmente apoyados; se presentaron espectáculos de música, baile y arte dramático. Todos los espectáculos y actividades culturales fueron utilizados para la formación de los sectores populares (Herrera C., 2013, p. 6).

Sin embargo, ciertas actividades artísticas de vanguardia no fueron bien recibidas por una gran parte de la sociedad y de la prensa capitalina. Al respecto es preciso hacer mención de un especial suceso ocurrido a propósito de una exposición de la artista Débora Arango Pérez a invitación del ministro de educación Jorge Eliécer Gaitán. Mientras éste pensaba que la cultura se cultivaba moviendo la sensibilidad y las emociones del pueblo sus antagonistas políticos pensaban otra cosa. Sucedió que el Ministro convidó a la artista a que expusiera 13 de sus acuarelas en el foyer del teatro Colón, lo que fue causa de escándalo para la sociedad capitalina. Por ello recibió el veto de *El Siglo* de Laureano Gómez para quien la pintura de la señorita Arango era la demostración evidente de la obscenidad y pornografía de la administración Santos:

Ella es tan sólo una víctima de las influencias perniciosas y antiestéticas que viene ejerciendo el Ministerio de Educación [...] ¿No es en los precisos días actuales, cuando el Ministerio de Educación está haciendo una labor inmensamente corruptora como es la de abrir exposiciones de una profunda inmoralidad, de una indecencia rechinante, dizque con la idea de divulgación de la cultura [...]? [Laureano Gómez. *El Tiempo*. Octubre de 1940] (Museo de Arte Moderno, 1984, p. 38).

Valga decir que para la época eran marcadas las diferencias entre lo que se enseñaba a los hombres y a las mujeres. A los primeros se les daba el título de bachiller y las segundas el de

maestra (oh, sabiduría de la historia, la educación en manos de las sometidas); “la situación de la mujer estaba determinada por un fuerte predominio machista y su papel social prácticamente se reducía a atender al marido y a los hijos las casadas, y al papá y a los hermanos las solteras [...]” (Sanchez Bustamante, 2002, p. 307). Débora, que se resistía a la diferencia de clases, no veía cómo podía aportar a la solución de los problemas pintando flores y paisajes “que era lo único permitido a las mujeres que se dedicaban a la pintura, mientras ella veía que en Envigado, a los pies del Señor de la piedra, se apretujaban los pordioseros [...] veía en las calles borrachos alcohólicos y prostitutas paradas en las aceras [...] ¡y ella pintando florecitas!” (pp. 311-312). Su profunda sensibilidad social y su sentimiento de solidaridad humana la empujaron a tocar estos temas en sus obras, razón por la que fue severamente cuestionada y rechazada.

Y, continuando con la descripción histórica, en decir de Alberto Martínez Boom (2003), el punto de quiebre de la educación en Colombia se dio durante las décadas del 1940 a 1960, periodo en el cual la educación se asoció con el desarrollo convirtiéndose en un elemento capacitador del recurso humano. Fue entonces cuando los problemas de la educación se internacionalizaron y de ellos se ocuparon organismos como la UNESCO y la OEA quienes aportaron la programación y la planificación de la instrucción (pp. 23-24). De esta manera se ganó en formación, capacitación y perfeccionamiento de la educación como instrumento tecnológico, pero se perdió autonomía, se descontextualizó la educación y se asumieron políticas y directrices *impuestas* desde afuera con una visión poco apropiada de la realidad del país.

En palabras del mismo autor se puede decir que se vincularon "elementos propios de un análisis discursivo (saberes, nociones, conceptos, modelos, teorías) con elementos propios de un análisis no discursivo (prácticas, técnicas, mecanismos de control, dispositivos de poder)" (p. 28).

La estrategia del desarrollo llevó a la extensión de la educación primaria y actualizó la noción de educación fundamental, educación general, educación mínima o educación básica, nombres comunes con los que se le conoce, ligándola a “los requerimientos planteados por el desarrollo económico y social, de tal forma que el carácter político que pudo tener hasta entonces (formación de ciudadanos) se veía ahora desplazado por un marcado énfasis económico (formación de individuos productivos en tanto recurso y factor de desarrollo)” (p. 38).

Cuenta Martínez Boom (2003) que la experiencia abierta por Acción Cultural Popular, ACPO, en 1947, con sus escuelas radiofónicas (en 1976 funcionaban 17.615, con 62.365 estudiantes matriculados), inaugura toda una época de utilización de medios masivos de comunicación para la educación de amplios sectores marginados (especialmente población campesina). A la acción de Radio Sutatenza (nombre de la emisora desde donde se difundían las lecciones diarias) “[...] se unió la publicación del semanario *El Campesino* (cuya circulación promedio en 1976 se calculaba en 41.522 ejemplares). A estos esfuerzos se unieron luego los de El SENA en 1957, el *Fondo de Capacitación Popular de Inravisión* (FCP) en 1967 y la experiencia *INEM* que buscaba la capacitación en servicios” (p. 39).

Entre 1950 y 1960, la UNESCO y la OEA promovieron una serie de seminarios relacionados con la educación, tendientes a tratar los temas del analfabetismo, la educación primaria obligatoria, la educación de adultos, la educación rural y la educación para la paz. Entre ellos sobresale el Seminario Interamericano de Educación Primaria de Montevideo (1950) donde se plantearon los 10 objetivos que caracterizarían la noción de educación fundamental y de los cuales los dos últimos son: 9. “Cultivar el gusto por las bellas artes” 10. “Utilizar los valores esenciales y humanos del folclor como estímulo del desarrollo artístico”(Martínez Boom, 2003,

p. 39). De otra parte, la Misión Pedagógica Alemana (1968) buscó perfeccionar la educación primaria con tres herramientas: la organización de la práctica pedagógica, la organización de la didáctica y la capacitación de los docentes, por ello publicó miles de textos de música y de manualidades, y contó con una gran cantidad de juegos didácticos e instrumentos musicales.

En 1963 (con el decreto 1710) aparece el primer plan quinquenal que fija los objetivos de la educación primaria y unifica el plan de estudios para todas las escuelas del país. Después de fijar los objetivos primordiales de la educación primaria, reglamenta la ley 56 de 1927 en lo que respecta a la obligatoriedad de la educación básica -establecida en sus artículos 4º y siguientes- y que en efecto ordena: *Artículo tercero. A partir de la vigencia del presente Decreto, la educación primaria para efecto de la obligatoriedad que establecen los artículos 4o y siguientes de la Ley 56 de 1927, comprenderá cinco (5) grados de escolaridad, con una duración lectiva de diez meses cada uno.* Luego, en el artículo sexto, establece para la escuela primaria el plan de estudios en el que figuran la Educación estética y manual con una intensidad de cuatro (4) horas semanales y las siguientes materias: música, canto, dibujo, educación para el hogar y obras manuales; y la asignatura *Educación Física* con estas materias: danzas, gimnasia y juegos educativos.

El decreto N° 1710 del 25 julio de 1963, que derogó el decreto N° 3468 de 1950, en su parte dispositiva, define ocho objetivos primordiales de la Educación Primaria en Colombia, y, por lo menos en cuatro, se refiere a la formación cultural, artística y estética de los niños:

“Artículo segundo

1. Contribuir al desarrollo armónico del niño y a la estructuración de su personalidad, esto último por la estimación de los valores de la cultura [...]

2. Dar al niño una formación integral básica, mediante el dominio de los conocimientos y las técnicas elementales como instrumentos de cultura, y capacitarlo para que pueda ampliar dichos conocimientos y perfeccionar sus habilidades.
3. Preparar al niño para el empleo adecuado del tiempo libre mediante el aprovechamiento de servicios y elementos culturales y la práctica de manualidades, deportes y recreaciones útiles.
4. Estimular en los educandos el sentido de apreciación de los valores estéticos, valiéndose de los medios de expresión que fomenten la sensibilidad artística; [...]"

Vistos hasta aquí los antecedentes de la Educación Artística en Colombia -donde se enfatizó su innegable valor formativo al tiempo que su subsidiaridad respecto a las demás áreas del conocimiento- y su recorrido histórico en la primera parte del currículo de la educación en el país, conviene ahora precisar su afincamiento en la formación básica de los niños y de los jóvenes. Para ello es pertinente fijarse en la segunda parte de su historia, desde los años setenta hasta nuestros días, recurriendo al aporte de especialistas, a las normas de carácter legal y al pensamiento de quienes han hecho una reflexión seria sobre el tema que nos ocupa.

¿En qué momento la educación artística se incluye en el currículo de formación básica o fundamental y en qué área específicamente?

Hacia los años setentas asistimos al surgimiento de la institucionalidad pública cultural conformada por las escuelas de bellas artes y sus producciones, y en los ochentas se inició la reflexión que llevó al cambio de paradigma en la educación. Desde entonces, “la educación centrada en la memoria, en los conocimientos e informaciones específicos se ha convertido

gradualmente en una educación centrada en el desarrollo de procesos cognitivos, valorativos y procedimentales (MEN, 2000, p. 1).

El arte nace por la necesidad de comunicar haciendo uso de nuestro lenguaje y alcanzando de él su máxima expresión. La educación artística se incluye en el currículo de formación básica o fundamental por medio de la Constitución Política al establecer los niveles de la Educación Formal; la Ley 115 de 1994, (Ley General de Educación), al establecer que la educación artística y cultural es un área obligatoria y fundamental del conocimiento, razón por la cual su enseñanza es de obligatoria inclusión para todas las instituciones educativas del país; allí expresa, como su objeto específico, la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, la valoración y el respeto por los bienes artísticos y culturales de la nación; el Decreto No. 1860 de 1994, por el cual se reglamenta la Ley 115 en relación con el Proyecto Educativo Institucional, y contiene orientaciones curriculares dirigidas a las Secretarías de Educación departamentales y distritales, a las Juntas de Educación y a los establecimientos educativos; la Resolución No. 2343 de 1996, que establece reguladores del currículo en relación con los fines y objetivos de la educación; los Lineamientos Curriculares, que con su carácter pedagógico y disciplinar tienen como propósito apoyar el trabajo curricular en las regiones y en las instituciones educativas.

La Ley General de Educación establece que la Educación Artística es un área obligatoria y fundamental que en los currículos escolares, por lo general, tiene una intensidad horaria de dos horas semanales por grupo. Sus contenidos actuales o temas que se abordan desde el currículo parecen ser similares en todos los tiempos de su corta historia en Colombia: en 1886, cuando se inició como formación profesional se recurría al dibujo, la pintura y las artes manuales; en 1927

la ley 56 la denominó *Educación Estética y Manual* y comprendía música, canto, dibujo, obras manuales y educación para el hogar; después se llamó simplemente *Dibujo*, y, por último vino a llamarse *Educación Artística* comprendiendo más o menos los mismos contenidos según la construcción curricular que se haga o el énfasis que cada institución quiera darle buscando el desarrollo de la creatividad y la conservación de la cultura nacional.

En los siguientes registros vemos lo que comprendía en los años 1965 y 1966

CALIFICACIONES

AREAS	MES	AÑO	CLASE	REGISTRAL	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	EXAMEN	NOTA - DEFINITIVA		
																NÚMERO	LETRAS	
EDUCACION RELIGIOSA Y MORAL Religión e Historia Sagrada					4.0	4.5	4.0	4.0	4.0	5	4.5	4.0	3.0	4.0	4.0	4.0	4.0	cuatro cinco
MATEMATICAS Aritmética y Geometría					3.5	4.0	4.5	4.0	4.0	3.5	3.0	3.0	3.0	4.5	4.5	3.5	3.5	tres cinco
LENGUAJE Lect., Escrit., Vocab., Frases, Comp., Gramát., Ort.					4.0	4.5	4.0	5	5	5	5	4.0	4.5	4.5	4.5	4.0	4.0	cuatro cinco
ESTUDIOS SOCIALES Hist., Geografía, Cívica, Salud., Cooperativas.					4.0	4.5	4.5	5	4.0	5	4.0	3.5	3.5	4.0	4.0	4.0	4.0	cuatro cinco
Ciencias Naturales Ciencias, Hig., Péd., Agron., Mec. de Física.					3.5	3.0	5	4.5	4.0	3.5	3.5	4.0	3.5	4.0	4.0	3.5	3.5	tres cinco
EDUCACION ESTETICA MANUAL Balsa, Corte, Dibujo, Orna. H. y Id. para el H.					4.0	5	3.5	4.5	4.5	4.5	3.5	4.5	3.0	4.0	4.0	4.0	4.0	cuatro cinco
EDUCACION FISICA Danza, Gimnasia y Juegos Educativos					5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0	5.0	5.0	cinco
CONDUCTA					5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0	5.0	5.0	cinco
DISCIPLINA					4.0	4.0	3.5	5	4.0	4.0	3.5	3.5	4.0	4.5			3.5	tres cinco
FALTAS DE ASISTENCIA								1						1/2				
Inglés					5	5	5	5	5	4.5	4.0	4.0	5	5.0	5.0	4.0	4.0	cuatro cinco
Dibujo					5	5	4.0	5	3.0	3.0	4.5	3.5	5	5.0	5.0	3.0	3.0	tres cinco
Canto					4.0	4.5	5	4.0	4.5	4.0	4.0	4.0	4.5	5.0	5.0	4.0	4.0	cuatro cinco

Imagen 1

CALIFICACIONES													
	F.	M.	A.	M.	J.	J.	A.		S.	O.	Exm.	Def.	FIRMA DE LOS PADRES
Conducta	5	5	5	5	4.5	5	5		5	5	5	5.00	Febrero <i>figura de Cuervo</i> Gano billele
Disciplina													Marzo <i>figura de Cuervo</i> Gano billele
Orden y Aseo	5	5	4.5	4.5	4	4.5	4.5		5	4.5	5	4.50	Abril <i>figura de Cuervo</i> Gano billele
Aplicación													Mayo <i>Gano billele</i> <i>figura de Cuervo</i>
Religión	5	5	4.5	4.5	5	5	5		5	5	5	5.00	Junio <i>Gano billele</i> <i>figura de Cuervo</i>
Hist. Sagrada													Julio <i>Gano billele</i>
Aritmética	5	4	4	4	4	3.5	4		4.5	4.5	4.5	4.00	Agosto <i>Gano billele</i>
Lectura				4	3.5	3	3.5		4	4.5	4	4.00	Septiembre <i>Gano billele</i>
Escritura				4	4	4	4		4	3.5	4.5	4.00	Octubre <i>Gano billele</i>
Cultura General													Noviembre
Dibujo	5	4.5	4.5	4.5	4	4	4.5		4	5	5	4.50	
T. Manuales	5	4.5	4.5	4.5	4.5	5	5		4.5	5	5	5.00	
Faltas de Asistencia						3							
LA PROFESORA,		LA DIRECTORA,											
<i>Sra. María Paloma O.S.B.</i>		<i>Sra. María Patricia O.S.B.</i>											

Imagen 2

La Educación Artística, a partir de la Ley 115, se ha formalizado en la educación básica y media. La Ley 30 de Educación Superior, por su parte, ha ampliado la oferta educativa en artes. En el año 1997 se agregó la cultura al campo artístico a través de la Ley General de Cultura que estableció formación especializada en todas las manifestaciones artísticas; creó los programas académicos de nivel superior y las casas de la cultura como centros de formación artística, así como la orientación, coordinación y fomento de la educación artística no formal (hoy denominada educación para el trabajo y desarrollo humano) (MEN, p. 1).

Los lineamientos curriculares expedidos como resultado de una amplia concertación, se

encaminan a mostrar de qué manera el aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida, para el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión y el juicio crítico, elementos que pide a gritos el siglo XXI. Desde esta perspectiva, *ser educado* “significa utilizar símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y pensar en soluciones antes no imaginadas”. (Bula E, 2000, p. 2) En palabras del mismo documento se puede decir que es la capacidad de conmoverse, sentir, expresar, valorar y transformar las propias percepciones; que es el sentido estético por el cual se llega a reconocer lo real, bello y agradable, lo feo, desagradable o malo, uniendo así en la desarmonía la estética y la ética como punto de partida para el discernimiento, la toma de decisiones y el ejercicio de la libertad. (p. 29)

Estos lineamientos señalan un nuevo camino para la Educación Artística en la escuela al referir que el conocimiento de lo artístico, la reflexión que sobre el mismo se hace, su sistematización y su organización como un campo específico del pensamiento en el espacio de lo educativo, es un proceso que mueve nuestra cultura hacia el sentir cultural global. Y, continúa diciendo el citado documento de Bula Escobar (2000), que llegar a reconocer lo artístico, en cuanto arte, como obra de arte, requiere de procesos que permitan la clasificación de los objetos o de sus representaciones, en categorías tales como lo armónico, lo bello, lo bello identificable como arte. Y, a esto, hay que agregar el reconocimiento del artista como sujeto productor de una obra de arte y por esto mismo creador de arte.

“Concretar lo educativo en lo artístico y lo artístico en lo educativo, nos compromete de una manera particular a aclarar las posibilidades de entender y comprender tanto los componentes artísticos como los componentes educativos que soportan la relación

Educación y Arte en el contexto de la Educación colombiana y de lo que el país espera de la propuesta de lineamientos curriculares en esta materia” (Bula E, 2000, pp. 19-20).

Se puede llegar más lejos si se afirma con Akoschky (1998) que las artes son disciplinas tradicionales en educación desde la antigüedad y han ocupado un lugar relevante en el pensamiento acerca de lo que debe formar parte de la educación de todo el que haya sido objeto del accionar pedagógico en las diferentes épocas de la historia. En la experiencia educativa que la humanidad lleva acumulada en este siglo, continúa diciendo, se encuentran propuestas completas que tienen como centro la educación artística, tal es el caso de la propuesta de Herbert Read, (1977). No obstante, el arte no acaba de acomodarse en los currículos escolares. Aunque muchos autores y especialistas sostengan y defiendan su “importancia en la formación de la personalidad de los niños y los jóvenes y su particular significado en el desarrollo de su personalidad, parece seguir siendo un plato de segunda mano a la hora de organizar el currículo escolar” (p. 20).

En efecto, desde la perspectiva de los padres y tutores, de algunos especialistas y escritores e, incluso, de docentes e instituciones, se presentan dos visiones diferentes sobre la enseñanza del arte en las escuelas. Mientras que una parte de ellos considera que la enseñanza de la Educación Artística debe ser un espacio dedicado al desarrollo de la creatividad y la libre expresión, la otra parte le asigna un devaluado lugar en el currículo considerándola un área de *segunda*, la considera inútil o simplemente un adorno, *un relleno*, dentro del currículo de la escuela. Sostienen, dice Akoschky (1998), a juicio de Socías Batet, el prejuicio de que el arte “es un adorno” del espíritu, y por tanto un conocimiento superfluo, sobrante en los apretados y repletos

currículos de los estudiantes, en los cuales se opta por primar, sobre todo, conocimientos más “utilitarios”.

Siguiendo con la ubicación legal, la Ley 397 de agosto 7 1997 desarrolla los artículos 70, 71, 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y dicta normas sobre patrimonio cultural, fomento y estímulos a la cultura, crea el Ministerio de la Cultura y traslada algunas dependencias. Reconoce la Educación Artística y cultural como un componente básico para la sostenibilidad de las políticas que conforman el Plan Decenal de Cultura 2001-2010 y una estrategia fundamental para la preservación y renovación de la diversidad. Señala que “fomentará las artes en todas sus expresiones y las demás manifestaciones simbólicas expresivas”, elementos del diálogo, el intercambio y la libre participación del ser humano (p. 10).

Pero la ley va mucho más allá al establecer estímulos para promover las actividades artísticas y culturales, la investigación y las expresiones culturales. Por ello, dice, dispondrá “bolsas de trabajo, becas, premios anuales, concursos, festivales, talleres de formación artística, apoyo a personas y grupos dedicados a actividades culturales, ferias, exposiciones, unidades móviles de divulgación cultural [...]” (p. 11). La ley es generosa en prometer estímulos, incentivos y créditos a quienes, en grupo o individualmente, a través de personas u organizaciones desarrollen alguna de las siguientes expresiones culturales: artes plásticas, artes musicales, artes escénicas, expresiones culturales tradicionales, tales como el folclor, las artesanías, la narrativa popular y la memoria cultural de las diversas regiones y comunidades del país; artes audiovisuales, artes literarias, museos (museología y museografía); historia, antropología, filosofía, arqueología, patrimonio, dramaturgia, crítica y otras que surjan de la evolución sociocultural, previo concepto del Ministerio de Cultura.(p. 11)

La constitución del patrimonio cultural de la Nación nos permite vislumbrar el espíritu de esta ley y el aporte que tiene para este trabajo. Afirma, en efecto, que está constituido por todos los bienes y valores culturales que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la tradición, las costumbres y los hábitos, así como el conjunto de bienes inmateriales y materiales, muebles e inmuebles, que poseen un especial interés histórico, artístico, estético, plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, ambiental, ecológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, filmico, científico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museológico, antropológico y las manifestaciones, los productos y las representaciones de la cultura popular (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 2).

En marzo del año 2006, en Lisboa Portugal, se promulgó en la Cumbre Mundial de Educación Artística de la UNESCO, la Declaración de Bogotá sobre la Educación Artística, en la que los países de América Latina y el Caribe se comprometieron con la promoción de la Educación Artística y la creatividad en la escuela. Para ello debían tomar medidas administrativas, financieras y jurídicas para que esa enseñanza fuera obligatoria tanto en primaria como en secundaria. Esta Declaración se había dado en la Conferencia Regional *“Hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades”*, del 30 de noviembre de 2005. En Colombia uno de sus resultados fue la promulgación del Plan Nacional de Educación Artística 2007 – 2010 (MEN, 2008, p. 7).

En él se propone cómo desarrollar la educación artística siguiendo las orientaciones del convenio 455/05 de 2005 suscrito entre los Ministerios de Cultura y Educación Nacional, cuyo objetivo general es *“Aunar esfuerzos para la formulación de política y acciones que impulsen la*

educación artística en Colombia”. De la misma forma recoge las recomendaciones emanadas de las Jornadas Regionales de Cultura, los Consejos de Áreas Artísticas, diagnósticos y encuentros con expertos y responsables de la política educativa y cultural de América Latina y el Caribe recopilado en documentos y declaraciones. (MEN, 2000)

Dicho plan establece, además, como un derecho ciudadano la práctica artística, el acceso a las artes y el diálogo entre las diversas manifestaciones artísticas y culturales; urge que a todos se garantice el acceso a los bienes y servicios artísticos y culturales, así como la democracia cultural, en la cual se valoren y promuevan equitativamente las expresiones de las identidades que conforman la nación colombiana; y vuelve a sostener el principio básico de que *“la inclusión de las artes y la cultura como campo de conocimiento en el servicio educativo público es una estrategia”* fundamental en la formación humana y el sostenimiento de la cultura propia de cada región y del país .

Dentro de las discusiones planteadas en la construcción de este documento, se reconoce que para el avance del Plan Decenal de Cultura 2001- 2010 *“Hacia una democracia cultural participativa”*, el servicio educativo representa el principal aliado ya que congrega a la niñez y la juventud, población objetivo prioritario del mismo. Reconoce, además, que una de las rutas pedagógicas que mayor aporte puede hacer a la educación para lograr los objetivos de cobertura, retención, contextualización y descentralización de la educación, es la vinculación de las prácticas artísticas y culturales en la vida del aula, como se ha reconocido universalmente.

Posteriormente, en el año 2010, el MEN, a través del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, publicó el Documento N°. 16: *Orientaciones Pedagógicas para Educación*

Artística en Básica y Media. En una carta, que precede a la presentación del documento, la viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media Isabel Segovia Ospina señala, entre otras cosas, que

la Educación Artística en la educación Básica y Media, permite percibir, comprender y apropiarse del mundo, movilizand o diversos conocimientos, medios y habilidades que son aplicables tanto al campo artístico, como a las demás áreas de conocimiento. En esta medida, las competencias específicas de las artes formuladas en este documento, apoyan, amplían y enriquecen las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas, estableciendo un diálogo continuo con ellas. (p. 8)

Y, agrega, que la enseñanza de las artes favorece el conocimiento y la socialización a través del desarrollo de la sensibilidad, la creación y la comprensión de la expresión simbólica, propiciando el diálogo con los otros y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico. Las artes generan medios y ámbitos para incidir en la cultura, propiciando la innovación, la inclusión y la cohesión social, en la búsqueda de una ciudadanía más democrática y participativa. Además, termina diciendo, el contacto con el arte, la cultura y su patrimonio, acerca a los estudiantes al conocimiento y la comprensión de valores, hechos, tradiciones y costumbres de la identidad nacional, de la diversidad étnica y cultural. “Aprender a reconocer, apreciar, y cuidar esta riqueza en entornos de convivencia, disfrute e intercambio pacífico, contribuye al cultivo de valores como la responsabilidad, el respeto y la tolerancia, presentes e indispensables en la vida ciudadana” (p. 8).

Si se leen y analizan estas palabras sin prejuicios, así como la presentación y el contenido del documento -lo que se hará más adelante-, la conclusión inmediata será la gran estima en que el

Estado colombiano tiene a la Educación Artística en la escuela. Nada más hermoso expresado en palabras referentes al problema aquí propuesto; pero, al mismo tiempo, el asunto parece alejado de la realidad. La experiencia conocida del estudio de esta área en la escuela, prueba que ha sido un tema de primera calidad tratado como elemento de segunda, cosa sostenida por numerosos autores antes citados. La consecuencia natural que puede generar este tratamiento es que su evolución práctica sea poca aunque se teorice mucho sobre ella.

Cuando se habla del posicionamiento del área de Artística desde la parte legal y de su sustento teórico se dicen muchas cosas positivas que enaltecen su importancia. Ésta se refleja como un área del campo del conocimiento que desarrolla y potencia la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica a partir de las manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales, teniendo presente los modos de relación con el arte, la cultura y el patrimonio. Además, es vista como un área que trasciende la dimensión humana, la creatividad, la convivencia, la alegría, la armonía y el ambiente del entorno. Pero, cuando se va a la práctica, la realidad es otra: el área de Educación Artística en los currículos escolares a nivel nacional y local presenta dificultades que entorpecen su proyección como un área fundamental y, además, es tratada en un segundo plano restándole horas en la asignación académica, recursos, espacios e importancia en el plan de estudios.

Vemos, pues, que la historia del saber artístico en Colombia es azarosa y problemática lo cual redonda en su valoración social, ya que como dice Susan Buck-Morss (2005) lo sensible se extiende a lo social y, por supuesto, a lo político. Dicho de otra forma, se extiende a toda la cultura o, lo que es igual, se extiende a la vida misma del ser humano. Es como si, apenas en los últimos 100 años se hubiera gestado el ser estético de la sociedad colombiana cuando, en

realidad, siempre ha estado presente en toda su historia, porque esa historia es la vida como lo es su ser estético.

De la misma manera, el recorrido histórico por el currículo educativo en Colombia permite constatar que los resultados obtenidos no han sido los esperados ni en formación, ni en educación, ni en desarrollo; que las, hasta ahora áreas fundamentales “privilegiadas”, no han hecho los aportes suficientes a la educación de ciudadanos más comprometidos con el futuro del país. Hay que hacer el esfuerzo porque en el hoy de la escuela se haga mayor énfasis en el sostenimiento y vivencia del patrimonio artístico y cultural de la nación, porque se actualice el currículo y se le dé un giro hacia este lado en el que, posiblemente, se abren nuevas posibilidades de generar el progreso ansiado, la formación buscada y la convivencia pacífica tan necesaria para el desarrollo del país.

La extensión de la educación primaria (de primero a quinto), anota Martínez Boom (2003), puso en tiempo presente la noción de educación fundamental o educación básica o educación general o educación mínima, la cual termina respondiendo a los planteamientos del desarrollo social y económico que buscaba formar individuos productivos como recurso generador del desarrollo al tiempo que marcaba el carácter político de la formación ciudadana. Las acciones de corte cultural buscaban formar *“la opinión nacional a través de actividades y espectáculos culturales, y también a través de la palabra escrita fomentando los hábitos de lectura de la población”*. (Herrera C., 2013, p. 7)

Por tanto, y dado que *“la cultura se articula a la vida cotidiana del ser, a lo imaginario, a lo simbólico, a lo social y a lo político”* (PEI IE José Miguel de la Calle), no se puede negar la

trascendencia que tiene la enseñanza de las artes para la vida personal y su definitivo influjo en la vida de la sociedad. Jerome Bruner (2000) en *La educación; puerta de la cultura* concibe la escuela y la cultura como una comunidad de intercambios y apoyos mutuos. Desde esa perspectiva psico-cultural el autor asume como primera premisa que *"la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura"*. Y luego se hace esta pregunta: *"¿qué función sirve la 'educación' en la cultura?"* (p. 29). Por tanto, hay que abordar las reflexiones, discusiones, análisis y posturas acerca del papel que la cultura, y el arte como su manifestación, tienen en la escuela; *"Hay que medir la real incidencia que tiene en la educación integral de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva y multicultural"* (Documento 16. Orientaciones Pedagógicas, 2010).

René Huyghe (1977) señala que el arte, en sus más diversas expresiones, es una actividad que se hace presente en la vida cotidiana del hombre, un aspecto central de su vida que lo ayuda a diferenciarse del resto de los seres vivos ya que él es el único capaz de producirlo y disfrutarlo. El arte es el lugar preferido en el que el hombre expresa su cultura, en él el ser humano deja la impronta de su historia; por ello las artes, lo estético, lo sensible, no son sólo un contenido o área del conocimiento si no un elemento fundamental en la construcción de las personas y de la sociedad. Aún así, el sentido estético del hombre y su formación artística se valoran, pero en la teoría, en el campo abstracto; en el campo real se subvaloran, son asuntos de segundo o tercer nivel.

El sistema educativo conduce a los niños a conformarse con lo que ya existe, encuadrándolo y haciéndolo pensar de determinada manera, lo que podría llegar a ser el aspecto pernicioso generado por los planes, los estándares e indicadores que "caen" como una imposición desde los

estamentos estatales eliminando así la creatividad: “los niños comienzan a suprimir su creatividad cuando, tanto en un sentido literal como en un sentido figurado, se los instruye para que dibujen dentro de líneas previamente marcadas y se los recompensa cuando lo hacen” (Sternberg, 1997, p. 198). Y entendemos aquí la creatividad en el mismo sentido que David Ausubel (1976) “[...] importa conservar el criterio de originalidad extraordinaria y singular al designar la creatividad como constelación general de capacidades intelectuales de apoyo, variables de la personalidad y rasgos que se manifiestan en la resolución de problemas”. (p. 505)

En muchas instituciones educativas los docentes de esta área no están capacitados por lo que es posible cuestionar la convicción con que la atienden; en otras ocasiones, además, el área se utiliza para rellenar las horas que le faltan al docente con el fin de completarle la “carga” que manda la ley. Y si esto sucede en las ciudades, que cuentan con instituciones especializadas en la formación de profesores de disciplinas artísticas, qué podemos decir de las provincias, de los lugares de difícil acceso y de los campos, donde “las cifras de titulación muestran con cierto dramatismo la escasez de docentes capacitados de manera específica para dictar las asignaturas del área artística” (Akoschky, 1998, p. 43) Con toda razón Herbert Read (1965) decía que los problemas relacionados con la Educación Artística son problemas inherentes a la educación, no al arte.

A pesar de que la enseñanza de las artes se valora como algo “bueno” que siempre hay que tener en cuenta, en la educación básica las artes soportan un imaginario de saber periférico que se traduce en las escuelas en cierta indiferencia y desgreño en relación con el área. Por ello, en palabras de Bula Escobar (2000), la Educación Artística no se debe dejar en manos de personas sin preparación ni tradición, ni de gentes de “buena voluntad” que se presentan como docentes

para llenar un vacío en el currículo, pues es grande el daño que se puede causar a mentalidades ingenuas y es mejor, en ese caso, dejar a los alumnos que exploren el mundo de las artes por sus propios instintos.

A partir de esta afirmación es válido preguntar si quien tiene el encargo de dar la información es persona idónea para formar, educar y modelar en Educación Artística. La cuestión desencadena una serie de asuntos que tienen que ver con el ser maestro: su preparación, su compromiso, su entrega y dedicación; la valoración que hace de este crucial asunto, la estima en la que tiene la Educación Artística, lo que para él significa la cultura, su comprensión estética y, en general, la manera como asume todo lo relacionado con las artes.

Si se está frente a un docente preparado en artes sus alumnos tendrán sensibilidad artística para expresar(se) y comunicar sus intereses más sentidos, ser educados y formados en artes y a través de ellas.¹ De no ser así, es muy posible que su trabajo carezca de mística y que la formación artística poco aporte a la vida y al desarrollo de los niños y de los jóvenes estudiantes, caso en el cual la Educación Artística seguirá siendo lo que hasta ahora ha sido para muchos: un asunto de segunda categoría, intrascendente y falto de significado. Además, es menester preguntarse si los profesores tienen preparación académica, empatía para trabajar, infraestructura y recursos suficientes. El ejercicio profesional del maestro pudo haber llegado a regirse por unas normas, por una ética, por una estética y por unas políticas que dan como producto personas

¹ Estos docentes no son quienes se forman en las escuelas de arte ni en las facultades -podrían serlo- cuyo perfil está más direccionado al del artista. Aquí se pide a los docentes que salen de la facultad de educación y concretamente a los de la Institución investigada, un mínimo de sensibilidad artística que les permita implementar dichas metodologías para la enseñanza de las ciencias con el apoyo de las artes.

formadas para la sociedad de consumo, la sociedad de la libre oferta y demanda, mientras que la educación del siglo XXI propone una formación integral que incluya valores perennes -libertad, autonomía, solidaridad, respeto por el otro y por la naturaleza-.

La valoración social de la Educación Artística se da en la medida en que se enriquece la experiencia individual en la escuela. Si no sucede así, todo el currículo dependerá únicamente de las exigencias que el sistema decida e imponga. Una clara muestra de ello es que la enseñanza y el aprendizaje escolar son cuestionados por los medios cuando constatan que los niños no pueden resolver un problema o una situación matemática, si los resultados de las pruebas externas no son los deseados en las áreas de sociales, ciencias naturales o lenguaje; pero *“no habrá tales reclamos si los sujetos no pueden hacer juicios estéticos y desarrollar canales de expresión por el lado del arte”*.(Akoschky, 1998, p. 54)

Si se piensa, desde una perspectiva social, hay que afirmar, sin ambages, que la Educación Artística sí ha hecho parte de los planes y proyectos del proceso educativo colombiano; sí ha estado presente en el currículo, con variadas intenciones, pero presente; con logros más o menos visibles, pero presente; con mayor o menor seriedad en sus contenidos y enseñanzas, pero presente. Sin embargo, urge saber sobre la seriedad y profundidad con que se ha programado y ejecutado; sobre su influencia en la formación de la ciudadanía en Colombia; sobre su influencia en la vida escolar, familiar y de la sociedad.

El entorno de la institución educativa José Miguel de la Calle.

La Institución Educativa José Miguel de la Calle está ubicada en la zona 9 del Municipio de Envigado, lo cual se constituye en un referente histórico importante porque fue allí donde se fundó el municipio. El entorno lo componen los barrios Obrero, La Sebastiana, El Alto de Misael, La Magnolia, Las Flores, Santa Bárbara, San Mateo y José Félix de Restrepo de los cuales se nutre y de los que recibe la influencia y la información con el 95 por ciento de los alumnos. Este sector se caracteriza por ser el de mayor extensión urbana del municipio y por tener el mayor número de habitantes de los estratos 2 y 3, pertenecientes al Sisbén 1, 2 y 3, lo que lo ubica en un nivel socio-económico medio-bajo.

Cruza este sector, de oriente a occidente, la quebrada La Ayurá, lo que lo convierte, por una parte, en un sector atractivo, hermoso y acogedor, y, por otra, propicio para las basuras, el consumo y la comercialización de alucinógenos, concretamente de bazuco y marihuana. Sabido es que donde hay plazas de vicio hay también, al menos en potencia y en alto riesgo de ocurrencia, violencia, prostitución juvenil e inseguridad callejera. Sin llegar a niveles críticos porque los mismos comercializadores ejercen control, esta zona se identifica por la alta presencia de problemas sociales como el consumo de estupefacientes, el alcoholismo, el desempleo y la mendicidad.

Envigado es cuna de ilustres personajes de la cultura y la política colombiana: el filósofo y escritor Fernando González, la artista plástica Débora Arango y políticos como José Félix de Restrepo y el presbítero José Miguel de la Calle de quien recibió nombre la Institución. Los antecedentes históricos y culturales han permitido que el municipio, en general, y esta institución, en particular, tengan una vocación educadora; así lo confirman sus 60 años de servicio en los que se inició como escuela en una casa vieja e incómoda hasta llegar hoy a tener preescolar, básica

primaria, básica secundaria y media con un proyecto educativo que contiene una osada propuesta formativa, a pesar de que la infraestructura aun no es la más adecuada.

En esta historia se cuentan el centro nocturno de educación para adultos y dos propuestas de educación superior: una en convenio con UNISUR (Bogotá) y otra con la Corporación Universitaria de Envigado. La primera no fue perdurable, pero es legítimo decir que ésta fue la cuna de lo que hoy conocemos como Institución Universitaria de Envigado. A la vocación cultural y artística de este sector se suma que, desde hace algunos años, tiene asiento en la comunidad el sentimiento ambiental por su quebrada, por el sendero verde que la acompaña, por ser camino hacia el parque ecológico El Salado -componente del parque Arví- y porque es sendero de caminantes y deportistas.

Las políticas municipales ponen la educación como una estrategia para reducir las desigualdades sociales y disponen, al igual que el Plan Nacional de Educación, que sea una educación con calidad, equidad y pertinencia, cosa loable, por cierto. Sin embargo las estrategias que utiliza parecen no ser congruentes, pues si por un lado así lo determina en su plan, por el otro ejecuta sus políticas con un paternalismo alejado de la educación a las familias, lo que puede llevar a la comunidad a no valorarlas ni aprovecharlas lo suficiente, como parecen demostrarlo los resultados obtenidos en el tipo de sociedad que genera y que a renglón seguido se describe .

A partir de esta realidad se originan otras situaciones delicadas en esta comunidad: hay un alto índice de madres solteras, más aún, cada día aumenta el porcentaje de adolescentes embarazadas; los niños crecen al amparo del televisor, al cuidado de la abuela, la tía o la vecina, sin la necesaria guía de los padres, expuestos a toda clase de peligros, por lo que en el colegio tienen bajo

rendimiento académico y altos problemas de convivencia. De las mismas circunstancias nacen niños y niñas con dificultades de aprendizaje, déficit de atención e hiperactividad, de lo cual debe encargarse la escuela cual madre y maestra.

En algunos de los barrios que conforman el entorno institucional, las fachadas son engañosas. Desde el exterior se ven hermosas casas, pero al interior el hacinamiento es un hecho recurrente y preocupante que trajo a la Institución casos de niños y niñas violados, maltratados, malqueridos, abandonados, descuidados, enfermos y con taras de diversa índole. Aunque el uso del suelo es principalmente residencial, existe una vocación comercial - quizá una urgente necesidad por la falta de empleo- y algunos talleres manufactureros. Es común que las viviendas reserven la sala de la casa para un pequeño mercado, venta de comidas, almacén de ropa o zapatos, peluquería o, simplemente, para arriendo.

Vistas así las cosas el panorama parece incierto y gris, sin embargo, el grueso de la población es gente buena; pobres y necesitados, desempleados y sin casa propia, mal pagados los que trabajan, con un bajo grado de alfabetismo, pero gente buena a la espera de que la vida, la sociedad y el Estado les den la oportunidad de reivindicarse. En la escuela, los niños son respetuosos, obedientes, cívicos, alegres. Muestran gusto por estar en ella y gozan de sus actividades. Cuesta más esfuerzo, empeño y paciencia el trato con los padres de familia que con los niños; mientras los primeros son demandantes en extremo sus hijos esperan y reciben la formación y el cuidado que les deparan sus profesores con agradecimiento y expectación.

En este contexto las prácticas de la cultura como actividades fundamentales para el desarrollo; las prácticas artísticas como ejes transversales para dinamizar el progreso personal y social; la

propuesta de la escuela para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes desde unas perspectivas distintas, amenas y envolventes a partir de un proyecto educativo en horizonte cultural, permiten a los estudiantes vivir en igualdad de condiciones con los demás niños y jóvenes de la ciudad, les abre horizontes nuevos y los potencia para que descubran vocacionalmente el sentido de su vida y vislumbren el tipo de sociedad en el que comprometerán sus esfuerzos futuros.

En la lectura de estas realidades, como parte de sus tareas, los docentes deben tener clara *“la necesidad de construir unas vías comunicativas y didácticas”* para hacer enseñable el conocimiento de manera apropiada al contexto (Ceballos Córdoba, 2010, p. 58); construir unos procesos educativos que potencien el ser, el sentir, el saber y el saber hacer; desarrollar *“la capacidad de valorar, leer, interpretar, conocer y comprender la diversidad de contextos y los nuevos retos que nos trae el siglo XXI”* (MEN, 2008, p. 7) y enseñar, con su propia vida, a vivir responsable, libre y alegremente cada momento de la existencia ya que en ella y solamente en ella se manifiesta la verdad, deseo último de la humanidad.

El mismo Ceballos (2010) señala que al aludir al contexto sociocultural, aquí como en cualquier otro ámbito del saber, se hace referencia a las relaciones existentes entre el tema de estudio y la vida social, ya que ningún *“fenómeno físico, biológico o social, se presenta de forma aislada per se sino en relación con su ambiente, el cual se presenta en términos históricos, sociales, políticos, económicos y culturales”*. (p. 187) Por lo tanto, del contexto se puede decir que no es un molde estático de representaciones culturales sino que es una *“arena”* activa en la cual el individuo construye su comprensión del mundo y que está conformada tanto por los

contenidos culturales tradicionales, como por las necesidades y expectativas individuales y colectivas que surgen del contacto con la sociedad amplia. (p. 188)

Analizados el origen histórico de la Educación Artística en la escuela colombiana y su impacto social, así como los inicios de sus políticas públicas, es pertinente estudiar cómo la cultura inscrita en el arte y en la estética y la práctica artística son elementos constitutivos de la construcción de la subjetividad. La ubicación espacio temporal y socio-económica del entorno cultural institucional ponen en perspectiva la razón por la que la educación en el arte señala el norte del trabajo académico y formativo de la I. E. José Miguel de la Calle. Adentrémonos ahora en los avances hechos por otros investigadores y escritores preocupados por la intervención de la Educación Artística en el currículo de la escuela.

¿Qué opinión e interés tuvo este tema para otros investigadores? ¿Qué tanto han avanzado en él?

No sería posible agotar en este apartado lo que con dedicación y entereza han desarrollado quienes se interesaron por los temas afines al que aquí se presenta. Nos concita el interés de hacer un acercamiento a sus trabajos con el claro riesgo de que falten algunos o de no tener la precisión necesaria. Sin embargo es un riesgo que se corre cuando de citar a los estudiosos se trata y hay que atenerse, respetuosamente, a su consideración. Encontramos libros, tesis, textos y artículos que anteceden esta investigación, que la justifican y al mismo tiempo ayudan a sustentar sus presupuestos. Todos ellos, cada uno a su manera, es un testimonio del esfuerzo hecho por rescatar, promover, resaltar y valorar la Educación Artística en la escuela.

Iniciemos registrando los resultados de una investigación hecha por Ricardo Marín Viadel en la Universidad de Granada en el año 2011. Su primera afirmación se refiere a que desde hace algunas décadas la Educación Artística se configura como un territorio especializado de investigación, situado justo en la intersección entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos. Estas investigaciones constituyen un espacio muy heterogéneo y de límites bastante difusos; por ejemplo, en el ámbito de América Latina es muy frecuente que la investigación en Educación Artística comprenda el conjunto de las enseñanzas de todas las disciplinas artísticas: la música, la danza, el teatro, las artes visuales, entre otras, mientras que en Europa y Estados Unidos el mismo término únicamente hace referencia a la enseñanza de las artes visuales.

Luego, Marín Viadel, refiere un extenso estudio editado por Elliot Eisner y Michael Day (Eisner y Day, 2004), que organizó la sociedad profesional norteamericana de Educación Artística (NAEA) y que contiene los siguientes temas: a) la Educación Estética, que reúne las investigaciones de carácter teórico y especulativo en torno a cualquiera de las diferentes disciplinas artísticas: literatura, música, danza, artes visuales, etc.; b) la historia de la Educación Artística durante los siglos XIX y XX, cuando la enseñanza del dibujo se impuso en el currículo obligatorio de la educación primaria, prácticamente en todos los países del mundo; c) los estudios evolutivos sobre las conductas artísticas y estéticas de las niñas y niños como dibujantes y como espectadores de pinturas y objetos artístico; d) la organización y sistematización del currículum; e) los enfoques multiculturales de las enseñanzas artísticas; f) la evaluación del aprendizaje artístico y los estándares de calidad; g) la formación inicial y la cualificación del profesorado de artes visuales; h) la educación en museos; i) la cultura visual; y j) las metodologías artísticas de investigación.

Posteriormente comenta que en 2008 la Sociedad Profesional de Educación en Arte y Diseño del Reino Unido (NSEAD) tuvo la iniciativa de reunir algunos de los artículos de metodología de investigación que habían ido aparecido en la revista que propicia la sociedad, el *International Journal of Education in Art & Design*, hasta completar un índice adecuado para un manual de investigación en Educación Artística. Richard Hickman (2008) fue el editor del volumen que, organizado en quince capítulos, aborda los siguiente temas: la afinidad de la docencia del arte con la indagación etnográfica, la historia de la educación artística, la fotografía infantil, el desarrollo de los programas de doctorado en arte y diseño basados en la práctica creativa (*Practice based Research*); los estudios interculturales, los estudios de casos, la historia oral y las historias de vida, la etnografía visual, las narrativas y las neonarrativas.

Por último refiere que en los últimos años la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) ha organizado dos conferencias mundiales sobre Educación Artística, la primera en Lisboa en 2006 y la segunda en Seúl en mayo de 2010. Los términos clave más repetidos en los documentos de conclusiones, en la mayoría de los casos, son los que venían asociándose desde hace más de medio siglo a la Educación Artística, y entre ellos el clásico de desarrollo de la capacidad creativa (Lowenfeld, 1946), pero ahora impregnado de dos nuevos matices: uno, considerando creativas no sólo a las personas sino también a las instituciones e industrias, y por otro vinculándola a los nuevos contextos sociales.

Concluye el autor sosteniendo que cuando se trata del arte, concretamente de la enseñanza del dibujo, de la pintura, o de la fotografía, etc., parece surgir una cierta contradicción entre el

intenso carácter emocional, creativo y subjetivo de los procesos artísticos y la necesaria objetividad, contrastabilidad y demostrabilidad de una investigación educativa. (Marín, 2011)

La tesis doctoral de Cristina Miranda de Almeida de Barros, *El árbol del Arte: Matriz trans-sensorial e intersubjetiva para el arte no visual y el silencio del yo artístico*, sostiene la idea de que la práctica y la Educación Artística funcionan como los pilares de la socialización del artista y de su introducción en el mundo artístico, favoreciendo el acceso a este acervo común de conocimientos artísticos. Esta socialización viene a conectarse con la idea de este trabajo sobre la necesidad incuestionable del entorno social y cultural que condiciona la vida de los estudiantes y sus manifestaciones a través de las prácticas artísticas. Desde este punto de vista, el arte es un instrumento para potenciar la creatividad de cualquier persona.

Para los efectos de esta tesis existen tres fases en la creación artística (1) percepción (cómo percibe, dónde pone su atención e intención el artista); (2) transformación (cómo transforma lo que percibe) y (3) transmisión (cómo transmite lo que transforma y percibe). Dos de estas fases se relacionan con otras tantas en esta investigación: la percepción con la sensibilidad y la transmisión con la comunicación. Mientras que la tesis citada hace énfasis en la transformación de lo que se ha percibido, en ésta se quiere saber qué tipo de apreciación estética tienen los estudiantes. Por otra parte, las tres fases investigadas en Almeida de Barros se refieren a los artistas mientras que en esta tesis indagan a los estudiantes y en parte a los docentes como sujetos y agentes respectivamente.

Un artículo de José M. Touriñán López, titulado *Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte*,

publicado por la universidad de Santiago de Compostela en el año 2010, tiene como objetivo contribuir a formar criterios acerca de la Educación Artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Esta perspectiva pedagógica exige mirar con apropiada atención el ámbito de la Educación Artística y eso quiere decir que hay que mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión. Desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la relación artes-educación: 1) las artes como ámbito general de educación; 2) las artes como ámbito de educación general; 3) las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

El artículo tiene, como esta tesis, la perspectiva de la Educación Artística como ámbito de educación. Su título nos da claridad sobre lo pretendido por el artículo: *la educación para un arte* o formación de artistas que hemos señalado no es el propósito de esta investigación ni de la IE José Miguel de la Calle; y *la educación por las artes* que, aunque no coincide con la intención del presente trabajo, sí se le asemeja y ojalá en su desarrollo esté bien cerca. La educación en el arte es la que se quiere encontrar en la investigación que se hace del PEI en horizonte artístico y cultural de la institución mencionada.

Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de los maestros y las maestras es el título de la tesis doctoral de Joan Vallés Villanueva en la que se propone a la educación artística y estética como un modo de acercarse a las culturas desde el ámbito de los valores propios. Se puede trabajar el arte de cientos de culturas en la historia desde el área de Educación Artística, lo hace posible sensibilizar al alumnado hacia la comprensión de las distintas manifestaciones que adquiere un fenómeno universal: el arte.

Explorar los caminos y las posibilidades que la Educación Artística posibilita en relación a la diversidad cultural es el objetivo principal de esta investigación.

Esta tesis se conecta con el PEI de la I.E. José Miguel de la Calle, que tiene un enfoque artístico y cultural, en donde la cultura es un acumulado de saberes socialmente construidos a través de los cuales los seres humanos expresan los hábitos y la creatividad que los caracterizan social e individualmente. La cultura comprende los modos de vida, sistemas de valores, tradiciones y creencias que los pone a dialogar e interactuar a partir del reconocimiento de la multiculturalidad e interculturalidad. La cultura es, en efecto, “el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias” (Ministerio de Cultura, 1997, p. 1), permitiéndoles construir modos de pensar, mundos personales y comportamientos; y es en la escuela donde se intercambian esas formas de pensar y de actuar.

La tesis de Ana María Alves *Hacia una didáctica y un currículum en perspectiva intercultural*, de Junio de 2002, sostiene con Stenhouse (1984:27) que una cosa es el currículum como plan, como prescripción, que explica lo que deseáramos que sucediese en las escuelas, y otra lo que realmente sucede en ellas. El currículum es más la cultura real que surge de una serie de procesos, que un objeto que se puede diseñar y después aplicar. El currículum se configura en las decisiones previas acerca de qué se va a hacer en las tareas académicas que efectivamente se concretizan en el aula, en la vinculación de los contenidos y la vida del aula con el contexto, y en las formas de evaluación. Así, si estos procesos no se modifican no se puede pensar en el cambio por más que se modifiquen los documentos

curriculares. Las propuestas educativas llegan a las escuelas particulares y es en esos lugares específicos -y no en la abstracción del sistema- donde las propuestas naufragan o tienen éxito.

Los presupuestos de esta tesis están en consonancia con la pregunta problematizadora del presente trabajo: ¿Lo que se declara en los planes de área y de aula, es consecuente con lo que se evidencia en los diarios de campo de los maestros y en los trabajos de los estudiantes? Es decir, ¿lo que plantea el PEI en horizonte artístico y cultural de la IE José Miguel de la Calle, las orientaciones –y lineamientos- de la educación artística, es lo que se lleva a la práctica, lo que se pone en escena en el aula? De no ser así, el currículo de esta escuela sería justamente lo que plantea Stenhouse: un plan, una prescripción que explica lo que deseáramos que sucediese y no lo que realmente sucede en ella. Es clave entonces que la investigación desvele los niveles de los discursos, los procesos que se proponen y la práctica en el aula.

La tesis de maestría que lleva por título *La educación Artística: un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en la Institución Educativa*, escrita por Ana Cristina García y Carolina García (2011) de la Universidad Tecnológica de Pereira, al referirse a la manera como se aborda la Educación Artística en las instituciones educativas, señala que no se dimensiona la esencia formativa de esta área del conocimiento. En efecto, al referirse al proyecto de educación artística resaltan que no existe en la Institución un soporte que articule las actividades artísticas con el currículo, pues al observar los planes de estudio del área de Educación Artística no se encontró evidencia de ello. De darse tal articulación se obtendría como resultado, primero, que la comunidad educativa podría fortalecer su proceso educativo y promover el desarrollo de actividades artísticas en los niños y, segundo, que serviría de base para fundamentar los grados

superiores en la búsqueda de su identidad profesional, además de que toda la comunidad educativa trabajaría en la misma dirección.

Plantean las autoras la misma inquietud que el presente trabajo: los discursos son unos, llevarlos a los planes institucionales es otra cosa y ponerlos en acción como un medio formativo es una tarea que requiere mayor esfuerzo y dedicación. Recurren también a una estrategia similar al acudir a los ejemplos exitosos de la manera como la educación mezclada con las artes puede ser una ruta adecuada para formar niños tolerantes, críticos y creativos, lo cual requiere la sensibilización de los docentes a fin de que valoren el potencial de cada estudiante, pues el hecho de que un alumno no se destaque en algún aspecto, no significa que no pueda hacerlo en otros.

En este sentido dicen, además, que para que los proyectos perduren en el tiempo, requieren de personas comprometidas. Tanto para este caso en particular como para el currículo en general es indispensable que exista un grupo de docentes que estudien y reflexionen juntos, hagan ajustes, desarrollen el currículo y evalúen sus resultados. De esta manera se garantizará la buena práctica en los procesos de enseñanza – aprendizaje y la transformación de los agentes comprometidos en dichos procesos.

Historia del proyecto educativo institucional (PEI)

El camino recorrido por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) actual, cuenta que cuando se elaboró el primer PEI, a partir de la Ley 115 de 1994, al justificar el área de Educación Artística pedía que para desarrollarla se debía tener en la cuenta el entorno y el medio ambiente que rodeaba al niño y que se condujera la enseñanza del área a un libre “ejercicio de

adiestramiento”, desarrollando sus propias aptitudes y valores mediante la orientación estimulante por parte del profesor y de la comunidad educativa. Por lo general –decía- al área de Educación Artística, en todos sus niveles, se le ha dado muy poca importancia como área formadora de personas íntegras así como poca atención se le ha prestado a sus manifestaciones de aprecio por las artes y a la Educación Artística durante el tiempo de su formación.

Señalaba, además, la necesidad de utilizar los recursos naturales existentes dentro del medio, para lograr que el niño expusiera sus valores artísticos como fruto de su experiencia, es decir, la expresión de su mundo exterior visto de manera artística, en el que el docente le permitiera desarrollar su potencialidad y lo llevara al entendimiento global de las demás áreas. De esta manera –añadía- se lograría llevar al niño al descubrimiento de valores en sus propios compañeros fomentando con ello el aprecio y el respeto debido a sus congéneres, a las distintas manifestaciones artísticas desarrolladas dentro y fuera del aula de clase y a sus propias ejecuciones; pensando que, con ello, valoraría el medio en el que vivía y desarrollaría en él la buena presentación de su propia persona, del hogar, la escuela, el barrio y ciudad en la que viviera ahora o en el futuro.

En el enfoque de la institución, dicho PEI, tiene en la cuenta los condicionamientos de tiempo y lugar de acuerdo con las propuestas de la revolución industrial que se vivencian en el arte moderno y la realidad cultural. Dice que toma un conglomerado de párvulos para impartirles una *Educación Estética* acorde con las necesidades de la comunidad educativa en donde se desenvuelven, diseñando un trabajo que elimina la discriminación, para darles la oportunidad de desarrollar las aptitudes naturales de los individuos, en un sentido general. Anota, además, que la

artística, como educación formal, sirve de vehículo para la formación integral del alumno y como medio para contribuir al aprendizaje de las demás áreas del conocimiento.

De igual forma, agrega, los maestros, como conductores de una cultura determinada, deben aprovechar pedagógicamente el interés natural que los niños presentan desde su más tierna edad por todo fenómeno acústico, óptico y de movimiento, para impulsar el desarrollo de estas capacidades, para estimular su mente y su capacidad de aprendizaje. En el esfuerzo por alcanzar este logro, el área se ha de orientar al desarrollo de la creatividad y la sensibilidad mediante experiencias artísticas plásticas, pintura, escritura, modelado, música y de movimiento expresivo como parte de la formación integral del hombre que requiere el momento actual de la sociedad.

La Institución buscaba, por una parte, descubrir inquietudes estéticas en el educando orientándolo al descubrimiento y al aprecio de los valores artísticos; y, por otra, motivarlo a preocuparse por la conservación y enriquecimiento de la cultura y de su propia identidad, mediante el desarrollo de la expresión estética acorde con sus características físicas, intelectuales y afectivas. Terminaba diciendo que el arte, en cualquiera de sus manifestaciones, era un lenguaje bello que llevaba a la comunicación a través de símbolos visuales, auditivos y corporales mediante la utilización de la pintura, el modelado, el dibujo, la escritura, la música y el canto. De esta manera pretendía darle una identidad cultural, proporcionándole la adquisición de conocimientos y enseñándole su aplicación concreta en el diario acontecer de su existencia.

Este primer PEI propuso, además, los siguientes objetivos y temáticos:

Objetivos generales del área

- Fomentar en el alumno mediante actividades creativas el desarrollo de habilidades sensoriales, socio-afectivas e intelectuales a través de la práctica de cualquiera de las manifestaciones artísticas.
- Desarrollar en el alumno un sentimiento crítico y analítico ante el arte del mundo contemporáneo.
- Valorar, conservar y enriquecer el legado cultural, regional, nacional y universal.
- Estimular al niño mediante actividades creativas como medio fundamental de comunicación de manera gratificante.
- Identificar mediante la observación directa las formas naturales para la interpretación plástica del medio.
- Aplicar elementos básicos (punto y línea) en la expresión gráfica.
- Utilizar diferentes formas de expresión artística según sus intereses y necesidades y de acuerdo a sus aptitudes innatas.
- Expresarse creativa y libremente a través de diferentes procedimientos y técnicas propias de las artes visuales.
- Aprender a apreciar las distintas manifestaciones artísticas en especial las de su región: troveros, vendedores, culebreros, imitadores de personajes, etc.
- Descubrir y estimular las aptitudes y valores para el desarrollo de las distintas potencialidades del niño.
- Utilizar creativamente los recursos del medio, tanto naturales como materiales de desecho.

Música: En los grados de primero a quinto no se pretende impartir conceptos que el niño debe memorizar, ni darle una serie de contenidos que el niño amontone en un libro, sino que se agruparán los distintos temas musicales como son la apreciación, el movimiento corporal y la educación de la voz, en forma secuencial y progresiva y a través de la vivencia auditiva, visual o corporal, para que el alumno llegue a una verdadera comprensión de los diferentes elementos de la música y de las diferentes maneras de agrupar las voces humanas. Aquí se iniciará con los movimientos corporales, la predanza y el baile clásico (bolero, salsa, disco), la educación de la voz y la gramática musical, melodía y armonía.

Pintura: Al niño de primero o quinto se le iniciará con el descubrimiento de sus aptitudes y valores para brindarle una orientación adecuada, continua y a tiempo. Durante el desarrollo de esta área se debe hacer una interrelación con las demás para que el trabajo sea gratificante y extensivo.

Dibujo: El desarrollo del área de primero a quinto parte del punto y línea hasta la luz y sombra. Se basa en la experiencia del niño y aplica los conocimientos visuales con respecto a la naturaleza, figuras, objetos y creatividad o imaginación. Finalmente se seguirán las mismas estrategias o pautas que en la pintura.

Modelado: Partiremos de objetos reales simbólicos e imaginativos utilizando los recursos de la naturaleza como la arcilla o greda, el yeso, la madera, la piedra, etc. Se descubrirán habilidades y destrezas de acuerdo a la experiencia del niño. El maestro debe trabajar con el alumno y corregirle a manera de estímulo los detalles que le vea convenientes con autoridad de conocimiento.

Collage: Se partirá de la naturaleza como fuente de inspiración creativa que les transmita un lenguaje de acuerdo a sus propias características visuales en donde el alumno pueda utilizar la pintura, la agrupación de objetos de manera armónica para que logre una formación integral.

Escritura: Será una actividad que conlleve al mejoramiento de la escritura en donde se enriquezca su cultura en relación con la presentación de su letra y su organización.

En el desarrollo de cada uno de los contenidos se estimularán los trabajos y actividades y al finalizar el grado se hará una exposición con todo lo realizado.

Recursos

Humanos: Profesores de grado, alumnos, profesor de danzas.

Físicos: El aula, salón múltiple, patio, corredores, parque, casa de la cultura.

Didácticos: Artes Plásticas, diferentes clases de papel, vinilos, acuarelas, crayolas, pinceles, colores, anilinas, arcilla, greda, plastilina, pasta de papel, materiales de deshecho, hilo, agujas, afiches, montajes, sellos para grabados, títeres, tijeras, tablero.

Música: Cassettes, grabadora, presentación de montajes coreográficos, coros.

Evaluación

Al final de la actividad el alumno estará en capacidad de seguir el objetivo propuesto de: Rasgar, recortar, pegar, pintar, modelar, trazar dibujos, cantar, bailar determinados ritmos de folclor. Al hacer referencia a esta primera redacción del PEI, se recuerda la historia del área de Educación Artística en esta Institución y qué importancia se le dio desde sus inicios, orientándose desde ya a

lo que llegaría a ser más adelante: un PEI en horizonte cultural que hace énfasis en el aspecto artístico.

La segunda redacción del PEI que tuvo nuevas propuestas y mejoras, no cambió absolutamente en nada lo referente al área de educación artística, hecho que llama la atención ya que esa redacción debió tener presente la implementación de la básica secundaria que inició en 2000 y sus posteriores modificaciones, para adaptarse a la educación media que inició el en 2006. Sin embargo, sí avanzó en la fundamentación.

Los fundamentos de la acción educativa contienen los elementos sobre los cuales está cimentada la tarea que realiza la institución educativa y proporciona el marco de referencia para la implementación de las acciones encaminadas a la formación de los educandos. Se trata de los componentes que alientan a la comunidad educativa en la construcción de proyectos y en la determinación de las metas que se desean alcanzar en el corto, mediano y largo plazo; igualmente son inspiradores de las estrategias mediante las cuales puede hacerse posible el logro de los propósitos planeados.

Por su parte, los fundamentos legales recogen el conjunto de normas relacionadas con la acción educativa en lo que se refiere a su concepción, fines, prestación del servicio, asuntos administrativos, orientaciones pedagógicas y curriculares y todos los aspectos relativos a la manera como la comunidad educativa puede construir y desarrollar sus planes de acción. En ellos están contenidas las orientaciones que han sido dadas por el legislativo y reglamentadas por el Ministerio de Educación, con el fin de garantizar los principios constitucionales relacionados con el derecho a la educación.

Son los fundamentos pedagógicos los que esbozan los elementos básicos en torno a los cuales se desarrolla la acción educativa, proponiendo lineamientos para pensar el tipo de educación deseable y posible para la institución educativa, en el marco de las tendencias que han marcado la historia de la pedagogía y que han generado una serie de replanteamientos sobre las formas de concebir la pedagogía y la educación, las cuales deben ser pensadas a la luz de la realidad y de las problemáticas cotidianas de las comunidades particulares, y de la posición del país en el contexto global, para responder a los requerimientos locales, nacionales e internacionales.

En el diseño del PEI es importante la integración de los conocimientos propios de las áreas para fortalecer las competencias básicas como soporte de la educabilidad del sujeto. Éste se concibe como un ser integral que no es posible escindir en sus diferentes dimensiones para formar las separadamente; sin embargo los conocimientos que conforman cada área requieren de una comprensión particular y de diseño de metodologías apropiadas para presentarlos como corresponde.

Si, por un lado, es preciso reconocer la conveniencia de la integración del currículo por medio del fomento de los ejes transversales, por el otro, hay que afirmar la importancia de que los maestros estén capacitados y sean idóneos en cada uno de los distintos campos del saber que garanticen una adecuada prestación del servicio educativo, con un diseño propio de las estrategias metodológicas y evaluativas desarrolladas en los lineamientos curriculares de las distintas áreas. Las orientaciones que sobrevienen en dichos lineamientos se encaminan a la renovación curricular, en la que el espíritu que guía las transformaciones educativas está inspirado en la educación por competencias.

De otro lado conviene mencionar la teoría del aprendizaje significativo como pilar en que se soporta el proyecto educativo. En forma simple se puede expresar esta teoría con el argumento de que se aprende mejor aquello que tiene alguna significación para la vida de quien lo asimila, y, mientras mayor sea la significación, también lo será la fuerza con que se aprende. La propuesta educativa renovadora para el país hace un énfasis especial en la pertinencia de los currículos, es decir, en el sentido de posibilitar a las comunidades “construir” o “adaptar” las orientaciones generales, a partir de las características particulares de las comunidades educativas. En otras palabras, la pertinencia se concreta en la importancia de generar currículos a partir de los problemas de las comunidades con la finalidad de que, desde la escuela, se elaboren propuestas encaminadas a la solución participada de las dificultades que hacen parte de la vida cotidiana.

Por último, el PEI en cuestión propone los fundamentos culturales en los que entiende como cultura el cultivo de los bienes y los valores naturales, es decir, todo aquello con lo que el hombre afina y desarrolla sus innumerables cualidades espirituales y corporales, procura transformar el mundo, hace más humana la vida social y expresa y conserva sus experiencias espirituales y sus aspiraciones, reconociéndole sus aspectos históricos, sociales, axiológicos, etnológicos y de diversidad. Son, entre otros, fines de la cultura ser vehículo de expresión, cohesionar y proporcionar identidad, dar sentido a la actividad humana y servir de marco referencial. Es más, ella se relaciona con el sentido último de la existencia porque se radica en la zona más profunda, donde el hombre encuentra respuestas a las preguntas básicas y definitivas que lo acosan.

Dentro de la concepción cultural, conviene abordar los conceptos de sociedad y de ser humano. Desde una antropología integral en la que se considere la totalidad de la persona como

unidad de diversas dimensiones, el aspecto comunitario es considerado como algo vinculado a la totalidad de la existencia humana, de modo que no es aceptable separar lo individual de lo colectivo, en cuanto uno y otro aspecto se contienen en forma recíproca. Tal concepción permite a la educación proponer el bien común como el paradigma clave desde el cual se habrá de formular los principios rectores de la existencia humana y de las diversas actividades que desarrollan las personas en una colectividad.

¿Qué es la Educación Artística en la Escuela?

La concepción de la escuela no es ajena a los cambios que sobrevienen con el tiempo, los avances científicos, tecnológicos y el desarrollo pedagógico y didáctico. De ahí que hoy no se considera que la función de la escuela sea enseñar unos contenidos que rápidamente son superados por otros nuevos, ni solamente aprenderlos. La escuela tiene que ir mucho más allá y facilitar a los niños y jóvenes encontrarse consigo mismos y construir su subjetividad "a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permitan comprender(se) e interpretar el mundo en el que viven".(Ministerio de Cultura, 1997, p. 227) La ley de cultura concibe el aprendizaje como una producción activa de significados relacionados con los conocimientos sociales y el bagaje de los estudiantes. De ahí que sus aprendizajes dependan de la comprensión que tengan de las cuestiones que son relevantes para su propia vida.

Es precisamente, si se parte de esa premisa, que adquiere su significación e importancia la Educación Artística en la escuela, ya que "permite percibir, comprender, y apropiarse del mundo, movilizand o diversos conocimientos, medios y habilidades que son aplicables tanto al campo artístico, como a las demás áreas de conocimiento".(Ministerio de Educación Nacional

Viceministerio de Educación Preescolar, 2010, p. 7) La reflexión sobre el papel del arte y la cultura en la escuela llevó al Ministerio de Educación a identificar las tareas que desarrolla en el Documento 16: una es tener políticas educativas que garanticen los procesos de Educación Artística en los diferentes niveles de formación; otra es ofrecer criterios pedagógicos que sirvan de referente a los docentes y a las instituciones para realizar sus diseños curriculares, y la tercera es fortalecer y consolidar el acervo cultural a través de la Educación Artística, de manera que permita a los estudiantes leer su contexto y ubicarse en él.

Para desarrollar estas tareas, en una educación integral de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva y multicultural, el mencionado Documento, propone unas orientaciones a partir de la identificación de tres competencias que desarrolla la Educación Artística: sensibilidad, apreciación estética y comunicación; de los tres tipos de procesos a través de los cuales se adquieren dichas competencias: recepción, creación y socialización; de los productos que el estudiante alcanza como resultado de dichos procesos, y de los contextos culturales y sociales con los que debe interactuar el estudiante en el desarrollo de estas tareas. (Ministerio de Educación Nacional Viceministerio de Educación Preescolar, 2010, p. 10)

En el IV Encuentro de Educación Artística celebrado en Bogotá en noviembre de 2008, los académicos presentes acogieron “tres maneras de educación en lo artístico: la formación para las artes (formación de artistas), la educación por el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación en el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales)” (Ministerio de Cultura de Colombia , 2008, p. 7). Es claro que la formación para las artes no es el propósito de la escuela como sí lo es de la academia y de las escuelas de arte; en cambio, la educación preescolar, básica y media pretenden la educación

por el arte y, en el caso particular de la Institución Educativa José Miguel de la Calle, la educación en el arte.

Pero, antes de hacer énfasis en este punto, es importante saber qué se entiende por educación artística. El MEN la define, primero como campo:

“La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio.(2007)”

Los lineamientos curriculares, por su parte, la definen como:

un área del conocimiento que estudia [...] la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, [...], que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma (2000).

Parecen, aunque no se puede afirmar que sea así, definiciones hechas a la medida de la educación por el arte y en el arte pues con la Educación Artística se busca mejorar en los estudiantes la capacidad de descubrir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad, motivarles su espíritu creativo, educarles el gusto por el arte de manera que sean espectadores preparados y, con ella, formarse en la escuela de la mano de sus maestros. De esta manera la Educación Artística participa activamente en el desarrollo de las competencias básicas al tiempo

que desarrolla las competencias propias de las prácticas artísticas, lo cual “se logra a través de la experiencia viva del estudiante en la realización de diversos procesos pedagógicos (de recepción, creación o socialización), en la *generación de productos y en su interacción con los contextos* que son propios de las artes y la cultura”.(Ministerio de Educación Nacional Viceministerio de Educación Preescolar, 2010, p. 17)

Los estudiantes se convierten en espectadores preparados en la medida en que adquieren los conocimientos mínimos necesarios para “la participación consciente en la acción artística”: espacio, forma, color, es decir, cuando amplían el “horizonte educativo a través de la didáctica artística que nos enseña a mirar a partir de nuestras ganas de participar y descubrir” (Antúnez, 2008, p. 16) el juego estético, que permite crear una experiencia propia al tomar conciencia de las impresiones que comunmente se escapan a la normal percepción ya que la mente y el cuerpo están ocupados y sin tiempo para contemplar y reflexionar en ellas. Esta experiencia estética hace pleno el estado de ánimo, “convirtiéndose en una fuente de conocimiento y un tipo de placer que no nos deja indiferentes, sino que modifica nuestra conducta proporcionándonos una satisfacción intelectual”.(Antúnez, 2008, p. 17)

Para poder enfocar el tema de la educación por el arte es indispensable definir en qué valores y bajo cuáles categorías se quiere formar al estudiante, además de darle sentido al arte en su vida y permitirle que se manifieste a través de él. El MEN dice a este respecto que penetrar educativamente su naturaleza nos lleva a plantearnos el problema de qué es lo educable desde el arte y cuáles son las implicaciones de pedagogizar el arte en la educabilidad del ser. Y añade:

“Todo el esfuerzo por encontrar un lugar para la reflexión sobre lo artístico enseñable y sobre el impacto en la naturaleza formativa de los valores, teorías y prácticas del arte es

también un esfuerzo por entender hasta dónde la educación y en particular lo educativo es posible como mediación de esta forma de ser de la conciencia social y cultural de los pueblos”.(Ministerio de Educacion Nacional, 2000, p. 11)

Aún más allá, pensemos en que la Educación Artística contribuye a la formación de ciudadanos cultos, solidarios y tolerantes; ciudadanos de la no violencia o de la violencia a través de la expresión artística que les permite exponer sus más íntimos, profundos y radicales sentimientos de alegría, dolor, rabia, protesta social, amor familiar; ciudadanos que proponen un modelo diferente de enfocar la vida y de construir sociedad. La construcción de la teoría y la práctica, bajo cuya égida se orienta la Educación Artística en la escuela, puede ser repensada en este sentido, de manera que las diversas manifestaciones del arte, sus expresiones y sus comprensiones se integren a la realidad educativa para hacer posible que, como actividad intencionalmente dirigida a la formación de seres humanos, “pedagogice sus propios componentes y los proyecte en el desarrollo de la cultura como un elemento central de la búsqueda de la planificación de lo humano”.(p. 5)

Ahora bien, si la educación por el arte es adecuadamente intencionada debe también ser una educación en el arte. La relación entre educación y arte obliga a que se tenga claridad sobre qué componentes artísticos y qué componentes educativos van a intervenir en la escuela como elementos formativos, sobre los elementos que la educación debe tener en cuenta en la formación de la capacidad expresiva de la conciencia humana como posibilitadora del arte. En los lineamientos curriculares, el MEN, señala como tarea del arte llevar a los sentidos todo lo que tenga cabida en el espíritu del hombre, revivir los sentimientos, inclinaciones y pasiones, henchir el pensamiento, ser vehículo para que se sienta todo lo que el ánimo humano pueda experimentar,

soportar y producir, que sienta todo lo que pueda mover y excitar el corazón humano y todo lo que de esencial y elevado tiene el espíritu. (p. 7)

Unidos a los contenidos están los recursos: la infraestructura, los espacios adecuados, las herramientas, los materiales, pues, al igual que en las demás áreas del conocimiento, no es posible aspirar seriamente a alcanzar logros significativos si no se tienen los medios adecuados. A este respecto señala el Ministerio de Educación (2000) que muy pocos centros educativos oficiales cuentan con salones adecuados, instrumentos y herramientas de trabajo; hay escasez de recursos económicos y poca calidad en los materiales. Además, agrega, los recursos que tienen son desperdiciados ya que no corresponden a las necesidades diagnosticadas en los Proyectos Educativos Institucionales, Municipales o Departamentales.

La puesta en escena de la clase de Educación Artística también tiene sus bemoles. Por un lado está la actitud de los docentes cuya preparación, capacidad y gusto marcan el desarrollo de la clase; por el otro están los alumnos cuyas aptitudes e intereses también condicionan los logros, y un tercer aspecto lo marcan el currículo escolar, con sus determinaciones e indicaciones en torno a esta área, y los padres de familia cuyo apoyo ha sido y sigue siendo importante para el desarrollo artístico de los niños y jóvenes. Aunque la “mayoría de los estudiantes disfrutan la clase; otros la consideran "costura" o "aburridora, muy teórica", "que poco o nada les aporta para enfrentarse a la vida" y a veces sienten que el profesor discrimina entre "los buenos" y "los malos" para determinado arte. Unos se sienten atraídos por una forma de expresión artística, otros por ninguna”.(p. 17)

Es necesario, por no decir urgente, que la enseñanza de la artística tienda a la formación del gusto estético, a la comprensión del mundo y sus manifestaciones, y a la construcción de formas nuevas de expresión. Lo primero, brindando a los niños y jóvenes oportunidades de manejar distintos materiales y experimentar lenguajes diversos mediante la libre improvisación para *producir*, “como parte de una propuesta global donde la apreciación y la contextualización estén contempladas” (Alderoqui, 1995, p. 21) a fin de que la experiencia sea significativa y formativa.

Un segundo aspecto en esta formación del gusto estético proviene del enfoque histórico-social de las obras artísticas, de su contemplación y análisis que permita a los estudiantes “situarse en la realidad en la que está inserta la producción artística que es motivo de estudio” (ibídem) para comprender y explicar su origen y contexto. Debe, por tanto, la escuela, preocuparse por enseñarles cómo acercarse a las obras de arte en la búsqueda de sus significados a partir de su origen en una época histórica, determinada por sus propios avatares, y las circunstancias sociales en las que se originó. Estos dos aspectos siempre estarán presentes, con mayor o menor énfasis, en toda obra artística.

La Educación Artística educa porque forma socialmente, pone al sujeto en relación con; la persona sale de su yo interior para expresar SE, muestra “algo” que hay en él y que no se ve con la ayuda de los ojos si no con una mirada espiritual que posibilita la expresión artística. El arte es la antítesis social de la sociedad y no se puede deducir inmediatamente de ella. Su ámbito se corresponde con el ámbito interior de los hombres, con el espacio de su representación. (Adorno, 1992, p. 18). “El trabajo artístico es colectivo aunque lo haga un sujeto que no es consciente de ello.[...] Concuera con esto el hecho central de que en las obras de arte, aun en las llamadas

individuales, habla un nosotros, no un yo, y con tanta mayor pureza cuanto menos se adapten externamente al nosotros y a su idioma”. (p. 221)

A pesar de que la formación artística en la escuela ha sido subvalorada y que es común pensar que no hace parte de la formación integral que deben recibir los niños y jóvenes, la verdad es que la ausencia de la práctica artística impide que se potencien los saberes y se regulen los comportamientos. Es a través de una enseñanza que incluya la Educación Artística que verdaderamente apuntamos a la formación integral del ser humano ya que ella favorece el desarrollo de las capacidades creativas, estimula el desarrollo cognitivo, promueve individuos críticos, favorece el desarrollo emocional, mejora el desempeño social, dota al niño con las capacidades de comunicación que van a reforzar su personalidad, desarrolla la sensibilidad, facilita la comprensión de la cultura local y la de la humanidad, y sus manifestaciones más profundas. (Muzante, 2007)

La construcción de nuevas formas de expresión nace de los movimientos artísticos de la vida cotidiana y de la sensibilidad de las personas, es decir del potencial propio de cada persona. Normalmente la escuela no reflexiona sobre la cultura que “portan” o “llevan” los educandos, su currículo “no piensa” que son sujetos y objetos de la producción y la contemplación artística, impidiendo así su libre desarrollo y condicionando sus posibles expresiones a formatos heredados de otras culturas, se olvida de que “enseñamos arte para formar individuos sensibles frente a las diferentes manifestaciones de su entorno, la cultura y el arte, para que sean capaces de apreciarlas y aun sentirse con derecho a producirlas”(Muzante, 2007) “basándose en las diferencias individuales de la población, escolarización y otros aspectos culturales”.(Gardner, 1994, p. 2)

La educación artística en el currículo escolar pretende servir para el desarrollo de habilidades relacionadas con el uso de códigos simbólicos, ya porque es una herramienta para cifrarlos, ya porque lo sea para decodificarlos, ya porque sea la base para su interpretación. Dichos códigos tienen que ver con los “lenguajes, la gestualidad, la pintura, la notación musical y con el cultivo de capacidades para emplear la metáfora, la ironía y otras formas de leer y escribir, propios de los diversos lenguajes de las artes”. (Bula E, p. 59) La Educación Artística en la educación formal puede facilitar el desarrollo de la percepción, la reflexión y la producción de las artes, por lo que su utilidad es de tal magnitud que llega a ser inevitable que haga parte del currículo. En concreto, los lineamientos curriculares en Colombia señalan que “el propósito de la enseñanza de las artes en la escuela es contribuir con el proceso educativo y cultural de los pueblos; de manera que las artes sirvan como medio fundamental de comunicación y de sensibilización”.(p. 62)

En los últimos años, esta perspectiva ha sido enriquecida por la relativa generalización del enfoque por competencias, que ha orientado la organización de currículos, de los planes de estudio y de los proyectos de aula, al tiempo que se ha constituido en el criterio de evaluación de los procesos educativos, al establecerse por parte del MEN, los Estándares Básicos de Competencias. (2000, p. 2) Es por ello por lo que René Huyghe (1977) en un artículo referido a la obra de Nora Ros no duda en asegurar que el arte, en sus variadas expresiones, es una cuestión eminentemente social que se hace presente en la cotidianidad de la vida humana. Es uno de los pilares existenciales que lo diferencia del resto de los seres vivos ya que él es el único capaz de producirlo y disfrutarlo; y, a través de él, manifiesta su propia cultura.

Para sustentar su afirmación trae, en el mismo artículo, las ideas de Stokoe, P. (1990) y Terigi, F. (1998), diciendo que el hombre posee distintos niveles de actividad referidos a lo

utilitario, a lo científico y a lo artístico. Con la actividad utilitaria satisface sus necesidades de subsistencia a través de la producción; por la científica desarrolla su conocimiento y satisface sus necesidades intelectuales, y por la actividad artística satisface las necesidades del espíritu, refleja su interioridad, sus conflictos personales y/o sociales, logra la comunión con sus semejantes, produce armonía, da y recibe placer, estructura la moral personal y comunitaria, y desarrolla su capacidad innovadora, crea, transforma perfilando los nuevos descubrimientos que lo van a llevar a satisfacer nuevas necesidades y a mejorar los medios de su subsistencia.

Y finalmente añade que desde una perspectiva actual se puede considerar al arte como un lenguaje plasmado en el objeto. Objeto que presenta un proceso de elaboración o conformación material según la forma que recibe, por la que se expresa y se comunica el contenido espiritual de manera objetiva. El hombre por medio del objeto de arte satisface sus necesidades estéticas de conocimiento, manifiesta su ideología, su subjetividad, su visión de la realidad. El objeto de arte le permite objetivar el vínculo existente entre su personalidad, la estructura cultural de la época y el medio social al que pertenece que de alguna manera lo condiciona, pero al que puede llegar a modificar (Huyghe, 1977).

No obstante, desde la academia tercia el Maestro Hugo Hernán Ceballos (2010), para señalar que existe un problema con los procesos didácticos y comunicativos del saber artístico, con lo que él llama *La Enseñabilidad*, entendida como: “su transformación en contenidos y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso de los medios interactivos de comunicación e información[...]”; problema generado por la falta de investigación y la ausencia de propuestas sobre la manera cómo debe llevarse a la escuela y al currículo escolar, sin que por ello desconozca los años de

evolución, configuración y reconfiguración dedicados por muchos conocedores de la materia a la evolución de la actividad artística, en general, y específicamente, en la escuela (pp. 25-26).

El Plan decenal 2006 – 2016 del MEN establece que para el 2010, el 100% de las instituciones que forman el personal vinculado, desde las diferentes disciplinas, con la atención de la primera infancia, adecuarán sus currículos de tal forma que incluyan los temas necesarios entre los que se cuentan “las estrategias lúdicas, culturales, artísticas y deportivas que fomenten el desarrollo de habilidades en y para la vida[...]”. Y establece que se tengan “como componentes básicos para el diseño de planes, programas y proyectos para la primera infancia, el lenguaje, la expresión artística, la lúdica y la apropiación de la cultura”(pp. 9,12 y 13).

Muy a pesar de ello, o quizás por ello, los contenidos y actividades del área de Educación Artística, sobre todo en la educación primaria, parecen componerse de fragmentos según sea el objeto sobre el que se ponga el énfasis; “unas veces el énfasis recae en aspectos procedimentales (utilizar una u otra técnica), otras en aspectos conceptuales (aprender algún concepto relacionado con el lenguaje artístico)”. Estos fragmentos son percibidos por parte de los alumnos y, lo que es más grave, por parte de los docentes “como actividades aisladas y sin relación unas con otras, cuya finalidad se agota en sí mismas. La variedad de contenidos que están presentes en los currículos ayuda a facilitar esa dispersión” (Palacios Garrido, 1999, p. 148). En el tiempo de su existencia curricular, los contenidos artísticos aparecen señalados, pautados, incluyendo la forma en que los maestros debían desarrollarlos gradualmente, sin que importara si eran o no de interés para sus alumnos. Por ello el docente, “para concretar una propuesta muchas veces contraria a la curiosidad de los niños, debía utilizar incentivos extrínsecos; ésta era la parte de la clase conocida como motivación”(Akoschky, 1998, p. 68).

Mientras la escuela fue guardiana de las tradiciones hubo una generación educada en principios y valores culturales propios que protegieron a la familia, a la sociedad y a la misma escuela; pero en cuanto entró en el auge del modernismo y la secularización estas tradiciones se vinieron abajo y, con ellas, se derrumbó también el sentido que tenía esta área en el currículo escolar y en la vida de los estudiantes: "La reorganización de la educación que acontece bajo diferentes formas (reestructuración del sistema, mejoramiento cualitativo, reorganización del currículum, etc.) y bajo el emblema del progresivismo conduce a un desmantelamiento de la cultura común" (Díaz Villa, 1993)(Pie de p. N° 36).

Pero aún se puede proseguir en el desarrollo de esta idea, pues si no se pudiera llegar a estar totalmente de acuerdo con esta afirmación, mínimamente sí hay que estar de acuerdo con P. Wexler (1992) quien sugiere que la escuela sea pensada como el lugar donde ocurre la distorsión cultural, entendiendo por ella la contradicción de la educación consistente en que "no sólo es un obstáculo (bloqueo) para la realización y articulación del conocimiento sino que también contiene -incluye y restringe- los más poderosos, aunque difusos y fragmentados, recursos culturales del conocimiento histórico"(p. 13).

Pero el asunto va más allá, Stenhouse, en cita de Ana María Alves (1984), plantea que no hay desarrollo del currículo sin desarrollo del profesor y no se puede entender la enseñanza si no es en el entramado complejo y conflictivo de las aspiraciones educativas (p. 31). Los docentes tienen la oportunidad y la responsabilidad de aportar las condiciones necesarias para la existencia, la presencia y el sostenimiento del área de Educación Artística mientras construyen el currículo escolar. Y esto porque hay un interés común por los medios de expresión que,

encausado, puede llegar a ser manifestación auténtica del espíritu estético del hombre. En efecto, ¿quién no se ha sentido en algún momento atraído por la pasión de la fotografía o por hacer un curso de pintura, por actuar en una obra de teatro o declamar una poesía, por aprender una danza o unirse a un canto, por tallar una roca o armar “un no se qué” con material de desecho, tal vez por diseñar o crear, por admirar una escultura o una enorme construcción? Como lo diría Terigi (1998) “El arte es un aspecto central de la vida de los hombres y ocupa un lugar en la experiencia pública que todos tenemos de nuestra propia cultura de referencia”.(p. 17)

Puede existir, ciertamente, un problema cuando el arte se lleva a la escuela y se habla de él refiriéndolo a la educación: ¿se configura un conflicto mayor si lo llevamos a los planes y proyectos de estudio, es decir al currículo escolar? ¿Lo que está en el currículo es lo que se lleva al aula, se enseña y se aprende? ¿De qué manera la práctica del aula transforma la escuela?, es decir, ¿cómo se convierte en parte de la vida de los estudiantes? Sin embargo, aquí no se trata de justificar esos planes, ni de legitimar las leyes que los proponen, ni de reclamar un derecho.

Por ello hay que ser claros al señalar que se propone como objetivo general del proyecto de investigación *describir, a través de un análisis documental, la puesta en escena de los discursos de la Educación Artística en la institución educativa José Miguel de la Calle del municipio de Envigado*; y, como específicos, primero *caracterizar en los trabajos de los estudiantes las evidencias de la puesta en escena a través de una rejilla de análisis que indaga por las competencias de la Educación Artística en los planes de aula* y, segundo, *evidenciar en los diarios de campo de los docentes la aplicación de los discursos de la Educación Artística en la puesta en escena mediante una rejilla de análisis que los relacione con la formación, la educación y la expresión.*

El PEI en horizonte artístico y cultural

Por tanto, se quiere, fundamentalmente, analizar el currículo escolar de la institución educativa José Miguel de la Calle, desde la normatividad vigente (particularmente del *Plan Nacional de Educación Artística, los lineamientos curriculares de educación artística, las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, la Ley General de Cultura , Ley 397 de 1997, el Plan decenal 2006 – 2016; Arte, cultura y patrimonio; Orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural* y los anexos que se hayan publicado en relación con éstos) y desde la misma propuesta escolar, para luego realizar un proceso de constatación sobre qué tanto de esta doctrina llega a las áreas en una institución que pretende tenerla como su fundamento; más aún verificar, en los contenidos y temas correspondientes a cada una de las áreas, en qué medida llega a las aulas, qué se enseña y cómo se hace.

Si se propone de otra forma hay que decir que, de lo que se trata, es de estudiar el contexto institucional de la Educación Artística, de reconocer la fuerza social que le ha dado forma y con qué propósito se está en la búsqueda de una Educación Artística en esta Institución Educativa. No es, desde luego, el estudio especializado de la educación superior ni la formación específica en artes que busca formar a los estudiantes como especialistas en alguna de las bellas artes o en las artes liberales. Tampoco es una investigación que enfatiza conocimientos encaminados a la producción para el consumo o que se detenga en los objetos, dejando en segundo plano al hombre, sujeto de su formación.

Muchas cosas se han dicho en defensa del arte, de su estudio, de su enseñanza y de su presencia en el currículo escolar que es una manifestación de la creatividad; que permite la libre expresión del pensamiento divergente; que promueve la imaginación, el talento, la originalidad y la genialidad; que es una propuesta para llegar a la solución de problemas; que entretiene y ayuda al desarrollo psicomotor; que es terapéutico y alivia las enfermedades del cuerpo y del alma... Pero también se ha dicho que es una pérdida de tiempo, un adorno innecesario, una “cosa para ricos”, algo no necesario en la escuela, tanto que si no hay tiempo ni presupuesto ni docentes especializados para enseñarlo no es tan grave como sí lo es si se trata de las matemáticas, del idioma o de otras ciencias.

El Proyecto Educativo Institucional en José Miguel de la Calle tiene un horizonte artístico y cultural que enfatiza el aspecto artístico, propone que todas las áreas aporten a esa visión ya que “cualquier campo –ciencia, matemáticas, historia, literatura y poesía- es adecuado para cultivar las aptitudes del pensamiento creador de los estudiantes” (Eisner, 1995, p. 15); pero pretende que toda su fuerza, su constancia y su firmeza busquen, con seguridad, la formación artística entendida como una forma de vida, como una manifestación cultural, única en Envigado, exclusiva para los “habitantes” de esta escuela ya que así es como ella percibe que lo requieren tanto el entorno familiar y social en el que subsisten como las proyecciones sociales y laborales que tienen en la vida práctica. Lo dice Marilyn Zurmuehlen (1990): “las clases de arte son espacios en que la energía puede transformarse en acción, los estudiantes pueden convertirse en creadores: buscando, actuando, comprendiendo [...] repitiendo la prueba, combinando reflexión, crítica y acción [...]”(p. 64)

Toda organización que pretende ser eficiente y eficaz, sea cualquiera su naturaleza y sus metas, debe articular sus actuaciones en un marco que le dé coherencia. En la Institución Educativa José Miguel de la Calle el Proyecto Educativo Institucional se constituye en el eje articulador y orientador del quehacer educativo cuya finalidad es fundamentar y hacer explícita la intencionalidad educativa - formativa, en coherencia con el contexto en el cual se encuentra inmersa la Institución Educativa, lo cual permite que los diferentes actores que hacen parte de la comunidad educativa asuman una postura participativa y comprometida con el desarrollo institucional.

El PEI se constituye en un conjunto de criterios, normas y directrices concretas, factibles y evaluables que orientan el ejercicio y el cumplimiento de las funciones derivadas de la Misión institucional, como punto de referencia para determinar el grado de calidad de todas sus actividades. La Ley General de Educación, en el artículo 73 determina que para:

"[...] lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes, y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos"(Ley 115, 1994).

Se presenta una propuesta transversalizada por los procesos artísticos y culturales que han hecho parte de la construcción institucional, con la convicción de que esta bitácora de navegación contribuirá a la formación integral de los miembros de la comunidad educativa, a quienes les plantea exigencias ineludibles: la corresponsabilidad, la presencia activa, el sentido de

pertenencia y el compromiso para la dinamización y el éxito de este Proyecto Educativo Institucional en horizonte artístico y cultural.

Para llegar a este proceso de reformulación, en los años 2008 – 2009, la comunidad de la zona 9 del municipio de Envigado, haciendo uso de sus derechos a la libre expresión y asociación, propuso que se reformulara el PEI de la Institución Educativa José Miguel de la Calle para darle una orientación cultural. Dicha propuesta fue llevada a la Administración Municipal quien la aprobó y la hizo parte del presupuesto participativo para financiar, en una primera etapa, su estudio y su reformulación. Para ello se recogieron, en primera instancia, los antecedentes que daban cuenta de la necesidad de reformular este PEI; en un segundo momento se realizó un trabajo de indagación para develar el sentir de la población y de la comunidad educativa con relación a esta reformulación en horizonte artístico y cultural y, finalmente se propusieron una serie de orientaciones que permitieron al equipo directivo de la Institución Educativa, con la participación de la comunidad educativa, validar la información que conformaría el nuevo Proyecto Educativo Institucional en Horizonte Artístico y Cultural.

La fase diagnóstica de la reformulación, recogió el análisis del PEI anterior a partir de la revisión documental e indagación con los estamentos educativos internos y externos, profesores, estudiantes, personal directivo, padres y comunidad del entorno; lo cual permitió conocer, desde la etnografía, el sentir comunitario en la concepción y vivencia del PEI que era vigente en ese momento, así como indagar las expectativas respecto de la reformulación. Se optó por el enfoque etnográfico porque éste permitía esclarecer el sentir de la comunidad educativa de esta Institución: contar con un PEI en horizonte artístico y cultural. Esto exigió, entonces, definir qué

entendía la comunidad por cultura, qué elementos particulares percibían de acuerdo con sus necesidades y hacia qué aspecto específico querían orientar este proyecto.

Para dar respuesta a las anteriores preguntas se realizó un muestreo investigativo que recogió material informativo y documentado para establecer un diagnóstico oportuno y pertinente que permitió dotar de herramientas críticas y conceptuales la reformulación del PEI. Con énfasis en los referentes de cultura, la etnografía aplicada en la Institución se caracterizó por revisar todas las dimensiones cotidianas de la escuela y la comunidad para evidenciar sus aspiraciones, necesidades y sensibilidades.

Para este diagnóstico se tuvieron en cuenta las variables sugeridas por la comunidad en cuanto a la orientación del PEI: a) Hacia el deporte, que era el énfasis del anterior PEI, b) Los valores ciudadanos, c) y el énfasis en lo cultural. Con los datos recogidos fue posible realizar una interpretación descriptiva, cualitativa y cuantificable donde se cruzaron tanto niveles de oferta como de demanda que proyectaron escenarios posibles de reformulación del PEI. En las entrevistas, encuestas y talleres realizados se buscó recoger el sentir de la comunidad con base en las siguientes variables:

- Relación con la Institución: Conocimiento de las políticas y directrices institucionales, sentido de pertenencia, entre otros.
- PEI: Conocimiento del Proyecto Educativo Institucional y su énfasis.
- Cultura: Se indagó en torno a la perspectiva cultural como espacio hacia el cual se direccionaría la Institución.

Teniendo en cuenta lo anterior se da el PEI en horizonte artístico y cultural, en donde el arte y la cultura son la base de la educación que busca la formación para dar identidad, continuidad histórica y transformación social a los sujetos. Al respecto la UNESCO en su declaración de México afirma:

[...] la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (*UNESCO, 1982: Declaración de México*).

El PEI interpreta y posibilita la subjetividad del estudiante creándole un espacio para sus aprendizajes e interrelaciones con grupos, individuos y sus culturas, buscando formarlo en su experiencia cercana, sus costumbres, su cosmogonía, su identidad y su inmersión activa en la multiculturalidad. El horizonte artístico y cultural es un instrumento que le permite a la Institución reconocer su direccionamiento conceptual y estratégico; determinar el dispositivo escolar, sus piezas, su engranaje; tocar tópicos como espacio y tiempos para la expresión artística y atender los elementos que configuran la identidad social, étnica y creencias.

En lo escolar el PEI organiza los saberes escolares, disciplinares y los contenidos curriculares; los sistemas de organización, evaluación y acreditación del saber; los alumnos y profesores, los métodos didácticos, el saber pedagógico y la proyección comunitaria. Por eso la visión busca comprender los hechos que articulan *a la cultura en cultura escolar*.

En el PEI en horizonte Cultural, la Institución mantiene una relación abierta con la comunidad para facilitar la comunicación y resignificación de los saberes, de los valores, del desarrollo cultural personal, municipal, regional y nacional. La cultura se articula a la vida cotidiana del ser, a lo imaginario, a lo simbólico, a lo social y a lo político, debe reconocerse que nuestro patrimonio cultural colombiano lo configuran multiplicidad de culturas, de etnias y regiones. Esto significa leer los asuntos de la cultura desde la complejidad de los procesos que están detrás de las manifestaciones colectivas e individuales de las tradiciones culturales.

El PEI en horizonte artístico y cultural desde el Marco Legal

De la Constitución Política Colombiana de 1991 se destacan los siguientes aspectos como fundamento de lo cultural en lo educativo: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. Con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás valores y bienes de la cultura. (Art. 67) El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. (Art. 70)

La Ley 115 de 1994 manifiesta la razón de ser de la educación y en algunos de sus numerales reconoce y otorga un papel protagónico a la cultura como instrumento estratégico para el desarrollo del país. Veamos las principales ideas:

La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios; [...] el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional y de su identidad; el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones; [...] el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país; la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

El Plan Decenal de Educación 2006 – 2016: *La educación que queremos para el país que soñamos* (pp. 16-20), destaca la educación como un proceso de formación integral que, desde la cultura, contribuye al desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar su calidad de vida y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión. Educación que debe materializarse en políticas, planes, programas, proyectos y acciones que promuevan la cultura, es decir, en currículos pertinentes orientados al desarrollo del ser, a la construcción de la identidad nacional, la democracia y el acceso al conocimiento ya la valoración del arte y la cultura .

Los lineamientos curriculares para el Área de Artística indican que hay que buscar, fomentar, valorar y dar sostenibilidad a las tradiciones y prácticas culturales de las diferentes regiones del país. Por su parte, la ley de cultura propone la definición de lo cultural recogiendo la gran diversidad que tiene la nación en etnias, lenguas, ritmos, paisajes, fiestas, cocinas, que conforman la esencia del país y que reconoce en las diversas prácticas culturales los fundamentos de la nacionalidad.

El patrimonio cultural de la nación está constituido por todos los bienes y valores culturales que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la tradición, las costumbres y los hábitos, así como el conjunto de bienes inmateriales y materiales, muebles e inmuebles, que poseen un especial interés histórico, artístico, estético, plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, ambiental, ecológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, fílmico, científico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museológico, antropológico y las manifestaciones, los productos y las representaciones de la cultura popular. (Cultura, Ley 397 de 1997, Ley general de cultura, p. 38)

Es en estas rutas en donde se fundamenta la propuesta de los líderes cívicos y culturales de la zona 9 y de la Comunidad Educativa de la Institución Educativa José Miguel de la Calle frente a un PEI en horizonte artístico y cultural.

Marco conceptual

En el contexto de la investigación sobre *La puesta en escena de los discursos de la Educación Artística en la Institución Educativa José Miguel de la Calle del municipio de Envigado*, es

menester comprender el sentido que tienen los conceptos fundamentales, desde la perspectiva del PEI institucional y el entorno propio, con su particular cultura y visión de la vida, sus necesidades más apremiantes, sus gustos, expresiones comunes, sus propios objetivos, fines y metas y, claro, desde las consideraciones de aquellos teóricos cuyos conceptos se acercan a las líneas en las que vive la comunidad educativa de esta Institución.

De muchas y variadas maneras se pueden enfocar los conceptos que van a tener preeminencia en este trabajo, tantas como son las corrientes filosóficas o pedagógicas que orientan el pensamiento de los teóricos y especialistas que con autoridad pueden referirse a estos temas puesto que han dedicado su vida a desentrañarlos; o tantas como son las personas que tienen relación con ellos en la vida académica y fuera de ella, y que, teniendo sus propia manera de verlos, podrán estar en desacuerdo con la forma en que se los trata aquí. Pero el enfoque de esta investigación y la particularidad que tiene al referirse a una Institución en concreto, a un PEI específico y, en algunos momentos, a unos casos particulares, obligan a que se tenga claro la dirección de estos conceptos y la especial forma de asumirlos.

Educación, ¿para qué?

La educación aquí es entendida como la mediación que se hace en las personas para desarrollar sus capacidades innatas, para crear en ellas hábitos de vida reconocidos y aceptados por el entorno cultural, para enseñarles a vivir en la sociedad de acuerdo a las normas establecidas por ella y para guiarlas a un estado de mayor perfección. Esta es, en definitiva, la tarea de la escuela; la tarea que siempre hace la escuela, por la cual forma parte del establecimiento y es reconocida como de utilidad para la vida de la sociedad. Bien lo dice

Fernando Hernández (2010): “[...] la escuela es la única institución que transmite modelos colectivos de carácter normativo y es la única que conforma las representaciones y la vida afectiva de los niñas y los niños”.(p. 259) Esta intervención pedagógica busca la formación de las personas en unos valores particulares (establecidos en cada una de las áreas del conocimiento), a través de unos agentes específicos (docentes preparados para intervenir en cada área), por medio de una determinada técnica (la didáctica).

Aun así, aquí cabe cuestionar si la escuela es necesaria como motor de arranque para las facultades humanas y espirituales que el niño tiene por naturaleza o, si por el contrario, se convierte en un impedimento cuando intenta *formarlo* de alguna manera en particular, cuando, en palabras de Iván Illich (1995), se convierte en un "*un ritual de iniciación*" como una entidad al servicio del Estado que busca domeñar esa fuerza y domesticar al hombre. Con la domesticación viene la pérdida del valor original, de la marca nativa que sobreviene con la existencia de cada ser humano. Hay que invertir las tendencias como dice Illich: "Me di cuenta entonces de que mucho más importante que eliminar el carácter oficial de las escuelas era invertir aquellas tendencias que hacen de la educación una necesidad apremiante antes que una oferta de esparcimiento gratuito".(Olson, 1995, p. 50)

Pero la educación no es un terreno exclusivo de la escuela o de las aulas ya que también educan la familia, la Iglesia, el grupo social, el entorno, los pares y otros sectores de la sociedad, quienes transmiten e incorporan saberes, reglas, rituales, normas y costumbres. “[...] las culturas de los niños y los jóvenes se crean, se recrean y transforman en los más divertidos ámbitos de la vida, la calle, los medios de comunicación, el cine, el paisaje urbano, las redes electrónicas, los videojuegos” (Cajiao Restrepo, 2009, p. 84), cosas que no son susceptibles de ser normatizadas ni

estandarizadas desde la escuela a pesar de que se le exija que lo haga y ella así lo intente. No obstante, señala el PEI de la Institución, la escuela tiene una tarea específica: *La enseñanza intencional, planeada, sistemática y coherente de los conceptos, procedimientos y actitudes que todos los individuos, niños y jóvenes, necesitan apropiarse para resolver los problemas que le demanda su formación personal.*

La educación se mueve, entre variados actores, unos más influyentes que otros, unos más interesados e intencionados que otros, pero todos girando alrededor del mismo sujeto que para todos ellos tal vez no sea más que el *objeto* de la educación. Por eso la concepción de la institución escolar como emisora de los conocimientos que requiere de receptores está en crisis. Urge un cambio de perspectiva, de orientación y de visión de la escuela tanto desde afuera como en su propio seno, tanto desde sus usuarios como de quienes ofrecen el servicio educativo. A los estudiantes ya nos los motiva la escuela donde *reciben un conocimiento construido* como tampoco les llama la atención esa clase de conocimiento; más bien prefieren ser agentes activos de su aprendizaje, acercarse a las cosas de su interés y participar en la construcción de sus propios conocimientos.

La enseñanza intencional debe contar con las predisposiciones con las que los niños llegan a la escuela; predisposiciones físicas, intelectuales, psicológicas y espirituales, es decir, los talentos y sus condicionamientos, con los que los niños han sido predispuestos por la naturaleza y en los que les puede ir mejor si son ayudados en su descubrimiento, dice el nobel García Márquez, citado por Bula escobar (2000), “no para forzarlo en ningún sentido, sino para crearle condiciones favorables y alentarle a jugar sin temores con su juguete preferido”. En estas condiciones interviene también el entorno como factor condicionante de su desarrollo y

potencializante de sus condiciones, entorno muchas veces idealizado cuando supone “que los alumnos que hoy estudian el entorno, mañana tomarán decisiones positivas sobre él, desde una perspectiva de cambio respecto a sus mayores”.(Hernández, 2010, p. 259)

La Institución no tiene como propósito la búsqueda de pericias ni mucho menos disciplinarlas como tampoco el de formar artistas, no, su tarea en este sentido es promover a sus estudiantes, crearles condiciones favorables y alejar de ellos los temores que impiden su libre desarrollo. Y se dice “libre” porque no se puede pretender que todos tengan las mismas capacidades o las mismas inclinaciones o los mismos deseos, pero es innegable que todos tienen alguna capacidad. Si no se destaca en un aspecto del amplio espectro de la educación artística, seguramente lo hará en otro. “Es indispensable sensibilizar a los docentes frente a los procesos artísticos ya que en esa medida valorarán el potencial que posee cada estudiante”(Gar11p. 115). La pretensión es estética y ética, convivencial y social, de libre expresión de sentimientos y sensaciones más allá del lenguaje o de conceptos preconcebidos, de imaginación y creación, no de técnicas ni de formación para las artes ni de enseñar arte.

La tarea de identificar y facilitar los espacios y las herramientas necesarias para desarrollar los talentos le corresponde al Estado, quien, a pesar de la multitud de leyes y promesas, no tiene los sistemas adecuados; tarea que tampoco hacen los padres en lo que les corresponde, ya porque no están preparados para la responsabilidad de identificarlos ya porque no se interesan por hacerlo o porque para ellos son asuntos de poca valía, pero muchas veces sí están dispuestos a contrariarlas, a oponerse o negar el apoyo a sus hijos. Por fortuna, sostiene el maestro Gabriel García Márquez en su Manual para ser niño, “los niños les hacen poco caso a los padres en materia grave y menos en lo que tiene que ver con el futuro”(García Márquez, 1995, p. 34), pues todo niño es “un

ejecutante productivo e imaginativo de las artes. El profesor debe[...] proteger al niño [...], de tal modo que sus talentos innatos puedan florecer”.(Gardner, 1997, p. 23)

La concepción que de educación tiene de la escuela, como es lógico, no es ajena a los cambios que sobrevienen con el tiempo, los avances científicos, tecnológicos y el desarrollo pedagógico y didáctico, además de las inevitables intervenciones que sobre ella hagan organismos internacionales como la UNESCO y el BID o provengan de las relaciones y tratados con otras naciones. De la conjunción de estos aspectos ya no se considera que la función de la escuela sea enseñar determinados contenidos, tan prontamente enseñados como inmediatamente superados por la velocidad con que se desarrolla e interpreta el conocimiento. La escuela debe ir mucho más allá y facilitar a los niños y jóvenes encontrarse consigo mismos y construir su subjetividad "a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permitan comprender (se) e interpretar el mundo en el que viven".(Ley 397 de 1997, Ley general de cultura)

En este estado de cosas es donde cabe referir (se) a la formación y, concretamente a la formación integral, de la que siempre se hace mención en todos los referentes de la escuela y de la educación. Educación integral para la formación integral y pertinente que desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción de conocimientos, contribuya al desarrollo humano sostenible y solidario. Dicha educación debe materializarse en planes, programas, proyectos “que contribuyan al desarrollo humano integral, sostenible y sustentable, a través de la ampliación de las oportunidades de progreso de los individuos, las comunidades, las regiones y la nación”. (Plan Decenal de educación 2006 -2016, p. 16)

Es posible, entonces, al menos suponer que la formación es la consecuencia lógica de la educación o, mínimamente, su propósito principal. La Educación, como aquí se entiende, busca la constitución de unos valores particulares en los niños y jóvenes, de unas maneras de pensar y de ver el mundo, de una aceptación, adaptación y transformación de su entorno, de su cultura, y la asunción de unas posibles formas de solucionar sus problemas. La Institución Educativa José Miguel de la Calle tiene como propósito que sus estudiantes tengan como valores: *el respeto* a los demás, a la libertad de expresión y al don de la vida; *la responsabilidad* en el cumplimiento de los deberes académicos que lleve al desarrollo de actitudes investigativas; *el sentido de pertenencia* que permita al estudiante apropiarse de todos los proyectos institucionales en forma participativa para el fomento de los valores y la promoción de actitudes y aptitudes, y la *expresión cultural y artística* que favorezca la convivencia pacífica.

El PEI interpreta y posibilita la subjetividad del estudiante creándole un espacio para sus aprendizajes e interrelaciones con grupos e individuos y sus culturas, buscando formarlo en su experiencia cercana, sus costumbres, su identidad y su inmersión activa en la multiculturalidad. Es por eso por lo que dicha Institución tiene como misión formar personas con calidad humana y alto nivel académico; aptas para ejercer la libertad con responsabilidad y para trabajar con abnegación a través de la expresión cultural y artística, del ejercicio de los valores institucionales y del análisis crítico de su entorno de manera que puedan desenvolverse eficazmente en sociedad. Por tanto el proceso educativo en la Institución está llamado a favorecer una formación integral que a través de la expresión artística y cultural potencie los valores dentro de los parámetros de un ideal ético, humanizante y socializante.

Pero no es suficiente con que existan planes y un proyecto que los adopte dentro de una organización institucional. Hay que tener en cuenta la relación alumno-maestro en la formación humana escolar que no es la misma en el campo de la academia para la formación artística, aunque en ambos casos la materia prima son los seres humanos. Mientras en aquella la relación está dada en términos de educación integral, es claro que el objetivo de la academia es el de formar profesionalmente a sus alumnos; los maestros manejan un discurso más instruccional y pondrán el énfasis en el manejo de las técnicas y en los lenguajes propios de cada disciplina. En este sentido, la formación de la escuela tendrá que orientarse a la imaginación de los niños para que profesionalmente lleguen a tener una personalidad creadora e innovadora.

Con mayor claridad digamos que la educación superior cuenta con la suficiente autonomía para buscar el dominio de los conocimientos teóricos de las ciencias, de sus métodos, leyes y procesos. Conocen la significación y funcionalidad de los sistemas y los procesos técnicos de su área profesional. Dominan los lenguajes y tienen capacidad, habilidades y destrezas para crear, construir y gestionar conocimientos y proyectos propios de las áreas científicas. No sucede lo mismo con la educación de los niños y de los jóvenes en la escuela, guiada por parámetros -dados por asesores llamados expertos- que devienen del Ministerio de Educación Nacional; es una educación estandarizada que pretende formar en unas competencias específicas que son impuestas y coaccionan de alguna manera la libertad con la premisa de la formación. Son dos maneras en cierta forma contradictorias de la educación – formación.

La formación tiene como fin orientar el ser humano hacia la consolidación de su proyecto de vida, la autodeterminación e identidad personal; desde el desarrollo humano, el diálogo con la ciencia, la tecnología, la cultura, la ética y la política; busca el fortalecimiento de la acción

educativa desde una dimensión axiológica y la transformación de la realidad circundante desde los procesos culturales y artísticos; la formación en valores y actitudes positivas, abordados desde las áreas básicas y optativas y proyectos transversales haciendo una integración entre los contenidos de la ciencia y los contenidos de la cultura.

Si bien esto no se logra en gran medida en la escuela, ésta sí permite descubrir capacidades, motivar intereses y echar a andar definitivamente el motor de la invención y la creatividad que lleva al hombre por el camino de su vida con unas tendencias, ideas, pensamientos y maneras de expresión definidas durante la primera niñez y en la escuela. De la fuerza con que arranque ese motor depende la vida de cada individuo y de toda la humanidad. Así, pues, se puede concluir respondiendo a la pregunta, Educación, *¿para qué?* con la simpleza de lo expuesto: se educa para formar. Y para formar de una manera determinada, generada, sugerida, casi impuesta, que sirva a los intereses del Estado, del grupo social, de los empleadores y, en general, de las fuerzas dominantes de la sociedad, casi sin pensar en la individualidad de los sujetos de la formación.

La insistencia en trabajar en la formación en el arte como herramienta mediadora se debe a que, en palabras de Adorno (1992), se busca que la escuela llegue a ser lo que alguna vez fue, que se legitime por aquello que ha llegado a ser y más aún por aquello que quiere ser y quizá pueda ser. (p. 11). Entre las oportunidades de formación que debe ofrecer la escuela está el arte como constituyente primordial de la experiencia humana: “la escuela debe brindar a los alumnos oportunidades, para tomar contacto, comprender y producir arte a través de los diferentes lenguajes y productos artísticos, improvisando jugando, y comunicando a otros sus ideas y sentimientos a través de producciones que se valgan de una gama importante de recursos expresivos”(Akoschky, 1998, p. 28).

A pesar de que hay instituciones educativas en las que no se ha valorado la esencia formativa de las artes, aunque para muchas sigue siendo una piedra en el zapato del currículo, aunque el área cree resistencia en muchos directivos y docentes “en la actualidad hay ejemplos exitosos de cómo la educación mezclada con las artes puede ser una ruta adecuada para formar niños tolerantes, creativos y críticos. Existen 24 colegios que vienen implementando innovaciones en Educación Artística. Con base en sus experiencias se elaboró un documento titulado “Orientaciones Pedagógicas para La Educación” (Ministerio de Cultura y Educación)”. En la I.E. José Miguel de la Calle, se implementa desde hace cuatro años el PEI en horizonte artístico y cultural y este trabajo no es sino un esfuerzo por mejorarlo para optimizar sus resultados.

Y, como para que no queden dudas respecto a la educación y su finalidad, en la encuesta “Mi Mundo” hecha por la ONU, con motivo de la 68 Asamblea General, a más de un millón de personas de 194 países, sobresalieron dos prioridades bien señaladas por la subsecretaria general de naciones Unidas Rebeca Grynsman: “Educación y gobiernos honestos. Los ciudadanos, no importa de dónde vengan, tienen las cosas muy claras y además sus prioridades tienen mucho sentido común”. (Sierra S., 2013) En otras palabras, lo que claman los habitantes de las naciones es que haya encadenamiento entre educación y honestidad; dicho en las palabras de este discurso, piden que la educación forme en honestidad o que la honestidad sea el fruto que la educación dé a sus gobernantes.

Educación y formar tienen un propósito especificado con cierta suficiencia hasta este punto. Pero, ¿para qué? y ¿por qué hacerlo? Con la misma certeza que se puede concluir que en ninguna escuela de básica se educa para el arte, también lo es inferir que todas, o su gran mayoría, educan

por el arte, al menos a ello las debe impulsar su humanismo. En el caso de la I.E. José Miguel de la Calle, como ya se ha dicho, se quiere educar en el arte, es decir, orientar todo el esfuerzo de la Educación Artística para que la experiencia estética sirva como salida a las condiciones culturales-sociales de los niños y jóvenes que en ella estudian.

Educar en el arte, ¿sólo una pretensión?

Si las acciones de un ser humano como sujeto producen unos efectos determinados y unos frutos tangibles, las cosas, hechos o pensamientos que estos transcriben, “hablan” de alguna manera y su comunicación contiene unos valores culturales, sean sociales, religiosos, morales, familiares, lúdicos o de cualquier otra índole, pero siempre referidos a su vida, a su entorno, a sus vivencias. Por tanto, ningún hombre camina hacia sus obras “con sólo ojos, oídos o sentido del lenguaje. La realización de lo que es específicamente suyo presupone siempre cualidades situadas más allá del círculo de lo específico”(Adorno, 1992, p. 64). Y si se es más específico hay que decir que en el ejercicio de la Educación Artística la sensibilidad y la experiencia estética afloran por “la apropiación y movilización de facultades - perceptivas, emocionales, imaginativas, racionales-, de lenguajes, prácticas y oficios relacionados con lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario”(MEN, 2000, p. 12).

El tiempo que el niño no está en la escuela lo pasa frente a la televisión o en la consola de juegos o escuchando una estruendosa música, cosas que habitúan su mente a un estilo de vida automatizado, en la que siempre hace las mismas cosas de las mismas formas sin que tenga que hacer un esfuerzo creador, inventor o renovador. De aquí ¿podrá resultar un niño o un joven interesado en leer, investigar o hacer cosas nuevas? Es común verlos caminar hablando solos;

parecen no estar enterados de lo que ocurre a su alrededor y si lo saben les cuesta pensar sobre ello y mucho más buscar soluciones a los problemas que la cotidianidad les plantea; parecen manejar un nivel bajo de sentido común y de aprendizaje experiencial; no manifiestan interés por el presente -"dejan ser, pasar"- ni preocupación por el mañana.

Así, se puede decir que los medios de comunicación "educan" a su público: la televisión se aprovecha de sus fantasías, miedos, temores y anhelos para situarlo en un mundo ideal que no existe o para que viva sometido al estilo de una sociedad de consumo, a una forma de vida contra la que está prohibido rebelarse. Las redes sociales manipulan la mente, la opinión y las decisiones, dicen qué apoyar o a quien oponerse y la vida real termina siendo una vida virtual: novios virtuales, comunicaciones virtuales, sexo virtual, relaciones virtuales, compras virtuales, pagos virtuales, trabajos virtuales. Causa preocupación ver a los muchachos comunicarse por el chat estando reunidos en la misma aula o en el mismo evento e incluso en la misma mesa.

Cuando en los años noventa se hablaba de los mensajes subliminales que tenía la música nos parecía aterrador; *"hoy la música mueve los comportamientos de los adolescentes y transforma sus identidades"*: cambia la forma de hablar, de vestir, de comunicarse, de presentarse; la moda es un amo indiscutido que pone y quita con la rapidez e intrepidez que permitan los medios, en fin, el mundo visual requiere respuestas de una Cultura visual que mueva las actitudes a través de los proyectos y trabajos escolares que pongan a los niños y a los jóvenes en contacto con la realidad real. Se trata de *"explorar las representaciones que los individuos, según sus características sociales, culturales e históricas, construyen de la realidad. Se trata de comprender lo que se representa para comprender las propias representaciones"* (Hernández, 2010, p. 174).

La Cultura Visual es el puente que hace a los sujetos actores, protagonistas de sus experiencias, de su entorno, de su vida; los extrae de su situación de pacientes y los potencia a una vida interactiva; como campo de saberes, la Cultura visual "permite conectar y relacionar para comprender y aprender, para transferir el universo visual de fuera de la escuela (desde la videoconsola, los videoclips, las carátulas de CD, publicidad, hasta la moda y el ciberespacio) con el aprendizaje de estrategias para descodificarlo, reinterpretarlo y transformarlo en la escuela".(p. 174)

Este esfuerzo de la Cultura Visual es tan necesario como la preocupación que la escuela formadora debe tener por evitar la profecía hecha por Gardner (1997) cuando señala que si los niños son seres constructivos deberán ser capaces de aprovechar el material que les aporta la televisión para desarrollar sus facultades mentales e imaginativas. "Pero si la televisión tiene el efecto de inmovilizarlo, entonces su mente debería atrofiarse y extinguirse su imaginación".(p. 276) Para formar niños y jóvenes con conciencia crítica, reflexivos y con capacidad de adaptarse adecuadamente al mundo del siglo XXI, de interactuar con él en forma creativa y de darle las respuestas correctas a los problemas que plantea, deberá contarse con el aporte de una auténtica Cultura Visual.

Formar la conciencia de que existe y se tiene un patrimonio cultural en el cual se puede y se debe desarrollar habilidades de diversa índole, entre ellas las artísticas, para "expresar desde su propia subjetividad su momento vital, en su transcurrir humanizante a través de formas creativas estéticas que le permitan asumirse como ser capaz de apropiarse de lo real mediante el disfrute de lo bello" [...](Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 59), significa que, en la formación de

los sujetos, la escuela debe integrar la Educación Artística “a la cultura local y regional en sus diversas manifestaciones, [...] a través de la experiencia didáctica de formas libres de creación individual o colectiva.(p. 59)

La comprensión artística y la expresión estética, dice Francisco Cajiao (2009), son la vía “*para el placer, el disfrute de los sentidos, la contemplación del cosmos, la cualificación del afecto, la expresión de los más altos sentimientos, la emoción de los actos humanos más nobles*”. Son también un arma para defenderse de las vulgares representaciones que se hacen de la vida, de la mentira y la corrupción de la política, de la pornografía, de la sed de dinero y de poder, del esclavizador prestigio, en fin, de los peligros a los que están sometidos los niños y jóvenes en la sociedad. (p. 82)

Nada más preciso para ubicar este apartado que las palabras de Ceballos (2010):

Este trabajo trata ahora de otro escenario: el escolar. Y otras intenciones, (al menos en esta propuesta): *La Educabilidad* del ser humano, donde residen los valores, mediante el arte. Entonces hay un cambio definitivo: el arte aquí no el fin sino un medio que a veces se transforma en fin y otra vez en medio. Al hacer este cambio, del arte como fin al arte como un medio conducente a un fin, se conservan muchos aspectos teóricos conceptuales, cambian otros y hay necesidad de construir otros diferentes.(p. 30)

O, como ya se ha dicho, se trata de proporcionar una educación en el arte con el objetivo de que la experiencia estética proporcione a los niños y jóvenes una posibilidad de emanciparse de las condiciones culturales y sociales adversas, crea y se apropie de las que le son favorables y construya las que requiere para lograr los cambios en su entorno. Mucho mejor si para lograrlos

deben asumir responsablemente su educación por el arte, es decir, el arte como medio de formación en valores y de categorías verdaderamente humanas.

Las imágenes tienen un alto significado simbólico: son poéticas, describen algo, representan, modelan o guían, forman parte de la cotidianidad y “configuran nuestras actitudes y valores, nuestra imaginación y nuestros deseos, con tanta o mayor intensidad como nuestros familiares, nuestros amigos o nuestra escuela”. Las personas, animales, ciudades y paisajes, artefactos y objetos que conoce la mente son imágenes; por ellas sabemos de “actrices, cantantes, deportistas, fieras salvajes, especies en extinción o de tamaño microscópico, desiertos, cuevas submarinas, el pico del Everest, los cuadros de Van Gogh, la antigua Macchu Picchu, vehículos espaciales o submarinos”. Las imágenes permiten reconocer y describir “un oso o una ballena, un cohete espacial o un dinosaurio, una sirena, la explosión de una bomba o las pirámides de Egipto”, aunque nunca se haya estado cerca de ellas. (Marín Viadel, 2003, p. 4)

Las imágenes sobre lo bonito y lo desagradable, lo bueno y lo malo, la verdad y la mentira, la pobreza y la riqueza, la justicia, el amor y la alegría, son asumidas rápidamente por los niños y los jóvenes en la casa, la escuela y a través de los medios. Esos criterios serán utilizados en sus decisiones cotidianas, en sus compromisos, en su escala valorativa de la vida, la familia y la sociedad. La Cultura Visual, por tanto, debe proveer una reflexión contextualizada sobre la formación integral priorizando los contenidos que aporten “espacios de expresión simbólica personal, opciones para la utilización del tiempo libre y arraigo e identificación cultural, familiar, social, regional y nacional, para responder a las demandas de la sociedad actual”. (MEN, 2008, p. 6)

El reto más grande en la tarea de la educación en arte es para los docentes. Primero porque la propuesta de la Cultura Visual lleva consigo la integración de la Educación Artística con el resto del currículo y la puesta en escena es su responsabilidad; después, porque les exige conocer el arte que valoran y consumen los adolescentes y los jóvenes como un vehículo que los lleva al conocimiento y valoración de la totalidad de las artes; y, finalmente, porque deben ser los “promotores activos de un proceso de apropiación y crítica cultural que se propone a los alumnos”(Akoschky, 1998, p. 42), proceso que los pondrá en el camino de liberación de su situación socio- cultural, y cuarto porque romper los paradigmas, resistirse al cambio, sostener el status quo y estar al lado del establecimiento -y el docente parece hecho para estas cosas a pesar de lo que diga- siempre será más cómodo que adentrarse en la aventura de un mundo que pretende renovar-se por la cultura y el arte.

Es oportuno que ahora se expongan unas ideas sobre el aspecto social que encarna el arte en todas sus expresiones, pero particularmente en el enfoque que aquí es pertinente. Al proponerse educar en el arte, la consecuencia inmediata es de corte social por el componente liberador que la propuesta encierra: si el arte, todo arte, es una posibilidad de manifestar algo y manifestar-se a sí mismo, si es una expresión de la vida, con sus gozos y sus esperanzas, con sus logros y fracasos, con sus sueños y expectativas, mucho más lo ha de ser si el propósito de ese arte es trascender las situaciones sociales de postración en las que los sujetos se hallen inmersos.

El arte, un elemento liberador

La fuerza que tiene la producción estética es la misma que tiene el trabajo útil “y lo que podemos llamar relaciones estéticas de producción[...] son sedimentos o huellas de los niveles

sociales de las fuerzas de producción”(Adorno, 1992, p. 15) como puede verse en la hermandad que se da entre estas producciones y la técnica: “Es evidente que hay un salto cualitativo entre la mano que un hombre primitivo pinta en la pared de una caverna y la cámara fotográfica que posibilita la aparición de imágenes en innumerables lugares al mismo tiempo” (p. 52) . Para referirnos a la intervención de la técnica en la educación artística es preciso comprender el origen de la palabra: "Tekné" es la palabra griega de la cual deriva "técnica". Si bien este vocablo no tiene traducción exacta a las lenguas modernas, podríamos definirlo uniendo los significados de los términos “arte”, “oficio”, “habilidad” y “técnica” tal y como los entendemos hoy día. De ahí proviene dicha hermandad.

Junto a esta fuerza de producción se encuentra el aspecto colectivo del arte que nunca habla individualmente sino que siempre hace referencia al nosotros que supone la sociedad. Es un fait social y no una mera creatio ex nihili. Por ello la producción social de las obras de arte tiene la preeminencia frente a las realizaciones individuales ya que siempre ejercen una función crítica de la época en la que fueron creadas: “Por su expresión las obras de arte aparecen como heridas sociales, la expresión es el fermento social de su autonomía”(Adorno, 1992, p. 311). Dichas heridas sólo cicatrizan cuando se hace explícito su contenido, la verdad: “El espíritu de las obras de arte no es lo que significan ni lo que pretenden, sino su contenido de verdad”.(p. 370)

La verdad contenida en el arte, libera por cuando expresa sentimientos, denuncia injusticias, hace evidente las miserias humanas, muestra la falsedad del mundo y la refleja. “Ni aun en un legendario futuro mejor podría el arte dejar de recordar los horrores acumulados; de lo contrario, su forma quedaría aniquilada”. (Adorno, 1992, p. 419) La vida del arte se debe a que representa una resistencia social, una denuncia permanente, una conciencia histórica. Por lo mismo corre el

peligro de ser aniquilado, por lo mismo ha sido perseguido, por ello hoy es ignorado. La escuela tiene en este sentido la tarea de ayudar a que perdure, no permitiendo la desaparición de la Educación Artística, promoviendo la Cultura Visual y ofreciéndolo a sus estudiantes como un potencial de emancipación, de autoconocimiento y de promoción cultural y social.

Se trata de que los estudiantes comprendan el papel mediador que tiene el universo visual en su formación, en la adquisición de su identidad y en la elaboración de su proyecto de vida. Pero, para ello, esta Cultura Visual debe mantenerse como “un campo de conocimientos problematizadores de las formas estables de representar el mundo, los individuos y el conocimiento escolar”(Hernández, 2010, p. 27) evitando convertirse en una simple y fría “didáctica”, ya que “las prácticas educativas se expresan en contextos y sufren las determinaciones de los mismos”, (Alves, 2002, p. 119) a ellos se deben, por ellos surgen y sin ellos perderían todo sentido.

No en vano la I. E. José Miguel de la Calle funciona bajo la égida del constructivismo social ya que sólo en un contexto social se logran aprendizajes significativos. Es decir, lo que estructura significados es la interacción social. El intercambio social genera representaciones interpsicológicas que, eventualmente, se han detransformar en representaciones intrapsicológicas. El constructivismo social concibe que lo que pasa en la mente del individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que pasó en la interacción social.

La construcción mental de significados es altamente improbable si no existe el andamiaje externo dado por un agente social. La mente para lograr sus cometidos constructivistas, necesita no sólo de sí misma, sino del contexto social que la soporta. La mente tiene marcada con tinta

imborrable los parámetros de pensamiento impuestos por un contexto social. El origen de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura, dentro de una época histórica.

Enunciado, en lo que nos compete, la cuestión social del arte y su rasgo liberador, hay que entrar a uno de los aspectos centrales de esta investigación: los discursos de la Educación Artística en Colombia. Una mirada a este aspecto permitirá ubicar la visión del Establecimiento sobre este aspecto de la formación escolar, sobre sus orientaciones y propósitos y, ante todo, sobre el significado profundo que le asigna. De la misma manera se tendrán en la cuenta los pareceres de especialistas en la materia, sean teóricos o docentes consagrados a su estudio, así como los aspectos más relevantes del PEI Institucional, conceptos que iluminarán la reflexión teórica en que está puesto el empeño.

Los discursos de la Educación Artística

En lo que se refiere al discurso, la sociedad tiene unos procedimientos de exclusión. El primero, por ser el más conocido y el de mayor uso, es *lo prohibido*, en palabras de Michel Foucault (2008). Todos no tienen derecho a decirlo todo, ni hablar de todo en cualquier lugar ni ante toda circunstancia; hay unos vetos, expresos o no, que impiden a ciertas personas decir ciertas cosas. En este sentido el discurso se convierte en un medio de dominación y sometimiento, en una lucha por el poder. El que tiene el poder puede hablar y por medio del discurso impone su poder. Hay cosas, el arte por ejemplo, que se consideran son sólo para unos “privilegiados” que nacieron “marcados” o predestinados para determinado grupo de discursos; las circunstancias son más o menos favorables según hayan nacido o no con esa “marca” y son

esos "escogidos" y sólo ellos quienes pueden expresar sus sentimientos, representar sus ideas y emociones sin limitante alguno.

La segunda forma de exclusión es *la separación y el rechazo*. La palabra de quien es considerado loco no tiene valor, su testimonio no es tenido en cuenta, no sirve para autenticar una verdad, a través de sus palabras es reconocida su locura y sólo se le escucha cuando "actúa" para entretener, cuando sus palabras causan risa, es un fenómeno excluido por el orden natural de la sociedad; pero, contradictoriamente, siendo loco, tonto o risible se obtiene un permiso especial para hacer y decir las cosas, "[...] se le confieren, opuestamente a cualquier otra persona, extraños poderes como el de enunciar una verdad oculta, el de predecir el porvenir, el de ver en su plena ingenuidad lo que la sabiduría de los otros no puede percibir".(p. 16) Sólo si su discurso llegara a perdurar por algún raro azar, los intelectuales del siglo siguiente lo elevaran a la categoría de genio y lo reivindicarán ante la historia.

Una tercera manera de excluir es *oponer lo verdadero y lo falso* (p. 19), entendiéndose por verdadero el discurso de quien tiene credibilidad porque lo hace según el ritual requerido, es reconocido por el derecho social, profetiza con autoridad y arrastra consigo el destino de los hombres, todo lo demás es falso. Tres son, entonces, los grandes sistemas de exclusión, son externos y ponen en juego el poder y el deseo: LO PROHIBIDO= la palabra; LO SEPARADO= la locura (el loco); LO VERDADERO VS LO FALSO = voluntad de (saber) verdad. Para nuestro caso, el discurso que se maneja sobre la Educación Artística llena los requisitos de verdad y de justicia; cumple con la ritualidad de la forma y el objeto, es casi convincente; pero no recibe la adhesión de la obediencia, ni el respeto esperado, ni decide el destino y su realización.

Los discursos oficiales (leyes, decretos y directrices) como se puede constatar a lo largo de esta investigación, sobresalen por su belleza, por la bondad que hay en sus propósitos, por la profundidad de sus contenidos; ni el más osado de los contradictores de las políticas del Estado podrá negar que esta es una verdad de a puño. No obstante, son discursos inaplicables en unos casos y no aplicados en otros, letra muerta que se queda en los escritorios y en las gacetas; son discursos cuya verdad se encuentra en lo que son y en lo que dicen, en su sentido, su forma, su objeto, su relación con su referencia (Foucault, 2008, p. 20); pero que no han dado el salto a la acción, no se han hecho realidad, no tienen el poder de cambiar nada porque se quedan en un ritual que no tiene poder transformador.

Este ritual define, entre otras cosas, las cualidades que debe tener el que habla; define los gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos que deben acompañar el discurso; fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a quienes se dirigen, los límites de su valor coactivo.(p. 41) Sucede con ellas lo mismo que con los cuadros doctrinarios que en principio buscan ser conocidos y divulgados, no se esconden, pero terminan imponiendo códigos doctrinales y rituales. Entre el que habla y el que oye, los papeles no se intercambian. Son ejemplos de sociedades del discurso los políticos, los económicos, la docencia retórica y la cátedra.

El dueño del discurso cree siempre tener la verdad porque tiene el poder de manejarlo; pero el que lo escucha tiene el poder de creerlo o no, de ignorarlo. Cuando el discurso dice, por ejemplo, que ignorante es el que piensa pero no inteligentemente da pie a plantear una contradicción entre pensar –propio de seres inteligentes- y no inteligentemente, y a pedir una explicación sobre quién, cómo y por qué determina lo que es pensar inteligentemente para no ser ignorante. Ahora

bien, cuando alguien piensa construye una verdad que puede ser sólo su verdad y que por lo tanto es inteligente, mínimamente para él, lo que no cambia para nada por el simple hecho de que alguien diga que es un pensamiento ignorante, es decir, poco o nada inteligente.

Por tanto, el parecer del otro no convierte ese pensamiento en poco inteligente y a su autor en ignorante a no ser que se le crea y se le permita. De esta manera el poder y el deseo del discurso primero que quiere la adhesión, olvida que el otro –autónomo, pensante y ser individual- también posee el poder y el deseo de no adhesión, de contradecir, de crear otro discurso y hacer otras propuestas que ya tienen, de entrada, un seguidor: él mismo. No puede decirse, entonces que el poseedor del discurso posea la verdad inmutable ni que todo el que lo escucha lo adhiere sin cuestionarlo. Al contrario, el discurso que no hace participativo a su oyente es inexistente, no creíble, no tiene verdad y, por lo mismo, nada dijo ni enseñó nada.

Ahora bien, acerca de que ningún discurso tiene toda la verdad, Ana María Alvez (2002), viene a decir que una de las interpelaciones más fuertes que se le puede hacer al colectivo docente como cuerpo social es poner en evidencia cuál es el rumbo que señalan las políticas estatales para el sistema educativo en general y para las prácticas pedagógicas, en particular.(p. 118) Aquí seguiremos dando cuenta del contenido de los discursos que son un fundamento teórico sumamente valioso, construido por personal altamente calificado, teniendo en cuenta disposiciones de orden regional y mundial, con la esperanza de que, en lo posible, puedan aplicarse en la IE José Miguel de la Calle mientras se llegue a la voluntad política necesaria para que se conviertan en eficaces políticas de estado.

En el currículo escolar como bitácora general de la vida institucional y en el PEI como su máxima expresión se pueden evidenciar los propósitos de la Institución Educativa, los requerimientos que debe cumplir y los medios que se le exigen para poder alcanzarlos. No puede ser que la filosofía de la escuela vaya por caminos diferentes al camino por donde van el currículo y su PEI; las fuerzas deben ser aunadas por los agentes que las ejercen y en ello se entraña la mayor dificultad.

En la búsqueda de un punto de quiebre

En la construcción de identidades y representaciones, el universo de lo visual juega un papel fundamental: pone al sujeto en contacto con la universalidad, es decir, con todo el bagaje histórico como si fuera un permanente presente; con todo lo que puede ver por sí mismo o por intermediación de los otros; con el mundo que llega a sus sentidos a través de la técnica y la cibernética, con el mundo de la imaginación o con el que puede descubrir a través de tradiciones de la propia cultura. Es tal la extensión de su comprensión que la educación artística queda en su órbita abriendo una permanente invitación hacia "la curiosidad por interpretar el entorno visual en el que viven -los estudiantes y docentes- y el papel que juega (y no precisamente como un juego)" en su vida.(Hernández, 2010, p. 25)

Desde esta perspectiva se debe pensar el currículo partiendo de los retos y problemas que le propone el mundo de lo visual; "un currículo que integre conocimientos y saberes, a partir de problemas desafiantes que necesiten del conocimiento disciplinar- y no disciplinar- para darles respuestas". Un currículo así permitirá cuestionar, indagar y criticar las implicaciones de la cotidianidad con un rigor que preste atención a los efectos de las experiencias identitarias: "cómo

la sociedad, mediante las imágenes, quiere que seamos y en los lugares de subordinación y dependencia que nos colocan".(Hernández, 2010, p. 13 y 14)

Sin embargo, el currículo debe tener un segundo requisito: ser abierto a todas las posibilidades, tantas cuantas requiera el pluralismo del conocimiento, hasta que se encuentre el hilo conductor que cree un vínculo entre sus contenidos y la vida de los estudiantes. De todo lo percibido por los sentidos se pueden generar no una, si no infinidad de preguntas cuyas respuestas terminarán por concebir y dar a luz nuevas creaciones. Por eso se deben expandir los sentidos para que se extienda también el deseo de aprender.

La generalidad de los estudiantes, sus padres, tutores y la comunidad en general entienden la Educación Artística como el hecho de pintar y dibujar así como entienden las matemáticas como el aprendizaje de las operaciones básicas. Pero no, la Educación Artística es un asunto de la pedagogía, un área del conocimiento que les permite descubrir capacidades y habilidades para aprender y promover valores; que les proporciona la información necesaria para solucionar problemas e incrementar la creatividad; que los acerca a la vida de una manera diferente, en fin, que los pone en contacto con la experiencia estética como salida a las condiciones culturales y sociales que los apremian.

Se requirió de determinaciones sociales y políticas para construir el corpus curricular que asumiera la Educación Artística y Cultural como primer presupuesto de la formación en la I. E. José Miguel de la Calle. Hernández (2003) manifiesta que el texto curricular requiere de unos elementos que lo articulen y le den sentido: "En nuestro caso -dice-ya se ha puesto de manifiesto la perspectiva adoptada cuando [...] recordaba la tesis Freedman y Popkewitz (1987) sobre la

relación entre unas determinadas decisiones sociales y políticas y las tendencias emergentes primeras y dominantes después que se adoptan en la Educación Artística".(p. 121)

Muy pocos de los contenidos curriculares pasan por la reflexión de la escuela. De hecho el profesor es el único que controla la enseñanza; tanto que de los temas que el escoja va a depender el nombre con el que se titule el trabajo artístico. Más aún, lo común es que los estudiantes no participen en el diseño curricular, ellos llegan a la escuela a participar de un mundo ideal ya creado, ya fundado y totalmente alejado de su realidad cultural y social. Así las cosas, se termina dando “un tipo de enseñanza basada en una comprensión adulta del arte y de la Educación Artística para ser consumida por los estudiantes”.(Arañó Gisbert, 1993) citando a Eisner (1985) p. 14

El curriculum debe ser la herramienta que transforme profesores, no al revés, pero “es fundamental que exista un cuerpo de profesores dispuestos a trabajar en equipo para reflexionar, ajustar, y desarrollar el currículo, y someter a evaluación los resultados”.(Freire, 1970, p. 157) La planeación curricular de carácter cerrado imposibilita salirse de los límites de lo establecido, por ello, la activa participación de docentes, alumnos y padres de familia en su construcción llevará a que lo que se ponga en escena dentro del aula corresponda a los intereses y necesidades de los estudiantes y no a lo establecido por agentes externos al proceso formativo.

La Comisión Europea señala que en muchos estudios (Bamford, 2006; Sharp y Le Métais, 2000; Taggart et al., 2004) se insiste “para que en el siglo XXI se amplíe el currículo de Educación Artística con el fin de incluir el estudio de nuevos medios (como el cine, la fotografía y las artes digitales) y de permitir que los alumnos utilicen las TIC como parte del proceso

creativo”. (2010, p. 12) Se proponen nuevas categorías para mejorar los contenidos de la Educación Artística y Cultural, entre las que figuran las sociales, las comunicativas, la interpretación, la expresión individual, la conciencia medioambiental y la identificación del potencial artístico. Una categoría que merece mención especial es la relativa a la “comprensión cultural” que se divide en dos partes: patrimonio cultural y diversidad cultural.

Para que sea auténticamente renovador, un PEI con énfasis en lo artístico y lo cultural tendrá que ir en contravía de la obsesión por los contenidos “fundamentales”(lineamientos, estándares, orientaciones, estrategias, directivas) que tan presente se encuentra en las actuales propuestas curriculares para que la escuela llegue ser “un lugar de pensamientos abiertos a lo emergente y no de reproducción de lo existente, un espacio de intercambio y no de imposición” (Hernández, p. 22) de manera que contribuya a formar personas cultas, es decir, personas con criterios propios, asertivas, críticas y capaces de interpretar el contexto sociocultural y de interpretarse a sí mismas; en una palabra, personas con poder sobre sus propias vidas.

Como oposición a estas consideraciones renovadoras, la selección de los saberes anda por los ámbitos del poder, los ritmos y prácticas son validados si se pueden evaluar y el currículo escolar de las artes forma parte de **aquello fundamental que no se puede modificar de acuerdo a la ley** y se adscribe a una cierta secuencia psicológica sin importar si los saberes están descontextualizados o si las prácticas son adecuadas. “Los conflictos curriculares, cuando han ocurrido, se han centrado en cuestiones específicas, dándose por establecida la estructura básica del curriculum. Las artes forman parte de esa estructura”.(Akoschky, 1998, p. 16) Y, aunque la selección y formulación de los contenidos como elemento fundamental del currículo constriñe las

oportunidades y las libertades, tienen la ventaja de asegurar un espacio a los estudiantes para crear, disfrutar, imaginar y vivenciar disciplinas, lenguajes y técnicas artísticas.

El PEI de esta Institución busca modificar los discursos de los saberes y, por tanto, los poderes que estos implican, pues en palabras de Foucault "¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, [...] si no la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso?"(2008, p. 45) y pretende hacerlo a través de la estética inmersa en su propia cultura teniendo como herramienta el arte ya que su ejercicio en la escuela servirá finalmente como herramienta para adquirir valores, solucionar problemas, mejorar la convivencia, superar entornos y promoverse cultural y socialmente; pero también para narrar un cuento, imaginar un mundo y entretenerse en él, y por último para instruir a los niños y a los jóvenes.

Poner en interacción la Educación Artística y Cultural con las otras áreas del currículo ha sido una tarea iniciada en el PEI de la I.E. José Miguel de la Calle desde el año 2010. Ahora se hace urgente saber qué trabajo -y con qué resultados- han realizado, no sólo los docentes del área si no los de las otras áreas; conocer si han logrado quebrar el ritualismo y la rigurosidad para abrir paso a la expresión estética y en qué medida han podido incorporar la propuesta institucional de las nuevas expresiones artísticas: grafitis, artes gráficas editoriales, periódicos, revistas, libros, impresos, publicidad, impresión, turismo cultural, desarrollo urbano, video, carnavales, conciertos, festivales, arte interactivo, photoshop, diseño web, airwriting, diseño de interiores, diseño de modas, diseño gráfico, diseño visual, tipografía, volantes propagandísticos, imprenta, vestuario y joyería.

Pero, algo nuevo debería surgir de todo esto, por lo menos algo nuevo para lo que se reconoce como parte del PEI y del currículo escolar. No tanto nuevo por su originalidad si no porque ha estado ausente de la vida institucional; nuevo porque viene a reforzar el trabajo educativo en el arte, la formación humana integral y el propósito social y estético al que se ha venido haciendo referencia: la *Cultura Visual* que se fija en las nuevas formas de abordar los objetos del arte y la *estética expandida* que tiene como finalidad identificar y entretrejer los nuevos dispositivos de sociabilidad. El arropamiento al que se puede llegar desde esta perspectiva, enriquece, sin lugar a dudas las labores pedagógicas y facilita los resultados.

Acercándose a las nuevas propuestas culturales

El arte de la humanidad, aún desde los inicios más antiguos conocidos -su delimitación cronológica data desde el comienzo de la historia (aproximadamente el IV milenio a. C.)- es testimonio del papel que ha desempeñado en todas las culturas. El artista, sea poeta, pintor, músico o escultor, todo aquél que utilice sus cualidades y experiencias sensoriales para tratar de comprender los enigmas fundamentales de su sociedad, expresa sus ideas, satisface sus necesidades estéticas, manifiesta su subjetividad y da su visión de la realidad a través del arte. En palabras de Stokoe, P. (1990), citada en Ros, es el arte el que permite objetivar el vínculo existente entre la personalidad del artista, su estructura cultural “*y el medio social al que pertenece que de alguna manera lo condiciona, pero al que puede llegar a modificar*”.(p. 2)

En efecto, Nora Ros, en un artículo publicado en la revista Iberoamericana de Educación, titulado *El lenguaje artístico, la educación y la creación*, se refiere a las funciones que el arte tiene en las diversas épocas, culturas y grupos sociales, señalando como la más importante la de

“lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia”. Así, mientras por el arte se refleja la sociedad en la que está inmerso el artista, la cultura de esa misma sociedad, es decir, su entorno, demarcan su manera de pensar. Por el arte podrá deconstruir y construir, pero siempre bajo el amparo de su propio estado cultural.

Por eso, las nuevas propuestas que la cultura trae consigo requieren una nueva manera de acercarse a ellas. En la cultura visual la cuestión no es de los objetos que pertenecen a ella si no cómo hay que abordarlos de manera que los sujetos "pasen de actuar como receptores a lectores (descifradores), que pasen de la verdad a actuar como visualizadores críticos”.(Hernández, 2010, p. 12). Para Walker y Chaplin (1997), citados por el mismo Hernández, el objeto de la Cultura Visual son los artefactos materiales, tales como edificios, imágenes y representaciones, entre otros, “producidos por el trabajo, la acción y la imaginación de los seres humanos con finalidades estéticas, simbólicas, rituales o político-ideológicas o con finalidades prácticas dirigidas al sentido de la mirada o hacia un significado expandido.(p. 171)

De ahí que la noción de Cultura Visual “es interdisciplinaria y toma como referentes al arte, la arquitectura, la historia, la mediatología, la psicología cultural, la antropología...” (Hernández, 2010, p. 170). Se estructura con base en los significados culturales de los objetos más que en las propiedades inherentes al objeto o al símbolo en sí mismo; se encuentra en la cultura popular donde quiera que ésta se halle, en todos los artefactos, incluso los tecnológicos, y tiene relevancia social, dada por su origen, su contenido y sus efectos. Por ende, cuando se habla de la Educación Artística no se hace referencia únicamente a la educación visual o plástica, ahora se refiere a una

verdadera Cultura Visual. Ni qué decir de lo que eso significa en un país multiétnico y pluricultural cuyo tejido cultural aún está por descubrirse en su totalidad. El siguiente cuadro nos puede ubicar mejor sobre los contenidos, relaciones y propósitos de la Cultura Visual:



Imagen3

La Educación Artística viene, entonces a convertirse en potenciadora de una cultura que excluye la tiranía de las formas y de los textos, la falta de libertad para la palabra que planteaba Michel Foucault (2008): "siempre puede decirse la verdad en el espacio de una exterioridad salvaje; pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas de una "policía" discursiva que se debe reactivar en cada uno de sus discursos",(p. 38). La propuesta de la Cultura Visual llega ahora a romper las reglas de esa "policía"; con ella no volverá a suceder lo que le ocurrió a

Mendel y a Copérnico quienes, aunque decían la verdad, no estaban en la verdad de los discursos científicos y/o religiosos. Ya Galileo había dado ejemplo de ello cuando al retractarse de su defensa de la teoría de Copérnico exclamó: "Eppur si muove" (¡Y, sin embargo se mueve!) Estamos ante un nuevo concepto de estética, es decir, ante una nueva posibilidad de ver el mundo: La Estética Expandida.

De alguna manera regresamos a los tiempos en que se reconocía la extensión de lo que se llamaba arte. En la Antigüedad y en la Edad Media no sólo comprendía las bellas artes sino también los oficios manuales; pintar y tejer eran considerados arte por igual.

“No sólo se consideraba arte el producto de una destreza, sino que por encima de todo estaba la destreza de la producción en sí, el dominio de las reglas, el conocimiento experto. En consecuencia, no sólo podían considerarse arte la pintura y la sastrería, sino también la gramática y la lógica en tanto en cuanto son conjuntos de reglas, tipos de habilidades. De este modo, el arte tuvo en un tiempo un campo mucho más amplio: era más amplio porque incluía no sólo los oficios manuales, sino también parte de las ciencias”.(Tatarkiewics, 1992, p. 40)

Régis Debray (1977) indica la razón por la que se *transmite*, dice “*para que lo que vivimos, creemos y pensamos no muera con nosotros (más que conmigo)*” (p. 18); de ahí que en diferentes épocas y lugares, bajo diferentes tendencias y estilos, se recurre a diferentes formas artísticas para conservar esa memoria histórica. Razón por la cual el concepto de arte es hoy el más amplio de todos los tiempos pues incluye variantes como “profundidad, invención, plasticidad, sublimidad, individualidad, espiritualidad, nobleza, sensibilidad, gusto, aptitud, conveniencia, potencia, elegancia, cortesía, plenitud, riqueza, ardor, encanto, gracia, glamour, destreza,

luminosidad, vitalidad, delicadeza, esplendor, sofisticación, estilo, ritmo, armonía, pureza, corrección, elegancia, perfección”(Tatarkiewics, p. 186), en una gran variedad de expresiones plásticas, visuales, musicales, corporales, dramatización, dibujo, teatro, animación, fotografía, diseño, geometría, cine, poesía, pintura abstracta y artesanías. Lista que se haría interminable se quisiera ser exhaustivo.

En la estética expandida el concepto no se queda en la manifestaciones audiovisuales sino que se amplía a otras prácticas estéticas: las culinarias, las olfativas como la perfumería, o táctiles como la moda y la vestimenta. La estética asume, por tanto, la evolución de las artes de la misma manera que la ciencia puede asumir la evolución humana,

con la no menos rica y compleja circunstancia de que es en los dispositivos técnicos

donde encontraremos los nuevos sensoriums, es decir las expansiones estéticas. [...]

hemos transitado en la *aventura humana*, de la estetización ritualizada al mundo del arte que recién se declara ocluser, y de esta oclusión, hacia la estetización generalizada de la vida cotidiana (Aristizábal V., 2011, p. 5).

Digamos, para iluminar esta idea, que se puede mirar cómo ha evolucionado la escritura pasando de ser artesanal al estado cibernético. Son, entonces, *expansiones estéticas*, los nuevos dispositivos, los nuevos sensoriums, las nuevas expresiones de las prácticas estéticas en los campos de la armonía, el bien, la justicia y el equilibrio, todo aquello que la cotidianidad incorpora a través de los dispositivos técnicos, los estetogramas, en sus estadios artesanal, industrial y cibernético, en fin, la exteriorización de la memoria que implicaría una percepción de la estética social expandida.

Pero es necesario hacer claridad sobre un asunto: la estética expandida no pretende la universalización del fenómeno artístico, no; lo que busca es "rescatar en toda la densidad de las percepciones cómo se constituye en el espacio y en el tiempo un(os) código(s) de emociones, asegurando al sujeto étnico lo más claro de su inserción afectiva en su sociedad" (Leroi Gourhan, 1971, p. 267); lo que quiere es indagar por los distintos estratos que componen el comportamiento estético, incluyendo las superficies de inscripción de las configuraciones culturales "(los cuerpos biológicos, sociales y estéticos) y sus anclajes, cristalizaciones y solidificaciones como dispositivos de memoria"(Montoya G., 2007, p. 296).

Desde esta expansión, los fenómenos estéticos del arte urbano, de la ciudad que no pide, ni quiere ni cuida su arte y sus artistas, pero que necesita ornato y belleza para ser habitable y humana, se pueden comprender las "teorías estéticas modernas": el decorado, el adorno y el ornato de las ciudades o la estética urbana del ornamento: "La ciudad teje sus relatos y sus actores en la urdimbre de las tramas culturales, así mismo puede ella mirarse como una inmensa superficie de inscripción en la cual se despliegan comportamientos estéticos" (Montoya G., 2007, p. 301). Las aceras y calles de los barrios, los parques y los sitios reconocidos por ser espacio público, "han visto modificar la lógica racional de sus territorios para dar lugar más bien a otras formas de sociabilidad urbana" (2007, p. 314).

En las expresiones de esta sociabilidad se pueden reconocer las huellas de los artistas jóvenes en las más de las veces incomprendidos, perseguidos y hasta asesinados. Jesús Martín Barbero en su "*Comunicación y ciudad: sensibilidades, paradigmas, escenarios*", describe así estas manifestaciones: "Improntas icono-gráficas, picto-gráficas, sensorio-gráficas, corporo-gráficas, somato-gráficas, ideo-gráficas, crono-gráficas, eco-gráficas" que se encuentran hoy por donde

quiera que se transite, y que “ha convertido la intertextualidad, el bricolage, la fractalidad, el happening, la instalación, la performance, la cita y el fragmento en el nuevo sensorium de la urbanidad estética.”(Giraldo, 1998, p. 313)

Creando nuevos dispositivos de sociabilidad, se tejen las nuevas estéticas de los valores, las estéticas de los artefactos y equipamientos y las sociales que humanizan el espacio y el tiempo. Cual si se introdujera por los resquicios más ocultos, la estética expandida permea el hábitat humano para hacer germinar sus nuevos dispositivos y concretar “las materializaciones espacio-temporales en las cuales se conforman afectos y perceptos (sic) como tramas de inserción del individuo y como redes de cohesión del grupo”.(Leroi Gourhan, p. 267)

Con estos nuevos dispositivos de sociabilidad y esta nueva manera de abordarlos llegamos a los aspectos que parecieran más obvios en este marco conceptual: la creatividad como origen del arte y la estética como valoración de su belleza. La creatividad encierra tantas posibilidades que la posición más oportuna es permitir que ella se abra paso en la vida escolar y se manifieste en las diferentes expresiones artísticas. Estas oportunidades de hacer arte y de expresarse por su intermediación deberán llevar a la escuela a una sola cuestión: ¿por qué? A partir del núcleo de la respuesta podrán identificarse las posibilidades, esperanzas, deseos y necesidades de los estudiantes para hacer la intervención educativa en el arte.

CreAndo para expresarte

Akoschky, (1998) se pregunta si el problema específicamente educativo se refiere a qué es la creatividad, o qué es una persona creativa, o si la creatividad es educable. (p. 10) Por ejemplo, si

se puede decir simplemente, con la ley 397, ley de cultura, que creador es cualquier persona o grupo de personas generadoras de bienes y productos a partir de la imaginación, la sensibilidad y la creatividad (Art. 27); o que crear es pensar y expresar libremente lo pensado; o que quien puede resolver problemas de cualquier índole también es creador; o que creador es el que es capaz de ir más allá de los datos recibidos, empleándolos sólo como un paso hacia una meta mayor; o que “por tal se entiende el desarrollo de procesos autónomos de exploración activa, de expresión personal, de búsqueda de estrategias propias”.(Akoschky, p. 11) Pero Csikszentmihalyi (1998) lo hace más extenso; para él es una idea, acción o producto nuevo o valioso que produce un cambio en algún aspecto de nuestra cultura. (Contini de González, 2000, p. 22)

No se podrá partir de una definición de lo que es creación sino sólo conociéndola por la experiencia, por los resultados del trabajo de los estudiantes –que son múltiples y variados-, por la fuerza que preña el espíritu individual y por el deseo íntimo institucional de promover estudiantes con unas competencias humanas y espirituales que los siembren en su cultura como sujetos capaces de trans-formarla, de trans -formar –se y de justificar su existencia con la satisfacción de una vida plena y en constante crecimiento. El mejor esfuerzo de la escuela, como ya se citó antes, es que sus clases de arte sean espacios en los que “la energía pueda transformarse en acción, los estudiantes pueden convertirse en creadores: buscando, actuando, comprendiendo [...] repitiendo la prueba, combinando reflexión, crítica y acción”[...](Zurmuehlen, p. 64)

Incluso, dice Gardner, la combinación de talento innato, pedagogía apropiada y buena capacitación no basta para dar lugar al artista creativo. Al artesano competente, sí; al gran innovador, no. (1997, p. 111) No obstante hay que resaltar que la Comisión Europea para la Cooperación en materia de educación y formación para la próxima década no deja de reconocer

el valor de la educación artística en el desarrollo de la creatividad destacando “la importancia de las competencias transversales clave, entre ellas la sensibilidad cultural y la creatividad”. (2010, p. 3) Las experiencias generadas en la escuela se llaman **creación artística** y el camino para llegar a ella **procesos creativos**. Mientras que en el mundo de los artistas la obra de arte es el fin, en la escuela el arte es únicamente el medio para llegar a un fin superior.

La imaginación creadora fundida con la técnica produce la máquina cuya instrumentalización y mejoramiento permanente se convierten en la mayor amenaza para la humanización en su sentido más profundo. Dice Bula Escobar que es como si el hechizo del comienzo se volviera contra del hechicero e intentara apoderarse de él. Todo lo que la imaginación artística y creadora anticipó como función posible se convirtió en el lugar de la modernización. (p. 40) Se podría decir que son inseparables, dos aristas que se encuentran en una intersección, **la creación**: “Los niños, al tratar de asimilar los procesos de creación científica y técnica, se apoyan por igual en la imaginación creadora y en la creación artística”. (Vigotsky, 2003, p. 46)

Para discernir lo que es arte, Adorno, T. (1992) propone que primero se entienda lo que no es arte para entrar al camino seguro de la sensibilidad y al mundo del arte: si el arte se percibe como algo estrictamente estético, significa que no se ha percibido de forma estéticamente correcta (p. 16). Ahora bien, se puede identificar el arte por medio de sus cualidades más importantes a saber: el estilo, la expresividad, el equilibrio y la composición (Gardner, p. 109) o reconociéndolo en el interior propio ya que ese es el espacio de su representación. Desde el yo más íntimo y superior surgen las grandes necesidades humanas, las más profundas inquietudes, las más violentas rebeldías, los anhelos de trascendencia, en fin todo lo que el hombre termina plasmando en el arte.

El arte en la escuela goza de un carácter lúdico que permite a los niños y jóvenes ser *irresponsables* para pensar, hacer e interpretar el arte. “Su irresponsabilidad está en el deslumbramiento que produce, está en el spleen”(Adorno, p. 59), en el gozo que produce. Cuando en la clase de arte se pide absoluta responsabilidad, el arte se vuelve estéril. La responsabilidad puede convenir a los artistas que tienen como objetivo la obra en sí misma, pero no a la escuela que la tiene como un medio. El docente que reclama a un estudiante porque no trazó la línea horizontal si no vertical, coarta su libertad de expresión, no le permite poner en comunión su yo interior, su mente y su realidad con una clase, tal vez la única, que está concebida para que exprese sus más íntimas necesidades.

Cuando se conceptualiza sobre la belleza se está haciendo estética, por eso la tradición filosófica estableció “que el conocimiento de lo bello y lo natural en cuanto bello era susceptible de una inteligencia sistematizable a la cual se le denominó ESTÉTICA”.(Bula E, 2000, p. 22) La conducta estética, por su parte, significa la capacidad de percibir en las cosas más de lo que son, la mirada bajo la cual lo real se convierte en imagen. Por tanto la estética es la disciplina que, presuponiendo el arte, tiene como objetivo el "cómo" más que el "qué", (Adorno, 1992, p. 426 y 439) pero en nuestro caso también habría que preguntar por el “por qué” ya que la educación en arte y por el arte impele esa pregunta.

Al referirse a la dimensión estética, los lineamientos curriculares, la determinan como la capacidad de conmoverse, sentir, expresar, valorar y transformar las propias percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, de una manera integrada y armónica. (p. 29) Esta dimensión profundamente humana encauza los sentimientos espirituales y de ternura hacia la naturaleza

cuando contempla el bosque o la lluvia, siente el silencio de la noche o se regodea con las estrellas. Allí la sensibilidad se pone en comunión espiritual con los seres vivos y se aviva el sentido estético, el sentido cósmico y el sentido místico. Esta complacencia desinteresada, ese sentimiento de placer constituye un verdadero estado estético.

Diseño metodológico

Ésta es una **investigación educativa**, de enfoque **cualitativo**, que tiene como fuente de análisis documentos (análisis documental). Su propósito es vincular elementos propios de un análisis discursivo (saberes, nociones, conceptos, modelos, teorías) con elementos propios de un análisis no discursivo (prácticas y técnicas pedagógicas) (Martínez Boom, 2003, p. 28). Es educativa en cuanto que su objeto son asuntos estrictamente educativos, sean las planeaciones de los docentes, la puesta en escena de las mismas o las evidencias que de estas se encuentren en las notas y trabajos de los estudiantes. Es cualitativa en la medida que analiza críticamente las características de las planeaciones y las prácticas de los docentes buscando en qué medida se ajustan a los discursos de la Educación Artística y al Proyecto Educativo de la Institución José Miguel de la Calle.

La población documental está compuesta por documentos oficiales, trabajos históricos, textos y archivos que nos ponen en comunicación con el qué hacer de la Educación Artística desde la segunda mitad del sigloXX hasta nuestros días; por los discursos que se refieren a esta área, originados por los teóricos de la educación y propuestos como reglamentarios por el Estado; por los documentos propios de la Institución, a saber: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de aula, el diario de campo de los docentes, los trabajos y notas de los estudiantes. De estos últimos se recaban los datos para ser analizados a fin de constatar de qué manera y en qué medida los docentes han apropiado, en sus planeaciones, los discursos descritos en el PEI -el horizonte Institucional, el modelo pedagógico, las orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural, el sistema de evaluación de los estudiantes, los proyectos institucionales y el

sistema de gestión de la calidad- si han sido llevados al escenario de las aulas y cómo lo han hecho.

En lo referente a los planes curriculares, aunque se haga referencia específicamente al plan de educación artística, por razones obvias, el análisis se extenderá, además, a los planes de las ciencias naturales y las ciencias sociales, en los que se indagará por aquellos aspectos en los que se relacionen con la artística, ya en lo que el PEI dispone, ya en alusiones directas hechas como propósito explícito de cada área. Lo primero porque el enfoque artístico-cultural habrá de disponerlo de alguna manera; lo segundo porque al ser confeccionados, se debieron seguir los principios sugeridos por las políticas y los discursos de la Educación Artística. Se trata, pues de analizar la manera como la artística se inserta en dichos planes.

Se seleccionan las ciencias naturales entendiendo que a priori su relación con la artística es ninguna, para rastrear las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en relación con el enfoque artístico y cultural. Sin embargo, su relación con la Educación Artística desde la propuesta institucional es bastante amplia ya que la refiere a las artes visuales: pintura, impresión, imagen y medio ambiente; por tanto es pertinente constatar de qué manera y en qué medida la artística puede ser un “coadyuvante” del proceso enseñanza y aprendizaje en esta área.

De la misma manera las ciencias sociales se tienen en cuenta por su importancia en la formación de los estudiantes. En efecto, desde esta área se enfocan específicamente las competencias ciudadanas, la política y la democracia, fundamentos de la construcción del entramado en el que viven y se desarrollan las principales y más profundas esperanzas de los estudiantes. Es menester, entonces, hacer un análisis de la forma como la artística se hace medio a

través del cual se comunican sus competencias: la artística se comunica con las ciencias sociales como un elemento constitutivo de su más profunda esencia ya que su entorno no le es ajeno, ni sus propósitos que son semejantes según la propuesta institucional de formar en artes a sus estudiantes, es decir, a personas íntegras capaces de relacionarse propositivamente en la sociedad.

En lo que respecta a los planes de aula se tendrán en cuenta los correspondientes a estas áreas escogiendo algunos grados al azar; analizando la correspondencia de la planeación con las prácticas curriculares y su puesta en escena en la clase. Es válido hacer mención al hecho de que no sólo los planes de aula y los grados son diferentes sino que también lo son los docentes que dictan las áreas en cada grado; de esta manera se enriquece el análisis y se hacen diversas las fuentes.

Los trabajos y notas de los estudiantes que se revisan corresponden a las áreas seleccionadas para buscar un hilo conductor que evidencie que la puesta en escena corresponde a lo planeado. De esta forma se podrá verificar la coherencia del accionar del maestro, la correspondencia entre teoría y práctica, entre planificación y ejecución, entre lo propuesto en los planes y lo dispuesto en el Proyecto Educativo de la Institución, es decir, entre los discursos y su apropiación en el currículo institucional. El mismo hilo conductor se podrá constatar en los trabajos de los estudiantes, los cuales también serán motivo de análisis para verificar aprendizajes, sensibilidad, apreciación estética, comunicación y, ante todo, su formación en el arte.

Por último, el diario de campo de los profesores es la herramienta en la cual registran sus experiencias pedagógicas más significativas, los eventos que sobresalen en su qué hacer diario dentro y fuera del aula, las estrategias metodológicas exitosas, sus relaciones laborales, las

evidencias de su trabajo, “los decires” de los estudiantes, en fin, todo aquello que de una u otra manera enriquece su vida profesional, sirve de sustentación de sus prácticas y lo promueve en el difícil arte de escribir. Esta es una gran fuente de datos para el análisis que este trabajo se propone. Además, los diarios aportarán testimonios narrativos de casos específicos que darán cuenta del bienestar que la educación artística aporta a los estudiantes. Como muestra se tomarán los diarios de campo de docentes que hayan manifestado gusto por escribir sobre sus procesos pedagógicos.

Para tener claridad más expedita de la propuesta institucional conviene mirarla condetenimiento, de manera que permita alcanzar mejor comprensión del análisis hecho a los datos obtenidos a través de las herramientas construidas para tal fin. A la definición propuesta por el MEN en el Plan Nacional de Educación Artística, ya citada arriba a propósito de la pregunta *¿Qué es la Educación Artística en la Escuela?*, el PEI de la Institución Educativa José Miguel de la Calle le añade el aspecto cultural y fundamenta su propósito en la formación cultural y artística que tiene las siguientes orientaciones pedagógicas:

a. Las prácticas institucionales giran en torno a procesos de formación, investigación y creación, y agrupan las distintas experiencias de los artistas, artesanos y sabedores locales así como de los emprendimientos e industrias creativas y culturales. La formación es concebida como una práctica educativa que se desarrolla y cualifica en las manifestaciones del Campo Cultural, Artístico y del Patrimonio. La investigación parte de las prácticas que documentan, analizan y contribuyen a la producción de información y conocimiento. La creación se entiende como prácticas que apuntan a la realización de procesos y productos, agrupados en disciplinas artísticas como la literatura, el arte dramático, la música, la danza, las artes plásticas (escultura, pintura y

arquitectura) y visuales, artes audiovisuales o cine; se incorporan aquí expresiones culturales, carnavales o festivales de diferentes sectores.

b. La proyección del Campo Artístico y Cultural agrupado en: 1°. Artes Gráficas Editoriales: Periódicos, revistas, libros, impresos, publicidad. 2°. Audio-Visuales: Música, radio, cine, video, televisión, nuevas tecnologías. 3°. Artes Escénicas: Enseñanza artística, teatro, festivales, conciertos, exposiciones. 4°. Patrimonio: Archivos, museos, bibliotecas, arquitectura, turismo cultural, desarrollo urbano, medio ambiente. 5°. Diseño: Diseñográfico, diseño de modas, diseño de interiores, joyería y artesanías.

c. Este apartado se toma, con pocas adaptaciones, de *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. (Ministerio de Educación Nacional Viceministerio de Educación Preescolar, 2010)

FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL		
Aprender a SER y Sentir: Sensibilidad Desarrollo Actitudinal	Genera experiencias y vivencias de aprendizajes que fortalecen el componente ético, estético, social y cultural. Su secuencia de Transición a 11° debe propender por el desarrollo de la autonomía estética.	Dimensiones de la Experiencia Estética: - Dimensión de interacción con las prácticas artísticas y culturales; -Dimensión de interacción con la naturaleza; - Dimensión intrapersonal

		- Dimensión interpersonal
<p>Aprender a Conocer: (Apreciación estética)</p> <p>Desarrollo Cognitivo</p>	<p>Genera experiencias y vivencias que fortalecen el componente creativo, crítico y reflexivo en relación con el desarrollo de los procesos de pensamiento complejo y sistémico</p>	<p>Prácticas Artísticas y Culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artes plásticas, visuales y audiovisuales - Patrimonio - Teatro, literatura, música, danza - Gestión y producción - Diseño - Nuevas tecnologías - Saberes populares - Carnavales - Prácticas gastronómicas - Culturas infantil y juvenil
<p>Aprender a Saber y Saber Hacer: (Comunicación)</p> <p>Desarrollo Práctico y</p>	<p>Genera experiencias y vivencias en torno al componente propio de las prácticas del arte, la cultura, y el patrimonio, a través del desarrollo de conocimientos, procesos y productos.</p>	<p>Competencias Específicas del Campo de Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cognitivas

Desarrollo Comunicativo	Genera experiencias y vivencias en torno al componente expresivo, simbólico - cultural, donde se desarrollan procesos de comprensión y uso de diferentes sistemas simbólicos	- Prácticas comunicativas
-------------------------	--	---------------------------

Tabla 1. Orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural

Componente ético, estético, social y cultural

El atributo ético-estético permite construir el diálogo político y social propio de los contextos interculturales. El docente y el estudiante han de generar evidencias del respeto y reconocimiento de la propia identidad y la reivindicación del derecho a convivir con la diferencia. Gracias al desarrollo socio-cultural se incide en la puesta en práctica del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo ya que las prácticas artísticas y culturales necesariamente son prácticas sociales.

Componente creativo, crítico y reflexivo

Las prácticas artísticas y culturales, promueven el pensamiento creativo, crítico y reflexivo a través del desarrollo de procesos cognitivos tales como la percepción, la interpretación, la comprensión, el análisis y el desarrollo de la intuición según los alumnos obren en calidad de creadores, espectadores o mediadores. La Educación Artística y Cultural tiene su propia forma de

conocer que rebasa el ámbito de las destrezas y los oficios. Las capacidades creativas, críticas o reflexivas implican conocimientos, hábitos, habilidades, motivaciones e intereses que hacen plena a una persona para realizar una actividad con alta calidad dentro del contexto que habita.

Componente práctico en arte, cultura y patrimonio

El componente práctico hace alusión a la exploración, uso, producción y circulación de productos, artefactos o proyectos realizados que evidenciarán los aprendizajes alcanzados por los estudiantes según el grado en el que se encuentren. La decisión de implementar prácticas en arte, cultura y patrimonio se desarrollará en la medida en que existan los recursos en la Institución o en su entorno cultural. Este contexto involucra el desarrollo emocional, biofísico y sociocultural de los estudiantes basándose en el enfoque por competencias y en la secuencia del saber hacer según las prácticas que realiza. Por su parte la Institución crea las condiciones para la mayor cantidad de experiencias sensibles en las prácticas.

Componente de expresión simbólico-cultural

En este componente, que hace parte de las competencias comunicativas, las evidencias se encontrarán en la medida en que se den procesos de enseñanza y aprendizaje que potencien capacidades para la percepción, la apreciación, la apropiación, la creación, la expresión, la traslación, la producción, la reproducción, la mediación, la circulación, la recepción y la interacción. Es aquí en donde el estudiante establece su rol como creador, espectador o mediador.

Dimensiones de la experiencia estética

- En la **dimensión intrapersonal** el estudiante ha de encontrar, gracias a la relación con sus docentes y compañeros, formas para desarrollar su expresión sensible. Aquí el reto mayor –en el enfoque por competencias– consiste en alcanzar la autonomía estética del estudiante, entendida como la capacidad de realizar valoraciones estéticas propias, independiente de las preferencias de los demás o de la influencia de la moda o prejuicios.
- En la **interacción con la Naturaleza** el estudiante genera vínculos con su entorno natural y desarrolla un compromiso ambiental frente a la naturaleza y frente a la vida.
- En la **dimensión Interpersonal** las prácticas artísticas y culturales promueven experiencias sensibles que son sociales pues están siempre en relación con otros, fomentan valores de convivencia, solidaridad y de trabajo en equipo. Es en el momento de la socialización en el aula o en festivales, conciertos, concursos, exposiciones, donde la experiencia sensible adquiere la expresión que comunica con el arte, la cultura o el patrimonio.
- La **interacción con el contexto** propia de la producción artística y cultural promueve actitudes, conocimientos, hábitos y procesos fortalecidos por las tres dimensiones anteriores. Debe primar la elección de obras de arte de calidad y una relación de diálogo con las prácticas artísticas y culturales de los contextos locales, nacionales e internacionales.

d. En el campo de la Educación Artística y Cultural los procesos de aprendizaje por competencias se desarrollan a lo largo del ciclo escolar con base en oportunidades pedagógicas que permiten crear, apreciar e interactuar con los contextos plurales e interculturales. No se pretende que los estudiantes se expresen de igual manera ni que todos adquieran los mismos niveles de ejecución

de una disciplina artística; se busca que la Institución y sus docentes organicen los diseños curriculares, los medios educativos, las unidades de aprendizaje, las evidencias de aprendizaje, de forma que favorezcan el desarrollo de competencias teniendo en cuenta el arte, la cultura y el patrimonio.

Las prácticas Artísticas y Culturales más pertinentes a la cultura escolar están determinadas por las tradiciones del contexto cultural y geográfico en donde se encuentra la Institución y por los perfiles de los docentes con que contamos. Además se tiene en la cuenta la utilidad de lo que aprende, por lo que el saber se utiliza en la resolución de problemas a partir de proyectos creados con base en información teórica y técnica o de dominio práctico recibida en la interacción estudiante-docente.

Los saberes propios de la Educación Artística y Cultural permiten a los estudiantes apropiarse del conocimiento teórico, técnico y práctico involucrado en las prácticas artísticas y culturales y vincular experiencias comunicativas con el medio natural, social e intercultural en el que se encuentran. Estos saberes construyen en el estudiante y el docente opciones frente a las prácticas artísticas y les permiten proyectarse laboralmente en el ámbito cultural.

En las prácticas artísticas y culturales, los medios expresivos y las artes no se excluyen sino que tienden a integrarse: la música incluye la poesía y la pintura; la literatura incluye el ritmo y el cuerpo; el teatro incluye la literatura y la plástica; las artes plásticas interactúan con la música, la literatura y el movimiento y así sucesivamente. Esto no niega la especificidad y el desarrollo propio de cada práctica ni la necesidad de desarrollar ambientes de aprendizajes que respondan a

dicha especificidad. La lectura transversal de todas estas evidencias debe fortalecer el plan de estudios o el diseño curricular que genere el docente.

Por tanto, el PEI tiene como propuesta para el desarrollo de los planes de estudios adaptados al horizonte artístico y cultural, la siguiente:

AREA DE CONOCIMIENTO	PRÁCTICAS ARTÍSTICAS, PRÁCTICAS CULTURALES, PATRIMONIO MATERIAL E INMATERIAL
MATEMÁTICAS	Artes plásticas: Arquitectura. Grafitis artísticos
ESPAÑOL	Literatura (prosa, verso y poesía). Caligrafía. Artes gráficas editoriales: Periódicos, revistas, libros, impresos, publicidad.
CIENCIAS NATURALES	Artes visuales: Pintura, impresión, imagen, medio ambiente
CIENCIAS SOCIALES	Historia del arte. Patrimonio (archivos, museos bibliotecas, turismo cultural, desarrollo urbano). Cívica
ED. RELIGIOSA	Arte religioso. Historia de las religiones
EDUCACIÓN ÉTICA	Urbanidad. Ética de las artes audiovisuales: Música, radio, TV, cine, video, nuevas tecnologías.
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Enseñanza artística. Artes escénicas (arte dramático): Teatro, carnavales. Artes plásticas: Escultura, Pintura (exposiciones). Música: Conciertos, festivales.
INFORMÁTICA Y TECNOLOGÍA	Arte interactivo. Photoshop (fotografía). Artes audiovisuales: radio, televisión, cine, video, nuevas tecnologías. Diseño Web.
EDUCACIÓN FÍSICA	Danza. Baile. Música.

FÍSICA	Airwriting: El Airwriting se plantea como una actividad interactiva, que mediante un aparato compuesto por leds y previamente programado, es capaz de plasmar o "escribir" palabras en el aire. El mecanismo en cuestión consiste en un dispositivo electrónico que enciende y apaga unos leds que alternan en su iluminación, de manera que al aplicarle un movimiento de vaivén con la mano produce el efecto óptico de palabras iluminadas que "flotan" en el aire. No es importante la parte electrónica o tecnológica. El sujeto es el AIRWRITER, que improvisa poesía en el aire; podría tratarse de una manifestación artística conceptual, una distorsión interactiva de la realidad más próxima.
EMPRENDIMIENTO CLG	Artes aplicadas: Diseño de interiores, diseño de modas, diseño gráfico, diseño visual, tipografía, volantes propagandísticos, imprenta, vestuario, joyería, artesanías
C. ECONÓMICAS	Pautas para la valoración de obras de arte. Remates
CIENCIAS POLÍTICAS	Patrimonio material e inmaterial: Tradiciones populares; Expresiones locales o nacionales; Museo-escuela-ciudad.
FILOSOFÍA	Filosofía del arte.

Tabla 2. Propuesta del PEI para el desarrollo de los planes de estudios

Se ajustaron en una rejilla de análisis, cuyo modelo figura a continuación para el conocimiento y provecho de los lectores, los componentes *ético, estético social y cultural; el creativo, crítico y reflexivo; el práctico en arte, cultura y patrimonio*, y el componente de *expresión simbólico -*

cultural, que relacionados con las competencias de sensibilidad, apreciación estética y comunicación ponen esta investigación en la perspectiva de responder si lo que se declara en las planeaciones es consecuente con lo que se evidencia en los diarios de campo de los maestros y en los trabajos de los estudiantes, es decir, si lo que plantea el PEI en horizonte artístico y cultural de la IE José Miguel de la Calle, las orientaciones –y lineamientos- de la educación artística, es lo que se lleva a la práctica, lo que se pone en escena.

En la columna categoría se ubican los indicadores cuando se analizan los planes de aula y cuando el análisis es del diario de campo aparecen tres aspectos: Educación Artística y formación, discursos de la Educación Artística ycreAndo para expresArte. Las contribuciones, por su parte, son los hallazgos hechos, los datos o evidencias que se encontraron y que van a ser el objeto del análisis posterior. Téngase también en cuenta que por economía metodológica, las contribuciones de los diarios de campo se ponen en cursiva tanto en la primera parte como cuando se citan durante el análisis de los hallazgos.

Identificación	Categoría	Contribución	Competencias de la Educación Artística			Componente	Comentarios
			Sensibilidad (aprender a ser y sentir: desarrollo actitudinal)	Apreciación estética (aprender a conocer: desarrollo cognitivo)	Comunicación (aprender a saber y saber hacer: desarrollo práctico y comunicativo)		

Tabla 3. Competencias de la Educación Artística

Discursos hay, no hasta agotarlos pero sí los suficientes y necesarios; ahora se trata de comprobar qué tanto y en qué sentidos llegan al escenario del aula de clase, entendida no como un lugar o un espacio determinado sino como un estado de aprendizaje y formación. De esta forma se podrá llegar a saber también, hasta qué punto la Institución Educativa cumple su cometido de educar en artes, es decir, de forma que la experiencia estética sirva como vehículo de salida a las condiciones culturales-sociales de sus estudiantes.

De acuerdo con estas consideraciones, en la búsqueda de evidencias de la puesta en escena de las diferentes planeaciones, se analizaron los planes de aula correspondientes al año 2013 de las áreas de artística en los grados quinto, octavo y noveno; ciencias naturales en los grados séptimo, octavo y noveno; ciencias sociales en los grados quinto, octavo y noveno. Para el análisis los caracterizamos así:

PAA1: Plan de aula de artística 1, correspondiente a los planes del primer docente. Cuando el análisis se hace periodo a periodo, entonces se hace saber en la redacción, de lo contrario la referencia es para la generalidad de sus planeaciones.²

PAA2: Plan aula de artística 2, correspondiente a los planes del segundo docente.

PAA3: Plan de aula de artística 3, correspondiente a los planes del tercer docente.

PACS: Planes de aula ciencias naturales y ciencias sociales, correspondiente a los planes de los docentes de esas áreas. Debido a los hallazgos hechos, la referencia es para la generalidad de sus planeaciones. Además se unen por la similitud de los mismos y por economía de la escritura.

²La observación es válida para todos los diarios de campo analizados.

Para buscar evidencias en los registros de los docentes seleccionamos cinco diarios de campo entre las docentes de primaria –por ser éstas las que más juiciosamente hacen sus registros- de la siguiente manera: el de la profesora de ética y religión ya que la Institución hace mucho énfasis en el aspecto formativo de sus estudiantes; el de Educación Artística, porque sus contenidos son el tema central de esta investigación; el de una profesora del grado segundo porque trabaja todas las áreas con el mismo grupo y su seguimiento permite constatar la integración del enfoque artístico y cultural con las demás áreas del conocimiento; el de la profesora de matemáticas, en búsqueda de sus estrategias para llevar al aula el enfoque artístico y cultural desde un área que aparentemente está tan distante, y el de la profesora de sociales, por su cercanía a las competencias ciudadanas y formativas propósito que comparte con la misma Educación Artística en esta Institución. Todos los diarios corresponden al año 2013. Para su análisis los caracterizamos así:

DCER: Diario de campo de la docente de ética y religión.

DCEA: Diario de campo de la docente de Educación Artística.

DCTA: Diario de campo de la docente del grado segundo que trabaja todas las áreas.

DCPM: Diario de campo de la docente del área de matemáticas.

DCCS:Diario de campo de la docente del área de ciencias sociales.

Las competencias en escena

La sensibilidad

Al referirse a la Educación Artística, el documento 16, *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*, dice que se trata de una educación *por las artes*, que busca contribuir a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas de *la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación*.

Entendiendo por *sensibilidad* las excitaciones y las reacciones que los objetos elaborados por los seres humanos producen en sus autores y en las demás personas. El afinamiento de la percepción sería un encuentro y un redescubrimiento de las posibilidades del cuerpo, que incluyen la observación, el análisis, la asimilación, la selección y la transformación de las representaciones con las que se categoriza el universo de estímulos.

A través de la sensibilidad, los seres humanos tienen una relación emocional con su percepción, se entretienen, disfrutan y juegan con ella: memorizan distintas impresiones, las coleccionan e imaginan mutaciones de ellas y convierten el mundo real en un vasto laboratorio donde impresión, sensación y emoción se combinan en las más diversas formas.

Rescata como manifestaciones sensibles:

La cenestésica: entendida como la conciencia que se tiene del cuerpo y sus tensiones; como el conjunto de sensaciones que permiten sentir el cuerpo como un todo y nos pone en relación con los otros individuos. El documento cita a Eugenio Barba (1990) para afirmar que es un radar fisiológico que nos permite revelar impulsos e intenciones y nos empuja a reaccionar antes de que

intervenga el pensamiento, y a Merleau Ponty (2003) quien añade que una cualidad propia de uno de los sentidos puede tener una correspondencia en otros, por lo que es posible establecer análogos o metáforas entre las impresiones sensibles, como lo constata nuestro lenguaje mismo: son los olores dulces, el color estridente, la voz áspera.³

La visual: la visión tiene la cualidad milagrosa de posarse y tocar los objetos, de hacerlos suyos sin tocarlos. Tan familiar nos resulta la vista, que nos encontramos pocas veces pensando en el acto de ver. La visión como sentido y el sentido que se da a la visión como forma de comprender el mundo, determinan la expresión artística. Por ello es útil conocer cómo ambos, la sensibilidad visual y el sentido, están en interconexión estrecha y se modifican mutuamente. Puesto que la luz es a la visión, lo que el ojo al cuerpo *hemos de ser selectivos* porque lo son nuestros ojos.

Lo auditivo: los estudiantes están insertos en un mundo sonoro que necesitan redescubrir para conocerlo y diferenciarlo. La sensibilidad auditiva les proporciona herramientas para adecuar y cualificar sus actitudes como receptores (atención, escucha y concentración) incluyendo el reconocimiento del propio ritmo orgánico, la posibilidad de escuchar, de escucharse, de reconocer, apreciar y evocar los sonidos que se producen en diferentes contextos. La comprensión de esta escucha atenta y la concentración como prácticas esenciales del ejercicio musical también tienen una función de catarsis y ayudan a que el estudiante se relacione

³Aquí podría llegar a presentarse una confusión lingüística con la cinestesia y la sinestesia. Por respeto a los autores citados por el documento 16, traemos las definiciones de la Real Academia de la Lengua Española. **Cenestesia:** Conjunto de las sensaciones internas del organismo. **Cinestesia:** Conjunto de sensaciones de origen muscular o articular que informan acerca de la posición de las diferentes partes del propio cuerpo en el espacio. **Sinestesia:** Fisiol. Sensación secundaria que se produce en una parte del cuerpo a consecuencia de un estímulo aplicado en otra. 2. Psicol. Sensación subjetiva, propia de un sentido, determinada por otra sensación que afecta a un sentido diferente.

empáticamente con los demás y esté preparado para procesar y afrontar conflictos emocionales o sociales.

A partir de estas consideraciones es el momento de exponer los hallazgos de esta investigación en lo que respecta a esta primera competencia.

Expectativas y realidades.

En la búsqueda de que la escuela llegue “a ser un lugar de pensamientos abiertos a lo emergente y no de reproducción de lo existente, un espacio de intercambio y no de imposición, sobre todo si tiene en mente poder contribuir a que las personas sean cultas, es decir, capaces de tener criterios, interpretar(se) y dar respuestas críticas”[...] (Hernández, 2010, p. 22), que favorezca la construcción democrática de una ciudadanía en la que los individuos tengan poder sobre sus propias vidas y, por ende, puedan escribir sus propias historias, la institución educativa José Miguel de la Calle impulsa un currículo en el que la Educación Artística ocupe el lugar central en sus procesos educativo y formativo, sea un área interdisciplinar y transdisciplinar, y termine convirtiéndose en el faro que ilumine las tareas pedagógicas de sus docentes, todo ello cohesionado con la cultura entendida no sólo en su acepción general sino como el acumulado de saberes socialmente construidos.

En el PAA1 encontramos, en general, planes de aula ceñidos al plan de área y con el espíritu del diseño curricular propuesto en el PEI. Sin embargo, del plan a la acción se nota tan grande distancia que parecieran no corresponder a trabajos de la misma persona, aunque de hecho sí lo son. En efecto, en el siguiente cuadro se ve claramente que de los indicadores planeados, excepto

el primero, no es visible cómo pretende lograrlos con los temas y actividades propuestos. Las imágenes adjuntas son las únicas evidencias del trabajo de todo un periodo académico. Los temas no desarrollaron, pues, todos los indicadores; hubo, "simplemente", preocupación por cumplir con el requisito institucional de planeación pero no tuvo ningún compromiso por llevar a la clase el discurso.

Indicadores propuestos	Los temas y actividades con los que planea alcanzarlos	Evidencias halladas
Desarrollo de la percepción de las propias evocaciones v fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas.	Temas: - Composición - Perspectiva oblicua. - Relación figura-fondo.	- Una introducción sobre el desarrollo del hombre, a partir del video <i>La guerra del fuego</i> ;
Manifestación de apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes.	- Simetría y asimetría - Armonía del color	- Diseño: equilibrio del color; - La imagen y la composición por lateralidad o dirección; - Simetría y asimetría.
Demostración de sorpresa con los cambios de su cuerpo y con los nuevos alcances de su imaginación que asume sensiblemente.	Actividades: - Explicación -Elaboración práctica de ejercicios. - Proyección de audiovisuales	
Proposición de ideas artísticas auténticas, benéficas v novedosas para su medio ambiente natural, social y cultural, asumiendo una actitud de compromiso con ellas.	- Visualización de material didáctico - Demostración práctica - Elaboración de taller - Lectura guiada.	

Tabla 4. PAA1, primer período

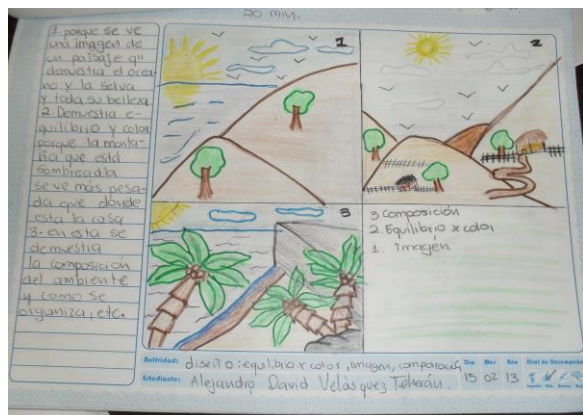


Imagen4



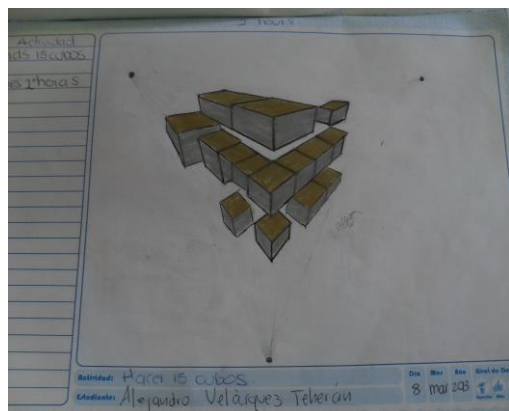
Imagen 5

Durante el análisis de los resultados académicos de los estudiantes en este período, el responsable del PAA1 argumentó, como consta en actas del concejo académico, que su prioridad había sido formar en el orden y la responsabilidad a sus alumnos, de donde podría deducirse que puso su esfuerzo en el desarrollo de la dimensión ética - personal para que los jóvenes aprendieran primeramente a SER, con lo que quedaría a salvo el segundo indicador propuesto en la planeación siempre que se dé por cierta su afirmación; sin embargo, los resultados comportamentales de sus estudiantes no avalan la argumentación. Huelga decir entonces, de acuerdo a las evidencias, que en el caso particular se encontró un excelente planeador discursivo pero un pobre ejecutor de sus planeaciones.

Tanto las actividades como los temas del segundo periodo se orientan sólo al segundo indicador y tangencialmente al tercero. Es más difícil asumir que con ellos se puedan llegar a alcanzarlos otros dos. Sin embargo no se encontraron evidencias de que se hayan desarrollado los temas planeados.

Indicadores propuestos	Los temas y actividades con los que planea alcanzarlos	Evidencias halladas
Expresa sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos.	Temas: - El video y la televisión. - Historia de la televisión en Colombia. - El lenguaje audiovisual: planos, secuencia narrativa, bandas sonoras, entre otros.	La única evidencia encontrada del trabajo de este periodo son
Desarrolla habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico.	- Preproducción, elaboración de guión gráfico y proyecto. - Producción del guión gráfico. - Filmación, actuación, puesta en escena.	unos cubos que corresponden al trabajo de dos horas de clase.
Controla, orienta y ensaya nuevas habilidades corporales expresivas.	- Postproducción - Edición, musicalización. - Socialización de resultados en la muestra artística. Actividades:	
Se comunica mediante lenguajes artísticos particularmente emotivos.	- Proyección de video de sensibilización. - Proyección de audiovisual. - Visualización de material didáctico. - Elaboración práctica de ejercicios. - Exposición de estudiantes. - Desarrollo de la investigación o proyecto.	

Tabla 5. PAA1, segundo período



Es tristemente diciente que revisadas las notas de los estudiantes sólo se encontró este dibujo como actividad del periodo. Pero en la nota escrita por el estudiante consta que es el trabajo de dos horas de clase.

Imagen 6

En el análisis de los resultados –entiéndase como resultados de las evaluaciones- del periodo se encontró una mejoría notable que tuvo como explicación por parte del responsable del área que a los “cansones” se les había permitido hacer lo que quisieran y ellos habían conformado un grupo musical y habían expuesto los resultados a sus compañeros durante la muestra artística, y que eso se los había validado como trabajo del periodo. En contradicción, fue precisamente cuando se les abrió el camino a aquellos estudiantes indisciplinados, cuando el trabajo en el aula se orientó a alcanzar los logros, pues fue entonces que pudieron *"expresar sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos"*; *"desarrollar habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico"*; *"controlar, orientar y ensayar nuevas habilidades corporales expresivas"*; y *"comunicase mediante lenguajes artísticos particularmente emotivos"*, como rezan los indicadores.

En el tercer periodo, el PAA1 presenta unos temas que resultan llamativos y motivadores, actuales y potencialmente formadores, pero no parecen estar encaminados a los indicadores programados. Es más, los temas pierden su interés y se diluyen cuando se revisan las actividades y se encuentran repetidas, vagas y ausentes del espíritu formativo que tienen los temas. Es como

si se estuviera en el descenso de una montaña rusa y se sintiera ese vacío que nos llena de incertidumbre, descenso que está mucho más marcado al encontrar sólo unos dibujos como evidencia del desarrollo de la programación del periodo.

Indicadores propuestos	Los temas y actividades con los que planea alcanzarlos	Evidencias halladas
Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico.	<p>ARTE URBANO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción al cuerpo como territorio. - El cuerpo como territorio: la cuestión de género, estereotipos y visiones de lo masculino. - Cuerpos soñados, cuerpos contruidos: La fábrica de 	Algunas de las actividades están repetidas y de ellas sólo se ha logrado tener
Manifestación de entusiasmo por elaborar, conocer e intercambiar conceptos, reflexionar sobre ellos y sobre las características estéticas y artísticas de los lenguajes que utiliza y del entorno natural y sociocultural.	<p>sueños: el cine, cuerpos de papel y tinta, el cuerpo en venta: la publicidad.</p> <p>ARTE DE CUERPO PRESENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La performance y el happening, lienzos de carne: tatuajes y body-art, - En carne y hueso ¿arte o ciencia?Actividades: - Elaborar diccionario de palabras. - Hacer dibujos. - Audiovisual. 	evidencia de una: hacer dibujos. Y la actividad corresponde al arte urbano y al cuerpo como territorio. De las demás actividades no se encontraron
Realización de composiciones organizadas sobre concepciones de su imaginario fantástico y de la estética y del arte del	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta sobre el tema visto. - Buscar láminas del tema. - Hacer dibujos. - Preparar exposición. - Buscar láminas del tema. - Preparar exposición. 	rastros.

pasado y contemporáneo.	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta para preparar tema. - Elaborar material de trabajo. - Audiovisual. - Consulta sobre el tema visto. - Elaborar diccionario de palabras. - Audiovisual. - Repasar tema. 	
-------------------------	--	--

Tabla 6. PAA1, tercer período

En el cuarto y último periodo del año escolar se mantuvo la constante del PAA1 de contener una planeación ajustada a la propuesta discursiva institucional, pero que tiene pobres ejecutorias.

Indicadores propuestos	Los temas y actividades con los que planea alcanzarlos	Evidencias halladas
Construcción y argumentación de un criterio personal según parámetros técnicos, interpretativos, estilísticos y de contextos culturales propios del arte.	Los temas que se proponen en la planeación son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Valores artísticos - Valores estéticos - Dimensión comunicativa del arte - Narraciones 	De estas actividades sólo existe evidencia de una investigación hecha sobre el proceso evolutivo del concepto de patrimonio cultural y que se adapta a la propuesta de la última parte del segundo indicador.
Reflexión y comprensión del quehacer artístico en distintos contextos de la historia, cuidando la diversidad biológica y de su patrimonio cultural, a través del arte.	Y las actividades: <ul style="list-style-type: none"> - Consultar sobre el tema visto. - Elaborar diccionario de palabras. - Elaboración de Mapas mentales - Hacer dibujos. - Solucionar guía. 	De hecho hay un cuadro trabajado en la clase sobre el patrimonio cultural, diciendo qué es y cómo se clasifica. De los demás temas propuestos y de las otras actividades no se encontró nada.

Tabla 7. PAA2, cuarto período

Se evidencia el desarrollo de conocimientos en lo que al concepto de patrimonio cultural se refiere, más no así en cuanto al patrimonio mismo local, regional o nacional. Pero en rigor, digamos que, en parte, hubo desarrollo de las competencias cognitivas. En términos generales la planeación aparece conforme a los planes de área y al PEI institucional en horizonte artístico y cultural, pero se queda en planes, en palabras, pues no se llevan al aula.

En general, parece costarle mucho al docente seguir instrucciones, ceñirse a los planes (aunque haya participado en su elaboración) y cumplir con disposiciones institucionales. Su trabajo, siendo bueno, no corresponde a lo planeado. La ausencia de evidencias demuestra un manejo inadecuado del trabajo en el aula de clase, lo que dificulta conocer de sus ejecutorias. Por lo encontrado, la constante es planear y no ejecutar lo planeado; diluirse en una serie de actividades repetidas que no llevan a la adquisición de conocimientos ni a alcanzar desarrollos personales, ni a expresiones estéticas ni a estados comunicativos entre los estudiantes y con su entorno.

Pedir que las planeaciones se hagan y que se ejecuten conformes al currículo escolar, no significa para nada que se encasillen y sean obligatoriamente de tal manera. Muy al contrario, el espíritu institucional enmarcado en el enfoque que se denomina artístico y cultural, es un espíritu libertario y liberal en la concepción de los contenidos. Tan cierta es esta afirmación, que son los mismos docentes los que elaboran los planes de área, planes que son revisados y readaptados por ellos mismos cada año, según sean las experiencias vividas y los resultados alcanzados. Por ello se espera que los docentes los ejecuten con seriedad y responsabilidad sin dejar nada al azar ni a la improvisación.

No sería, por tanto, comprensible, que entre los planes y las acciones en el aula haya una diferencia sustancial; que se planee según el espíritu institucional y se lleven al aula “otros contenidos” con una metodología y unas estrategias diferentes. Es verdad, como señala Vigotsky (2003), que en el desarrollo de la creación artística hay que observar el principio de libertad, que las clases de arte no deben ser obligatorias ni impuestas y que su punto de partida está en los intereses que tengan los estudiantes; pero no es menos cierto que cualquier actividad humana, y mucho más si tiene que ver con el formación y la educación, requiere de un orden y un espíritu orientador.

En el caso que nos ocupa ese espíritu está presente en el propósito de formar en arte y, por su mediación, construir una identidad cultural “como contrapunto a la obsesión por los contenidos “fundamentales” [...]” (Hernández, 2010, p. 25) que se identifica en las acciones del docente; y su objetivo, en palabras del mismo autor, consiste en acercarse a la identidad de los alumnos y favorecer la construcción de la subjetividad mediante el desarrollo de unas competencias que les permitan comprender(se) e interpretar el mundo en el que viven, por lo que la función de la escuela no es sólo enseñar contenidos que en pocos años dejarán de ser válidos ni vincular la educación sólo con el aprendizaje, sino ser formadora, educadora, constructora del hombre a partir del hombre y de la realidad de su entorno.

Para hacer eficazmente esta tarea, la escuela requiere de un “currículo que integre conocimientos y saberes, a partir de problemas desafiantes que necesitan del conocimiento disciplinar -y no disciplinar- para darles respuestas. En este sentido no sería la Educación Artística tal y como la entendemos en la actualidad, sino el alfabetismo visual y de los media lo que se haría presente en los relatos de indagación de los estudiantes” (Hernández, p. 13). Un

currículo con estas calidades demanda, de parte de los docentes –según Akoschky (1998) (como imperativos de su acción en el aula)- quebrar el ritualismo y el formalismo que tienen las propuestas de enseñanza del área; incorporar formas artísticas no tradicionales, como las que hoy se vehiculizan a través de los medios de comunicación social; promover un acercamiento al arte que valoran y consumen los adolescentes y los jóvenes, y participar como promotores del proceso de apropiación y crítica cultural que se propone a los alumnos. (p. 42)

Pero si los docentes son “reacios a pensar el arte en otros ámbitos diferentes a la producción artística [...]”(Ceballos Córdoba, 2010, p. 25) y limitan las relaciones académicas con sus alumnos a un estado teórico de efectos inmutables o, como dice Freire (1970) a una narración de contenidos que, por lo mismo, tienden a petrificarse o a tornarse algo casi muerto, la Educación Artística pierde su valor intrínseco, se convierte en una clase más–y una clase de relleno–y termina convirtiéndose en un campo de conocimiento que suele encontrarse entre la autocomplacencia y la marginalidad, la somnolencia y la queja como lo dice Fernando Hernández (2010)

En estas condiciones, el docente termina siendo, un “contador” de teorías y los estudiantes en pacientes oyentes, sujetos pasivos que más que provechar un aprendizaje, “sufren” una historia del conocimiento. No se puede formar –como dijo el docente del PAA1- en responsabilidad y respeto dictándoles cosas a los muchachos o poniéndolos a hacer un dibujo. Si no hay reflexión crítica y resolución de problemas concretos, el tiempo en el aula es tiempo perdido, las planeaciones son letra muerta y las creaciones activismo estéril; lo que requieren los estudiantes del siglo XXI es ser viajeros en el tiempo y en el espacio, ellos aprenden de manera más eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos ricos y significativos.(Gardner, 1994, p. 6)

Cerremos este apartado haciendo unas anotaciones de las expectativas del PEI institucional sobre el rol que docentes y estudiantes tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes son mediadores de los aprendizajes, a ellos corresponde establecer una relación intencionada y significativa con los estudiantes procurando impulsar las capacidades que no pueden desarrollar de forma autónoma. Su tarea es la de seleccionar, organizar y planificar los contenidos, variando su frecuencia y amplitud, para garantizar reflexiones y procesos de "reorganización cognitiva" con el ejercicio y desarrollo de funciones y operaciones de pensamiento que orienten la elaboración de conclusiones.

En este proceso de aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Es él mismo quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no sólo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional. Es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales. Es éste el nuevo papel del alumno, un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que es imposible ceder y que le habrá de proporcionar una infinidad de herramientas significativas que habrán de ponerse a prueba en el devenir de su propio y personal futuro.

De regreso a las manualidades

Los registros del PAA2 correspondientes a los cuatro periodos se recogen en la siguiente tabla:

Indicadores	Temas y actividades
Conocimiento del tejido de macramé	Servilleta decorativa en piedra y madera. Actividades Explicaciones de decoración de piedra y madera en servilleta
Configuración e investigación teórico-práctica sobre el arte y sus características	decorativa. - Uso de la servilleta decorativa. - Pintura, pegada y brillada. - Pintura de madera en pastel blanco.
Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Pintura de piedra en pastel blanco. - Plegada y engomada de objetos. - Explicación uso del barniz.
Manifestación auténtica y sentido valorativo en sus propuestas artísticas.	Tipos de letra con la gama del color Tejido macramé(historia) Macramé cuatro hilos Macramé ocho hilos
Manifestación e interés y laboriosidad en el trabajo, tanto teórico como artístico, los disfruta y los refiere a su contexto.	Macramé sencillo y trenza Arte urbano: Espacio público Arte manual(tarjetería) Culturas híbridas Patrimonio cultural de Envigado Patrimonio cultural de Antioquia
Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico	El arte en su contexto: Barroco, Rococó, Grecorromano. Respeto, cuidado y conservación del arte del municipio y parques emblemáticos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar y elaborar los cuatro tipos de tarjetas. - Presentar talleres y trabajos del arte en diferentes dimensiones. - Exponer al grupo los trabajos. - Ilustrar video con sus respectivas imágenes. - Observar videos del arte y construcción municipal y departamental. - Observar video de la historia de la institución y acontecimientos importantes. <p>Participar en plenarias de los videos</p> <p>Elaborar pancartas alusivas a la protección del patrimonio cultural y el medio ambiente.</p>
<p>Manifestación del dominio de conceptos relativos a uno o varios lenguajes artísticos</p>	<p>No se encontraron temas que pudieran ser relacionados con estos indicadores; pero sí una actividad que, aunque no programada, resultó estimulante y exitosa: unos lienzos que causaron</p>
<p>Diferenciación de las técnicas aplicadas en obras pictóricas.</p>	<p>sensación en la comunidad.</p>

Tabla 8. PAA2, Cuarto período

El tema de la servilleta aparece en la escena sin ninguna planeación y las actividades descritas se refieren únicamente al trabajo que denomina *servilleta decorativa en piedra y en madera*. Se repiten tanto el tema como las actividades referentes a la servilleta decorativa, por dos periodos consecutivos. En los cuadernos de las estudiantes aparecen propuestas las siguientes actividades: Moldes de letras en acetatos, porta lapiceros, pisapapeles, objetos libres, los cuales se desarrollaron según las evidencias materiales y fotográficas existentes, aunque son actividades que no figuran en el plan de aula.

Si se puede considerar experiencia estética la elaboración de tarjetería de diferentes clases y formas, entonces el indicador correspondiente se logró. Sin embargo, es más posible concluir que hubo apropiación de la información y creación en dos momentos: en los colores y detalles para las tarjetas y en una actividad no planeada que se registra en las notas de los estudiantes consistente en la invención de una historieta para "*narrarla dramáticamente a los niños de transición y primero*", lo que nos lleva a la socialización tanto de la historieta como de la tarjetería a los compañeros estudiantes.

Los estudiantes expusieron a sus compañeros una serie de cuadros, pintados libremente y en forma colaborativa. La experiencia impactó a la comunidad. Hay que decir que en esta actividad los estudiantes ejercieron todas las competencias y todos los componentes; pero NUNCA se pudo evidenciar que se hubiera llevado a cabo con técnicas determinadas como lo propone el indicador de la planeación. En los cuadernos de los estudiantes no hay un trabajo previo para preparar esta actividad, pero hay una serie de cuadros pintados por los estudiantes en los que en grupo hicieron manifestaciones artísticas dignas de admirar.

Aparece allí, sin los requerimientos de la técnica pictórica, "el arte" en el sentido más profundo de la estética expandida, es decir, aquel que identifica y entreteje los nuevos dispositivos de sociabilidad permeando el hábitat estudiantil: la escuela. Los procesos de socialización son evidentes en dos vertientes: primero porque los cuadros fueron pintados por equipos de trabajo y segundo porque se expusieron a la comunidad envigadeña y no sólo a sus compañeros. Los estudiantes sintieron el orgullo de ver sus trabajos apreciados y puestos en alta estima.



Imagen 7

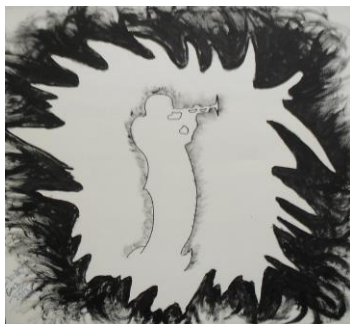


Imagen 8

Hubo apropiación de conceptos y verdaderas creaciones artísticas, que demostraron ingenio, capacidad y posibilidades. Los estudiantes crearon expresiones pictóricas de alto valor considerando que fue su primera experiencia sobre lienzo. Veamos:



Imagen 9



Imagen 10



Imagen 11



Imagen 12



Imagen 13



Imagen 14



Imagen 15



Imagen 16

Se puede considerar que a partir del momento en que los estudiantes fueron libres para aplicar las técnicas enseñadas por el profesor, se dio un proceso creativo que permitió a los estudiantes hacer alguna manifestación de su sentido artístico. Pues no es fácil desarrollar sensibilidad cuando todos los elementos vienen dados por el profesor.

Las exposiciones de estos trabajos manuales muestran que hubo verdaderos procesos de recepción con percepción y análisis que conllevan al desarrollo de la sensibilidad. La competencia, por tanto, se puso a prueba a través de las manualidades y se concretó con eficiencia en las pinturas sobre lienzo cuya aparición en escena, así no correspondiera a acciones planeadas sino más bien a que el docente aprovechó una coyuntura institucional, no carece de validez. En otras palabras, la resolución de una situación cotidiana detonó un proceso significativo que, aunque no estuviera planeado, es perfectamente válido en el contexto curricular de acuerdo con el énfasis institucional y a la libertad de acción y resolución que determina el proyecto educativo.

Hay una situación recurrente: no hay cuidado de parte del docente en que se fijen las evidencias de los trabajos realizados, por lo que no se encontró nada referente a temas muy importantes propuestos en la planeación como tampoco de los trabajos y talleres ni de las investigaciones planeadas. Así mismo, como ocurrió con el PAA1, aquí tenemos planeaciones que siguen el plan de área y el diseño curricular institucional –aunque no siempre se ciñeron a ellos en todo- pero muchas de ellas no llegaron a la escena en el aula. No obstante, a diferencia de aquél, en éste se alcanzó un mayor grado de desarrollo de la sensibilidad.

Urge recordar aquí, como se dijo antes, que el artículo sexto de la Ley 56 de 1927 establecía en el plan de estudios la *Educación estética y manual* con una intensidad de cuatro (4) horas semanales y las siguientes materias: música, canto, dibujo, educación para el hogar y obras manuales; más aún, que el arte, en la edad media comprendía, además de las bellas artes, los oficios manuales: la pintura era un arte igual que lo era la sastrería. A propósito, dice Tarkiewicz (1991) que en los inicios no sólo se consideraba arte el producto de una destreza,

sino que por encima de todo estaba la destreza de la producción en sí, el dominio de las reglas, el conocimiento experto. En consecuencia, no sólo podían considerarse arte la pintura y la sastrería, sino también la gramática y la lógica en tanto son conjuntos de reglas y tipos de habilidades. De ahí que la propuesta del profesor nos retrotrae a las manualidades como una experiencia que busca la expresión estética y el desarrollo de las competencias del área de Educación Artística en su presente. El ámbito de lo manual, en cuanto dimensión operativa, aparece como competencia en el momento en que se utiliza para resolver problemas reales y no tanto cuando se pretende como simples experiencias estéticas.

Aunque trabajar las imágenes como medio para alcanzar los logros de la Educación Artística no dejará de ser válido, cabe preguntarse a qué nivel de crítica pueden llevar a los estudiantes, más aún, cuáles de las imágenes empleadas son verdaderas experiencias identitarias de su vida, su entorno familiar, social y cultural. Pregunta ésta que es absolutamente válida si se considera que la sociedad mediante imágenes promovidas a través de los medios de comunicación masiva - escritos, visuales, auditivos, virtuales y los cibermedios que integran hipertexto, voz y audio con elementos personalizados que permiten a los usuarios interactuar y elegir los contenidos que desean consultar- quiere hacernos a su manera y mantenernos en un estado de subordinación y dependencia. Y entiéndase por “sociedad” al Estado con sus fuerzas políticas, a los grupos económicos con sus intereses y, en general, a todos a quienes interesa mantener adormilado a un pueblo que vive y lucha por sobrevivir en condiciones más que precarias.

Es por eso por lo que Hernández (2010) nos dice que ante los cambios que se están produciendo en las ideas, en las representaciones de las mismas y, por ende, en los individuos, la Educación Artística no puede seguir girando “[...] en torno al desarrollo de una serie de

habilidades manuales o tecnológicas, aproximaciones formalistas de carácter esencialista, o propuestas didácticas basadas en el conocimiento de un lenguaje visual o de unas imágenes sin contexto y sin sujetos”.(p. 24) Si recordamos nuestras experiencias formativas en el área de Educación Artística, recordaremos [...] “una clase centrada en las prácticas de taller, el aprendizaje del dibujo y de algunos procedimientos pictóricos y, sobre todo, en la realización de trabajos manuales con el fin de lograr una serie de habilidades y destrezas y de adquirir determinados criterios de gusto”.(p. 43)

Este carácter práctico y manual de la Educación Artística lleva a que, en palabras de Hernández (2010), esta disciplina se haya considerado en la educación escolar como un saber informal o una habilidad fundamental de poca importancia y no como un campo de conocimiento organizado que puede ayudarnos a interpretar el pasado, la realidad presente y a nosotros mismos. Esta tendencia se instaló en la escuela en el siglo pasado con el fin de educar en las disciplinas manuales, adquirir unas destrezas determinadas por las necesidades sociales o por las condiciones socio-culturales o, aún, por el género mismo, y formar en el buen gusto o las buenas maneras a los estudiantes.

Es allí en donde parece haberse instalado el PAA2, con un fin noble, es cierto, pero alejado de su propia planeación y de la filosofía institucional, reacio al cambio y a aprovechar la vía expedita del PEI para dar una formación efectiva en artes. Lo que me inquieta, dice Hernández (2010) “es que esta tendencia persista cuando hoy circulan nuevos enfoques de la educación artística basada en la importancia de construir relaciones interdisciplinarias entre diferentes materias artísticas” (p. 109) e, incluso, desde las demás áreas del conocimiento que se trabajan

en las aulas de clase, tal como lo propone el PEI de la institución educativa José Miguel de la Calle del municipio de Envigado.

Los cambios a los que se refiere Fernando Hernández se generan por la evolución misma del currículo de la Educación Artística, sus diversas corrientes y tendencias, los modelos educativos dominantes, las políticas educativas y los valores que en cada época sostienen la sociedad y su cultura, porque “la falta de investigación y propuestas sobre la enseñabilidad del saber artístico, no implica que la estructura epistemológica de cada saber no lleve años de evolución, configuración y reconfiguración”(Ceballos Córdoba, 2010, p. 25).

Muy al contrario, los cambios son necesarios y en este caso urgentes, pero no cambios en la teoría curricular si no en la práctica del aula, pues “si estos procesos no se modifican no se puede pensar en el cambio por más que se modifiquen los documentos curriculares. Las propuestas educativas llegan a las escuelas particulares y es en esos lugares específicos y –no en la abstracción del sistema- donde las propuestas naufragar o tienen éxito”(Alves, 2002, p. 119), y el éxito se da sólo si las propuestas de los cambios están basadas en el interés y la experiencia de los sujetos del aprendizaje.

Es entonces en este ámbito de cosas cuando el mismo Hernández hace su propuesta de pasar de la Educación Artística en su común acepción no sólo a una educación visual sino a una completa Cultura Visual. Es decir, pasar de un conocimiento general del hecho artístico, de la educación de la sensibilidad, de la apreciación y de las destrezas constructivas que estimulan la creatividad, a la capacitación para que asimilen su entorno visual con una actitud crítica y reflexiva hasta llegar a una auténtica Cultura Visual que permita “conectar y relacionar para

comprender y aprender, para transferir el universo visual de fuera de la escuela[...] con el aprendizaje de estrategias para descodificarlo, reinterpretarlo y transformarlo en la escuela"(p. 174), cosa que supera, con mucho, la propuesta del PAA2 de estancarse en unas manualidades que fácilmente reducen la clase a un saber informal o a la adquisición de unas habilidades.

Sin embargo, esta dedicación a las manualidades rescata la formación inclusiva y el respeto por las diferencias culturales puesto que en ellas caben todos los estudiantes sin distinción de ninguna naturaleza. Además, abren la puerta a procesos y proyectos para el reconocimiento y respeto de la diversidad, las diferencias culturales, la autonomía individual y social en la medida en que son sus manifestaciones. Es por ello por lo que la institución educativa José Miguel de la Calle, basada en una pedagogía histórico-social que apunta a la inclusión, al respeto por el individuo, a la interacción de éste en el medio social y al eje de lo artístico y cultural como principio fundamental, diseña y ejecuta sus planes de estudio teniendo en cuenta los lineamientos curriculares y los estándares y competencias emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Todos los estamentos de la comunidad educativa propenden por su desarrollo en un ambiente de inclusión, diálogo, afectividad y reconocimiento de la individualidad, abriendo los espacios para que desde la cotidianidad de la institución se promueva la discusión, el juicio crítico y la participación activa. En este sentido se busca que las relaciones en la institución sean de respeto, tolerancia y autonomía para desarrollar la libertad a través de la toma responsable de decisiones y estimular la inclusión y la diversidad para que los estudiantes aprendan a asumir las implicaciones de la vida con mayor criterio y asertividad. Se abre, entonces, un abanico capaz de abarcar todas las expresiones artísticas consideradas como las entiende la cultura visual y la

estética expandida en la que se entiende “lo visual” como cualquier manifestación de la vida personal y social de los individuos.

Notemos además, como lo dice Hernández (2010), que en la cultura visual lo relevante no es la incorporación de nuevos objetos, si no la manera de aproximarse a ellos. No tener en cuenta esta diferencia ha hecho que muchos educadores digan estar realizando propuestas educativas por el mero hecho de utilizar representaciones de la cultura popular. [...] “La cuestión no son los objetos, sino cómo estos se abordan, la indagación que posibilitan y el espacio de interacción e intercambio que nos brindan en esa encrucijada entre la mirada de la realidad que construyen y la mirada cultural que los visualizadores proyectan”.(p. 11) Por encima de las manualidades están sus significaciones; es ahí donde se pueden cuestionar las producciones que se hacen sin planeación alguna, sin que busquen resolver una situación concreta, alejadas de la realidad escolar. De ese estado de cosas es de donde queremos que salga el docente y enrute su trabajo por un sendero mucho más espacioso, con mejores posibilidades y expectativas para los estudiantes.

Un vehículo que danza y baila

El siguiente hallazgo permitió constatar una oportunidad diferente de expresión artística a través del cuerpo. Por ella la sensibilidad promueve el desarrollo de la creatividad, propicia la relación y el diálogo con los otros y a la vez permite que se tomen actitudes reflexivas y críticas. Todo ello a pesar de que las tendencias a tener vacíos en la planeación, ver temas no programados y la ausencia de evidencias de los trabajos siga siendo una constante que caracteriza el trabajo docente, el potencial aprendizaje de los estudiantes y, por supuesto, esta investigación.

Indicadores	Temas	Actividades
<p>- Aplicación de la técnica del puntillismo en trabajos dirigidos y libres.</p> <p>- Construcción de figuras mediante la utilización de diferentes herramientas.</p> <p>- Conocimiento y manejo de formas y figuras a través del dibujo.</p> <p>- Construcción de material didáctico para el desarrollo de la motricidad gruesa.</p> <p>- Realización de trabajos en cuadrícula.</p> <p>- Recreación de colores primarios y secundarios utilizando diferentes técnicas.</p>	<p>El punto.</p> <p>Técnica. El puntillismo.</p> <p>El dibujo a partir de la línea.</p> <p>Utilización del lápiz a mano alzada.</p> <p>Utilidad de la ronda.</p> <p>Iniciación de bordado sencillo.</p> <p>Trazado sobre papel.</p> <p>Uso de la aguja capotera.</p> <p>Pegado de botones sobre tela.</p> <p>Elaboración de trabajos con bisutería y otros elementos.</p> <p>Identificación de colores primarios y secundarios.</p> <p>Elaboración del círculo cromático.</p> <p>Realización de secuencias en cuadrícula y ampliación de los dibujos.</p> <p>Construcción de figuras tridimensionales con arcilla o plastilina.</p> <p>Identificación de diferentes texturas.</p>	<p>Elaborar dibujo con técnica el puntillismo.</p> <p>Realizar dibujo haciendo uso de diferentes líneas.</p> <p>Punzar bordeando una figura.</p> <p>Coser con lana el entorno de una figura.</p> <p>Pegar botones de diferentes formas y tamaños.</p> <p>Realizar dibujos utilizando herramientas de trabajo.</p> <p>Realizar combinaciones y aplicarlas en dibujos.</p> <p>Elaborar el círculo cromático con ayuda de lápices de color y los dedos.</p> <p>Realizar trabajos y combinar colores.</p> <p>Colorear dibujos respetando el espacio.</p> <p>Aplicar colores en claro oscuro dando volumen a los objetos.</p> <p>Elaborar dibujos a mano alzada.</p> <p>Realizar ampliaciones conservando la forma.</p> <p>Diseñar objetos bidimensionales y</p>

<p>- Aplicación de diferentes matices del color en las creaciones artísticas.</p> <p>- Construcción y reconocimiento de propuestas artísticas mediante el modelado.</p>	<p>Utilidad de las máscaras.</p> <p>Diseño de algunas máscaras.</p> <p>Aplicación de la técnica el collage en trabajos creativos.</p>	<p>tridimensionales.</p> <p>Realizar un collage utilizando diferentes materiales.</p> <p>Elaborar máscaras y/o trajes sugeridos.</p>
<p>Aplicación de movimientos corporales mediante ejercicios pre dancístico y/o revista gimnástica.</p>	<p>Concepto de revista gimnástica.</p> <p>Importancia de elementos básicos para la realización de ejercicios gimnásticos.</p>	<p>Aplicación de movimientos corporales mediante ejercicios pre dancísticos y/o revista gimnástica.</p>
<p>Utilización de diferentes estilos para la elaboración de caricaturas.</p> <p>Utilización de diferentes matices de la voz propios para la música y el teatro.</p>	<p>La caricatura y su importancia.</p> <p>Identificación de diferentes matices de la voz.</p>	<p>Elaborar caricaturas.</p> <p>Aprender texto sencillo y participar en drama.</p> <p>Aprender pequeños textos imitando voces.</p>

Tabla 9. PAA3

En el PAA3 hay confusiones entre temas y actividades, y algunas de éstas aparecen desconectadas de los indicadores los que, a su vez parecen no estar formulados como apoyo al desarrollo de las competencias, al menos de modo explícito. De la misma manera hay temas de los que no se encontraron evidencias de que se hubieran trabajado: diseño demáscaras, utilidad de la ronda, elaboración del círculo cromático, construcción de figuras tridimensionales con arcilla o

plastilina, aplicación de la técnica el collage en trabajos creativos, elaboración de caricaturas y su importancia. En cambio sí se hizo un encomiable trabajo en el aspecto del baile en el que un grupo de niños ejecutó la expresión corporal con calidad y unos pasos coreográficos. El indicador de logro *“identificación del teatro, la música y/o el baile como máxima expresión del ser como persona”*, tuvo en este grupo de niños su mejor ejecutoria. Fue la mejor expresión de su sensibilidad artística pues implicaron en ella el cuerpo, la mente y los sentidos, de gran precisión. Pasodobles, milongas y merengues se incluyeron en el repertorio con el que los niños demostraron tener sensibilidad artística - auditiva para ejecutar estos ritmos dancísticos al son de la música, mostrando capacidad para socializarlos y crear una experiencia singular que motivó en grado sumo a sus pares y a la comunidad en general.



Imagen 17



Imagen 18

En las actividades del PAA3 se desarrolló la dimensión interpersonal en el aprendizaje con marcada participación del componente estético, pero sin que llegara a darse el diálogo interpersonal e intercultural sobre la significación de los trabajos. La delicadeza, la estética y la aplicación de los colores denotaron sensibilidad en los trabajos y un importante desarrollo actitudinal. La identificación de sí mismo, la toma de conciencia del cuerpo, es decir, la cenestésica, abre en los niños un espacio poco conocido y los pone frente al componente ético-

estético y social. Se encontraron diferentes formas y figuras aunque no se alcanza a ver cómo se pudieron emplear técnicas del dibujo para realizarlas, es decir, no se descubre que haya aptitud de dibujante en los productos. Los componentes ético - estético, social y cultural; creativo - expresivo y comunicativo se pudieron identificar en el análisis y seguimiento hecho a los trabajos realizados por los estudiantes a lo largo del año escolar.

La música y la danza, como el teatro y las artes visuales, son elementos a través de los cuales hay transmisión de sensaciones, sentimientos y conocimientos, es decir, son elementos eminentemente sociales. Así lo afirma Francisco Cajiao cuando dice que “de entre la variedad y multiplicidad de imágenes, objetos o artefactos con los que convivimos, algunos adquieren una gran relevancia social: las obras de arte, en el ámbito del lenguaje verbal con la literatura, en el dominio sonoro con la música o en la actividad corporal con la danza”.(2009, p. 5) De ahí que la danza y el baile que generan la música y sus diversos ritmos hayan venido a convertirse en vehículo capaz de transportar la sensibilidad del alma a través del cuerpo como su vehículo propio.

Finalmente anotemos que a pesar de haber un orden, un plan y unas actividades programadas, no se procede con decisión hacia acciones que permitan a los niños establecer relaciones adecuadas consigo mismos y con sus pares. Como en PAA1 y PAA2 fue común aquí la planeación no ejecutada, las actividades discordantes con los temas, los indicadores imposibles de lograr con las actividades y temas propuestos y las planeaciones fieles al diseño curricular, pero que no llegaron a ponerse en escena. Además, es reiterativo y persistente el hecho de que no se haya previsto la necesidad de que los estudiantes tengan evidencias de sus aprendizajes.

Dicho lo anterior, pasemos a otro nivel de análisis. La visión del plan decenal 2010- 2016 del Ministerio de Educación Nacional reza así:

“En Colombia, en 2016, dentro del marco del Estado social y democrático de derecho y de su reconocimiento constitucional como un país multicultural, pluriétnico, diverso y biodiverso, la educación es un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el Estado, con la participación co-responsable de la sociedad y la familia en el sistema educativo. La educación es un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción, contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión”.(p. 1)

El reconocimiento constitucional de que Colombia es *un país multicultural, pluriétnico, diverso y biodiverso*, es el fundamento sobre el cual se basa una multiexpresión artística pluricultural, diversa y diversificable. De ahí que sea posible abrir un sinnúmero de puertas cuando hablamos de un currículo con enfoque artístico y cultural y de una formación en arte como filosofía de la institución educativa José Miguel de la Calle. Una de esas posibilidades es el baile como herramienta para expresar-se y socializar-se en el medio escolar a través de los movimientos corporales. Es un elemento cultural que interviene en el proceso de educación integral para contribuir *al justo desarrollo humano, sostenible y solidario*, pues quien expresa es el sujeto artista (danzante o bailarín) por mediación del lenguaje corporal interpretado para sí mismo y para el espectador. “Las obras de arte no hablan; el lenguaje es solamente una aptitud

del sujeto, no de los objetos. Es el sujeto quien, a través del texto, un enunciado o una obra plástica, produce ciertos significados por su actividad neuronal”.(Mandoky, 2006, p. 21)

La institución escolar, cuyas metas y organización deben orientarse, como sostiene Judith Akoschky (1998), “[...] a desarrollar las acciones que sean necesarias para que todos los que asisten a ella en calidad de alumnos accedan a los saberes y las experiencias culturales que se consideran socialmente relevantes para todos. Esto incluye la posibilidad de apreciar y producir expresiones artísticas”(p. 8). Tal es la propuesta metodológica de la institución educativa José Miguel de la Calle que busca especializarse en brindar educación de calidad a través de la libre expresión de las experiencias culturales de sus estudiantes, incluyendo el poder de apreciar y producir expresiones artísticas como el baile y la danza, arraigados en su entorno social.

Por medio de actividades como ésta, se genera una integración entre el sujeto y lo que produce. Es claro que esos productos tienen un lenguaje propio; y es más claro aún que esas obras revelan sus valores culturales, sean estos sociales, religiosos, morales, familiares, lúdicos o de cualquier otra índole, pero siempre referidos a su vida, a su entorno, a sus vivencias. Si, como dice Adorno (1992), el lenguaje de las vasijas etruscas de Villa Giulia es inconmensurable, puesto que “el verdadero lenguaje del arte no tiene palabras y su momento no verbal tiene mayor rango que el lenguaje significativo de la poesía, al que la música no es completamente extraña”, entonces la expresión corporal que implica un cuerpo, un espíritu sensible y un alma encarnada en formas culturales -léase danza, baile- contiene un lenguaje antiguo cuyo propósito no es el de “[...] comunicar un sujeto, sino el temblor de la historia primigenia de la subjetividad, del alma”.(p. 151)

El currículo de esta Institución, en su PEI, sus planes y proyectos está concebido y dirigido a sus estudiantes como una “[...] invitación hacia la curiosidad por interpretar el entorno visual en el que viven y el papel que juega (y no precisamente como un juego) en ellos”(Hernández, 2010, p. 25); en otras palabras, invita a divertirse, a descubrirse y a interpretarse, pero en medio de un orden y de unos planteamientos preconcebidos para que su formación en arte sea una realidad y para cumplir su misión de escuela. No le importa qué tanto entiendan de obras de arte, pues así mayor será su gozo; “tanto menos se goza de las obras de arte, dice Adorno (1992), cuanto más se entiende de ellas”.

Acercarse de cualesquier forma al arte produce gozo per se, crea un agrado sensible; “[...] no es verdad que se pueda hacer el balance de cosas como éstas: he oído esta tarde la *Novena Sinfonía*, he tenido tales y tales placeres”, no se puede describir ni analizar la fuerza de su atracción sensual. Este agrado, continúa diciendo, Adorno, es la prueba de que en lo creado artísticamente no sobresalen los clavos ni huele mal la cola: la dulzura de la expresión de muchas piezas de Mozart está recordando la dulzura de la voz humana (p. 27). Así es como la teoría del arte que tiene el psicoanálisis “[...] hace salir a la luz todo aquello que en el interior mismo del arte no es artístico” (p. 19).

Tal vez sea por esta razón que a la Educación Artística se le pide mayor intervención en la formación que imparte la escuela, además de lo que le es propio. Soporta la carga que le endilgan los discursos de los especialistas y las disposiciones estatales a pesar de ser “discriminada” por éste en sus políticas, tiempos y presupuesto. Según el Ministerio de Educación et al (2010) ella está sometida

“[...] a una presión cada vez más fuerte para que cumpla una diversidad de objetivos, además de la enseñanza de las artes propiamente dicha. Los sistemas educativos reconocen cada vez más la importancia de desarrollar la creatividad de los niños y de contribuir a la educación cultural, pero no siempre está claro cuál se espera que sea la contribución de las artes, ni como materias individuales, ni en interacción con otras áreas del currículo”(p. 10).

Es contradictorio que mientras de un lado se le trata como un área de segundo nivel, por el otro se le exija que asuma estas responsabilidades. De ahí que la Institución Educativa haya decidido formar en arte, pero desde la libertad, desde el spleen que “nos está recordando esos ingredientes lúdicos sin los que el arte no puede ser pensado, como tampoco la teoría. El arte, en cuanto juego, trata de expiar su propio resplandor. [...] sin ellos, el arte no es absolutamente nada”. (Adorno, 1992, p. 59) (Sobre esto volveremos más adelante). Pero, insistimos en que el gozo debe ser responsable, es decir vivirse bajo unos parámetros mínimos de planeación.

Arnold Hauser (1998) agrega a lo anterior que “para la aristocracia griega y sus filósofos la "plenitud del ocio" es el presupuesto de toda belleza y todo bien: es la inapreciable posesión que comienza a hacer la vida digna de ser vivida. Sólo quien dispone de ocio puede alcanzar la sabiduría, conquistar la libertad interior, dominar la vida y disfrutar de ella”. (p. 10) Esto nos pone en otro punto que podríamos considerar referente a la Educación Artística cuál es su función de producir y gozar el ocio, pero sólo lo tocamos tangencialmente en su relación con el gozo que éste puede producir cuando proviene del ejercicio de asuntos relacionados con el arte.

Llámesese, pues, expresión corporal, lúdica, gozo, sensualidad, placer, ocio, el baile es una auténtica manifestación de la cultura humana y, cuando los estudiantes lo ejecutan, se transforman de alguna manera en verdaderos artistas: “El arte es la reproducción de las cosas o la construcción de formas nuevas o la expresión de experiencias, siempre y cuando el producto de esta reproducción, construcción y expresión pueda deleitar o emocionar o conmocionar”.

(Tatarkiewics, 1992, p. 20)

Y todavía hay algo más, el baile no lo es si no está acompañado de la música. Ambos forman una unión indisoluble por lo que el uno exige la educabilidad en la otra –esto nos lleva a una de las carencias más grandes que tiene el área de Educación Artística: maestros debidamente preparados- mucho más si se tiene en cuenta que “una futura y satisfactoria educación musical mirará hacia una era de la educación musical informada por la investigación básica y aplicada que se va más allá de un entrenamiento mono dimensional y vincula las habilidades musicales relativas a la producción, percepción y reflexión hacia la cultura musical” (Hargreaves, 1989, p. 110) , pero sobre los maestros volveremos más adelante.

Resaltemos, para concluir este punto, que la Educación Artística en sus diversas concepciones y expresiones es parte fundamental del *proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos [...] y por ello contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario* de los estudiantes. Sin embargo, hay que lamentar que “a pesar de ello, y aunque numerosos autores han sostenido que el aprendizaje artístico tiene un particular significado en la formación de la personalidad de los niños y los jóvenes, el arte no acaba de encontrar su sitio en los currícula escolares” (Akoschky, 1998, p. 9) ni de parte de los discursos, ni por políticas estatales, ni por convicción de los propios maestros.

No hay arte en las ciencias naturales y sociales

Cualesquier aspecto de la educación que busque desarrollar competencias que impliquen “destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, puede ser tratada con el mismo carácter axiológico, personal, integral y patrimonial que corresponde a toda educación” (Toriñan López, 2010 No.21). De ahí que las artes, al igual que la geografía o las ciencias o la tecnología, son susceptibles de educación puesto que, al igual que las demás, es un área que tiene como objetivo la educación de las personas. Y, en la institución educativa José Miguel de la Calle, el propósito de educar a las personas es concomitante con la formación artística y cultural; por tanto, cualquiera de las áreas del currículo escolar que se revise o estudie debe estar marcada con esa inconfundible señal.

Revisados hasta aquí los grados quinto, octavo y noveno en el área de Educación Artística, veamos ahora qué resultados se obtuvieron al analizar los grados séptimo, octavo y noveno en el área de ciencia naturales y sociales (PACS), teniendo en cuenta que los planes institucionales determinan que en la planeación de cada periodo se debe incluir al menos un indicador que corresponda al horizonte artístico y cultural. Digamos primero de las ciencias naturales.

En el grado séptimo aparecen en la planeación anual los siguientes indicadores:

- Elabora creaciones artísticas de acuerdo a temas vistos en el periodo (molécula).
- Relación de prácticas artísticas y culturales de mi contexto local y nacional de hoy con otras épocas.

- Elaboración de creaciones artísticas de acuerdo a temas vistos en el periodo
(Identificación de los componentes de los ecosistemas y sus relaciones con el entorno.)
- Elaboración de creaciones artísticas con los temas del período.

Como evidencias se encontraron:

- Fotografías de diseños moleculares que se expusieron en la muestra artística del primer periodo académico;
- Una actividad expresada así: *participar en la muestra artística con las elaboraciones hechas en el período; rompecabezas sobre el sistema óseo y muscular.*
- En las fotos de la muestra artística hay registros fotográficos de ecosistemas.
- Modelos de máquinas utilizando material reciclable.

Estos desarrollos permiten generar experiencias que fortalecen los componentes creativo, crítico–reflexivo, simbólico y estético -puesto que el estudiante tiene presente aspectos como el color, el tamaño y la forma-, como lo denotan las actividades desarrolladas y expuestas en las muestras de cada periodo. Ser capaz de reconocer el origen del mundo y de la humanidad, su razón de ser y sus posibilidades futuras (en cuanto a las ciencias), no sólo son asuntos de gran importancia para el hombre sino que le permiten reconocerse en la evolución, en la historia y en su yo trascendente.

En los grados octavo y noveno no se encontraron indicadores que correspondieran al enfoque artístico y cultural de la Institución, es decir, a los planes institucionales fijados en el PEI. Se evidencia que todo es teoría y que no participaron en las muestras artísticas organizadas en cada periodo escolar. Una única anotación se rescató en el análisis hecho a estos grados: “*Se observa*

que en el grado noveno a los estudiantes no les gusta usar colores, todo lo realizan a lápiz o lapicero”.

No atender a la planeación institucional ni siquiera para realizar los planes de aula es una señal inequívoca de caminar al margen de una ruta formadora trazada conscientemente por la Institución Educativa y deja mucho qué pensar de quien así obra deliberadamente. La puesta en escena está alejada del espíritu creativo, formativo y comunicativo en que se inspiran la filosofía y el PEI institucionales. Valga, entonces decir que, en estos grados, ni hay planes, ni ejecuciones, ni concepciones que pudieran ser analizados en esta investigación.

En el área de Ciencias Sociales de los grados quinto, octavo y noveno ningún indicador se refiere explícitamente a los temas que le propone el PEI: *Historia del arte; Patrimonio (archivos, museos bibliotecas, turismo cultural, desarrollo urbano); Cívica*. El más cercano se encontró en el grado quinto: *valoración de la diversidad cultural y étnica de nuestro país y el reconocimiento que de ella se hace en la Constitución Nacional*. Cobra actualidad la afirmación de Hargreaves (1989) con respecto de las ciencias naturales y sociales, “la educación artística aparece en segundo plano [...]” para los docentes de esas áreas, a juzgar por el tratamiento que le han dado (Hargreaves, p. 11).

La búsqueda de evidencias en las notas de los estudiantes nos llevó a unas mini carteleras referentes a la multiculturalidad étnica de Colombia y sobre el respeto que se le debe a las distintas razas; también hallamos algunos dibujos sobre el descubrimiento de América y otros que se relacionaban con los trajes y escudos de América y las diferentes culturas prehispánicas; dibujos del planeta tierra, (el globo terráqueo), el escudo y la bandera; un trabajo manual de la

bandera, del escudo del colegio y del escudo de Envigado en icopor y cartulina trabajados con papel globo de diversos colores simulando una silleta, y, por último, una caricatura del concepto de poder. Interiorizar los símbolos patrios permite la adquisición y apropiación de los valores cívicos y ciudadanos porque hay sentido de pertenencia con la cultura y el patrimonio local, regional y nacional.

El reconocimiento de la diversidad étnica y cultural permite a los estudiantes aprender a respetar las diferencias individuales y la variedad cultural fortaleciéndose así su desarrollo actitudinal. El dibujo, por su parte, ha sido utilizado por la humanidad para transmitir ideas, proyectos y, en un sentido más amplio, su cultura. Las matemáticas, la biología, la física o la química son ciencias y, como tales, exigen objetividad, contrastabilidad y demostrabilidad; “pero cuando se trata del arte, concretamente de la enseñanza del dibujo, de la pintura, o de la fotografía, etc., parece surgir una cierta contradicción con el intenso carácter emocional, creativo y subjetivo de los procesos artísticos [...]” (Marín, 2011, p. 13).

La caricatura como un medio de expresión se apoya en recursos psicológicos; su tema, en este caso, es muy "sensible" porque se basa en intenciones e intereses de un concepto polémico, como el de poder. La caricatura no es cosa que se pueda desdeñar “pues antes que inofensiva, ésta es una forma de entretejer lo que se considera “crítico”” (Lopera y Piedrahíta), y ese sentido crítico pone a su ejecutor frente a unos componentes ético-estético, social y cultural implicando no sólo su ser sino la vida y el qué hacer de los demás, es decir, cómo los ve y qué siente por ellos. Estos trabajos manuales los ponen en perspectiva para que lean, interpreten y evalúen la variedad artísticay las manifestaciones culturales fortaleciendo en ellos el componente socio - cultural.

Aunque todas estas prácticas artísticas y culturales fortalecen el componente estético y la sensibilidad artística de los estudiantes, sin embargo, lo más impactante –y se resalta porque es una actividad fuera de todo contexto, de toda planeación, aprovechando una coyuntura institucional, cual es la de preparar una exposición para la feria de la creatividad artística- fueron las máscaras que elaboraron los estudiantes referentes a los distintos rostros que tiene la violencia en Colombia. Con la elaboración de estas máscaras se fortalecen el componente estético y las dimensiones intrapersonal e interpersonal, puesto que el estudiante debió mirarse, cuestionarse y dar su opinión frente a la realidad del país.

Ciertamente, el común sentir asocia los discursos de la Educación Artística a experiencias agradables, divertidas e interesantes, sin que lleguen a tenerse como conocimientos útiles que le generen reconocimiento en una sociedad racional y materialista porque “lo que se aprende en la Educación Artística parece tener muy poco que ver con las estrategias de racionalidad que reclama la sociedad competitiva, productiva y de eficacia” (Hernández, 2010, p. 107). Pero más preocupante resulta el hecho de que esta tendencia persista cuando cada vez se hacen mayores reconocimientos del valor formativo de la Educación Artística, de su necesidad de incluirla y expandirla con mayor determinación en el currículo escolar y de utilizar sus recursos para el aprendizaje en las demás áreas del conocimiento.

Mientras que las materias de otras disciplinas –cuyos contenidos son más teóricos y científicos, es decir, que buscan la acumulación y el procesamiento de conocimientos- son validadas en el currículo escolar, las referidas al arte y la cultura tiene que justificarse a sí mismas –por fortuna la formación humana del ser no ha perdido su vigencia- respondiendo al por qué de su inclusión en el mismo “entre otras razones porque sigue pareciendo un campo de

conocimientos poco útil frente a otros de solvencia probada para conformar los elementos ideológicos a los que la Escuela contribuye”(p. 51).

Es necesario analizar la medida en la que están relacionados los temas de la Educación Artística con los temas de las otras áreas del conocimiento, pues “cualquier campo -ciencia, matemáticas, historia, literatura y poesía- es adecuado para cultivar las aptitudes del pensamiento creador de los estudiantes”(Eisner, 1995, p. 15). Y no sólo eso, desde las otras áreas

se trata de aprender a conocer, como en matemáticas a plantear y resolver problemas (no sólo a aplicar algoritmos), en lengua a comprender y comunicarse (no sólo a identificar morfemas, grafemas y sintagmas...), o en historia a comprender y explicar los cambios en el tiempo (y no sólo identificar hechos y nombres)” (Hernández, 2010, p. 100).

Si lo podemos pensar y decir desde otro punto de vista, pero referido al modelo pedagógico del PEI de la institución educativa José Miguel de la Calle, se trata de vincular en los planes y en su puesta en escena, posiciones socio-constructivistas por las cuales los estudiantes aprendan colaborativamente siendo los protagonistas del proceso enseñanza y aprendizaje, pues lo que genera significados es la interacción social.

En este sentido, la propuesta de extender la Educación Artística al concepto de cultura visual cobra toda su importancia ya que del socio constructivismo emerge la perspectiva crítica que catapultó el aprendizaje en todos los campos del saber, de un lado, y del otro, la cultura visual propone una estructura con enfoques interdisciplinarios. El frío aprendizaje de conceptos, teorías, números y letras dejó de ser un método adecuado para el estado de vida del siglo XXI, la imaginación, la creatividad, lo onírico, el espectáculo, el simulacro, el fetiche, en fin, todo lo que

está al alcance de los sentidos, la cultura visual y la estética expandida deben hacer parte de una metodología de enseñanza renovada ya que “los niños, dice L. Vigotsky (2003), al tratar de asimilar los procesos de creación científica y técnica, se apoyan por igual en la imaginación creadora y en la creación artística” (p. 46).

Soñar, imaginar, desear, construir fantásticos castillos, correr el riesgo de cantar o decir una poesía, tener la sensibilidad a flor de piel, intuir un sentimiento, la mirada misteriosa y profunda, en fin, todos los aspectos de ese mundo interior y secreto, sólo accesible para nosotros mismos, han perdido su valor a cambio de los fríos números, los datos empíricos y un escasísimo valor de las letras –sin sueños e imaginación las letras son palabras muertas-. Todos estos componentes vitales del ser humano se han redefinido “por ejemplo, en el ciberespacio o desde las nuevas formas de presentación, divulgación e interpretación que está generando ese entorno que denominamos como Cultura Visual”(Hernández, p. 167).

El PACS, contrario a lo esperado, ha renunciado a la propuesta institucional de promover la formación en arte para que los estudiantes aprendan a resolver propositivamente sus problemas y a intervenir con decisión en las realidades de su entorno, para que “el desarrollo de procesos autónomos de exploración activa, de expresión personal, de búsqueda de estrategias propias” sea el resultado de esa manera de formar (Akoschky, 1998, p. 22). Y eso no será realidad mientras que todas las áreas del currículo no promuevan las vivencias artísticas y culturales, más aún, hasta que la vida escolar, como un todo, se manifieste a su favor, lo haga una realidad presente y lo impulse hacia la vida social de su entorno. Con J. P. Guilford, (1994), tenemos la convicción de que una persona así formada también estará dotada de iniciativa, recursividad y confianza en sí misma, estará preparada para resolver problemas personales, interpersonales o de cualesquier

índole, razón por la cual la Educación Artística es la clave para educación, en su sentido más amplio.(p. 22)

Ya está claro, y es cosa común, que en los currículos escolares se tengan unas consideraciones especiales en tiempos y recursos por unas áreas en detrimento de otras; que por la misma razón se miren con especial cuidado los perfiles y la formación de algunos docentes y no de todos como debiera hacerse. Y, si bien, la Educación Artística siempre ha hecho parte de esos currículos “es difícil que esté en igualdad de posibilidades que las disciplinas consideradas “principales” (Akoschky, 1998, p. 28) o *básicas* o, mejor, instrumentales. Esta forma de pensar y de actuar lleva a hacer del sistema educativo un sistema diferenciado, en el sentido de que legitima jerarquías sociales ya que las vivencias artísticas se *privatizan, son para los que puedan, para los que no necesiten aprender con sentido productivo*. Muy al contrario, la propuesta del PEI de la institución educativa José Miguel de la Calle es que la experiencia estética sea común a todos los estudiantes para que todos expresen y comuniquen libremente sus sensibilidades, las socialicen y, con sus pares, hagan nuevas propuestas de apreciación estética.

La apreciación estética

La apreciación estética tiene una estrecha relación con la sensibilidad estética puesto que asocia todo lo relacionado con las informaciones sensoriales, las ideas, las reflexiones, los conceptos. Esta consiste en la adquisición de conceptos y reglas que pertenecen al campo del arte y dirigen la producción artística. Todos los conocimientos, que se adquieren, las actitudes y valoraciones, relacionados con una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización.

La apreciación estética permite al estudiante efectuar operaciones de abstracción, distinción, categorización y generalización, referidas al mundo artístico y a la obra de arte. Mediante ella es posible acceder a los distintos objetos, códigos, mecanismos y finalidades que los lenguajes artísticos y la cultura han construido históricamente. Además, que pueden conocer otros aspectos como las motivaciones del autor, sus características y singularidades de los contextos de producción de las obras.

Para comprender los códigos artísticos, es importante tener en cuenta que éstos son producidos por la cultura y permeados por ella y sus valoraciones. Es así como las artes pueden aportar significativamente a la educación del estudiante, en cuanto potencia sus habilidades de indagación en torno al mundo, la naturaleza y la cultura.

Cuando se hace el análisis formal de una producción artística sólo da cuenta de lo que hay delante del espectador en el momento actual; pero también se requiere trascender lo exclusivamente estético para establecer otros significados presentes en las obras. Estas deben leerse en relación con el contexto en que fueron creadas, la sociedad y la época de las que provienen, pues pertenecen a un lugar histórico que implica algunas características especiales, modos de ser e interconexiones propias con distintas esferas sociales. Ese estudio permite reconstruir y traer al presente hechos, procesos y contextos históricos desaparecidos.

Desde la apreciación estética el PEI interpreta y posibilita la subjetividad del estudiante al crear un espacio para sus aprendizajes e interrelaciones con grupos, individuos y sus culturas, para formarlo en su experiencia cercana, sus costumbres, su cosmogonía, su identidad y su

inmersión activa en la multiculturalidad. Es un instrumento que le permite a la Institución reconocer su direccionamiento conceptual y estratégico; determinar el dispositivo escolar, sus piezas, su engranaje; tocar tópicos como espacio y tiempos para la expresión artística y atender los elementos que configuran la identidad social, étnica y creencias.

La Institución mantiene una relación abierta con la comunidad para facilitar la comunicación y resignificación de los saberes, de los valores, del desarrollo cultural personal e institucional con el fin de buscar la conveniencia de la misma comunidad educativa. La cultura se articula a la vida cotidiana del ser, a lo imaginario, a lo simbólico, a lo social y a lo político, debe reconocerse que nuestro patrimonio cultural colombiano lo configuran multiplicidad de culturas, de etnias y regiones.

El pensamiento crítico y reflexivo en las ciencias sociales

Desde lo que se establece en el PEI y en las competencias del área de Educación Artística el pensamiento crítico y reflexivo juega un papel fundamental en la apreciación estética. Entre las pocas evidencias que se encontraron en el área de ciencias sociales está el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Este es un proceso mediante el cual se usan el conocimiento y la inteligencia para llegar, de forma efectiva, a la posición más razonable y justificada sobre un tema. Con el pensamiento crítico y reflexivo se tiene una postura libre y abierta, por ello el pensador crítico comienza a destacar en su medio y a ser reconocido por sus aportes, pero todo se conforma a lo largo del tiempo con su debida experiencia.

Una actividad que se encontró fue la elaboración de las máscaras de la violencia en Colombia. Esta actividad fue de gran impacto en la Institución, fue un trabajo expuesto en la feria del arte y la creatividad. Los estudiantes controlaron la calidad de la exhibición y la presentación de sus obras para aprender a interactuar con un público. Además de expresar una realidad, fueron muy creativos al representar diversas máscaras; se evidenció la finalidad del lenguaje artístico y otras manifestaciones culturales. En los trabajos elaborados hay una muestra de elementos de su entorno socio-cultural que llevan a un reconocimiento de elementos propios de la experiencia personal y grupal.



Imagen 19

Los estudiantes expresaron sus sentimientos sobre un tema tan doloroso para nuestro país como la violencia.

El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo se refiere a que el estudiante busque otros tipos de información, que exprese lo que siente. En la apreciación estética desde la interpretación

formal (entendida como la apropiación de algunos conceptos para interpretar el arte) el estudiante debe lograr incorporar claves de lectura que le permitan comprender las manifestaciones artísticas como portadoras de sentido, así como se expresa en los lineamientos curriculares de la educación artística:

“Para ser crítico de arte es necesario tener la capacidad de realizar un reconocimiento de las obras de arte en correspondencia con las épocas en las cuales fueron producidas y tener en cuenta que cada obra de arte pertenece a su tiempo, a su pueblo y a su entorno lo cual exige una gran riqueza de conocimientos históricos”(Bula E, 2000, p. 27).



Imagen 20

Escudos hechos con papel globlo a manera de silletas que fueron trabajados dentro del tema Patrimonio cultural, con los grados octavo. Toda la actividad se desarrolló dentro de la clase y los estudiantes disfrutaron ver sus realizaciones expuestas en la muestra artística.

Transversalidad en el área de ciencias naturales

En el área de ciencias naturales se encontraron pocas evidencias de la apreciación estética y de la transversalidad desde el horizonte artístico y cultural. Cabe anotar que en esta área se analizaron los grados séptimo, octavo y noveno. Únicamente en séptimo hay unos pocos trabajos en donde los estudiantes desarrollan la creatividad, porque son recursivos y emplean diversos materiales en la creación de los trabajos que les son propuestos en clase. Llama la atención el

diseño de algunos, pues las ayudas didácticas que emplean en la construcción de sus trabajos hacen que estos sean llamativos ya que emplean diversos materiales, entre ellos los que son reciclables.

En el grado octavo no se encuentran evidencias de los indicadores de desempeño, ni de las actividades que se deben realizar para las muestras artísticas y culturales; lo mismo sucede en el grado noveno. En las notas de los estudiantes se evidencia mucha teoría, en la que se observa que el docente sigue trabajando con un modelo tradicional que no corresponde al modelo constructivista social avalado por la Institución.

Esto nos indica que los trabajos de ciencias naturales no tienen una apropiación del PEI desde el horizonte de la Institución, que se continúa con lo mismo y por tanto no son productivos. Por este tipo de situaciones, de docentes que se niegan al cambio, a innovar en sus metodologías, es que las nuevas propuestas no tienen resultados positivos. Por tanto tiende a repetirse la historia de una educación sin sentido donde se reproducen formas atávicas de menospreciar al otro y se deja al arte en un segundo plano sin valorar lo que esto puede significar para el pueblo.

Puesta en escena del área de educación artística

En lo observado en el área de educación artística en tres profesores diferentes, se evidencia el cambio de metodologías y los diferentes discursos en el área. En los tres grados se encontraron muy pocas evidencias de apreciación estética. En el grado quinto, pese a que es de conocimiento de los miembros de la comunidad educativa que se hicieron muchos trabajos, hay pocas evidencias (situación que se reitera a lo largo de la investigación en las muestras consultadas). En

el grado octavo a pesar de que se presentan planes perfectamente concebidos, pues el docente es conocedor del área, hay pocas evidencias de su trabajo en el aula y de lo que hay propuesto en el plan de aula es poco lo que se lleva a la práctica. Algunas de las evidencias que se relacionan con la apreciación estética fueron referentes al patrimonio cultural. La evidencia que se encontró fue con una metodología muy tradicional, puesto que sólo se limita a escribir el concepto en el cuaderno de artística. Con respecto al grado noveno se encontraron más evidencias del trabajo artístico, pero pocas desde la apreciación estética.

En los tres grados lo que más se evidenció fue el dibujo, es sin lugar a dudas una de las actividades más frecuentes. Hay apreciación desde el momento en que se empieza a dibujar, porque se hace con un fin. Muchos estudiantes quieren evidenciar sus habilidades y se sienten orgullosos cuando para algunos se dibuja "bonito". Con el dibujo se fortalece el componente creativo. El cual se desarrolla cuando los estudiantes dibujan los diversos temas que le son propuestos con el color, el tamaño, la forma, lo bello, lo feo y la presentación de estos. Por todas sus bondades, el dibujo es el más empleado por los docentes y por quienes poseen conocimientos empíricos del arte.

Cuando el estudiante dibuja, puede manifestar muchos sentimientos y es así como se logra un propósito crítico y reflexivo. Con actividades cotidianas como un dibujo o una caricatura, los estudiantes manifiestan su creatividad. En este caso la caricatura se convierte en un medio de expresión y se puede mirar desde diversas posiciones: como *encuentro*, en el momento en que cada persona tiene una caricatura personal y en la forma en que ésta se realiza; es también *personal* de tal manera que al contemplar una caricatura no sólo reconocemos al personaje

representado sino también a la persona que la realizó, pues en cada representación existe un estilo personal del caricaturista, y como *opinión*, porque un caricaturista refleja lo que él quiere.

Por otro lado, desde la pintura en el grado noveno, los estudiantes expusieron a sus compañeros una serie de cuadros, pintados libremente y en forma colaborativa. La experiencia impactó a la comunidad. Hay que decir que los estudiantes ejercieron todas las competencias y todos los componentes. Este tipo de actividades se relacionan con la apropiación estética porque los estudiantes, no sólo aprenden a valorar su quehacer y a evaluarlo, sino además a ponerse en relación y estimar los hitos culturales y artísticos de entornos locales o universales.

De esta área que es la que más nos interesa se encontraron pocas evidencias, porque casi todos los trabajos son manuales, obras de teatro o bailes y no siempre se tiene la precaución de llevar un registro fotográfico o fílmico sobre lo que se hace, a pesar de contar con las herramientas necesarias para hacerlo. Esto nos permite decir que los maestros no siempre dejan evidencias de su labor docente, ya por el exceso de trabajo, ya porque se piensa que como actividades cotidianas no requieren una especial atención.

Es así como se evidencia un trabajo muy pobre desde el horizonte artístico y cultural. Para que la propuesta que se encuentra en el PEI funcione, es menester que en la Institución Educativa, desde la formación artística, se reflexione “sobre el rumbo que damos a nuestra profesión de pedagogos, que no es la misma que la profesión de artistas. Reflexionar sobre algunos términos, pero no para separarnos, sino para identificar coincidencias que nos permitan acercarnos. Una cosa es formar artistas y otra desarrollar seres humanos integrales”(Bula E, 2000, p. 59)

La enseñanza de la Educación Artística en la Institución continúa con un esquema tradicional. Lo que se evidenció en el rastreo que se hizo es que a pesar de ser el enfoque y la carta de presentación del PEI hay muchas debilidades desde lo que se planea y lo que se lleva al aula, así como lo expresan los lineamientos al referirse a las artes en la educación colombiana: “a pesar de los esfuerzos de innumerables instituciones que atienden la educación no formal, es preocupante la real desarticulación que existe entre los dos sectores frente a la necesidad de facilitar el acceso a la cultura y al desarrollo de talentos artísticos” (Bula E, 2000, p. 54).

La comunicación

Para el Documento 16 esta competencia se refiere a cómo en los actos comunicativos el sujeto entiende a los otros y logra que lo entiendan; es la capacidad que tiene el sujeto para interpretar las producciones artísticas de otros, es el hacer, e integra las otras dos competencias de Educación Artística que son la sensibilidad y la apreciación estética en el acto creativo. Al desarrollar esta competencia el estudiante produce obras artísticas para sí mismo y construye un sentido que tendrá efecto en otro, un espectador, un “lector”; además se adquieren conocimientos, valoraciones y el desarrollo de habilidades que le permiten imaginar, proyectar y concretar producciones artísticas. Busca que los estudiantes accedan y se vinculen con los contextos artísticos y culturales a través de dos componentes fundamentales: la producción artística y la transformación simbólica.

En este sentido, se entenderá la producción artística como la ejecución de una “obra”, que requiere imaginar, proyectar, construir; y de un ejercicio técnico que transforme la materia (sonido, espacio, materiales, textos) para manifestar o concretar el producto imaginado; y por

otro lado la transformación simbólica se relaciona con la necesidad de interpretar la realidad, es un proceso comunicativo de manipulación y modificación de los distintos lenguajes artísticos y símbolos propios de una cultura, donde el estudiante puede aprender a enriquecer sus posibilidades de expresión. El rol de los estudiantes es desempeñarse como espectadores, creadores y expositores.

Ahora bien, para el PEI de la Institución Educativa José Miguel de la Calle que tiene como objetivo formar estudiantes con competencias artísticas y culturales que se desenvuelvan eficazmente en la sociedad de acuerdo a sus capacidades y que fomenten los valores y principios que promueve la Institución, la competencia comunicativa parte de la idea de que hay que aprender a escuchar al otro, esto se construye en el trabajo del aula a través de la comunicación oral, mesas redondas, exposiciones grupales, reuniones, periódicos, respetando los turnos en la palabra, en el uso de los tiempos, dando oportunidades para que todos puedan hablar y puedan participar, con este componente se integra formas de pensar, sentir y reaccionar.

Dicho PEI está constituido en horizonte artístico y cultural ya que algo característico de la Instituciones su diversidad cultural: a la institución llegan niños y jóvenes de distintas etnias, composición e historia familiar; con diversa capacidad económica, cognitiva y física; con intereses, expectativas y talentos diferentes. Esta Institución cuenta con proyectos que tienen relación directa con el entorno social, cultural, científico, tecnológico y artístico de los alumnos. Estos proyectos buscan correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores de los integrantes de la comunidad educativa.

En el proyecto Institucional del tiempo libre, se busca promover el espíritu deportivo, la

actividad física, el plan lector y la celebración de diferentes actividades lúdicas y artísticas. Una de estas actividades es la muestra artística que se realiza al finalizar cada periodo y en la cual los estudiantes expresan sus talentos, desarrollan competencias, comparten conocimientos, los comunican al grueso de sus pares y aprenden por medio de prácticas artísticas. Con estas actividades se desarrolla una adecuada comunicación pedagógica uniendo lo cognitivo con lo afectivo.

En las muestras artísticas, los estudiantes asumen roles como espectadores, creadores y/o expositores, pues la Educación Artística es un área que sirve para que el estudiante se exprese. La espontaneidad, la imaginación y la creatividad son fuentes reales de comunicación ya que para participar activamente el alumno necesita argumentar, expresar sus sentimientos e ideas y defender sus puntos de vista. Los estudiantes exhiben o presentan sus obras al público para aprender a interactuar con él, se preocupan porque sus producciones artísticas sean conocidas y entran en el mundo de las creaciones de arte en cualquiera de sus formas y expresiones.

Por tanto, el estudiante es considerado como objeto y sujeto de su aprendizaje, hay una participación activa y responsable en su propio proceso de formación a través de canciones, grafitis, historietas, comics, relatos breves, documentales, poesía, pintura, cine, teatro y otras producciones de arte. En lo artístico aparecen implicadas diferentes disciplinas lo que es útil para evaluar, no sólo la Educación Artística sino las demás áreas que giran en torno al arte y a la cultura en la institución.

A partir de estas consideraciones exponemos los hallazgos de esta investigación en lo que

respecta a esta tercera competencia.

Socialización de producciones artísticas

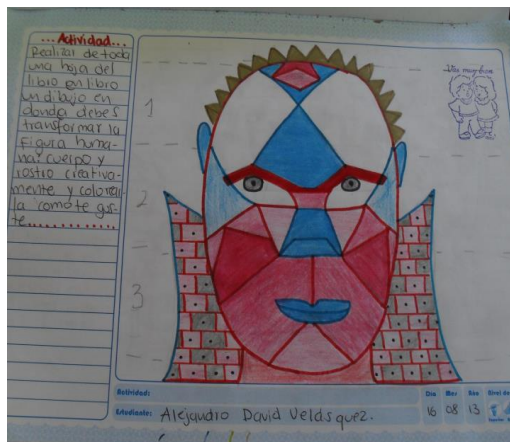


Imagen 21

En el PAA1 durante el año escolar, encontramos que *Es un elemento sociocultural que corresponde al desarrollo actitudinal y a la dimensión de interacción con las prácticas artísticas y culturales. Se deduce, además, la dimensión intrapersonal. La imagen es propia de la cultura juvenil y del barrio; las formas y los colores desarrollan un tipo de personalidad que busca comunicar el ser.*

el componente de comunicación se reduce a un libro de artística que el docente sugiere y/o un cuaderno donde el estudiante lleva las actividades de clase, en pocas ocasiones se observa práctica de los indicadores o actividades donde el estudiante pueda mostrar sus talentos artísticos, hay muy poca relación de lo planeado con lo ejecutado. Sólo en el tercer periodo se encontró un dibujo que parece querer comunicar el enigma que de sí mismo tiene al estudiante. Es una imagen propia de la cultura juvenil y, al ser un dibujo libre sobre el rostro, se puede inferir que está representándose a sí mismo, cómo se ve y/o cómo le gustaría que lo vieran.

En el PAA2 hay buena relación de lo planeado con lo realizado, los productos de la muestra artística son importantes en la enseñanza y aprendizaje en tanto que establecen una relación con un público o espectador. Lo que destaca esta competencia es la adquisición de conocimientos y el

desarrollo de habilidades que le permiten al estudiante imaginar, proyectar y concretar producciones artísticas. Se desarrollan los componentes creativo y comunicativo-expresivo ya que el estudiante produce obras artísticas que se muestran frente al espectador. Estas obras como hecho estético, no sólo permiten al estudiante establecer un dominio acerca de un lenguaje artístico, sino que también facilitan el encuentro y el diálogo de los espectadores alrededor de ella.

En la muestra artística que se realizó al terminar el primer periodo, los estudiantes expusieron a sus compañeros trabajos en macramé y servilleta decorativa en piedra y en madera. Hay evidencias fotográficas y hay que decir que por lo menos hubo comunicación de sus trabajos manuales.



Imagen 22

En el segundo periodo, los indicadores que aparecen en los cuadernos de las estudiantes son iguales a los de la planeación, en este periodo realizaron y expusieron a sus compañeros moldes de letras en acetatos, porta lapiceros y pisapapeles en servilletas decorativas en piedra y en madera. Hay evidencias fotográficas y por lo menos hubo socialización de los trabajos manuales.

A lo largo de esta exposición el alumnado compartió experiencias creativas que desarrollaron en el aula. Avanzando en el tiempo, encontramos que en el tercer periodo, los estudiantes elaboraron tarjetería e historietas, lo que llevó a la socialización en la muestra artística, esta actividad igual que las mencionadas anteriormente es adecuada para el desarrollo del aprendizaje. Observar y socializar trabajos propios y de los demás da valor a los talentos de cada estudiante.

Debemos señalar también que aunque no se evidencian ni en las actividades a realizar ni en los indicadores, hay una serie de cuadros pintados por los estudiantes en los que, en grupo, hicieron manifestaciones realmente valiosas. Los estudiantes sintieron el orgullo de ver sus trabajos apreciados y puestos en alta estima ya que también se expusieron a la comunidad envigadeña y no sólo a sus compañeros. Los estudiantes en cada muestra artística se ponen en contacto con una realidad, experimentan y analizan lo que ven, lo leen y lo interpretan. Dicho de otra forma, “la pintura, además, posibilita la expresión a través del lenguaje del color y toda la capacidad de comunicación emocional que le caracteriza”(Antúnez, 2008, p. 33).

En el PAA3 y siguiendo los indicadores del primer periodo, se observó que algunos trabajos, aunque no tuvieran relación con los indicadores, fueron socializados como parte de la muestra artística, con lo que sigue estando pendiente la tarea que deben tener los conocimientos, los procesos y los productos. Llevados los trabajos a la exposición, los estudiantes ejercen las prácticas comunicativas mostrando con orgullo los resultados de su esfuerzo personal.

A pesar de ser un "trabajo de la clase" se percibe una socialización constructiva ya que es la mejor manera de comunicarse con sus pares, a tal punto que cuando danzan es el único momento en que todos están atentos, en silencio, recibiendo las manifestaciones de sus compañeros. Y, al

terminar, siempre hay un arrebató de alegría pidiendo más de aquello que los complace. Estos trabajos permitieron las relaciones interpersonales, la comunicación cara a cara y ponerse confiadamente en las manos del compañero. Se refuerzan las relaciones humanas a través de los sentidos.

En los trabajos que se tomaron como muestra de las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales hay pocas evidencias del horizonte artístico y cultural. Algunos de los trabajos creativos que se expusieron en las muestras artísticas son los diseños de máquinas con poleas y/o material reciclable, círculos didácticos que mostraban diferentes ecosistemas y rompecabezas. Se observa más teoría que la misma apropiación en el arte, los estudiantes por medio de algunos dibujos y símbolos expresan conocimientos de temas, desarrollando poco la competencia de la comunicación. En realidad se evidencia en trabajos como el de identificar los himnos de un determinado país y un plegable que manifiesta el componente expresivo ya que, por su medio, el estudiante expresa lo comprendido de un determinado tema.

Entre tanto podemos decir que las actividades o muestras artísticas permiten que el estudiante se comunique con sus compañeros y comparta conocimientos de las diferentes áreas; las experiencias y vivencias que se generan en todas las técnicas de exposición oral propician la interacción entre los emisores y los receptores, donde llevan trabajos a la socialización, ejercen las prácticas comunicativas y con orgullo muestran los resultados de su esfuerzo personal.

Los discursos en escena

Al enfocarnos ahora en el análisis de los registros que las docentes han hecho en sus diarios de campo encontraremos que, con frecuencia, la preparación y presentación de actividades artísticas y la puesta en escena de sus actividades –programadas o no- las motivan en la realización de proyectos culturales que son atractivos y agradables para los alumnos –unos porque tienen aptitudes especiales para lo artístico, otros porque las actividades, por lúdicas, los entusiasman- y testifican que la Institución Educativa se encuentra en el camino certero para formar en artes acorde con la propuesta de su Proyecto Educativo Institucional.

Educación Artística y Formación

Los diarios de campo analizados dan cuenta, particularmente, de lo siguiente:⁴

Hay una permanente comunicación emocional entre las docentes y sus estudiantes. Los niños reciben los gozos, las esperanzas, las alegrías y las tristezas de sus docentes y obran en consecuencia. Hay una visible expresión del componente ético - social y de las dimensiones intrapersonal e interpersonal. Las docentes perciben, analizan y proponen acciones pertinentes respecto a la situación social y cultural de sus estudiantes. Aparecen una serie de actividades tendientes a la educación en los valores institucionales a partir del conocimiento que tienen sobre la situación social, cultural y familiar de sus estudiantes. Esta situación de interacción es formativa y lo mismo le ocurre a una profesora de religión que a la de matemáticas o a la que trabaja todas las áreas con sus estudiantes. Situación que, además, se relaciona estrechamente con el enfoque artístico y cultural de la Institución por la atención que coloca en el conocimiento del contexto de los estudiantes.

⁴Los aportes de los diarios que aquí se analizan están recogidos en el anexo 1.

Hay un claro mensaje de sensibilidad: los niños sienten que "esa" clase no es importante para ellos y, por encima del orden establecido y de la norma, expresan sus sentimientos. Un hecho revelador es que lo que el docente en el aula tiende a llamar indisciplina, para el estudiante es sólo una forma de comunicar su descontento, no con lo que quieren enseñarle, sino con la forma, con los métodos a través de los cuales pretenden hacerlo. El estudiante es un espectador pasivo, se limita a recibir contenidos, a recibir órdenes, a recibir tareas, todo proveniente de una fuente inagotable llamada profesor. Y como no tiene nada para hacer por sí mismo, recurre a su creatividad interior: protesta. Corresponde al docente discernir si los comportamientos se dan por falta de claridad, o porque las actividades propuestas no son apropiadas, o porque no existen los medios necesarios para realizarlas, o las condiciones son inadecuadas. El alumno desarrolla los componentes ético-social y comunicativo para desvelar su yo interior.

En contra del común pensar, la sensibilidad de los niños ante cualquier cosa que los afecte es inmediata: reciben y reaccionan, perciben y analizan, viven expectantes y dejan ver el resultado de su reacción. De alguna manera hacen saber que están dichosos o descontentos, que les interesa o que no les importa. Es el modo de ser de los estudiantes, son sus intereses, sus gustos, sus formas de vida, sus necesidades; niños y jóvenes nativos de una sociedad consumista y tecnológica, con habilidades y sueños diferentes, con un sistema de valores cambiante, ávidos de conocer lo que les interesa y de experiencias significativas en sus vidas. Esta sociedad toca el ser mismo de los estudiantes de hoy, más aún, toca el sistema educativo llevándolos a considerar sus situaciones más profundas y sus especiales particularidades.

Cuando se cita el caso de la niña M. T. hay que recordar que ella tiene su propia manera de aprender: la oralidad. Tiene habilidades para improvisar y goza de buena memoria por lo que

expresa sus aprendizajes oralmente. Es capaz de repetir un texto que ha escuchado y, además, de adornarlo y enriquecerlo con su imaginación vivaz, a lo que se suma su permanente buena disposición, siempre está sonriendo y ofreciéndose para todas las actividades. No es una niña “especial”, sólo aprende de forma diferente por lo que una de sus profesoras señala que es necesario *alfabetizarla estéticamente*.

En cada periodo los estudiantes tuvieron, durante toda la jornada, la oportunidad de acercarse a realizar actividades exclusivamente de su interés y aprender mediante el ensayo– error en cualquiera de los módulos ofrecidos (dibujo, pintura, baile, maquillaje, teatro, canto), lo que los llevó a hacer cosas impensadas, a gozarse las actividades, a socializar desde el desarrollo artístico y a desarrollar positivamente sus actitudes aprendiendo a ser y a sentir a partir de otra propuesta. Al presentárseles los aprendizajes desde otra perspectiva los estudiantes manifiestan su sensibilidad a través de formas expresivas con proyecciones emotivas y anecdóticas propias o procedentes de su entorno. Se resalta la forma como los estudiantes cambian la percepción de algo que les parecía aburrido gracias a la metodología que emplean las docentes.

Como –en el desarrollo de estas actividades- las docentes no siempre cuentan con los recursos necesarios para que los estudiantes las disfruten adecuadamente y se alcancen los propósitos, ellas optimizan aquellos a los que tienen acceso y buscan nuevas estrategias para hacer interesante el aprendizaje de sus estudiantes. La danza y el baile son procesos muy apetecidos por los estudiantes en la Institución, cosa que se aprovecha para reforzar el trabajo colaborativo y permitir experiencias comunicativas que enriquezcan sus cualidades expresivas hasta que hallen aspectos afines con los que se identifiquen personal y culturalmente.

Al explorar el mundo, los niños desarrollan la espontaneidad, la imaginación y la creatividad. Un clima lúdico es un ambiente de alegría y encuentro en el que pueden convivir, participar y expresarse sin temores. Entonces podrán interactuar con la naturaleza, con los demás y consigo mismos creando, expresando y culturizándose por medio de expresiones artísticas para hacerse mejores personas en medio del grupo familiar, barrial y local, pues la interacción con los hechos estéticos no sólo les permiten relacionarse sensiblemente con el trabajo artístico, sino que los hace sensibles a la belleza natural, a unas respetuosas relaciones humanas y a encontrar su propia identidad.

El mundo imaginario en el que se mueven los niños resulta, en ocasiones, mejor que el mundo en el que viven los personajes de las historias que leen o narran sus profesoras porque es un mundo acorde a su contexto familiar y al entorno en el que viven. Imaginan para crear sus propias historias, como medio de evadir realidades o de sobreponerse a ellas, o tal vez porque es su forma de ser felices y de tener una auténtica vida de niños. La escuela les permite tener esas experiencias sin que los apaleen o les obliguen a vivir como si de adultos se tratara. La relación entre las imágenes mentales y los hechos cotidianos ayudan a los niños a comprender y refinar su percepción de una realidad que más tarde los llevará a la lectura y la escritura.

Sólo el conocimiento de las condiciones reales de la vida de los estudiantes le permite a las docentes ubicarse en la misma línea que ellos para comprender por qué requieren cuidados especiales. Ahora son los docentes quienes requieren cultivar su sensibilidad para acercarse propositivamente al niño; acudir a su ser artístico para expresar y comunicar a los niños y jóvenes que llegan a las aulas cargando su historia -en ocasiones no tan placentera- el conocimiento por medio de experiencias estéticas y con un lenguaje artístico pertinente. Sólo entonces pueden

integrarlos con el grupo, permitirles socializar con sus pares y lograr que se traten como iguales. De esta manera construyen su propia obra de arte en la persona de los niños, pues finalmente eso es la formación, una obra de arte.

Ahora bien, la naturaleza humana, a veces tan simple, a veces tan compleja, nos ha dotado de tal manera que marca la individualidad de cada uno para que pueda decir, YO. Por tanto, en este análisis, más que marcar la diferencia entre M. y L. F. diciendo que la primera no habla mientras que la otra es propositiva, queremos enfatizar lo que las une, su gusto por las cosas artísticas: la primera *muestra dedicación por dibujar, colorear, y decorar los trabajos propuestos* y a la segunda *le encanta bailar, actuar, declamar, cantar*. Las manifestaciones artísticas las ponen en comunicación, en igualdad de condiciones; allí no importa la timidez de esta ni la locuacidad de aquella, importa el lenguaje por cuyo medio se comunican, el arte.

Haciendo a un lado sus diferencias y sus cualidades, el punto en el que se encuentran está en las mismas manos que coadyuvan a su formación: la docente. Ella las empuja a imaginar, a innovar y a crear desde sus propios gustos artísticos, independientemente de la condición de su carácter. La educación artística se convierte en una aliada para que los estudiantes manifiesten sus sentimientos.

El gusto de los niños por los lenguajes y actividades artísticos y otras manifestaciones culturales en contextos sociales concretos es una constante perfectamente comprobable. La relación con las imágenes y los hechos cotidianos les ayudan a comprender y refinar la percepción sobre su propia realidad. Estas actividades que se relacionan con el horizonte cultural exigen un cambio de paradigmas en la mente de los docentes para que lleguen a comprender que

la Educación Artística también educa, forma y prepara mejores seres humanos para la vida. La integración de las áreas y de los trabajos para obtener mejores resultados en una muestra de arte, hace realidad el desarrollo cognitivo, genera experiencias que fortalecen el componente creativo, crítico y reflexivo y promueve las prácticas artísticas en sus diversas manifestaciones.

Identificar las habilidades artísticas que poseen los estudiantes es una oportunidad para conocer sus contextos culturales y sociales, pero también la oportunidad para aprovechar sus capacidades en favor de su formación humana y académica dado que el modelo pedagógico y el PEI lo permiten y lo urgen. Se encuentra allí una posición contradictoria de la maestra, posición que ella llama “filtro” -por el temor a que los temas de las canciones inciten a la violencia- el cual pone en peligro la creatividad misma que ella tanto admira y la posibilidad de que las manifestaciones artísticas y estéticas sirvan a los estudiantes para manifestar sus sentires, sus saberes, su yo íntimo y, desde luego, su yo artístico. Sólo en el ejercicio de la libertad las actividades serán agradables para los niños y efectivas dentro de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje, aunque ésta haya de ser orientada hacia el logro de unos objetivos.

Los procesos artísticos, como alternativas metodológicas de enseñanza, aplicadas a las matemáticas (geometría), por ejemplo, permiten que los estudiantes se apropien de los temas por medio de construcciones estéticas. De esta forma se da un desarrollo práctico de las competencias cognitivas, lo que genera unas vivencias totalmente nuevas en torno al componente propio de la práctica del arte en el que se dan procesos de comprensión y uso de diferentes sistemas simbólicos.

El aprendizaje colaborativo hace parte de estos procesos cuando los estudiantes que se destacan en un aspecto apoyan a sus pares a realizar las actividades. Es una clara muestra de sensibilidad social, un sentido de la naturaleza humana casi extinto y que se rescata como solidaridad de los más fuertes a favor de los más débiles. El cambio de aulas normales a aulas digitales y los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados en las TIC, abren una nueva posibilidad de motivación y sensibilidad hacia el aprendizaje significativo y ponen al docente a enseñar y a ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma, pero también colaborativa y grupal.

Y de la sensibilidad pasemos ahora a la apreciación estética donde encontramos que la escritura ha jugado un papel muy importante en la formación de los seres humanos. Desde la apreciación estética se posibilita el conocimiento de otras culturas por los legados y todo lo que hay escrito de cada una de ellas. En la educación es fundamental y por eso es uno de los pilares en la formación de cualquier persona en cualquier ciclo de su vida académica. Por esto el proceso de escribir es casi obligatorio en la educación y permanentemente se escribe, mediante ensayos, tesis, diarios, entre otros.

Para los docentes este proceso debe ser fundamental y por esto en la mayoría de las Instituciones les piden que lleven algunas reflexiones de su quehacer pedagógico, como lo expresa DCTA. *En este día tan radiante donde el sol brilla y demuestra su energía a sí mismo, quiero aceptar la invitación que me hacen como maestra a escribir;* el diario de campo es un excelente instrumento de comunicación, porque quien lo escribe transmite sus pensamientos, sentimientos y emociones. Para la mayoría de los docentes es difícil el proceso de la escritura, este asunto del diario pedagógico, es el dolor de cabeza de la mayoría, pues para muchos es

llamado el "mentirografo" porque no se hace un ejercicio adecuado de escribir las experiencias más significativas del día a día.

Cuando se hace un buen ejercicio de escritura se descubren muchas cosas de quien lo hace. Además porque se cumple la función de querer comunicarle algo a quien lea sus experiencias. En este caso la docente que escribe en su diario (DCTA) da cuenta de su energía positiva y las ganas que manifiesta de seguir luchando día a día por sus estudiantes. Sería fenomenal que todos los que hacemos parte de la educación siempre estuviéramos así, porque una actitud positiva siempre traerá un buen resultado para resolver los problemas que se presentan.

DCTA además de evidenciar un gran positivismo plasma en su diario lo que quiere lograr con sus estudiantes. En este caso busca adquirir estrategias que lleven a un ambiente educativo favorable, donde los niños y las niñas se sientan seres importantes, que favorezcan la escucha como base para un buen aprendizaje. Esta experiencia busca ante todo el bienestar de quienes son la razón de ser de nuestra profesión (los estudiantes), una buena formación de los alumnos, en donde se descubren sus potenciales, se despierta en ellos el deseo de aprender y se les muestra cómo acceder al conocimiento por sí mismos para que contribuyan a la comunidad en que la viven.

En los diarios podemos encontrar todo tipo de actividades y estrategias que nos pueden ser de ayuda para nuestro quehacer y más si es en una de las áreas que presentan más dificultad en el proceso académico. Como lo expresa DCPM: *estoy convencida que como docente debo hacer que las matemáticas sean divertidas, fácilmente digeribles y gratas al aprendizaje*. Las matemáticas pueden ser un tema difícil de comprender para los estudiantes. Por su naturaleza

abstracta del concepto suelen hacerlas difícil de explicar. Su enseñanza en la primaria puede ser mucho más fácil con la ayuda de una variedad de herramientas que ayudan a concretar los conceptos matemáticos y a demostrar a los estudiantes cómo utilizarán las matemáticas en su vida cotidiana.

Es por esto que DCPM busca diferentes estrategias, les da mucha motivación y permite que los estudiantes se apropien de los temas. Es evidente su preocupación por llevarles temas y actividades que los motiven y los diviertan, permitiéndoles acceder al conocimiento a partir de una propuesta diferente, en este caso en el área de matemáticas que en ocasiones puede ser confusa y estéril para ellos. Este trabajo refleja que la docente pone en práctica lo que el PEI de la Institución plantea desde su horizonte artístico y cultural.

El análisis que muestra DCER nos permite apreciar la permanente preocupación que existe por parte del docente para que el desarrollo académico y disciplinario de sus estudiantes en el aula sea el más eficaz, y aunque argumenta que: *También puede darse la indisciplina o la alteración del orden en el aula cuando los niños no saben qué deben hacer en la clase (falta de preparación o explicación deficiente por parte del docente)*, se esfuerza por mantener una constante comunicación con sus estudiantes y por cumplir sus metas dentro de la clase. Las relaciones que se llevan en el aula, dependen del interés que el docente tenga para motivar al estudiante y el nivel de comunicación que se maneje entre ellos.

Discursos de la Educación Artística⁵

⁵Los aportes de los diarios de campo que se analizan bajo este título están en el anexo 2.

Si hay una relación grupal, hay una relación en doble vía: se recibe y se da. Dar y recibir generan una gran variedad de sentimientos que inician una cadena interminable en la formación de los estudiantes; se aprende a ser y asentir, se toman determinaciones y actitudes que las respaldan y que fortalecen los componentes ético-social, creativo-expresivo y comunicativo. El trabajo colaborativo hace parte del modelo pedagógico institucional que promueve el aporte social, tiene en cuenta el contexto en el que vive la comunidad educativa, promulga la inclusión y la cohesión social, el aprendizaje por las artes y la formación en el arte.

El perfil del docente de la institución educativa José Miguel de la Calle apunta, desde el modelo pedagógico, el PEI y la calidad de los alumnos, al logro de las competencias de la Educación Artística, sin que importe si el docente es del área de ética y religión o de matemáticas, lo que habla bien del valor agregado que tienen todas las áreas, su integración. En efecto, estas docentes han dejado claro en sus notas que en la Institución son primordiales la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación como manifestaciones de su empeño formativo – educacional.

Mientras que la docente – en claro compromiso con la filosofía institucional- sensibiliza a los estudiantes sobre las posibilidades artísticas que pueden experimentar, los estudiantes se motivan y enriquecen sus propios intereses por el arte. La academia, lo planeado, no lo es todo en la formación; las prácticas artísticas y culturales promueven el pensamiento creativo, crítico y reflexivo y ponen a los estudiantes en el campo de lo estético, social y cultural como medio de expresar su interioridad. Las actividades artísticas son válidas para aprender en cualesquier tema, para aplicar en cualesquier proyecto y a todos los estudiantes, con resultados multilaterales y

sirven para que las personas se manifiesten, es decir, se convierten en “medio” para develarse, para expresarse, para formarse, para comunicarse.

Al hacer referencia a la evaluación, se recogen una serie de orientaciones oficiales entre las que se cuentan la evaluación participativa, el desarrollo cognitivo, el saber y saber hacer, tener en cuenta las particulares necesidades de los estudiantes mezcladas con la clara orientación institucional de hacer una evaluación que encuentre *las fortalezas y habilidades de los estudiantes para orientar su proceso formativo*. Se avanza en el reconocimiento de la propia identidad y en el derecho a vivir con la diferencia, pero aún no se entra en el campo del diálogo social que es la otra parte de la formación institucional. Además, se descubre una falencia: hay dificultades en pasar de los conocimientos a las prácticas en lo que a los valores institucionales se refiere. Se puede pensar, por tanto, que, en ocasiones, las prácticas artísticas no cultivan suficientemente la sensibilidad para el desarrollo actitudinal de forma que con ellas se aprenda a ser y a sentir para fortalecer el componente ético y las dimensiones intrapersonal e interpersonal.

En el campo de los discursos, la apreciación estética muestra que en la educación son muchos los modelos pedagógicos de los que hay que hablar y de todos se puede sacar lo más significativo. Pero esta Institución optó por el modelo constructivista social porque desde lo que se establece en su PEI, desde el horizonte artístico y cultural es el que mejor se adapta a sus pretenciones. Los discursos propuestos en el modelo constructivista social permiten que los estudiantes despierten sus habilidades y destrezas. Es una transformación permanente donde los procesos, los productos y los resultados deben ser coherentes a las necesidades y particularidades de cada estudiante, por lo tanto se aplica la evaluación participativa. El modelo de la Institución

busca que el estudiante cree su propio conocimiento a partir de lo que se plantea en el PEI con el horizonte artístico y cultural.

Los entes gubernamentales permanentemente capacitan a los docentes sobre nuevas formas y métodos para evaluar, para que estén a la vanguardia con las nuevas tecnologías y los estudiantes de hoy, pero lo difícil para muchos es cambiar paradigmas y métodos de enseñanza. Y por más capacitaciones que se brinden si el docente no se “mete en el cuento” actual no servirán de nada. La Institución busca el cambio con el fin de que nuevas propuestas metodológicas faciliten el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza de los maestros, no porque lo tradicional no tenga importancia si no porque sus discursos propugnan por una formación en artes.

(DCER) hace una reflexión del trabajo colaborativo que se define como aquellos procesos intencionales de un grupo para alcanzar objetivos específicos, con más herramientas para soportar y facilitar el trabajo. Este trabajo colaborativo se relaciona con el modelo constructivista social que plantea la Institución, en donde el estudiante aprende por sí mismo, trabaja en equipo, asume compromisos y mejora la comunicación. A esta docente la utilización los medios tecnológicos e informáticos que tiene a su alcance en el aula le permiten la apropiación de nuevos elementos que agrega al lenguaje como nuevas formas de manifestarse. No obstante, al ser tantas las posibilidades brindadas por estos medios, aún queda mucho por explorar y aprovechar a la hora de utilizarlos en la clase. Al menos eso es lo que se deduce de los escasos testimonios escritos que se han encontrado en los diarios.

El modelo pedagógico institucional ubica al estudiante como protagonista de su aprendizaje a través de las prácticas artísticas. Ahí cobra importancia el juego como una estrategia para lograr

la expresión corporal y la comunicación. Ante las dudas que éste puede generar DCER expresa: *¿Cómo pensar que hacer esto con los estudiantes es perder el tiempo? ¡Ni riesgo!, es abrir en la escuela nuevas posibilidades, descansar un poco de la academia, de lo planeado, de lo exigido para darle cabida a algo sano, que libera la mente y nos permite estar inmersos en mundos posibles.* La importancia del juego se hace presente cuando el mismo permite que las personas en él involucradas puedan poner a prueba su conocimiento, recibir información y aprender. Es así como los estudiantes “juegan” con las diferentes disciplinas artísticas mientras se expresan y ponen en acción su creatividad.

De otra parte, la comunicación en el aula es uno de los principales elementos con los que se debe contar y dominar perfectamente, como lo expresa DCER, ya que por su medio las explicaciones, preguntas e inquietudes que lleguen a tener los estudiantes, se verán reducidas de manera considerable. La comunicación es de gran importancia en la educación y es la clave para el contacto entre docentes y estudiantes.

CreAndo para Expres-Arte⁶

La Educación Artística es el lugar donde se unen lo espiritual y lo sensible, el lugar de lo fantástico; sus frutos son los diferentes desarrollos que se alcanzan; las competencias asociadas a ella son habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan en contextos particulares y que

⁶Los aportes de los diarios de campo aquí analizados están en el anexo 3.

En su deseo de comunicarse, el hombre de todos los tiempos recurre a los medios que le proporcionan la naturaleza, la técnica o el arte en cualesquiera de sus manifestaciones: pintura, jeroglíficos, orfebrería, manualidades, artesanías, cerámicas, música, danza, poesía, literatura y las mil imaginables. A ese caminar en la creatividad del arte para lograr comunicar(se) es a lo que se refiere el título de este apartado.

deben tener unos dominios específicos. Por tanto, en el proceso evaluativo se deben considerar las tres competencias que desarrolla la Educación Artística: *sensibilidad, apreciación estética y comunicación*; los tres tipos de procesos a través de los cuales se adquieren dichas competencias: de recepción, de creación y de socialización; los diferentes productos que el estudiante concreta como resultado de dichos procesos y los contextos culturales y sociales con los que debe interactuar el estudiante en su desarrollo. La formación integral requiere de una evaluación integral que tenga en cuenta los aspectos sociales, comportamentales y cognitivos de los estudiantes, partiendo del contexto en el que viven y se desarrollan.

El juego, por ejemplo, -en el sentido que acabamos de citar- permite poner en práctica la espontaneidad, la imaginación y la creatividad. Un clima lúdico es un ambiente de alegría y encuentro en el que podemos convivir, participar y expresarnos con libertad. Se reconocen diferentes formas expresivas según sea el entorno en el que se vive y se es educado; en él intervienen la familia, las costumbres locales, las redes sociales, la tecnología, los amigos... en fin, la totalidad de la propuesta de vida del siglo XXI, y todo ello debe considerarse a la hora de evaluar la vida de los niños y jóvenes en la escuela. La sensibilidad, por su parte, no es propia de una disciplina, se extiende al universo de ellas y en todas encontramos elementos estéticos valorables: éticos-sociales, creativos-expresivos y comunicativos. Pero hay que tener claridad en que los resultados de la enseñanza artística como tal no se ven siempre en el corto plazo porque las competencias se desarrollan durante toda la vida.

Por medio del arte, los estudiantes realizan con más responsabilidad las actividades y mejoran sus niveles de aprendizaje. La conciencia del aprendizaje y la formación en el arte se convierten en una realidad sensible cuando tiene las disposiciones biológicas adecuadas, las disposiciones

cognitivas para aprender a saber y saber hacer, y las disposiciones relacionales que promuevan la expresión simbólico –cultural y la pongan en comunicación con los otros. Muestra de ello es la feria del arte y de la creatividad que se celebra anualmente en la Institución, ya que permite poner en práctica la espontaneidad, la imaginación y la creatividad. Un clima con estas características propicia ambientes de alegría y encuentro en los que se puede convivir, participar y expresarse libremente. Estas actividades permiten que algunos estudiantes de quienes se creía que no tenían ninguna habilidad abran su espíritu y dejen a su cuerpo revelar lo escondido en el fondo del ser y que se conoce como *manifestación artística*.

Las manifestaciones artísticas ayudan al desarrollo de las habilidades manuales, físicas, mentales y espirituales, al tiempo que permiten adquirir destrezas con diferentes materiales. La imagen, la gráfica, los colores y las formas son los elementos más llamativos para los estudiantes y sus preferidos a la hora de manifestar sus sentimientos y sus emociones o de revelar su yo interior. Llama la atención la singular manera como en el DCCS se invoca la necesidad de utilizar *otro tipo de herramientas basadas en la expresión escrita* diferenciándola de las manifestaciones artísticas como si fueran excluyentes y la invitación a que no se tenga un indicador relacionado con lo artístico – cultural en las planeaciones de cada periodo, alegando que las actividades gráficas son el medio para desarrollar las habilidades artísticas.

Si las actividades artísticas no se ejecutan habiéndolas planeado -cosa de la que ya se habló- más difícil será esperar que se lleven al aula si no existiera planeación alguna. Así que si se hace énfasis en los discursos no es porque en todo se deba depender de ellos si no porque sin ellos la práctica pedagógica se sumiría en el caos. Esta diversidad en la manera de ver las cosas, antes que enriquecer el debate y los procesos, genera entre los docentes controversias que terminan por

dividirlos entre los que planean juiciosamente y ponen en escena lo planeado y los que se apartan de la propuesta institucional y, ni planean ni llevan al aula nada que tenga que ver con el arte o, sencillamente, lo planean pero no lo ejecutan.

En ocasiones los trabajos de los estudiantes son evaluados desde lo bello y lo feo -siendo estos dos conceptos muy subjetivos- por tanto no es pertinente. Así como lo expresa (DCER): *No se puede evaluar sólo con el criterio de si es bonito o no. Con muchos criterios se puede valorar el trabajo artístico de los niños en las diferentes áreas.* El ejercicio de la apreciación estética es el que puede dar cuenta de lo que ocurre con los trabajos de exploración, en este caso si es bonito o no, así se generan instancias de objetivación de hechos y acciones que inicialmente son subjetivos. La apropiación o proyección creativa de los estudiantes durante la autoevaluación individual o la puesta en común. Por tanto, la creación artística es múltiple y polifacética, permite el uso de variados lenguajes artísticos y otras manifestaciones simbólicas, no es apropiado evaluar desde el concepto de lo bello y lo feo.

Para que los estudiantes se expresen hay que buscar diversas metodologías que permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje, que sea más dinámico y un aprendizaje más significativo. Esto se logra con herramientas o actividades que los motiven. Entre esas herramientas están las ayudas tecnológicas que permiten la apropiación de nuevos elementos al lenguaje y la creación de nuevas formas de manifestarse. Son una muy buena herramienta para el trabajo de los docentes en las aulas de clase. Cuando se trabaja con las herramientas tecnológicas los estudiantes se pueden motivar más porque es lo que hace parte de su vida. Asociar estas herramientas con el arte y buscar actividades que rompan con los esquemas tradicionales es lo que puede funcionar.

Hay actividades que rompen paradigmas. El plantear una actividad en donde se organizan por estaciones y cada estudiante selecciona la que más le gusta es una excelente estrategia, tal como lo evidencia DCTA: *Fue un buen y productivo día, el trabajo fue excelente los pequeños estaban muy felices, por cada estación encontraban un trabajo divertido.* Esta actividad es una de ellas, puesto que los estudiantes aprenden a realizar otro tipo de actividades. Esto se propone en el horizonte artístico y cultural de la Institución, con el fin que los estudiantes se apropien de la calidad de exhibición o presentación de sus obras para interactuar con un público y por ende desenvolverse en otros espacios diferentes a los académicos.

En las muestras artísticas de cada periodo los estudiantes tienen la oportunidad de conocer lo más significativo de todo el proceso académico y es así como desde la apreciación estética se les dan algunos conceptos a los estudiantes que posteriormente les servirán de apoyo para comprender algunos aspectos relacionados con las artes. Estas muestras en su mayoría arrojan buenos comentarios por lo que los estudiantes realizan. Pero así como hay algunos estudiantes que ponen todo su empeño y otros no, así también hay docentes. En este caso en (DCTA) se evidencia que tiene el enfoque artístico y cultural muy arraigado en sus planeaciones y en las actividades que establece el mismo PEI.

De esta manera evidencia su sentido de pertenencia frente a la Institución, reflexiona sobre la finalidad de los lenguajes artísticos y otras manifestaciones culturales. Pero también hay otros casos en donde ni siquiera hay reflexiones desde lo que se hace y mucho menos trabajos que se relacionen con el horizonte. Es claro que no todos los docentes dominan los temas artísticos ni la profundidad de sus competencias, pero es de esperarse que en sus áreas de conocimiento utilicen

un lenguaje y unas metodologías referentes al horizonte artístico por lo que tendrían que conocer lo mínimo de las competencias del área para apropiarse del PEI.

Retomando a los docentes que interiorizan dicho horizonte, DCCS expresa: *A través del dibujo, la pintura, la decoración, el coloreado y otras manifestaciones artísticas hemos desarrollado muchas actividades, a veces pienso que no es tan necesario que el horizonte tenga un logro determinado en el periodo.* Esto indica que la docente ve muy pertinente que se evalúe para que el trabajo sea tomado con más seriedad tanto para docentes como para los estudiantes. Se evidencia claramente que en el área hay una transversalización desde el horizonte artístico y cultural y arroja resultados positivos. Es por esto que el trabajo desde lo artístico se debe fortalecer en todas las áreas. La apreciación estética se evidencia desde la interpretación formal de las manifestaciones artísticas y culturales. En donde es fundamental interpretar los procesos de decodificación de los elementos estéticos o unidades de sentido que componen la estructura y la identificación del papel que juegan éstos.

Y todo esto nos conduce ahora a la comunicación en la que los estudiantes son considerados receptores cuando observan y analizan las presentaciones de sus compañeros y emisores cuando muestran sus producciones artísticas a la comunidad educativa, convirtiéndose así en objeto y sujeto de su propio aprendizaje. Su participación activa en las presentaciones de las muestras artísticas muestra un alto grado de responsabilidad como lo expresa DCTA: *las exposiciones estuvieron muy novedosas y bien elaboradas. Gracias a Dios se cuenta con excelentes profesores y estudiantes que siempre entregamos lo mejor para que los resultados sean favorables.* En las actividades artísticas y culturales aparecen implicadas diferentes disciplinas relacionadas con el

arte, lo que es útil para evaluar no sólo la Educación Artística sino las demás áreas del conocimiento de acuerdo a lo dispuesto por el PEI de la Institución.

Esta aproximación a los diversos sentimientos que las actividades pedagógicas relacionadas con el arte han inspirado en los docentes y que han registrado de diferentes maneras en sus diarios, nos conduce ahora a volver a mirar sus reflexiones y afirmaciones desde los discursos de otras personas, llámense técnicos, especialistas, teóricos, pedagogos o estudiosos de las ciencias educativas. Volveremos la mirada nuevamente sobre la relación existente entre la Educación Artística y la formación –o formación en arte, como hemos dicho-; entre los discursos de las docentes, los de la Educación Artística y los de los teóricos de esta área, y la que hay entre las creaciones de los estudiantes y su expresión –o como lo hemos titulado- Ando creando arte exprés para comunicarme.⁷

De esta manera pasamos a otro nivel de análisis, después de haberlo hecho con los planes de aula y los diarios de campo. Esta etapa de análisis es, al tiempo, la de las conclusiones de la presente investigación. Se retoman, pero bajo distinta perspectiva, la formación, los discursos y la creación como medio de comunicación. Tres tensiones quedan presentes para posteriores análisis u otras tantas investigaciones; se consignan algunos casos significativos de esta experiencia en la

⁷En la línea de lo dicho en la nota 6, el último nivel de análisis –que hacemos coincidir con las conclusiones- se revisan las relaciones que, junto a los otros temas, hay entre las creaciones de los estudiantes y su necesidad de expresar(se), es decir, de comunicar su vida, su entorno, sus concepciones socio-políticas, económicas y religiosas, las experiencias familiares, deseos, esperanzas y frustraciones, en fin, sus cosas cotidianas. Y para ello sólo tienen el momento de la clase, el tema de turno, la oportunidad que no volverá, y la aprovechan produciendo, exprés, manifestaciones al vuelo, inmediatas, veloces, para decir a través de ellas lo que les censurarían si lo dijeran en otro momento o de otra manera.

institución educativa José Miguel de la Calle y se termina con unas recomendaciones de los investigadores a la Institución.

Ando creando arte exprés para comunicarme

El Arte es una actividad del espíritu por medio del cual el hombre expresa su yo íntimo, su subjetividad, pero también es una “forma de conocer y representar el mundo”, (Hernández, 2010, p. 163) pues, según L. Vygotsky (2003), la relación del individuo con el mundo deja de ser sólo sensorial para ponerse en contacto con el pensamiento y la cultura. “De esta manera puede afirmarse que el pensamiento, como las demás funciones psíquicas superiores, tienen un origen social, son la consecuencia de una relación social y no el resultado del despliegue de las posibilidades de un individuo aislado”(p. 2). Por tanto la relación del hombre con el mundo a través del arte también es una cuestión social ya que el ser humano se relaciona con el otro, piensa, habla y hace en función de o para.

En este sentido lo que los niños y los jóvenes hacen en la escuela para expresarse es arte, por la simple razón de que esos productos muestran su razón de ser; como lo dijo un niño precoz hace algunos meses cuando su madre le preguntó de dónde sacaba tantas cosas, “me fluye, mami, me fluye”, fue su respuesta. No son educados para las artes, pero sí se educan en arte a través de las artes. Hacer referencia, entonces, a la sensibilidad artística de los estudiantes es hablar de su manera de conocer y representar el mundo, su mundo, el de su entorno familiar, el de su barrio, el de su escuela, el que comparte con los suyos en medio de las posibilidades y los condicionamientos del contexto.

Pero su arte no es comercial, ni es un arte técnico, ni va a las galerías, ni participa en exposiciones; es un arte creado a la manera exprés, lo hace en una clase o en dos; su arte es de muchas clases: hoy dibuja y mañana pinta, un día es poeta y otro escritor, ayer actor y hoy cantante, lo mismo baila que diseña, usa el color o el lápiz, un material que otro, pero siempre con una idea fija: comunicar-se, mostrar-se, compartir, ser social a través de sus “obras”. Sea, pues, por su formación o por su expresión los discursos tienen para ellos un significado muy diferente al que tienen cuando lo usan sus productores (teóricos, expertos o escritores) o quienes los enseñan y ejecutan (docentes, instituciones, Estado). Los docentes por tanto, dice DCEA, *debemos orientar el arte alfabetizando estéticamente.*

El ejercicio artístico, tarea del maestro para una educación formativa

Como el atleta se prepara para correr la maratón, el maestro ha de hacerlo para llevar a cabo su tarea de educador y formador. Aún más, para ser maestro en la institución educativa José Miguel de la Calle el atleta -perdón, el docente- debe poder hacer ejercicios artísticos desde cualesquiera que sea el área de conocimiento en la que se desempeña, si cree tener el perfil que ella le demanda; entonces, y sólo así, podrá formar por las artes y, más aún, en arte. Hay que aclarar, sin embargo, que no se trata de que todos los docentes sepan de arte, que bailen, dibujen o pinten; mucho menos que sean diseñadores, arquitectos, músicos o cantantes profesionales, no, como tampoco el profesor de artística tenga que ser un artista; lo mínimo que se les pide a todos es que conozcan el lenguaje artístico con la profundidad que se requiere en cada caso, es decir, con mayor profundidad los docentes del área de Educación Artística.

Identificar al interlocutor en la individualidad de su todo

Los niños y jóvenes que producen este arte en la escuela –dice DCER- *deben adquirir y practicar esos valores aun en contra de lo que ven en casa* para llegar a ser autónomos, convirtiéndolos en gestos sin palabras, elocuentes per se. “Por su expresión las obras de arte aparecen como heridas sociales, la expresión es el fermento social de su autonomía”(Adorno, 1992, p. 311); surgen como “sedimentos o huellas de los niveles sociales de las fuerzas de producción”(p. 15); y, como lo dijimos antes, el arte, en sus más diversas expresiones, es una actividad eminentemente social, que se hace presente en la vida cotidiana del hombre. Por lo tanto tiene espacio en la escuela y en ella, dice DCER, los estudiantes requieren maestros *que los motiven a ser críticos frente a su situación real y actual y les permitan soñar con un futuro mejor, pues* “el Arte ocupa un lugar destacado para todos, es parte de la experiencia pública, ya que a través de él se manifiesta la propia cultura”(Ros, 2004, p. 1).

Conocer el mundo exterior e interior de los estudiantes, su acervo de sentimientos, esperanzas, deseos, ilusiones y fracasos es fundamental para llegar a una educación significativa. Por eso DCER, añadía: *debo decir que los niños que viven en situaciones familiares difíciles necesitan maestras menos academicistas [...]* y DCTA reforzaba: *luego tuve la oportunidad de hablar con el papá de T. E. y me di cuenta quién en realidad es T.E.: vendía dulces en los buses de su barrio, hacía de comer para él mismo, no conoce normas, agrade a sus compañeros y profesores, por esto le dieron la custodia a su padre. Días más tarde pude leer el diagnóstico de este niño [...] Mientras estaba en el vientre recibió maltrato, droga y alcohol, entonces pensé ¿será que lo que necesita este niño en el momento es RECHAZO-EXPULSION-GRITOS Y REGAÑOS? De nuevo analicé mi papel como maestra de corazón. El día es hoy sólo por la gracia de Dios ayudaré a T.E.*

Los conocimientos del maestro (que seguramente ignora el alumno) y el contexto de los estudiantes (que seguramente ignora el maestro), deben articularse para que la educación tenga sentido. De lo contrario “[...]y es lo más grave en nuestro contexto social] reproducimos y perpetuamos irreflexivamente, formas ancestrales de ignorar, excluir, desconfiar y de temer al otro”(Bula E, 2000, p. 69). De manera que es una comunión de conocimientos lo que pone en relación a los maestros con sus estudiantes, conocimientos en doble vía que cuando se tornan unilaterales rompen esa unidad y la ponen en conflicto dificultando la enseñanza y el aprendizaje.

Nos duele reconocer que vamos dejando de lado la creatividad al enseñar y la clase se va volviendo monótona o poco interesante para los niños, dice DCER a propósito de los que se rebelan. Olvidamos, por ende, acota Nora Ros (2004), que la Educación Artística tiene distintas funciones según las culturas, épocas históricas y grupos sociales, pero, entre todas, quizás la más importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia. Por medio del arte el hombre

“satisface sus necesidades estéticas de conocimiento, manifiesta su ideología, su subjetividad, su visión de la realidad. El objeto de arte le permite objetivar el vínculo existente entre su personalidad, la estructura cultural de la época y el medio social al que pertenece que de alguna manera lo condiciona, pero al que puede llegar a modificar”(p. 1 y 2).

Tanta es la fuerza del arte que, aún en los casos más extraños, aunque sean opuestos, termina por ser un bálsamo sanador, una causa de unión, un puerto donde convergen los más dispares: M. es muy callada, insegura, [...], *muestra dedicación por dibujar, colorear, y decorar*[...]. En cambio, L. F. es muy activa, [...], *le encanta bailar, actuar, declamar* [...] (DCTA). Ninguna otra intervención sería tan efectiva como recurso de la clase, pues “lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su entorno” (Foucault, 2008, p. 29); acontecimiento que pertenece a cada persona y en ese sentido es único e individual aunque se repita sistemáticamente, aunque se refiera al todo de su vida. Sin que importe la manera de ser de cada una, a ambas les gusta hacer arte, ambas se comunican a través de él. Este encuentro lo posibilitan las actividades artísticas. Y sin ellas nunca M. y L.F. hubieran compartido nada.

Estas diferencias individuales se encuentran, como hemos dicho, en el trabajo artístico, sin importar el campo del conocimiento al que se refiera: *enfaticamos en el cuidado de nuestro planeta con los temas desarrollados en las ciencias naturales; representamos unos versos sobre los derechos y deberes vistos en sociales, y en artística construyeron la escenografía de un paisaje natural* (DCTA). Esta maravillosa ficción que tienen todas las cosas posibilita y facilita el trabajo en el aula de clase dentro del contexto del enfoque artístico y cultural sin que se demerite de ninguna manera la verdad. En efecto, Adorno (1992) señala al respecto: “el arte está abierto a la verdad, pero no inmediatamente: en este aspecto la verdad es su contenido. El arte es conocimiento por su relación con la verdad; la reconoce al acercarse a ella. Pero como conocimiento no es discursivo, ni su verdad es el reflejo de un objeto”(p. 367).

Este aspecto de verdad, continúa Adorno, es el de “producir un mundo mejor”, un mundo que se hace mejor con la ingenuidad de una mirada, *sólo me miraban y hacían gestos según sus*

pensamientos; algunos agachaban la cabeza[...], anota DCER, o con una palabra que tiene el poder de transformarlo todo: *pero te amamos, profe*. Por eso, “el espíritu de las obras de arte no es lo que significan ni lo que pretenden, sino su contenido de verdad” (p. 20 y 370). Puede parecer muy idealista y soñadora una posición de estas características, así lo señala Hernández (2010) al afirmar que muchas propuestas que hacen referencia a la educación comparten un tono idealizado en cuanto que portan unos valores que suponen que los alumnos de hoy (a diferencia de sus mayores), mañana tomarán decisiones positivas y de cambio sobre el entorno en el que viven; pero es preferible soñar con cambios a resignarnos a un estado de cosas irreversible.

La tarea ineludible del maestro

Ahora bien, es verdad que muchas veces el discurso de la escuela propone un mundo aislado y cerrado en sí mismo defendiendo su Proyecto Educativo Institucional cuando lo fundamental es el proyecto cultural de sus alumnos y de la comunidad. De lo que resulta *un niño aburrido en clase que no pondrá atención, hará algo diferente que sea importante para él* (DCER) pues es un discurso que “[...]vuelve a imponer la “cultura de la escuela” y la “estética escolar” sobre la cultura y el sentido estético del hombre”(Akoschky, 1998, p. 81). El PEI, en muchos de sus aspectos, es producto de una estructura construida pensando más en un orden que se debe seguir y desarrollar que en el interés de los estudiantes, en su “curiosidad”. De ahí se seguirá irremediamente un comportamiento disfuncional en el aula por parte de los alumnos; dice, en efecto DCER: *puede darse la indisciplina o la alteración del orden en el aula cuando los niños no saben qué deben hacer en la clase o porque las tareas o actividades propuestas son incongruentes con los medios disponibles, o porque no existen las condiciones necesarias para llevarlas a cabo.[...] los niños que manifiestan estas conductas lo hacen como mecanismo de*

defensa de su autoestima; prefieren demostrar que no quieren a que se sepa que no saben o que no pueden.

Aun así, no deja ser cierto que el interés y la curiosidad deben seguir un orden que los ponga al servicio del conocimiento y de la educación. La Educación Artística requiere hacerse en el ejercicio de la libertad, sí, pero no en el caos y la anarquía. Esta aparente contradicción se explica si entendemos que el centro de todo discurso formativo-educativo (sea de la escuela, del experto o del Estado) es el estudiante. Marín Viadel (2011), en referencia a la investigación, señala la misma contradicción: “[...]cuando se trata del arte, concretamente de la enseñanza del dibujo, de la pintura, o de la fotografía, etc., parece surgir una cierta contradicción entre el intenso carácter emocional, creativo y subjetivo de los procesos artísticos y la necesaria objetividad, contrastabilidad y demostrabilidad de una investigación educativa”(p. 13).

Por su parte, el PEI de la institución José Miguel de la Calle asume el currículo desde un enfoque práctico que genera estructuras mentales y modelos de descubrimiento; implica la participación activa de los maestros y estudiantes en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar y liderar estructuras de conocimiento. Este proceso hace énfasis en las operaciones intelectuales, en el desarrollo de las destrezas cognitivas, en los procedimientos dinámicos del aprendizaje y en la selección e interpretación de situaciones problemáticas que deben ser solucionadas por los alumnos. Es mediante la actividad conjunta entre estudiantes y maestros, y entre los propios estudiantes, que se desarrolla una adecuada comunicación pedagógica uniendo lo cognitivo con lo afectivo, respetando la individualidad, desarrollando conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afecto y formas de comportamiento. Por lo

tanto, el estudiante es considerado como objeto y sujeto de su aprendizaje, dándosele una participación activa y responsable en su propio proceso de formación.

De esta forma se origina una nueva relación del estudiante con el maestro donde la función principal de este último es la de guiar y orientar los procesos de aprendizaje del estudiante, teniendo en cuenta sus intereses y potenciando sus posibilidades de desarrollo: jugó todo el tiempo a los pistoleros, dice DCTA de uno de sus estudiantes, *estaba tan entretenido que hasta pensaba en voz alta y me lanzó uno de esos disparos imaginarios[...]* Cuando estamos en silencio su pensamiento vuela, hasta le salen voces y disparos de lo que está jugando.

El maestro, como un observador permanente de los comportamientos del estudiante, pasa a elaborar el seguimiento y a plantearle problemas o conflictos cognitivos que le ayuden a avanzar en su proceso. Así se privilegia el aprendizaje, el estudiante es el centro del proceso y el maestro busca los mecanismos y estrategias para que aprenda a pensar en un ambiente de inclusión, diálogo y afectividad, reconociendo su individualidad y abriendo los espacios para que desde la cotidianidad de la institución se promueva la discusión, el juicio crítico y la participación activa. En este sentido se busca que las relaciones en la Institución sean de respeto, tolerancia y autonomía.

La Educación Artística, como motor que debe ser en esta institución de los desarrollos intelectuales, cognitivos y formativos, presenta su propuesta orientada al logro de esos propósitos teniendo en cuenta que la relación del maestro con sus alumnos está encaminada a la formación integral. Por ejemplo, cuando DCER habla de que un alumno presenta *problemas comportamentales por ser muy conversador* y DCEA registra que *M.T. presenta dificultades*

académicas en la lectura y la escritura, no identifica números, tampoco es capaz de hacer operaciones de matemáticas sencillas[...], no estamos hablando de indisciplina y de dificultades cognitivas como dos cosas diferentes –cosa que sí sucede en la academia- sino de un problema de formación integral.

En la resolución de dicho problema el maestro tiene la tarea de ser un guía, un facilitador que, para alcanzar los objetivos institucionales, emplea herramientas propias de las ciencias, la propuesta pedagógica curricular, el modelo pedagógico social constructivista, las estrategias pedagógicas del arte y la cultura y la evaluación cualitativa que se desarrolla por procesos. Cobran sentido en este modelo los diferentes tipos de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación asumidas también como estrategias que impulsan la propuesta institucional.

En el entretanto, es necesario hacer una reflexión sobre lo que se espera del docente a quien se le hacen múltiples demandas. El Decreto 1278, en el artículo 4º, cuenta entre las funciones del docente la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación); actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el PEI, las curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad (en especial de los padres de familia); la actualización y perfeccionamiento pedagógico, la planeación y evaluación institucional, y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo (MEN, 2002).

Lopera et al (2011) lo agregan como el conjunto de labores, acciones, prácticas y roles que

ejerce el maestro como encargado de la transmisión de la cultura, de los valores, tradiciones, comportamientos, conocimientos y técnicas que dan sostenibilidad a todo proyecto social de grupo.

La función docente se define tanto por aquellos aspectos prácticos como la instrucción, el fomento del aprendizaje de los estudiantes, la organización, administración del conocimiento y los valores, entre otros, así como por las actitudes frente a la profesión, el perfil de formación, las razones por las cuales una persona elige dedicarse a la docencia, además de las múltiples “tareas” que éste realiza en relación con la formación, la cualificación profesional, la institución en términos de gestión, apoyo, y liderazgo administrativo (Lopera & Piedrahita, 2011, p. 64).

Y es aquí donde surge un grave problema: el déficit de formación del profesorado de Educación Artística y, en el caso que nos ocupa, el bajo conocimiento que tienen de este campo los maestros de las demás áreas. Así lo confirma Palacios Garrido (1999) al afirmar que el maestro sabe bastante de didáctica pero tiene muy pocos conocimientos de contenidos y procedimientos artísticos y de su especial carácter. Esta carencia los impulsa a “utilizar” a los estudiantes más avanzados como asesores de sus pares en estos temas: *además, servirán de monitores para hacerlos extensivos a otros grupos (DCTA); vale la pena resaltar, entonces, a aquellos estudiantes que en su grupo son pioneros, que gozan enseñando, guiando, orientando a sus compañeros. Cuando un estudiante no entiende, siempre hay otro que muestra su deseo de explicarle y eso me gusta muchísimo (DCPM).*

Así las cosas, la reflexión vuelve a recaer sobre un aspecto reclamado por propios y extraños, por expertos y connotados autores, por las propias instituciones educativas y hasta por el Estado:

la necesidad de formación y capacitación de los maestros para que puedan ser facilitadores de los procesos de descubrimiento de sus alumnos, guías que los ayuden, sugieran y acompañen; para que su acción pedagógica se dinamice a partir de la tecnología y la Cultura Visual, herramientas de su labor, con el fin de “[...]favorecer la comprensión que permita establecer relaciones entre temas y problemas [...] sin reducir la complejidad social y cultural de lo visual al aprendizaje de conceptos y al dominio de una supuesta sintaxis de imagen” (Hernández, 2010, p. 9), y, cambiando los paradigmas, renazca la praxis de la escuela.

A pesar de que la enseñanza de las artes se valora como algo “bueno” que siempre hay que tener en cuenta, en la educación básica las artes soportan un imaginario de saber periférico que se traduce en las escuelas en cierta indiferencia y desgreño en relación con el área. Por ello, en palabras de Bula Escobar (2000)

la educación artística no se debe dejar en manos de personas sin preparación ni tradición, ni de gentes de "buena voluntad" que se presentan como docentes para llenar un vacío en el currículo, pues es grande el daño que se puede causar a mentalidades ingenuas y es mejor, en ese caso, dejar a los alumnos que exploren el mundo de las artes por sus propios instintos.(p. 61)

Es pertinente citar lo que dijimos antes cuando nos preguntábamos si quien tiene el encargo del área es persona idónea para formar, educar y modelar en educación artística. La cuestión desencadena una serie de asuntos que tienen que ver con el ser maestro: su preparación, su compromiso, su entrega y dedicación; la valoración que hace de este crucial asunto y la estima en la que lo tiene, lo que para él significa la cultura, su comprensión estética y, en general, la manera como asume todo lo relacionado con las artes. Se ponen en juego su propia sensibilidad, su

conocimiento y su cultura; entonces ya no es sólo su ser de maestro sino también su ser persona con una educación puesta en escena al servicio de sus estudiantes. No obstante, el rasero no puede ser igual para los docentes de educación artística y los docentes de las demás áreas. Mientras que lo afirmado le cabe en toda su extensión a los primeros, corresponde tangencialmente a los segundos a quienes se le pide que integren los lenguajes artísticos a sus procesos de enseñanza y en sus prácticas tengan la expresión artística como herramienta para alcanzar sus metas.

Este es un asunto que exige al maestro trabajar con métodos de investigación que lo sometan a un proceso de formación permanente y, decimos junto a Akoschky (1998), promover proyectos de trabajo conjunto con profesores de otras áreas diferentes a la propia; quebrar el ritualismo y el formalismo tradicional; incorporar formas artísticas no tradicionales, como las que hoy se vehiculizan a través de los medios de comunicación social; acercar el arte que valoran y consumen los niños y los jóvenes; promover la apropiación y crítica cultural de los estudiantes (p. 42) para asumir así su compromiso docente, impulsar su formación personal y profesional, ser más eficiente y emprender acciones más eficaces en su hacer cotidiano.

Para que la educación sea significativa y formativa

DCER manifiesta una gran preocupación porque *M.T. presenta dificultades académicas en la lectura y la escritura, no identifica números, tampoco es capaz de hacer operaciones de matemáticas sencillas[...]* comprende un texto con facilidad y lo expresa oralmente, haciendo más énfasis en lo que llama dificultad que en lo que ignora como fortaleza: la capacidad de oralidad de su alumno. Mientras que la escritura, por la que tanto aboga la maestra, ese conjunto

de signos y símbolos que requieren ser interpretados para ser comprendidos, necesita ser aprendida, los “hábitos lingüísticos orales, como afirma Eric Havelock, forman parte de nuestra herencia biológica, que puede ser complementada a través de la escritura, pero nunca enteramente sustituida por ella” (Olson, 1995, p. 42). Más aún, la escritura en sí misma no es necesaria para una cultura oral si tienen “sistemas de texto e interpretación”, según la opinión de Carol Fleisher Feldman (Olson, 1995, p. 79), pues lo importante son las palabras mismas y no el significado que se les quiso dar.

Para el mismo Havelock, citado en Olson (1995), la enseñanza de la lectura y la escritura tendría que efectuarse en el entendimiento de que debe ir precedida por un programa educativo basado en el canto, la danza y la recitación, por lo que la docente debería alegrarse al saber que está en el camino correcto para que sus estudiantes aprendan a leer ya que, continúa Havelock, “los buenos lectores, en mi opinión, nacen de los buenos hablantes y recitadores. La recitación que más natural les resulta a los niños es la que cumple condiciones orales: es narrativa y en gran medida, rítmica”(p. 38). De esta manera llega a ser gustoso y agradable aquello que se consideraba aburrido: DCER sostiene que todos los docentes manifiestan *que la mayoría de estudiantes participaron con entusiasmo: en el trabajo observé la concentración y gusto que los estudiantes han manifestado de lo que consideraban aburrido.*

El niño absorbe lo que recibe de la tradición familiar y social: *desde su naturaleza el niño y la niña exploran su mundo interno y externo donde poco a poco van descubriendo sus actitudes y aptitudes creadoras, permitiéndoles interpretar y emitir sus competencias artísticas con más gusto y entusiasmo*, afirma DCER. “La tradición, según Havelock, sólo puede almacenarse en un lenguaje que es memorizado y transmisible de una generación a la siguiente”(Olson, 1995, p. 41).

Pero no es el lenguaje común de una conversación sino el que es directamente querido, buscado y utilizado para almacenar información en la memoria; de ahí que si los niños pueden interpretar y emitir conceptos danzarán, cantarán y recitarán con gusto y entusiasmo ubicándose cerca al punto de leer y escribir que son las grandes preocupaciones de nuestra maestra. La oralidad del discurso permanece para siempre cuando se ha pronunciado y sólo puede ser evocado de una manera semejante, por eso Ivan Illich señala que “la noptación pictórica o ideográfica le sugiere al lector una idea para la que él debe, cada vez, encontrar una palabra. El texto alfabético fija el sonido. Cuando es leído, la frases pasadas del dictador se vuelven presentes”(Olson, 1995, p. 62).

El DCCS también trajo su alarma: *estuve con los “pequeños grandes cantantes”, los niños sólo quieren cantar temas de género urbano que tienen un alto contenido de violencia y agresividad. Para el próximo encuentro les pediré que elijan la canción que deseen interpretar desde antes del encuentro para filtrar un poco estos temas que incitan a la violencia.* Al mismo tiempo que alaba las habilidades artísticas de los estudiantes, ve en la visibilización de sus discursos un grave peligro e, inmediatamente, surge la estrategia de control: *les pediré que elijan la canción que deseen interpretar desde antes del encuentro para filtrar un poco estos temas que incitan a la violencia.* No se puede pretender que los niños hablen, bailen y canten cosas diferentes a aquellas con las que conviven día a día. Una formación descontextualizada es la mayor pérdida de tiempo que se pueda imaginar, es como volver al tema de la burbuja de cristal o a la jaula de oro y bien sabemos que tales cosas no son posibles, son sólo ilusiones.

La pérdida de la calle como un lugar de juego y diversión, las fronteras invisibles, los combos, grupos o pandillas que se hacen dueños de los barrios a la vista de quien quiera, las casas de vicio

en cada calle y frente a las escuelas, los crímenes, violaciones y la promoción de los antivalores a través de los medios de comunicación –el Patrón del mal, las Muñecas de la mafia, La Reina del sur, entre muchos otros- que cada vez son más “amarillistas” (o “rojistas” por su pasión por la sangre y el morbo) son el decorado en el que viven y crecen los niños que cantan *temas que incitan a la violencia*.

La visión estructural de la sociedad y de la cultura debe ser el punto de partida de cualquier intervención seria que pretenda hacer la escuela y no sólo *filtrar los temas* que se tratan en las clases. “Todas las producciones humanas, y especialmente las artísticas, afirma George Kubler (1988), surgen en particulares condiciones históricas y sociales y no se comprenderían jamás estas condiciones especiales si no fuéramos capaces de captar los principios estructurales generales que se encuentran en la base de esas obras”(Arañó Gisbert, 1993, p. 11).

Ahora bien, puesto que la educación es el medio por el que se crean valores, habilidades y competencias a través de los cuales los niños y los jóvenes pueden expresar-se y comunicar las formas de convivencia de su entorno socio-cultural, es menester tener en cuenta que los métodos de enseñanza y aprendizaje y los procedimientos que normalmente utilizan para formar en valores no siempre son efectivos a la hora de alcanzar logros en este campo. Se hace necesario acudir a nuevas estrategias por las cuales los puedan aprender y aprehender; es ahí cuando la institución educativa José Miguel de la Calle acude a las expresiones artísticas como el medio más eficaz para alcanzar ese fin.

En referencia a la formación en estos valores, Lucina Jiménez (1994) afirma: “Teatro, música, danza, dibujo, poesía y artesanía son las formas artísticas más usadas para hacer que las personas

victimizadas influyan en sí mismas y puedan conocer sus potenciales humanos, sus cualidades intrínsecas y sus habilidades estéticas. El ejercicio del arte para estas personas es una especie de terapia sin terapeuta, de disciplina sin imposición y de realización sin exigencias” (Jiménez, 1994, p. 151), y en el contexto del mundo de hoy todos somos víctimas de alguna situación o de alguna persona, especialmente los niños y los jóvenes a quienes se dirige la formación.

Cuando DCCS, en referencia al canto, registra que *fue agradable para los niños y ellos la disfrutaron, por lo menos mis cantantes están felices con ella*, o DCPM cuenta: *realicé origami, para ello, entregué por equipos una copia con muestras de cómo pegar papel para hacer figuras en la técnica de la papiroflexia. Esta actividad además de estar estrechamente relacionada con los temas de geometría, hace énfasis en nuestro horizonte artístico y cultural a través del cual los estudiantes expresan sus capacidades y descubren miradas distintas de abordar el área*, se exalta la importancia de la Educación Artística en la formación en valores. Si la educación se convierte en un espacio de esparcimiento y se le quita el carácter de obligatoriedad que la acompaña, entonces podrá conseguir lo que en circunstancias “normales” no ha conseguido, mucho más si la metodología que utiliza para lograrlo está mediada por el arte y la cultura.

Como todo proceso, éste debe cumplimentar unos pasos para garantizar su eficacia: primero se debe llegar a la comprensión de que la Educación Artística es un proceso que se inicia con la comprensión de los signos y símbolos propios de la cultura de los estudiantes; luego –teniendo en cuenta que la pretensión de la Institución no es hacer de sus estudiantes artistas ni artesanos- hay que permitir que ellos también los identifiquen y los comprendan para que sus inclinaciones innatas comiencen a florecer y, finalmente, pueda desarrollar sus habilidades. Así se llega al cuarto aspecto que es, en palabras J.Bruner (2000), la comunidad de intercambios y apoyos

mutuos, pues la escuela -y la educación que ella imparte- "no es una isla, sino parte del continente de la cultura". Finalmente, y no por arte de magia si no por la magia que tiene el arte, se impactan la cultura, la forma de vida y el pensamiento que construimos, negociamos e institucionalizamos, es decir, lo que llamamos 'realidad'. Entonces y sólo después de un arduo recorrido, podemos "reconfortarnos".(p. 105)

Es por esto por lo que autores como Hernández (2010) se refieren a la Educación Artística como el puente que une las realidades sociales de **arte y educación**: "Ambas se mueven en apariencia bajo posiciones a la vez antagónicas y confluentes bajo el prisma libertad/norma. El Arte es una forma de conocer y representar el mundo. La educación organiza el conocimiento privado, en relación con las formas públicas de representar el mundo" (p. 163). Lo que significa que, la Educación Artística, puede unificar estas dos formas de representar el mundo. Es lo que Bula escobar (2000) llama *expresión del momento vital desde la propia subjetividad*, cuando dice que "en la escuela la formación artística adquiere su sentido en la formación de los sujetos en el arte como patrimonio cultural y en el desarrollo de las habilidades y destrezas artísticas de los sujetos para expresar desde su propia subjetividad su momento vital [...]"(p. 59)

Si esta misma idea la pusiéramos en las palabras de DCTA y DCEA, diríamos que los estudiantes *son encantados para salir en las muestras artísticas, se sienten muy seguros y motivados. En esta primera muestra artística y cultural los alumnos una vez más demuestran sus grandes habilidades. En la clase de artística se inició la motivación para que los niños y niñas aprendieran pintura sencilla de costura sobre cartulina con óptimos resultados y buena concentración. Para el siguiente periodo quienes decidan aprender otras pintadas o hacer un pequeño trabajo sobre la tela tendrá libertad para hacerlo. Estos estudiantes podrán demostrar*

su trabajo en algunas de las muestras artísticas. Percepción, comprensión, conceptualización, producción y conclusión son los pasos de este *fait social*. “En este sentido, estaríamos hablando no sólo de educación a través del arte sino también de integración social. Este hecho es indudable en tanto en cuanto supone un acercamiento y cooperación entre generaciones distintas, creando de este modo vínculos afectivos entre las mismas, creando, compartiendo, transmitiendo y, sobre todo, aprendiendo”(Antúnez, 2008, p. 158).

Finalmente, hay que anotar que todo lo dicho desemboca en la aspiración a formar en el arte a los estudiantes, lo que equivale -además de lo dicho y por el mismo medio- a hacerlos individuos críticos y reflexivos, capaces de vivir dignamente en el mundo, de adaptarse a sus circunstancias y de interactuar con él en forma creativa, propositiva y asertiva. Esta tarea es la que pretende hacer la institución educativa José Miguel de la Calle cuando coloca su énfasis en la Educación Artística, la cual “favorece el desarrollo de las capacidades creativas; estimula el desarrollo cognitivo; promueve individuos críticos; favorece el desarrollo emocional; mejora el desempeño social; dota al niño con las capacidades de comunicación que van a reforzar su personalidad; desarrolla la sensibilidad; facilita la comprensión de la cultura local y la de la humanidad” (Muzante, 2007).

Esta idea de educar en arte nos la complementa Nora Ros quien refiere que las funciones de las actividades artísticas varían de acuerdo a las culturas, a las épocas y a los grupos sociales en que se desarrollen, resaltando como la más importante “la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia”. La actividad artística, múltiple e

integradora tiene una finalidad que, en palabras de Ceballos (2010), es “la educabilidad del ser humano, donde residen los valores, mediante el arte,[...] el arte aquí no el fin sino un medio que a veces se transforma en fin y otra vez en medio. Al hacer este cambio, del arte como fin al arte como un medio conducente a un fin, se conservan muchos aspectos teóricos conceptuales, cambian otros y hay necesidad de construir otros diferentes” (p. 30) para lo cual la escuela ofrece a sus docentes y alumnos libertad en la acción, interacción con la cultura, comunicación con el entorno y construcción de saberes desde las propias experiencias artísticas, dentro de un marco estructural de orden, respeto y responsabilidad.

El discurso de lo “apropiado”

En todos los grupos culturales existen relatos, cuentos, fórmulas, textos, ritos, discursos, pero hasta los más comunes tienen unas reglas para ser dichos, para ser utilizados, para ser narrados, “[...] nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo”(Foucault, 2008, p. 39). Es justamente lo que sucede con la educación: estándares, lineamientos, indicadores, logros, planes, todo sacado como por arte de magia de la bolsa de los expertos, muchos de los cuales nunca han dado una clase ni conocen una comuna y ya olvidaron su paso por las aulas, pero son capaces de dogmatizar sobre todos los temas y todos los acomodan a las peripecias políticas; ayer *Revolución Educativa*, hoy *Prosperidad para todos*.

El sistema educativo está diseñado para mantener un status político o para modificar lo que afecte los intereses del Estado. “¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que

hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?”(p. 45) El discurso educativo es pues, lo que Iván Illich denominó como “lo apropiado”(Olson, 1995, p. 56).

No es lo apropiado lo que propone el PEI de la institución educativa José Miguel de la Calle sino una planeación concebida desde el arte y la cultura pero en libertad: *el horizonte artístico y cultural de nuestra institución permite variedad de propuestas, de actividades [...]*, registró DCPM. Por su parte DCCS escribió: *[...]me pareció importante incluir en las actividades del Proyecto de Educación Sexual talleres que tuvieran un poco de arte .De verdad quedé maravillada con el resultado, [...]los estudiantes tanto de primaria como de bachillerato expresaron en forma creativa su pensamiento sobre su propio cuerpo, [...]*. Lo apropiado “está filtrado y seleccionado, y suele estar lejos de lo que preocupa a las disciplinas a las que hace referencia, o a los problemas que los distintos saberes se plantean en la actualidad. Y no digamos la distancia que existe entre lo que se enseña en la escuela y las culturas de los niños y niñas o de los adolescentes”(Hernández, 2010, p. 234).

Lo que acabamos de ver nos conduce a los discursos de los diarios de campo: el DCER registró que *el alumno aprende de manera más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio. Por eso favorecen el aprendizaje las discusiones en grupo y las argumentaciones entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento*. Puesto que la Educación Artística es todavía un campo hasta cierto punto libre, puede proponer una nueva concepción de la educación para llevar a cabo el discurso de la docente. Lo ideal, dice Carlos Eduardo Vasco (1996), “no es sólo un cambio de fondo en la educación artística, sino que ésta sea un sistema autónomo dentro de la educación general, y por consiguiente no dependa del

Ministerio de Educación sino del organismo responsable de fomentar la cultura, ya sea un Ministerio o cualquier otro”(Vasco, y otros, 1996, pág. 101).

Estos cambios permiten ir más allá de la propia disciplina para apropiarse de los nuevos saberes y de las novedades que se producen constantemente en la sociedad, con lo que consigue actualidad, problemas que resolver, argumentaciones qué hacer, compañeros con quienes intercambiar y situaciones qué interpretar. Además, se pone en condiciones de “[...]vincular las experiencias educativas con las representaciones de la realidad que construyen de sí mismos y del entorno, con la presión de los medios y de la industria del consumo en la mayoría de los casos, los niños, las niñas y los adolescentes (Hernández, 2010, p. 21).

De esto resulta que la escuela se convierte en un espacio crítico para incidir en la vida de la sociedad, transformándola, sutil y decididamente, en su cultura a través de las actividades artísticas. Lo que termina por pedir un perfil para el docente de la Educación Artística en la medida que lo propone DCER: *el perfil del profe de La José: -conoce el sistema de gestión de la calidad y trabaja en consecuencia; - maneja y practica el modelo pedagógico social; - tiene en cuenta el horizonte cultural y en las clases aplica actividades artísticas y culturales llenas de creatividad y lúdica; - conoce el tipo de alumnos que atiende y lleva a los niños a buscar la superación personal.*

En todo lo que hemos dicho hasta ahora nos falta un aspecto esencial: la organización del currículo. Para empezar hemos de decir que no se pueden pretender unas reglas inflexibles por las que se rijan todos los planes y proyectos, pues, como dice DCER, siempre puede aparecer [...]una competencia emergente, que concreta la de hacer frente a la diversidad, se refiere al

trabajo con alumnos que presentan NEE. En casos como éste el docente debe flexibilizar sus contenidos, sus métodos de enseñanza y su modelo de evaluación de manera que favorezca el aprendizaje de este grupo de alumnos o de cualesquier otro que tenga características especiales o que, dadas sus condiciones socio-culturales y familiares, lo requiera “hasta que se encuentran el hilo conductor, el problema, la idea clave que sirva para que los alumnos establezcan vinculaciones con otros conocimientos y con su propia vida”(Hernández, 2010, p. 175).

Un ejemplo de ello, aunque utiliza la Educación Artística como comodín y no como un elemento esencial que es nuestro caso, viene dado en los lineamientos curriculares en donde se destaca

“el diseño curricular en Proyectos Educativos centrados en educación artística que ofrecen alternativas de atención a los niños y niñas con necesidades especiales. Se concibe desde una perspectiva que busca brindar la posibilidad real y efectiva de incorporarse a las condiciones y modos de vida que rigen nuestro sistema social, ofreciéndoles alternativas de ser sujetos históricos, responsables y capaces de buscar nuevas opciones y transformaciones para sí mismos y para los demás”(p. 53).

El contexto, como hemos dicho en repetidas ocasiones, debe ser el punto de partida de las planeaciones y de las adaptaciones que se le hagan, es decir, debe mediar lo que Ceballos (2010) llama arena activa “en la cual el individuo construye su comprensión del mundo y que está conformada tanto por los contenidos culturales tradicionales, como por las necesidades y expectativas individuales y colectivas que surgen del contacto con la sociedad amplia”(p. 188).

De ahí se infiere que no solamente se puede sino que se convierte en un deber, según Antúnez (2008), “seleccionar entre los distintos lenguajes gráficos, plásticos y visuales el más adecuado a

sus necesidades de expresión de humos gráfico, integrando, si es necesario, dos o más lenguajes (visual y escrito) en sus producciones”(p. 102). No se puede pasar por alto, en estas adaptaciones curriculares, el aporte de la sicología y sus inocultables beneficios, primero para las áreas relativas a las ciencias y, en menos medida, a las artes ya que las “teorías psicológicas del desarrollo artístico están por desgracia subdesarrolladas si se comparan con sus homologas relativas a la ciencia[...]” (Hargreaves, 1989, p. 187). Ni siquiera en estos casos particulares se puede hablar de “lo adecuado” para los niños y jóvenes con necesidades educativas o para grupos particulares de estudiantes, pues en el campo de las actividades artísticas la naturaleza humana puede manifestarse en un sin fin de formas.

Por otro lado, hay que tener presente que la educación no se construye sólo en la escuela. Los niños y los jóvenes adquieren el conocimiento “interactuando con su entorno natural y artificial, en el ejercicio de su estructura biológica y psicológica con el medio ambiente natural. La educación se concluye como una constante reorganización de las experiencias humanas”(Arañó Gisbert, 1993, p. 15), pues como afirma Cajiao (2009) “las culturas de los niños y los jóvenes se crean, se recrean y transforman en los más divertidos ámbitos de la vida, la calle, los medios de comunicación, el cine, el paisaje urbano, las redes electrónicas, los videojuegos y con mucho, en la familia.

Y esas realidades culturales están muy lejos de poder ser normadas o certificadas, no son sujeto de estándares”(p. 84). Pero sí hay que tener claridad sobre la decidida y eficaz incidencia que las actividades artísticas tienen en la formación de las personas y la conformación de sus conocimientos: *los paisajes creados fueron muy originales y hermosos, confío en que esta disposición de hacer bien las cosas y hacerlas novedosas, sea continua y brille siempre en todas*

las áreas (DCPM), a lo que añade DCCS :a través de dibujos, esquemas, juegos, cuentos, diálogos y una cantidad de estrategias lúdicas y pedagógicas los niños demostraron el conocimiento de la institución educativa, de sus principios y sus procesos de calidad.

Volvamos ahora la mirada hacia el discurso de la evaluación, de la que dice DCTA que *es sistemática y permanente no sólo desde el conocimiento, las habilidades intelectuales y físicas, sino además teniendo muy en cuenta la dimensión socio creativa de cada uno de los nuestro estudiantes, la invitación es a cambiar nuestras prácticas de evaluación para que ésta sea vista como la posibilidad de detectar fortalezas y habilidades, que permitan orientar la calificación del proceso formativo de los estudiantes.*

Al referirse a la epistemología del saber artístico, el maestro Hugo Hernán Ceballos cita los planteamientos Jairo Montoya sobre la Teoría de Arte en la que se habla de los discursos que de una u otra forma han pretendido explicar y/o explicitar en qué consiste la particularidad de dicha actividad y que ofrecen, no obstante, formas distintas de abordar el arte con objetivos muy precisos en la manera de llevar a cabo sus proyectos (p. 31). Es precisamente en *el logro de los objetivos* en donde se sitúa el discurso de la evaluación y no como afirma la profesora en *una transformación permanente donde los procesos, los productos y los resultados deben ser coherentes a las necesidades y particularidades de cada estudiante.*

En las actividades artísticas se trabaja desde el propio yo en contenidos y expresiones que contienen riquezas desconocidas con las que los estudiantes manifiestan sus sentimientos, sensaciones, inquietudes, triunfos y fracasos; sus alegrías, tristezas y sus más grandes aspiraciones. Este conjunto espiritual, a la manera de ramillete, expresa -como se lee en los

lineamientos curriculares- “una unidad de sentido”. En la producción artística se unen lo espiritual y lo sensible en la fantasía artística, en “[...]el desarrollo de las habilidades artísticas relacionadas con el uso de códigos simbólicos humanos como son: lenguajes, gestualidad, pintura, notación musical y en el cultivo de capacidades para emplear la metáfora, la ironía y otras formas de leer y escribir, propios de los diversos lenguajes de las artes”. Esta riqueza de contenidos expresados de esta forma y que podría casi hacerse poesía, se rompe cuando el discurso habla de que “la educación formal puede facilitar el desarrollo de la percepción, la reflexión y la producción artística”(Bula E, 2000, p. 59).

Y se trunca porque detrás de la expresión está el mandato y con él, lo apropiado. En efecto, lo va a sugerir el mismo autor cuando afirma que “las economías más destacadas y los pueblos más poderosos también produjeron refinados testimonios artísticos, que se miden por la producción arquitectónica, literaria, pictórica, musical y de las demás artes, y en el nivel cultural de la sociedad en conjunto”, cosas que, por lo tanto requieren ser evaluadas, monitoreadas permanentemente puesto que los “colombianos todavía no tenemos una identidad nacional decantada, resuelta, clara, cultivada”(p. 63). Estas preocupaciones aparecieron en el documento de la Sociedad Profesional Norteamericana de Educación Artística (NAEA) que tiene entre sus temas la organización y sistematización del currículo, la evaluación del aprendizaje artístico y los estándares de calidad de las enseñanzas artísticas (Marín, 2011, p. 215). En el mismo sentido se queja la Comisión Europea Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural: “El bajo estatus de las materias artísticas se ve reflejado en la relativa falta de atención prestada a la evaluación y el seguimiento de la enseñanza artística”(2010)

Terminemos este apartado considerando que para DCER, *evaluar la creación y la expresión de un ser que vive bajo su propio mundo con unas vivencias, necesidades, deseos y experiencias, siempre ha de tener en cuenta estas circunstancias. No se puede evaluar sólo con el criterio de si es bonito o no. Con muchos criterios se puede valorar el trabajo artístico de los niños en las diferentes áreas. En lo artístico aparecen implicadas diferentes disciplinas lo que es útil para evaluar, no sólo la Educación Artística sino las demás áreas que giran en torno al arte y a la cultura en nuestra institución.* Noelia Antúnez et al (2008), señalan que la evaluación ha de tener tal calidad que “deje patente si el uso de los conocimientos previos ha sido el adecuado para la adquisición de nuevos contenidos (p. 119).

Por ende, estas posiciones, para nosotros más centradas en la realidad, distan mucho de las del discurso oficial con su estructura valorante que propone la evaluación para “hacer avanzar el proceso hacia la crítica del arte [...]”, aunque acepta que también pueda ser ubicada en el aspecto formativo siempre que se apliquen unos filtros de naturaleza técnica, unos filtros de naturaleza funcional y unos filtros de naturaleza crítica, cosas que más nos parecen aptas para la formación de artistas que para la educación de niños y jóvenes adolescentes en la escuela (Bula E, 2000, p. 31 y 32). A lo que hay que añadir el malestar que siempre producirá en los asuntos artísticos –así se refieran a la evaluación- *la cuestión de los filtros.*

Para concluir digamos que aunque los lineamientos curriculares insistan en que la evaluación es por naturaleza la estética del cambio en cuanto confronta nuestras aspiraciones de construir la esencia de lo humano hoy con las realizaciones que pretenden materializarlas; nosotros tenemos en mayor consideración toda acción realizada por los estudiantes como manifestación de su yo interior –o de su espíritu-, de su rol social, de su cultura y del entorno de su vida, aspectos que no

podrá ignorar cualesquier tipo de evaluación que se quiera hacer a los estudiantes. Es decir, antes que fijar la mirada en “los productos” y en “lo apropiado”, ha de mirarse a sus productores y más atrás a las circunstancias que rodean su existencia como lo hemos señalado en los títulos de este apartado: identificar a su interlocutor –niño o joven estudiante- en la individualidad de su todo es la tarea ineludible del maestro para que la educación sea significativa y formativa.

La innovación en las aulas de clase

Cuando se realizan propuestas o proyectos para mejorar, en aspectos relacionados con la educación es muy claro que debe darse un compromiso por parte de todas las personas que están involucradas en el proceso. En este caso, la institución José Miguel de la Calle hace la propuesta desde el PEI en su horizonte artístico y cultural. Pero esto ha generado cambios de paradigmas y metodologías. DCEA, expresa: *creo que la feria va en camino a la superación, se deben tener en cuenta algunos aspectos fundamentales como: [...] comprometer a todos los docentes en el trabajo, pues todos los proyectos para permanecer requieren de un grupo de personas que dediquen tiempo y que tengan conciencia de que los resultados se evidencian a largo plazo.*

La formación de docentes es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, y por el hecho de ser la enseñanza su propósito fundamental requiere un compromiso por parte de quienes se están formando para dicha profesión. La enseñanza es entendida como una acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas. Siendo la escuela uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. “La formación de los docentes es un punto clave para la pretensión de cualquier innovación educativa, por lo cual cualquier propuesta

que se desee impulsar debe contemplar este aspecto” (Alves, 2002, p. 120). Es así como algunos maestros tienen muy claro el propósito de la formación docente: *como docente debo permitir un ambiente de confianza y respeto, recordar que mi papel es ser un guía amigable, un facilitador u orientador y estar en disposición de atender las necesidades educativas de cada uno de mis alumnos* (DCTA).

En el ejercicio docente, es muy frecuente encontrar diversas metodologías y estrategias que hacen que los estudiantes se motiven para buscar el conocimiento. Muchas de esas metodologías tienen relación con la disposición al trabajo riguroso y al compromiso profesional del docente, a las reflexiones que hace sobre su práctica, sus relaciones profesionales y de equipo con los colegas, sus responsabilidades en la orientación de los alumnos y las expectativas que tiene sobre ellos. El clima de respeto, aceptación y confianza en sí mismo y en sus alumnos hace, finalmente, que se posibilite el aprendizaje y el desarrollo conceptual y actitudinal de los estudiantes.

Los docentes que tienen buenas experiencias en sus prácticas pedagógicas están llamados a compartir sus experiencias para que los demás las incorporen en sus aulas: *me llama la atención plasmar un poco de mis prácticas docentes eficaces [...] es muy satisfactorio para mí tener un grupo aceptado y admirado por su disciplina y sobre todo por saber escuchar* (DCTA). Muchas de estas experiencias se relacionan con los proyectos y propuestas que se plantean en las aulas, buscando las necesidades e intereses de los estudiantes, partiendo del currículo y modificando esquemas tradicionales, así como lo expresan García et al (2011) al afirmar que en los currículos centrados en proyectos se destacan las experiencias de los estudiantes y su relación con el mundo real, dejando a un lado los contenidos tradicionales para mejorar intelectualmente y adquirir

actitudes y habilidades que les permitan intervenir eficientemente en la sociedad (García, 2011, p. 260).

En la educación actual los docentes que innovan, los que les dan sentido a nuevas propuestas son los que obtienen mejores resultados en el quehacer con los estudiantes y con la comunidad en general. Esta Institución lo quiere hacer desde un horizonte marcado por la cultura, así como lo expresa DCTA: *Si nuestro horizonte educativo es en arte y cultura qué mejor que el juego para formar en los niños la creatividad, la expresión oral, la imaginación, las competencias ciudadanas.*

“No es gratuito que en muchos lugares del mundo, el estímulo a la innovación y a la experimentación artística este orientado hacia la emergencia de nuevos espacios formativos no escolarizados, donde más bien se recupera el vínculo entre creadores, la relación de maestros y aprendiz, o bien, espacios de creación que rompen con el modelo de escuela cerrada y convencional”(Restrepo, N 1 Enero a Junio de 2009, p. 85).

La irresponsabilidad del gozo en la escuela

El arte en la escuela goza de un carácter lúdico que permite a los niños y jóvenes ser *irresponsables* para pensar, hacer e interpretar el arte. “Su irresponsabilidad está en el deslumbramiento que produce, está en el spleen”(Adorno, p. 59), en el gozo que produce. Esta irresponsabilidad nos recuerda los ingredientes lúdicos que tiene el arte como juego, pues permite formar en los niños la creatividad, la expresión oral, la imaginación, las competencias ciudadanas[...] *El juego da alegría a nuestras vidas y en educación da alegría de aprender,* escribió DCER. Cuando en la clase de arte se pide absoluta responsabilidad el arte se vuelve

estéril. La responsabilidad puede convenir a los artistas que tienen como objetivo la obra en sí misma, pero no a la escuela que la tiene como un medio para un fin superior.

En su libro *El arte contemporáneo en la Educación Artística*, Noelia Antúnez et al recopilan una serie de experiencias sobre talleres desarrollados en diversos ámbitos-y con diferentes grupos poblacionales-entre las que sobresale la experiencia lúdica. Afirman, en efecto, que una de las formas más pragmáticas de acceder al conocimiento del arte de nuestros días y a la Educación Artística consiste en utilizar los métodos lúdicos. Las actividades lúdicas ofrecen un espacio en el que pueden acontecer sorpresas, sobrevenir emociones y propiciar estados de ánimo receptivos que acercan el arte a la vida (p. 22 y 23). O, también podríamos decir, que ponen la vida en comunicación con el arte; por lo que hablar de educar en arte es perfectamente comprensible ya que el arte, señalan los mismos autores, “es un vehículo que puede propiciar la relación con estos contextos, cercanos y lejanos, de una manera lúdica y de fácil interacción con otras áreas” (p. 205).

Adicionalmente, tercia DCPM, *la lúdica contribuye a descubrir los talentos de los niños dejando que ellos mismos tomen su propia elección al decidir en cuál centro de interés quieren estar: CANTO, BAILE, PINTURA, DIBUJO, MAQUILLAJE. Esto es abrir en la escuela nuevas posibilidades para darle cabida a algo sano, que libera la mente y nos permite estar inmersos en mundos posibles. Esto refuerza la idea institucional de que privilegiar al arte y la cultura en las diferentes áreas y/o asignaturas mejora los niveles de aprendizaje y despierta en un alto porcentaje el interés de los niños o niñas y jóvenes de la José. Cuando el docente se encierra en el discurso, en la rigurosidad de la ley, en el común modo de hacer las cosas, suprime la libertad de sus estudiantes y, con ella, el gozo de la clase haciéndola torpe y estéril. Queda roto el puente*

que une su yo interior, su mente y su realidad con una clase, tal vez la única, que está concebida para que exprese sus más íntimas necesidades.

Para comprender mejor la posición de DCPM digamos que, toda vez que vivimos en un mundo en el que la actividad artística tiene nuevos valores culturales, es menester “[...]proponer una pedagogía activa que atraiga a adultos, jóvenes y niños al terreno del arte de su tiempo, a partir de una estrategia educativa en la que la consigna sea “hacer para ver mejor””(Antúnez, 2008, p. 22) Hay, pues, que incitar la imaginación y la capacidad creativa de los estudiantes con el fin de que aprendan a través de sus propias construcciones, se expresen por medio de un lenguaje visual, interpreten sus propias imágenes y, por ellas, describan su realidad existencial.

La escuela, ese estado de vida dispuesto para la socialización, el ejercicio ciudadano, el desarrollo de la imaginación, el mundo fantástico, el ocio y para que los niños y jóvenes puedan regodearse, encuentra en el arte y la actividad plástica “una fuente inagotable de experiencias para este público tan especial, en el que todo es nuevo, mágico y asombroso. Cuanto más pronto les acerquemos al arte, más tiempo tendrán para disfrutarlo”(Antúnez, p. 126). Estos postulados de enseñanza no son exclusivos del área de Educación Artística sino que se pueden aplicar, en general, a la enseñanza en todos los campos del conocimiento ya que al llevar el arte y la cultura a las demás áreas se mejoran *los niveles de aprendizaje y despierta el interés de los niños y de los y jóvenes* (DCPM).

Ya hemos dicho antes que estos retos formativos a partir de la Educación Artística requieren que los educadores modifiquen sus paradigmas, se reeduquen en metodologías activas y constructivistas para restablecer en el aula los principios del placer, del deleite, del gozo y del

gusto. DCEA lo dice con meridiana sencillez: *comprometer a todos los docentes en el trabajo*. Por tanto, el énfasis está en propender porque, *además del desarrollo artístico, se practiquen estrategias pedagógicas basadas en el desarrollo de la capacidad de los niños de expresarse en cualquier forma. Me gusta mucho pedir a los niños que escriban adivinanzas, trabalenguas, cuentos o que dibujen historietas basadas en los temas que se trabajen y expliquen en clase* (DCCS). O, en palabras de Antúnez et al (2008) “[...]elegir materiales y técnicas que estén en relación con los soportes y procedimientos con los que trabajan los artistas contemporáneos (video, fotografía, net art, recontextualizaciones, etc.)”(Antúnez, p. 31).

Habría que decir también, de acuerdo con Vigotsky (2003), que por ser el cerebro un órgano creador, es “capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas [...]. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente”(p. 3). *Es muy divertido y gratificante, viene a decir DCCS, ver la gran creatividad que tiene los estudiantes para la realización de diferentes tareas. Me gusta usar el dibujo como una forma para que expresen sus conocimientos*. Si parodiamos el dicho popular **una imagen vale más que mil palabras**, hay que decir que la imagen puede llegar a convencer a muchas personas, o si no que lo digan los consumidores compulsivos puestos en estado de necesidad gracias a las imágenes que consumen.

En un mundo que se volvió completamente visual es posible que la imagen sirva de detonante para cualquier actividad y mejor si es para la educación: *a través del dibujo, la pintura, la decoración, el coloreado y otras manifestaciones artísticas hemos desarrollado muchas actividades* (DCCS). La experiencia humana muestra las imágenes como el medio a través del cual el hombre se comunica, expresa sus sentires más profundos y deja registro de su historia.

Ejemplo de ello es la obra pictórica de Débora Arango Pérez, en la que no importan los trazos gruesos y grotescos ni los colores intensos y chillones sino la intencionalidad de la artista, su deseo de comunicarse, de ser guardiana, a través del arte, de la conciencia histórica de la sociedad colombiana desde mediados del siglo XX; es el ser convertido en poesía lo que decantan sus obras, es su dolor de patria, es su intrínseco deseo de trascender. La obra de Débora Arango no pretende la belleza per se ni la estética como hasta entonces se entendía, sino que se pone al servicio de la verdad.

Termina DCCS, entonces, afirmando: *a través de las actividades gráficas se desarrollan grandes habilidades que hacen parte de la manifestación artística tales como: estética, apreciación del color y la forma, exploración con diferentes materiales etc.* Deja, así, registro de un sin número de actividades y situaciones educacionales desarrolladas a partir de las imágenes, “no como un fin, porque no vamos a formar artistas, sino como el medio más cercano a su realidad diaria”. [Además porque] “la imagen es una forma de expresión que no entiende de normas ortográficas o de lenguas de distinta raíz”(Antúnez, 2008, p. 83 y 133). El lenguaje primordial para DCCS es el lenguaje del color que, a través de la pintura, posibilita a sus estudiantes la libre expresión y la comunicación de sus emociones. En el real mundo de la escuela se hace presente el mundo real de los estudiantes y son las actividades artísticas la herramienta que utiliza la institución educativa José Miguel de la Calle para cumplir su cometido formador.

El gozo de las expresiones artísticas, como todo placer, encierra unos riesgos sobre los que se debe alfabetizar a los estudiantes. Al respecto Griselda Osorio en un artículo titulado *El rol de las artes en la educación* (2003) señala que en un mundo donde el poder de las imágenes es indiscutible, y donde los sujetos que las imponen tienen claridad acerca de las intenciones

ideológicas de su uso, es indispensable pensar en una alfabetización visual que deconstruya esas prácticas totalitarias, en un aprendizaje de la mirada que permita develar las intenciones de manipulación social y política que se pretenden a través de los discursos visuales.

La escuela es un espacio propicio para que los niños y los jóvenes entren en ella como el sediento va al oasis y calmen su sed de conocimiento y de esparcimiento; expresen sus valores e inquietudes; se comuniquen y convivan con sus pares, y apropien críticamente los aportes que en ella reciben. Todo ello en el ejercicio del libre albedrío, sin perder la alegría propia de su edad, con el gozo de poder aprender haciendo lo que les gusta y con la esperanza alcanzar la madurez de vida que requieren los retos del siglo XXI. En la escuela, como se concibe la IE José Miguel de la Calle “ofrecemos un espacio, un lugar donde puedan acontecer sorpresas, abordarles emociones, propiciar estados de ánimo receptivos” (Antúnez, 2008, p. 22) y crear un clima que tienda a avivar el interés y a suscitar preguntas.

Desde otra perspectiva la escuela continúa siendo el lugar en donde se organiza la clase y la vida colectiva, en donde se ordena y se programa, se estructura y no se permite especular, ni improvisar, ni ensayar otras maneras de enseñar y de aprender. No hay variedad en los métodos y por tanto, es el mismo para todos los alumnos y en todas las ocasiones. El docente continúa siendo el responsable del éxito educativo. Es el que lo organiza, planea y ejecuta, es el agente controlador y cuidador del orden establecido. Esto evidencia poca participación del estudiante en la construcción del conocimiento o, al menos, poca conciencia de que de alguna manera lo hace.

Para que no se pierda la capacidad de asombro ni se frustren la iniciativa, la inventiva y la imaginación, el camino es el ejercicio del arte como método, es decir como medio para enseñar y

aprender, como otra manera de llegar al conocimiento. El arte educador es el vehículo que pone en relación a los estudiantes con los contextos cercanos que le son propios y con los contextos lejanos que le son extraños, con su mundo interno quizá no tan conocido y con el externo que cree conocer: “el arte/educación, dentro de contextos relacionados con el “mundo externo e interno” de cada uno, nos permite explorar, aprender, expresar, relacionar, a través del arte”(Antúnez, 2008, p. 206), lo que, según Córdoba (2010) requiere que los elementos contexto – sociedad y cultura sean asumidos como una categoría de análisis libre de contenidos prejuiciosos y llena, en cambio, del sentido que le dan la misma problemática y la gramática del saber que utiliza.

La florescencia de las tensiones

Tensión entre el currículo escolar y los criterios de los docentes

Una de las situaciones que a nuestro parecer más clara quedó (porque se insistió en ella pertinazmente) a lo largo del análisis de los datos, es la relación entre la propuesta curricular de la institución educativa José Miguel de la Calle y la voluntad de los docentes para llevarla a la esfera del aula. Mientras que una buena parte de la Institución se empeña en implementar una educación – formación en arte, algunos de sus docentes siguen aferrados a criterios diferentes para hacer su labor docente; criterios que no nos atrevemos a descalificar, pero que están, parcialmente, por fuera de la línea de acción demarcada por la propuesta educativa de acuerdo con las urgencias y necesidades del entorno de los estudiantes.

Es una situación a nuestro parecer grave porque rompe la unidad del profesorado entre sus miembros y de estos con el establecimiento educativo; grave porque sin la necesaria unidad de criterios, objetivos, métodos y acciones no será posible obtener resultados significativos; grave porque hay resistencia a la innovación de metodologías de enseñanza que quieren darle una oportunidad a los estudiantes de la Institución con una pedagogía social constructivista en un horizonte artístico – cultural, y más grave aún si se considera que esta tensión se puede llegar a convertir en una lucha de poderes en donde los principales perdedores son los que deberían ganar con la propuesta de la escuela y el esfuerzo de los docentes: los estudiantes.

Ahora bien, la tensión currículo – docentes en esta escuela se configura en un momento específico del proceso educativo –seguro el más importante-, que es la puesta en escena de los planes y proyectos. Los discursos de la Educación Artística se apropian adecuadamente en el currículo escolar, se encuentran en todos los planes de área y en la mayoría de los planes de aula pero no así en las evidencias de la puesta en escena, en algunos casos porque no se tuvo la previsión de dejar las evidencias y, en los demás, porque sencillamente no se ejecutaron y por ende no pudo mostrar ninguna producción artística originada de su trabajo en el aula de clase.

Se pueden cuestionar las razones por las que se truncan la dinamización de experiencias, acciones y propuestas artísticas que sirven para observar, documentar e interpretar los procesos del conocimiento en la pluralidad del mundo del siglo XXI. Pero nos parece inexcusable que se releguen o se renuncie a los trabajos que los alumnos y docentes pueden realizar “ofreciendo una mayor riqueza de posibilidades combinatorias entre los distintos lenguajes y, quizá, lo más importante, dotando de sentido y significado, las relaciones, acciones y comportamientos que promueven el conocimiento y la reflexión”(Antúnez, 2008, p. 182).

La misma falta de coherencia que se evidencia entre los discursos oficiales y las políticas educativas y de estado para hacerlos prácticos en el sistema educativo (sea en tiempos, sea en capacitaciones o en recursos) es la que se da, guardadas las proporciones, entre el currículo y su puesta en escena por parte de los docentes. No hay discurso educativo serio que hoy no se refiera a la urgente necesidad de tener en cuenta el entorno de los estudiantes para que su educación sea pertinente; por tanto, es fundamental que los intervinientes en ella tomen conciencia de las múltiples posibilidades que tienen los estudiantes de aprovechar sus capacidades para la observación del entorno, el desarrollo de su curiosidad y el ejercicio de sus dotes creativas. Ellos pueden fácilmente expresar todo su mundo en una imagen, contar toda su historia en una canción y proyectar toda su vida en una producción artística, cualesquiera que ella sea.

No es mucho lo que en realidad pide el currículo escolar a sus docentes. Su performance se lo exige la ética de la profesión que están ejerciendo; a ello les pide que le agreguen un lenguaje en horizonte artístico y cultural a la hora de poner en escena los planes que tienen preparados para desarrollar con sus alumnos. Por ende, que tengan en cuenta la velocidad, el volumen y su tono de voz, así como los movimientos y las expresiones no verbales, apoyados en la presentación visual, para reforzar el contenido de las imágenes. Dicho mejor, que seleccionen “entre los distintos lenguajes gráficos, plásticos y visuales el más adecuado a sus necesidades de expresión de humus gráfico, integrando, si es necesario, dos o más lenguajes (visual y escrito) en sus producciones”(Antúnez, 2008, p. 102).

Las cartas están sobre la mesa en medio de la tensión existente y las soluciones son claras siempre que se piense en los beneficiarios del servicio educativo. Ahora queda esperar que se

hagan los cambios necesarios con la convicción que únicamente pueden dar la madurez personal y profesional y la claridad de los conceptos, y eso atañe a educadores y escuela. El objetivo final del proyecto educativo es la educación en arte o alcanzar los valores a partir de las enseñanzas artísticas desafiando así las barreras de estereotipos creados con anterioridad, lo que significa una oportunidad para establecer un contacto directo y personal con un mundo posible y realizable que, sin ser diferente al mundo real, es más amable y acogedor (así como digno de ser acogido) por quien está en un proceso educativo.

Tensión entre la técnica, destreza o habilidad manual -no virtuosismo- y la libre expresión

No hay sólo tensión entre el currículo escolar y los criterios de los docentes, es común encontrar cierto grado de temor o desconfianza por parte de los docentes en dejar que los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse libremente. Les causa angustia que tengan el control y se hagan cargo de las situaciones de la clase; por ello permiten pocos espacios y oportunidades a los estudiantes para que expresen sus propias ideas y opiniones y no se tiene en cuenta la necesidad de formarlos como personas capaces de decidir sobre su propio desarrollo.

En un singular momento de la práctica pedagógica se pudo evidenciar el éxito de actividades no planeadas. Y esto sucedió cuando se permitió que los estudiantes se expresaran con libertad. Así, sin que de por medio estuviera alguna técnica enseñada y aprendida, ocurrió que lo no planeado resultó más exitoso que lo planeado. Tampoco requirieron los estudiantes de destrezas y habilidades especiales para manifestarse sobre el tema propuesto, sólo precisaban ser libres. La técnica, la destreza, la habilidad se generarían a posteriori, sin presiones ni urgencias.

En las máscaras de la violencia, como se llamó la actividad, los estudiantes expresaron su visión de la violencia en Colombia. En los rostros pintados por ellos expresaron la violencia física, psicológica y emocional, la violencia sexual y económica, todas las formas de violencia que conocían en su casa, su barrio o su ciudad; de la que han sido víctimas directas o por intermediación de sus familiares, vecinos y amigos, en fin, la violencia es hoy un componente cotidiano en sus vidas que llega a encarnarse en su acervo cultural. Cobró particular atención la violencia escolar, entendida como aquellas acciones que ostentan una directa intención dañina contra algún integrante de la comunidad escolar, sobre la que los estudiantes tuvieron la oportunidad de investigar y expresarse.

La razón de esta tensión se encuentra en el poco reconocimiento que se da a las capacidades de los estudiantes o a que se les cataloga como incapaces de valerse sin la guía de los docentes. Se olvida que la Institución no tiene como fin la educación de artistas, que el descubrimiento de las habilidades y destrezas tampoco es su objetivo pedagógico sino que busca formar en arte, es decir, a personas íntegras capaces de relacionarse propositivamente en la sociedad. Por tanto, qué mejor camino que el de la libertad, la autodeterminación y la socialización que los lleve a una comunicación asertiva y respetuosa. Es más valioso el resplandor de la verdad que los sobresaltos que encierran las sombras.

Tensión entre el maestro que usa el lenguaje artístico para la creatividad y el virtuoso del arte

Mientras que la primera tensión se da entre los discursos y los docentes, y la segunda entre docentes y estudiantes, la tercera ocurre entre dos tipos de docentes: los que son artistas y los que, sin serlo son capaces de utilizar el lenguaje del arte. En el análisis de los datos encontramos una gran resistencia de algunos docentes a utilizar el lenguaje artístico en sus planeaciones y en el aula más por desconocerlo que por mala voluntad; pero aun así sigue sin resolverse el asunto de cómo promover la creatividad de los estudiantes si se desconocen el lenguaje apropiado, las prácticas artísticas y los medios necesarios, además de que no se ejecuta la planeación.

El maestro creativo es el que puede tener mucho éxito a la hora de trabajar con sus estudiantes y conseguir resultados de aprendizaje extraordinarios. Esos buenos maestros aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes y dejan huella. El maestro creativo es el que así no tenga conocimientos técnicos del arte rompe paradigmas y busca las estrategias necesarias para transmitir el conocimiento. Un docente es exitoso cuando rompe los esquemas tradicionales de las materias a la hora de ayudar a los estudiantes a aprender porque reconoce que el aprendizaje humano es un proceso complejo que requiere creatividad. creatividad que es una fortaleza siempre que los currículos tengan en cuenta las necesidades de actualización y reubicación doctrinal de los docentes.

Por otro lado se encuentra el maestro virtuoso, que es el conocedor del arte, de las expresiones artísticas, que tiene la función de posicionar, en todo su valor, el área de Educación Artística propiciando espacios para el arte, la cultura y la etnocultura como factores del desarrollo humano y del progreso del conocimiento, de la creación, la innovación y la investigación. Para construir, implementar y articular en las instituciones educativas currículos que estimulen el desarrollo

humano a través de la ciencia, las tecnologías y las artes no se puede dejar de contar con la diversidad que existe en el profesorado disponible.

Corresponde a la Institución que propone estos métodos y estrategias a sus docentes poner atención en la manera como ellos pueden llegar a cumplimentar los planes y proyectos del currículo escolar aun a pesar de no ser expertos en las ciencias del arte. Los docentes, por su parte, no tienen que ser artistas para generar procesos creativos o expresivos sino sólo conocer los fundamentos del lenguaje artístico y tener la osadía de utilizarlo en sus clases y permitir que sus estudiantes hagan lo propio. Los docentes, -el que es artista, el que utiliza el lenguaje artístico y el que no lo hace- son responsables de sacar adelante las propuestas educativas que se ofrecen a la comunidad de acuerdo a las necesidades y expectativas del entorno, por ello su preocupación por ser capaces no puede ser menor a las esperanzas que en ellos se cifran.

Experiencias de la actividad artística

Caso 1. Construyendo el futuro del no futuro

Cuando R.C.L. llegó a la escuela era un niño taciturno, descuidado en su aseo y presentación personal. Proveniente de una familia numerosa y con dificultades económicas vivía en estrechez, estaba desnutrido y su peso y estatura no correspondían a su edad. Por el respeto debido sólo es posible decir que los problemas que arrastraba eran múltiples y afectaban a toda la familia. Cursado el grado cero sin lograr avanzar en las distintas dimensiones pasó al grado primero donde estuvo dos años consecutivos y dos años también en el grado segundo. En sus circunstancias no demostraba ningún interés por el estudio, no leía ni escribía; no tenía ningún

gusto por las matemáticas ni por las ciencias sociales y naturales, tampoco contaba con el adecuado respaldo familiar en sus deberes escolares.

Se disponía a iniciar el grado tercero cuando el PEI de la Institución dio el giro hacia un horizonte artístico y cultural, y, con el decidido apoyo de los docentes, se propuso buscar las bondades de los niños con mayores dificultades. -¿Qué te gusta hacer? Fue la pregunta recurrente, a lo que R.C.L. respondió sin dudar: -tallar madera. Y, -¿ya has hecho alguna cosa? -Claro profesora, mañana traigo y le muestro. Para sorpresa de todos se presentó al día siguiente con unas figuras talladas que dijo haber hecho pero que a todos nos pareció poco probable. Y, -¿cómo las hiciste? -Yo le ayudo los sábados a un señor en una carpintería y él me presta herramientas para que yo haga lo que quiera, dijo el niño.

A partir de aquél momento tomamos la decisión de trabajar con él en todas las áreas desde el arte y la creatividad, aprovechando las opciones que nos daba el nuevo Proyecto Educativo. Entonces le pedimos que trajera materiales para trabajar en la escuela y su habilidad nos deslumbró a todos. Y, “¡oh, sorpresa!”, se inició un evidente cambio en su comportamiento social y académico. Empieza a producir jirafas, ranas, muñecas, bustos, rostros... todo tan bien hecho que no podíamos creer que un niño en sus condiciones fuera capaz de hacerlos. Se convierte en el centro del grupo, cambia sus costumbres, su presentación personal, su rostro sonríe, hace amigos y, hoy, cinco años después, figura entre los primeros de su grupo.

Tal vez no termine siendo un artista -o tal vez sí-; pero, cuando resultaron inútiles todos los esfuerzos de sus profesores para ayudarlo, cuando no tenía el necesario apoyo y cuidado de la familia, cuando a la escuela lo que se le ocurrió fue llevarlo de grado en grado cada dos años, fue

entonces cuando la estrategia de permitirle hacer lo que le gustaba, de enseñarle a partir de sus aptitudes y de impulsar lo que bien sabía hacer, que el niño pudo normalizar su proceso de aprendizaje y pasar a ser socialmente un igual entre sus pares, incluso a sobresalir porque tenía lo que ellos no: dotes naturales y necesidades, cosas que-juntas-pueden producir genios.



Imagen 23



Imagen 24

Imágenes talladas en el año 2010 cuando se inició la implementación del PEI en horizonte artístico y cultural que fue, también, el año en que se intervino la situación del alumno con una metodología que partió de las manifestaciones artísticas. El estudiante iniciaba el grado terceroy actualmente se encuentra en séptimo grado.

Caso 2. Cada vez... poemas para vencer el miedo

A. D. V. T. es un estudiante del grado noveno que llegó a la Institución en el año 2012 a cursar el grado octavo. Venía de la ciudad de Montería huyendo con su madre y sus dos hermanos de la tristeza que les dejó el ser abandonados por su padre. Al comienzo se mostró tímido y silencioso, situación que podía ser normal, pues venía de otra ciudad con unas tradiciones diferentes y se encontraba con compañeros que no conocía. Al ingresar demostró interés por el área de lengua

castellana ya que, según dijo, la lectura influía en su vida. Después de un tiempo A. D. se fue desenvolviendo más fácil en el grupo por sus habilidades en la lectura y la escritura, cosas que podía desarrollar mejor gracias al horizonte artístico y cultural de la Institución. Así es como pudo escribir –muy en serio para su edad y grado de escolaridad- cuentos y poesías en un número considerable. De esta manera se dio a conocer frente al grupo y la comunidad educativa.

Son sus poesías la evidencia más grande de sus capacidades literarias hasta el punto de tener tres cuadernos completos escritos. Era tan prolífico que se llegó a pensar que lo que él hacía era transcribir, cosa que descartó la docente del área cuando tomó en serio las dudas e hizo la pertinente investigación. En ese momento fue reconocido por la docente y por el grupo como una persona muy hábil para escribir poesías. Estas se han publicado en el periódico escolar y son del agrado de la comunidad educativa.

Así se expresa A. D. de la Institución:

para mí La José a nivel artístico es más que excelente, ya que en ella se pueden descubrir grandes talentos y quizás de aquí pueden salir grandes compositores, cantantes y escritores. Los maestros dan lo mejor de sí para que los alumnos seamos cada vez mejores, porque podemos ser un diamante en bruto que cada día hay que pulir. Para que nuestra institución sea de mejor calidad los estudiantes y los maestros nos podemos esforzar más, ya sea en lo artístico, académico o comportamental. Sé que podemos!!!!

Y éste uno de sus escritos:

Cada vez...

Cada vez que miro el cielo veo una estrella
cada vez que te siento te veo tan bella,

como un arco iris que entra y sale

así es mi amor que te mira y te dice amor no me desampares.

Aunque las circunstancias de la vida

me nieguen amarte

cada vez que llores

estaré para consolarte.

Cada vez que sonrías

té amaré con fuerzas

cada vez que estés deprimida

te amaré más y eso valdrá la pena.

cada vez que veas la luna

busca las estrellas

y verás que así

es tu belleza.

Cuando veas una estrella fugaz

pide un deseo

y espero que pidas preguntarle

¿cuánto te quiero?

Caso 3. Un canto transformador

E.C. es una estudiante que desde transición está en la Institución y actualmente está cursando el grado décimo. Era una persona tímida y de poca comunicación con sus compañeros y docentes; en el aula siempre estaba aparte de todos, poco o nada se le veía participar en las clases. Fue una sorpresa verla participar el año pasado (2013) en una de las muestras artísticas de la Institución donde pudo demostrar su talento interpretando una canción de hip-hop que ella misma compuso. A partir de esta experiencia, comenzó a socializar más con sus compañeros de clase, a ser más apreciada y reconocida por ellos.

La joven se ve más activa y propositiva, demuestra que tiene talento para escribir y componer. La propuesta institucional se convirtió en su mecenas, pues la anima, le abre espacios de trabajo y le permite desarrollar sus aptitudes. En el siguiente escrito expresa sus sentimientos por la Institución:

La Jose es el lugar donde me he educado desde transición, donde he vivido cosas buenas y malas, donde pasé mi niñez y ahora parte de mi adolescencia. El colegio ha sido como una segunda casa para mí aunque tengan muchas normas con las cuales no estoy de acuerdo pero cumplo algunas. He visto cómo ha cambiado, mejorando con el tiempo y con ayuda de muchas personas que han aportado ideas para que el colegio cambie para bien. Pienso tantas cosas de este lugar que está lleno de historias y experiencias; aquí es donde he conocido parte de mis "amigas", algunas han sido reales, otras fueron de momento; aquí adquirí muchos más conocimientos, he reído, he llorado, he crecido poco a poco. Pienso que aunque pequeño es bonito y amañador, este colegio aunque tenga mala fama ha cambiado ese pensar de que aquí sólo hay gamines y grillas porque eso era lo que pensaban muchos envigadeños; también decían que era feo y tenía mala educación. todo es distinto, ya no se habla mal del colegio, ya

no se ve la policía a la salida, ya no se ven muchachos con malas mañas, ya no hay tantas cosas malas y por eso ahora me siento más orgullosa de estudiar en la José Miguel de la Calle.

Recomendaciones

El esfuerzo y la dedicación que requirió este trabajo de investigación, los hallazgos realizados y el respeto que nos merecen la Institución, sus docentes, estudiantes y comunidad educativa en general, nos impelen a expresar unos aspectos que, a modo de recomendaciones, proponemos para que sean tenidos en cuenta como oportunidades de mejoramiento.

El enfoque artístico cultural del PEI es un acierto como propuesta educativa propicia para el entorno, las condiciones socio culturales, familiares y económicas, las urgencias, necesidades y requerimientos de la masa poblacional del sector de influencia de la Institución. Por tanto es del todo útil que se hagan mayores esfuerzos porque la implementación de este modelo se afiance, se promueva y se apadrine con todo tipo de recursos de manera que se convierta en un ejemplo educativo en el contexto local y regional.

Los esfuerzos deben orientarse a tres aspectos: tiempo, espacio y recursos. En tiempos, hay que nivelar la asignación académica equiparándola, al menos, a otras áreas que no son el fundamento del énfasis institucional. En espacio, se requiere la adecuación de los que ya tiene asignados y la adaptación de otros de manera que haya opciones de música, sonido, dibujo, pintura y expresión corporal. Y en recursos urge invertir el grueso del presupuesto en la adquisición de materiales, instrumentos y tecnología que permitan hacer del área una verdadera fortaleza institucional. Si la Institución no se la juega a fondo en esta tarea, habrá perdido el tiempo y el esfuerzo ya invertido y estará defraudando las expectativas creadas.

La Institución está en mora de entablar el diálogo e intercambio constante con artistas y pedagogos del arte, personas de las instituciones culturales del municipio, de otras escuelas y universidades que nutran con sus vivencias, por cierto, el diario laborar de los docentes; el maestro necesita, como el estudiante, expresarse, crear, sentir, comunicar. Lo que es bueno para los estudiantes, lo es también para sus docentes. La acción artística y cultural no es sólo su tarea, también tienen derecho a disfrutar del arte y a gozar(se) su acción educativa y formativa.

En la misma línea de los docentes, la Institución tenga como prioridad fortalecerlos como equipo en la adquisición y uso de un lenguaje adecuado al horizonte insitucional, de las mínimas competencias metodológicas en prácticas artísticas que los apoyen en la puesta en escena de sus planeaciones y en un ambiente propicio para el ejercicio de su profesión a partir del arte y la cultura.

Por último, puesto que lo señalan el ordenamiento legal e institucional, así como el sistema de gestión de la calidad en el que se encuentra certificada la Institución Educativa, es necesario que se haga un seguimiento constante al PEI, a los planes de área y de aula y a las prácticas artísticas para garantizar el logro de los resultados que se esperan.

Digamos, como colofón, que los aportes que recibimos de esta investigación recaen en los objetivos planteados para mejorar la práctica pedagógica como maestros investigadores y en la escritura del saber pedagógico mediado por la reflexión-acción a partir de la experiencia investigativa, en la que se experimenta, observa, pregunta, interpreta, reflexiona y teoriza. Indagar sobre los logros y los aspectos por mejorar en las tareas que los docentes desarrollamos en la escuela dio significado a este esfuerzo intelectual, sobre todo porque nos planteó otras

expectativas y nos dio nuevas comprensiones sobre cómo la investigación mejora la tarea docente.

Esta experiencia generó otras posibilidades en nuestra vida académica: nos introdujimos con temor, temblor y terror en el campo de la escritura y descubrimos la facilidad con la que en la escuela exigimos a los estudiantes que escriban cuando nosotros somos analfabetas en la materia: ganamos, pues, la conciencia de que la educación requiere de docentes que escriban más para enseñar mejor. En la lectura, aunque es un aspecto más cercano, estábamos fuera de rango porque la hacíamos sin método y con el propósito de suplir la inmediatez de cada día o el gusto por determinada literatura apartándonos de aquella que es necesaria, útil y urgente.

De otra parte, este trabajo nos ha hecho más firmes y al tiempo certeros en la palabra pues la comunicación llegó a un mejor grado de fluidez y el conocimiento nos puso en línea segura para asumir los retos propuestos por las tics, el entorno social y cultural y los retos del mundo globalizado en el siglo XXI. Por último, debemos resaltar que nos queda el gusto por el estudio, la profundización y la apropiación de nuevos métodos y estrategias de la ciencia pedagógica que se adquieren sólo en el contacto con la academia. Quedamos, en fin, en estado de “**reinicio**” a partir de hoy y hasta el día en que Aquél nos ponga en off... y tal vez... ¿quién sabe?

Referencias

- Adorno, T. W. (1992). *Teoría estética*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Akoschky, J. y. (1998). *Artes y Escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (Primera ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Alderoqui, H. (1995). *Artes. Documento de trabajo No. 1. Actualización curricular*. Buenos Aires, Argentina: Municipalidad de Buenos Aires.
- Alves, A. M. (Junio de 2002). *Hacia una didáctica y un currículum en perspectiva intercultural*. Tesis. Buenos Aires, Argentina.
- Antúnez, N. y. (2008). *El Arte contemporáneo en la Educación Artística*. Madrid, España: Eneida.
- Arañó Gisbert, J. C. (1993). *Artística significativa: definiendo la educación artística en un periodo de cambio*. Madrid, España: Editorial Complutense.
- Aristizábal V., J. C. (2011). *Estetogramas urbanos en la literatura: sinestesias prosaicas y estéticas de lo cotidiano en Latinoamérica*. Valencia, España: Universidad politécnica de Valencia.
- Arriaga, I. A. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Editores: Barcelona : Editorial Octaedro, S.L. .
- Ausubel, D., & Novak, J. y. (1976). *Psicología Educativa* . Mexico: Trillas.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Barcelona: Universidad del Valle.
- Bruner, J. (2000). *La educación; puerta de la cultura*. Madrid: Madrid Visor.

- Buck-Morss, S. (2005). *Estética y anestésica. En Walter Benjamín escritor revolucionario*.
Buenos Aires, Argentina: Interzona.
- Bula E, G. y. (2000). *Lineamientos curriculares educación artística*. Bogota: MEN.
- Cajiao Restrepo, F. (Enero a Junio de 2009). La Educación Artística. *Pensamiento, palabra y obra*.(1).
- Ceballos Córdoba, H. H. (2010). *El Arte de enseñar el arte*. Medellín, Colombia: U. Pontificia Bolivariana.
- Contini de González, N. (Julio de 2000). La creatividad como recurso de afrontamiento en la vida cotidiana. *Revista*. Buenos Aires, Argentina.
- Cultura, M. d. (2007). *2007-2010, Plan Nacional de Educación Artística*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Cultura, M. d. (s.f.). *Ley 397 de 1997, Ley general de cultura*. Santa fe de Bogotá, Colombia: Ministerio.
- Debray, R. (1977). *Transmitir*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL. .
- Díaz Villa, M. (1993). *Campo intelectual de la educación en Colombia* . Cali: Textos Universitarios. Universidad del Valle. .
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la Visión artística*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Foucault, M. (2008). *El Orden del Discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Freire, P. (1970). *Conciencia crítica y liberación*. . España: Editorial Siglo XXI .
- García Márquez, G. (1995). Un manual para ser niño. *Documentos de la misión ciencia, educación y desarrollo, II*. (A. C. (ACAC), Ed.)
- García, A. C. (2011). *La educación artística: un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en la institución educativa “Mundo Nuevo” de la Ciudad de Pereira*”.
Pereira: Universidad tecnológica de Pereira.

- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona,: Editorial Paidós Ibérica. .
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Giraldo, F. y. (1998). *Pensar la ciudad*. 66 y ss. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Gotbeter, Gustavo. (2010). “*Educación artística: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?*”. Recuperado el 3 de Noviembre de 2013, de Slideshare 12Ctes Digital para el día a día en la escuela: <http://www.slideshare.net/alicreativa/12ntes-digitalnro7>
- Gotheter, Gustavo. (2010). “*Educación artística: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?*”. Recuperado el 3 de Noviembre de 2013, de Slideshare 12Ctes Digital para el día a día en la escuela: <http://www.slideshare.net/alicreativa/12ntes-digitalnro7>
- Guilford, J. (1994). *La creatividad: pasado, presente y futuro*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, D. J. (1989). *Titulo original de la obra: Children and the Arts* (Segunda ed.). (P. M. 1997, Trad.) Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Hauser, A. (1998). *Historia social de la literatura y el arte. Artistas en el final del mundo antiguo*. Madrid: Editorial Debate Madrid .
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual* (1ª edición, en esta colección ed.). Barcelona, España: Octaedro, S.L.
- Herrera C., M. C. (2013 йил 30-01). *Historia de la educación en Colombia*. Retrieved 2013 йил Мiércoles 30-Enero from www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf
- Huyghe, R. (1977). “El arte y el hombre” El lenguaje artísitico, la educación, y la creación. *Planeta Barcelona Revista Iberoamericana de Educación*.
- Jiménez, L. y. (1994). *Educación artística, cultura y ciudadanía* . Madrid: Fundación Santillana.
- Leroi Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. (U. Central, Ed.) Caracas, Venezuela.

- Lopera y Piedrahíta, M. A. (s.f.). Pugnas entre el Movimiento Pedagógico y el Estado: paradojas y crisis del maestro y la Institución. Un análisis documental en la revista Educación y Cultura. 1984 -2005.
- Lopera, M., & Piedrahita, F. (2011). Maestros colombianos en las narrativas autobiográficas: héroes, ordalías y recompensas en los espacios educativos. Medellín.
- Lozano, D., & López, W. A. (2007). *147 Maestros exposición conmemorativa 120 años escuela de Artes Plásticas*. Bogotá: Escala Impresores Ltda.
- Mandoky, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Prosaica siglo XXI, editores S.A.
- Marín Viadel, R. y. (2003). Didáctica de la educación artística para primaria. Madrid: Pearson Educación.
- Marín, V. R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI, Vol. 29(1)*, 211-230.
- Martínez Boom, A. N. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- MEN. (2000). Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010.
- MEN. (2002). Decreto 1278.
- MEN. (2008). Arte, cultura y patrimonio. Orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural.
- MEN. (2010). *Documento 16. Orientaciones Pedagógicas (Primera Edición ed.)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. (IFIIE). (2010). Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa. España: Estudios Gráficos europeos, S.A.

Ministerio de Cultura. (1997). LEY 397 DE 1997 LEY GENERAL DE CULTURA. Bogotá DC:

Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura de Colombia . (2008). IV Encuentro Nacional de Educación Artística.

Lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (Febrero de 1994). Ley 115. *Ley General de Educación*. Santa

fe de Bogotá.

Ministerio de Educacion Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares educación artística*. Santa

Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (9 de Agosto de 2007). Plan Nacional de Educación Artística .

Convenio 455 celebrado entre los ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe. Medellín.

Ministerio de Educación Nacional Viceministerio de Educación Preescolar, B. y. (2010).

Documento 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y

Media. Bogotá D:C:, Colombia: Bogotá D.C. – Colombia www.mineduccion.gov.co

2010 Primera edición.

Montoya G., J. (2007). La escritura del cuerpo, el cuerpo de la escritura. Cuadernos de Estética

expandida. . Medellín.

Museo de Arte Moderno, d. M. (1984). *Débora Arango, Exposición Retrospectiva, 1937-1984*.

Biblioteca Luis Angel Arango. Medellín: MAMM. Montaje de impresión: Edinalco Ltda.

Muzante, A. (2007). El desafío de enseñar arte. Arte... por qué? . *Revista QUEHACER*

EDUCATIVO .

Olson, D. R. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona.: Editorial Gedisa S. A.

- Osorio, G. (2003 йил agosto/septiembre). El rol de las artes en la educación. *Konvergencias, Filosofía y Culturas en Diálogo. Número 4 Año II(4)*.
- Palacios Garrido, A. (1999). Educación artística y cultura. Un proyecto de didáctica de la expresión plástica en la formación inicial del profesorado . *Arte, individuo y Sociedad* (11), 147-161 .
- Plan Decenal de educación 2006 -2016. (s.f.). *Pacto social por la educación*. Recuperado el 12 de septiembre de 2013, de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>
- Read, H. (1986). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Restrepo, F. C. (N 1 Enero a Junio de 2009). La educación artística. *Pensamiento, palabra y obra.*, 82.
- Rodríguez., G. y. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.
- Sanchez Bustamante, V. y. (2002). Envigado. Entre la montaña y el río. Medellín, Colombia: Editorial Lealon.
- Sierra S., J. F. (29 de septiembre de 2013). Educación y gobernantes honestos, clamor mundial. *elColombiano*, pág. 8.
- Sternberg, R. (1997). *La inteligencia exitosa*. Barcelona: Editorial Paidós. .
- Tatarkiewics, W. (1992). *Historia de seis ideas: Arte, Belleza, Forma, Creatividad, Mimesis, Experiencia estética*. Madrid, España: Editorial TECNOS. S.A.
- Tatarkiewicz, W. (1991). *Historia de la estética III: La estética moderna, 1400-1700 Primacías de la nueva estética*. Madrid: Ediciones Akal, S, A. .

- Toriñan López, J. (2010 No.21). La educación artística como ámbito general de educación: hacia una pedagogía de la expresión mediada . *Universidad de Santiago de Compostela*.
- Vasco, C., Aldana Valdés, E., Chaparro Osorio, L., García Marquez, G., Gutierrez Duque, R., Llinás, R., y otros. (1996). *Colombia: Al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo*. Santafé de Bogotá D.C.: T-M Editores Colciencias.
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal, S, A. .
- Villa, M. D. (1993). *Campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios. Universidad del Valle. .
- Wexler, P. (1987). *Análisis social de la educación: antes de la nueva sociología*. Londres: Londres, R. K.P. .
- Zurmuehlen, M. (s.f.). Studio art: Praxis, symbol, presence. *Reston, VA. National Art Education Association*. , P. 64-65.

Anexos

Anexo 1: aportes de los diarios de campo que han sido analizados en el tema educación artística y formación

- Estaba con los niños de 5A y comentaba con ellos mi preocupación por sus desempeños académicos; les preguntaba los motivos pero ellos no daban respuesta, sólo me miraban y hacían gestos según sus pensamientos; algunos agachaban la cabeza, otros miraban[...] decidí decirles que para mí era un grupo muy bueno y que me dolía que no correspondieran a los esfuerzos que como docentes hacíamos para que ellos salieran adelante [...] De pronto, Anyelo, un niño del grupo que presenta algunos problemas comportamentales por ser muy conversador, me dijo -pero te amamos, profe-. (DCER)

-Durante las dos últimas semanas del mes de abril la situación con 5A ha sido complicada. He recibido muchas quejas de las demás docentes por su bajo rendimiento académico y comportamental. [...] dada esta situación aprovecharé las dos horas de religión que tengo con ellos para intervenir más a fondo el problema[...] y en nuestra Institución los valores del respeto y de la responsabilidad han sido ejes fundamentales [...] Estos niños deben adquirir y practicar valores aun en contra de lo que ven en casa. Aclarando esta idea debo decir que los niños que viven en situaciones familiares difíciles necesitan maestras menos academicistas [...] que los motiven a ser críticos frente a su situación real y actual y les permita soñar con un futuro mejor. (DCER)

-Un niño aburrido en clase no pondrá atención, hará algo diferente que sea importante para él. [...] los docentes no pensamos si es culpa nuestra el accionar del alumno... Nos duele reconocer que vamos dejando de lado la creatividad al enseñar y la clase se va volviendo monótona o poco interesante para esos niños que se rebelan. (DCER)

-También puede darse la indisciplina o la alteración del orden en el aula cuando los niños no saben qué deben hacer en la clase (falta de preparación o explicación deficiente por parte del docente); o porque las tareas o actividades propuestas son incongruentes con los medios disponibles, o porque no existen las condiciones necesarias para llevarlas a cabo. (DCER)

-En reuniones de profesores hay una queja constante: ¿qué hacer con los niños que no quieren estudiar y tampoco dejan que los demás aprendan? [...] los niños que manifiestan estas conductas lo hacen como mecanismo de defensa de su autoestima; prefieren demostrar que no quieren a que se sepa que no saben o que no pueden. (DCER)

-M.T. presenta dificultades académicas en la lectura y la escritura, no identifica números, tampoco es capaz de hacer operaciones de matemáticas sencillas [...] Comprende un texto con facilidad y lo expresa oralmente. Los docentes por tanto, debemos orientar el arte alfabetizando estéticamente. (DCEA)

-Se analizó el trabajo por centros de interés (baile, pintura, dibujo, teatro, maquillaje). Todos los docentes manifiestan que la mayoría de estudiantes participaron con entusiasmo. Y algunos niños y niñas dijeron querer cambiarla modalidad en que participaron. (DCEA)

-En la clase de artística se inició la motivación para que los niños y niñas aprendieran pintura sencilla de costura sobre cartulina con óptimos resultados y buena concentración. Para el siguiente periodo quienes decidan aprender otras pintadas o hacer un pequeño trabajo sobre la tela tendrá libertad para hacerlo. En el trabajo observé la concentración y gusto que los estudiantes han manifestado de lo que consideraban aburrido. (DCEA)

-Deseosa que los estudiantes gocen y disfruten de nuestra música tropical, con el grado 5-c se viene trabajando de una manera diferente la artística y la educación física. Francisco Valencia conocedor de nuestros ritmos me viene colaborando de una manera incondicional con el trabajo. Estos estudiantes podrán demostrar su trabajo en algunas de las muestras artísticas. Además,

servirán de monitores para hacerlos extensivos a otros grupos. Se pretende cambiar un poco el gusto de ritmos modernos a los nuestros como: la cumbia, el merengue, la salsa, etc. (DCEA)

-Desde su naturaleza el niño y la niña exploran su mundo interno y externo donde poco a poco van descubriendo sus actitudes y aptitudes creadoras, permitiéndoles interpretar y emitir sus competencias artísticas con más gusto y entusiasmo. (DCTA)

-Hoy inicie la lectura a las 1:00 de la tarde. Leí pasando por los puestos de cada uno de los pequeños, todos se mostraron atentos, excepto Richard Moscoso. Jugó todo el tiempo a los pistoleros; estaba tan entretenido que hasta pensaba en voz alta y me lanzó uno de esos disparos imaginarios[...]El tiempo de lectura se la pasa entretenido, no abre el libro. Cuando estamos en silencio su pensamiento vuela, hasta le salen voces y disparos de lo que está jugando. (DCTA)

-Hace unos días tengo el gusto de compartir con Tomás. En su primer día de clase realizó cosas que jamás había presenciado en mi labor docente. Estaba segura que ese comportamiento era causal para expulsarlo de la Institución. Y ahí se acabaría el problema con este pequeño. Luego tuve la oportunidad de hablar con el papá de Tomás y me di cuenta quién en realidad es Tomás[...] vendía dulces en los buses de su barrio, hacía de comer para él mismo, no conoce normas, agrede a sus compañeros y profesores, por estole dieron la custodia a su padre. Días más tarde pude leer el diagnóstico de este niño [...] Mientras estaba en el vientre recibió maltrato, droga, y alcohol, entonces pensé ¿será que lo que necesita este niño en el momento es RECHAZO-EXPULSION-GRITOS Y REGAÑOS? De nuevo analicé mi papel como maestra de corazón. El día es hoy sólo por la gracia de Dios ayudaré a Tomás. (DCTA)

- M., esta hermosa niña es muy callada, insegura, no se comunica ni establece conversaciones con sus compañeros, tiene dificultad para hablar[...], muestra dedicación por dibujar, colorear, y decorar los trabajos propuestos, es muy juiciosa. (DCTA)

L. F.8 años. Esta pequeña es muy activa, colaboradora, participa en clase con mucha frecuencia, le encantaba bailar, actuar, declamar, sus cuadernos son organizados, maneja bien el renglón, ocupa muy bien su tiempo durante la clase es muy juiciosa, busca siempre un buen puesto donde pueda ver el desarrollo de las actividades. Esta pequeña sobresale por el espíritu de colaborar, en la parte artística y se destaca por actuar, bailar, cantar, es solidaria con todos sus compañeros, ayuda a buscar soluciones a las dificultades que se presentan dentro del aula.

(DCTA)

-En esta primera muestra artística y cultural los alumnos una vez más demuestran sus grandes habilidades. Estos niños y niñas se lucieron en las diferentes demostraciones realizadas; personalmente me siento muy satisfecha con las presentaciones que programé para mis alumnos; estos pequeños son encantados para salir en las muestras artísticas, se sienten muy seguros y motivados. En esta oportunidad enfatizamos en el cuidado de nuestro planeta con los temas desarrollados en las ciencias naturales; representamos unos versos sobre los derechos y deberes vistos en sociales y en artística construyeron la escenografía de un paisaje natural con la ayuda de una alfabetizadora. Las exposiciones estuvieron muy novedosas y bien elaboradas. Son de resaltar las danzas que presentaron los grados superiores. Queda como sugerencia conseguir convenios con las entidades públicas del municipio para que apoyen todas estas actividades que representan este horizonte institucional. (DCTA)

-Vale la pena resaltar, entonces, a aquellos estudiantes que en su grupo son pioneros, que gozan enseñando, guiando, orientando a sus compañeros, qué me dicen: “profe ¿a qué le ayudo?” Ellos son de un gran apoyo en el aula y una vez más me permiten pensar que yo no tengo la última palabra por ser la maestra y que juntos aprendemos más y mejor. Lo que más me agrada de todo esto, más que poner un 5.0, es que cuando un estudiante no entiende, siempre hay otro que muestra su deseo de explicarle y eso me gusta muchísimo. (DCPM)

- Con el grado 3 realicé origami, para ello, entregué por equipos una copia con muestras de cómo pegar papel para hacer figuras en la técnica de la papiroflexia. Esta actividad además de estar estrechamente relacionada con los temas de geometría, hace énfasis en nuestro horizonte artístico y artístico y cultural a través del cual los estudiantes expresan sus capacidades y descubren miradas distintas de abordar el área. (DCPM)

- En la primera actividad “descubriendo talentos” pude descubrir que existen en la institución niños con grandes habilidades artísticas. Estuve con los “pequeños grandes cantantes”: los niños sólo quieren cantar temas de género urbano que tienen un alto contenido de violencia y agresividad. Para el próximo encuentro les pediré que elijan la canción que deseen interpretar desde antes del encuentro para filtrar un poco estos temas que incitan a la violencia. La actividad se observó ordenada, fue agradable para los niños y ellos la disfrutaron, por lo menos mis cantantes están felices con ella. (DCCS)

Es un instrumento que enriquece y evidencia la formación y supervisión de la experiencia docente posibilitando la reflexión constante; es un cuaderno en el que se va registrando con frecuencia y cuidadosamente todas las experiencias y reflexiones sobre la interrupción pedagógica dentro y fuera del aula. Es muy importante tener en cuenta que un diario de campo pedagógico presenta un panorama general de lo que sucede en el aula de clase. Me gustan las estrategias y planes establecidos, pienso que los frutos se reflejan en el trabajo de los alumnos, ya es muy propio la didáctica o metodología que se utilice para transmitir los conocimientos en el aula de clase. (DCTA)

En este día tan radiante donde el sol brilla y demuestra su energía así mismo quiero aceptar la invitación que me hacen como maestra a escribir, de verdad me llama la atención plasmar un poco de mis prácticas docentes eficaces... el día es hoy donde quiero dedicar un tiempito a

recordar, analizar y escribir algo de mi labor docente... es muy satisfactorio para mi tener un grupo aceptado y admirado por su disciplina y sobre todo por saber escuchar. (DCTA)

Mi experiencia se basa en adquirir estrategias que lleven a un ambiente educativo favorable, donde los niños y las niñas se sientan seres importantes, que favorezcan la escucha como base para un buen aprendizaje, que lo llevan a descubrir mundo nuevos a través de las prácticas de las pedagogías activas basadas en el modelo constructivistas social. (DCTA)

Estoy convencida que como docente debo hacer que las matemáticas sean divertidas, fácilmente digeribles y gratas al aprendizaje. El miedo a ellas debe pasar a convertirse en un gusto y esto depende de la manera como yo se las presente a mis estudiantes. (DCPM)

Anexo 2: aportes de los diarios de campo que han sido analizados en los discursos de la educación artística

- Crear las condiciones de cooperación en las que se ponen en juego valores y actitudes como la tolerancia y el respeto [...] Una competencia emergente, que concreta la de hacer frente a la diversidad, se refiere al trabajo con alumnos que presentan NEE. La educación debe desarrollar tres capacidades en los estudiantes: - buscar y transformar información en conocimiento; - solucionar problemas; - desaprender el conocimiento obsoleto y aprender el nuevo autónomamente, es decir, aprender toda la vida. El alumno aprende de manera más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio. Por eso favorecen el aprendizaje las discusiones en grupo y las argumentaciones entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento. (DCER)

- El perfil del profesor de La José: - conoce el sistema de gestión de la calidad y trabaja en consecuencia; - maneja y practica el modelo pedagógico social; - tiene en cuenta el horizonte cultural y en las clases aplica actividades artísticas y culturales llenas de creatividad y lúdica; - conoce el tipo de alumnos que atiende y lleva a los niños a buscar la superación personal. (DCER)

- La evaluación es sistemática y permanente no sólo desde el conocimiento, las habilidades intelectuales y físicas, sino además teniendo muy en cuenta la dimensión socio creativa de cada uno de nuestros estudiantes. Es una transformación permanente donde los procesos, los productos y los resultados deben ser coherentes a las necesidades y particularidades de cada estudiante, por lo tanto se aplica la evaluación participativa. Para ello, se tienen en cuenta varios aspectos al momento de evaluar, tales como el cognitivo: la adquisición de conocimientos, de habilidades; y las aptitudes intelectuales: EL SABER Y EL SABER HACER. Tenemos muchas

formas de evaluar a nuestros estudiantes, la invitación es a cambiar nuestras prácticas de evaluación para que ésta sea vista como la posibilidad de detectar fortalezas y habilidades, que permitan orientar la calificación del proceso formativo de los estudiantes. (DCTA)

- Con el fin de fortalecer todo lo concerniente a nuestra institución, con mis estudiantes realicé las siguientes actividades:

- Consultar en la página web la misión, visión, valores y mapa de procesos.*
- Crear un dibujo con pedazos de papel de colores con el fin de comprender el sentido de nuestro horizonte artístico y cultural. (DCTA)*

Esta última actividad me sorprendió mucho, pues los paisajes creados fueron muy originales y hermosos, confío en que esta disposición de hacer bien las cosas y hacerlas novedosas, sea continua y brille siempre en todas las áreas. El horizonte artístico y cultural de nuestra institución permite variedad de propuestas de actividades que ayudan a que los estudiantes tengan una mejor actitud y despierten el amor y sentido de identidad hacia LaJose. (DCTA)

- El horizonte artístico y cultural de nuestro PEI aporta grandes posibilidades de trabajo no sólo en las áreas sino también en los proyectos y actividades lúdicas; por tal motivo me pareció importante incluir en las actividades del Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía talleres que tuvieran un poco de arte. De verdad quedé maravillada con el resultado, aunque me hubiera gustado tener mayor conocimiento en el análisis de dibujos e imágenes, los estudiantes tanto de primaria como de bachillerato expresaron en forma creativa su pensamiento sobre su propio cuerpo, algunos estudiantes manifestaron cual era la parte de su cuerpo que más o menos les gustaba y por qué. (DCCS)

- A través de dibujos, esquemas, juegos, cuentos, diálogos y una cantidad de estrategias lúdicas y pedagógicas los niños demostraron el conocimiento de la institución educativa, de sus principios y sus procesos de calidad. Pero aún falta en algunos que vivencien a plenitud los valores del

respeto y la responsabilidad, ellos conocen qué es respeto, qué es responsabilidad, pero a algunos se les olvida en el momento de practicarlos; ahora la misión es implementar estrategias en las que se estimule la práctica de estos valores. (DCCS)

Hoy fue un buen día me encanta el tema de nuestro modelo pedagógico, relacionado con las pedagogías activas se un hizo un recordaros invitándonos a construir en nuestros alumnos un aprendizaje basado en sus experiencias y en la manipulación de realidades concretas, donde puedan despertar sus habilidades y sus destrezas, la idea es que nuestros alumnos hagan y aprendan, la finalidad de la enseñanza es el desarrollo de la capacidad de pensar y reflexionar. Como docente debo permitir un ambiente de confianza y respeto, recordar que mi papel es ser un guía amigable, un facilitador u orientador y estar en disposición de atender las necesidades educativas de cada uno de mis alumnos. Para este año 2013 mi mayor deseo es transmitir conocimientos basada en las actividades pedagógicas activas. (DCTA)

Tenemos muchas formas de evaluar a nuestros estudiantes, la invitación es a cambiar nuestras prácticas de evaluación para que esta sea vista como la posibilidad de detectar fortalezas y habilidades, que permitan orientar la calificación del proceso formativo de los estudiantes. (DCTA)

El alumno aprende de manera más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio. Por eso favorecen el aprendizaje las discusiones en grupo y las argumentaciones entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento. (DCER)

Las tecnologías de la información y la comunicación suscitan la colaboración en los alumnos, les ayuda a centrarse en los aprendizajes. Mejoran la motivación y el interés. Favorecen el espíritu de búsqueda, promueven la integración y estimulan el desarrollo de habilidades intelectuales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender. (DCER)

¿Cómo pensar que hacer esto con los estudiantes perder el tiempo? ¡Ni riesgo!, es abrir en la escuela nuevas posibilidades, descansar un poco de la academia, de lo planeado, de lo exigido para darle cabida a algo sano, que libera la mente y nos permite estar inmersos en mundos posibles. (DCER)

Anexo 3: aportes de los diarios de campo que han sido analizados en el tema CreAndo para Expres-Arte

- El juego da alegría a nuestras vidas y en educación da alegría de aprender. Evaluar la creación y la expresión de un ser que vive bajo su propio mundo con unas vivencias, necesidades, deseos y experiencias. (DCER)

- No se puede evaluar sólo con el criterio de si es bonito o no. Con muchos criterios se puede valorar el trabajo artístico de los niños en las diferentes áreas. En lo artístico aparecen implicadas diferentes disciplinas lo que es útil para evaluar, no sólo la Educación Artística sino las demás áreas que giran en torno al arte y a la cultura en nuestra institución. (DCEA)

- Creo que la feria va en camino a la superación, se deben tener en cuenta algunos aspectos fundamentales como: • Formar en el sentido de pertenencia para la valoración de cada trabajo por sencillo que sea. • Buscar la temática desde el principio del año para que ésta sea un éxito. • Comprometer a todos los docentes en el trabajo. (DCEA)

- Adicional a ello, contribuye a descubrir los talentos de los niños dejando que ellos mismos tomen su propia elección al decidir en cuál centro de interés estar: CANTO, BAILE, PINTURA, DIBUJO, MAQUILLAJE. Esto es abrir en la escuela nuevas posibilidades para darle cabida a algo sano, que libera la mente y nos permite estar inmersos en mundos posibles. Curiosamente, el número de estudiantes que faltó por la tarea fue mínimo; esto refuerza la idea institucional de que privilegiar al arte y la cultura en las diferentes áreas y/o asignaturas mejora los niveles de aprendizaje y despierta en un alto porcentaje el interés de los niños o niñas y jóvenes de la José. (DCPM)

- Es muy divertido y gratificante ver la gran creatividad que tiene los estudiantes para la realización de diferentes tareas, me gusta usar el dibujo como una forma para que expresen sus

conocimientos alcanzando grandes resultados. A través del dibujo, la pintura, la decoración, el coloreado y otra manifestaciones artísticas hemos desarrollado muchas actividades, a veces pienso que no es tan necesario que el horizonte tenga un logro determinado en el periodo, puesto que a través de las actividades gráficas se desarrollan grandes habilidades que hacen parte de la manifestación artística tales como: estética, apreciación del color y la forma, exploración con diferentes materiales etc. También es adecuado utilizar otro tipo de herramientas en las que además del desarrollo artístico se practiquen estrategias pedagógicas basadas en el desarrollo de la capacidad de los niños de expresarse en forma escrita; me gusta mucho pedir a los niños que escriban adivinanzas, trabalenguas, cuentos o que dibujen historietas basadas en los temas que se trabajen y expliquen en clase. (DCCS)

Si nuestro horizonte educativo es en arte y cultura qué mejor que el juego para formar en los niños la creatividad, la expresión oral, la imaginación, las competencias ciudadanas... El juego da alegría a nuestras vidas y en educación da alegría de aprender. (DCER)

A los estudiantes se les facilita el trabajo a la vez todos pueden estar observando videos, música, imágenes, temas que permitan el área de la clase favorezca su aprendizaje visual y auditivo. Con las cumbias estamos reafirmando el gusto por nuestra cultura. Al igual que en la región Caribe esta música vibra en nuestro corazones. (DCEA)

Descubriendo talentos: Fue un buen y productivo día, el trabajo fue excelente los pequeños estaban muy felices, por cada estación encontraban un trabajodivertido. Mi estación era la presentación de un hermoso cuento llamado la ratita presumida, los niños y las niñas participaron activamente, todas la niñas se querían vestir con el traje de la ratita y los niños quería representar a cada uno de los animales para conquistar a esa hermosa ratita, me hubiera encantado presentar el resultado del trabajo, pero se le debe dedicar más tiempo está muy

próxima la 1 muestra artística, pero puede identificar los diferentes talentos para participar en una buena obra de arte. (DCTA)

Llegó el gran día para dar a conocer lo aprendido en el tercer periodo, todos preparados, cada uno elaboro los puntos que nuestro grupo se presentara de la mejor forma posible. Las exposiciones estuvieron muy novedosas y bien elaboradas gracias a dios se cuenta con excelentes profesoras y estudiantes que siempre entregamos lo mejor para que los resultados sean favorables. (DCTA)

A través del dibujo, la pintura, la decoración, el coloreado y otra manifestaciones artísticas hemos desarrollado muchas actividades, a veces pienso que no es tan necesario que el horizonte tenga un logro determinado en el periodo, puesto que a través de las actividades gráficas se desarrollan grandes habilidades que hacen parte de la manifestación artística tales como: estética, apreciación del color y la forma, exploración con diferentes materiales etc. (DCCS)