

**CONDICIONES ACTUALES EN LAS QUE SE DESARROLLAN LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.
DOS CASOS: INSTITUCIÓN EDUCATIVA FE Y ALEGRÍA LUIS AMIGÓ Y
COLEGIO DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA**

KATY YANETH VANEGAS ROJAS

JHON FREDY GIL VILLEGAS

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO:
PENSAMIENTO-FORMACIÓN**

MEDELLÍN

2016

**CONDICIONES ACTUALES EN LAS QUE SE DESARROLLAN LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.
DOS CASOS: INSTITUCIÓN EDUCATIVA FE Y ALEGRÍA LUIS AMIGÓ Y
COLEGIO DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA**

KATY YANETH VANEGAS ROJAS

JHON FREDY GIL VILLEGAS

**Tesis para optar al título de Magíster en Educación con Énfasis en
Maestro: Pensamiento-Formación**

Director

JHON MAURICIO TABORDA

Magíster en Filosofía

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO:
PENSAMIENTO-FORMACIÓN**

MEDELLÍN

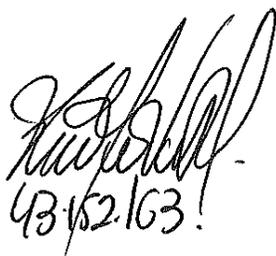
2016

Febrero 26 de 2016

Katy Yaneth Vanegas Rojas y Jhon Fredy Gil Villegas

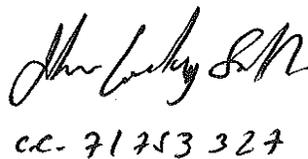
“Declaramos que esta tesis no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Katy Yaneth Vanegas Rojas



43.152.163.

Jhon Fredy Gil Villegas



cc- 71753327.

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Medellín, 26 de febrero de 2016

CONTENIDO

1. EL PROBLEMA: UNA PERSPECTIVA ACTUAL DE LA PRESENCIA DE LAS ARTES EN LA ESCUELA	11
1.1 Justificación.....	14
2. EL CONTEXTO DEL QUE SE HA PARTIDO: LAS INSTITUCIONES	16
3. UN MARCO DE REFERENCIA PARA RECONOCER EL CONTEXTO.....	24
3.2. Estado de la cuestión: buscando los vínculos.....	28
3.2.1. Contexto nacional	28
3.2.2. Contexto internacional.....	37
4. EN BÚSQUEDA DEL SENTIDO: LOS CONCEPTOS QUE FORMAN EL MARCO DEL QUE SE HA PARTIDO.....	47
5. AFINANDO LA BRÚJULA PARA ENCONTRAR EL SENTIDO: APUNTES PARA UN DISEÑO METODOLÓGICO.....	79
6. LOS HALLAZGOS	83
7. CONCLUSIONES	105
8. RECOMENDACIONES.....	109
9. REFERENCIAS.....	111
10. ANEXOS	114

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito conocer las condiciones actuales en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas de los maestros del área de educación artística en relación con las concepciones que estos tienen del área al ser concebida como un saber escolarizado. Para tal fin, se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo con un enfoque hermenéutico que se enmarcó por sus condiciones particulares en el diseño de estudio de casos múltiples, y que utilizó como técnicas de recolección de información la entrevista semi-estructurada y la observación no participante. La población con la que se realizó este estudio estuvo conformada por dos mujeres y cinco hombres, para un total de siete maestros; cuatro de ellos de básica primaria y tres de básica secundaria, destacándose entre otras cosas que dos de ellos, de básica primaria, no solo dictan el área de educación artística, sino que asumen todas las demás áreas del currículo. Después del análisis se destaca entre los hallazgos, las concepciones que tienen los maestros del área en relación con lo formativo de la misma, y el contraste de esto último con sus intenciones formativas, y como todo esto tiene una relación directa con sus prácticas pedagógicas, su nivel de formación en el área y sus experiencias personales.

Palabras clave: Educación artística, Prácticas pedagógicas, Saber escolarizado, Contexto, Concepciones.

ABSTRACT

This investigation work had like purpose attendance the present condition in that pedagogical practice take place from artistic education teachers in relation to the prejudice and the ideas what they has about the area represented like a known in the school. To this effect, developed an investigation on a qualitative level with an intensive and hermeneutical focus. This was framed, by its particular conditions, in the design to study multiples case and that use the following data gathering techniques: the semi structured interview and the not-participant observation. The population was made up by two men and five women, to a total of seven teachers; four of them, from basic education and three of them, from secondary education. Emphasis must be given to the fact that two of them, of basic education, not only teaching artistic education, but also the others areas from curriculum. After that, is noted that between the finds, the notions what has the teachers of the subject in relation to the formative and the contrast of that whit theirs formative intentions and like all this has direct relation with theirs practice pedagogical, the formation level and personal experiences.

Key words: Artistic education, pedagogical practice, known in the school, context, notions.

INTRODUCCIÓN

El área de educación artística en el sistema educativo colombiano se consolida como fundamental y obligatoria a partir de la Ley general de educación, (Ley 115 de 1994). Esto de entrada da por sentado que las artes hacen un aporte esencial para la formación de los sujetos. No obstante, en el contexto de la educación colombiana se evidencia que las artes no gozan del reconocimiento que poseen otras áreas de conocimiento que históricamente tienen más que justificada su presencia en el currículo y que se consideran fundamentales para el apalancamiento del desarrollo de la nación. Áreas como lengua castellana y matemáticas, en primer lugar, y ciencias naturales y ciencias sociales, en segundo lugar, son las áreas de conocimiento sobre las cuales no pesa ninguna duda sobre su “utilidad”; en cambio con la educación artística, así como otras áreas del currículo como ética, religión y educación física, sí pesa aún la continua justificación de su presencia en la escuela, en términos de la utilidad del saber que portan y de lo que forman en los estudiantes.

En relación con lo anterior, con esta investigación se pretende conocer cuáles son las condiciones actuales de la educación artística en la escuela. A partir de un estudio de casos realizado en dos instituciones educativas, una del sector oficial y otra del sector privado, se ha tenido la oportunidad de conocer de primera fuente estas condiciones, en tanto que es el maestro quién ha permitido acceder a conocer cómo sus prácticas pedagógicas tienen una relación directa con las concepciones que ha construido a través de su formación académica, su experiencia artística, su ejercicio docente y sus intenciones formativas.

Para este propósito esta investigación se desarrolla de la siguiente manera:

En primer lugar se hace un reconocimiento del contexto en el cual se ha desarrollado el área de educación artística como un saber propio de la escuela en el sistema educativo colombiano. Para este fin se indagó sobre los antecedentes de la presencia de las artes en el sistema educativo colombiano, dando cuenta del recorrido histórico y de las transformaciones que ha tenido el área hasta la actualidad. Seguidamente, se llevó a cabo en el estado de la cuestión una búsqueda exhaustiva de trabajos investigativos y trabajos académicos tanto en el contexto nacional como internacional, encontrando que la gran mayoría de las producciones mencionadas giran en torno a los siguientes ejes temáticos: el lugar del arte en la escuela, el deber ser de la educación artística, caracterización de prácticas pedagógicas, relación arte y educación y formación docente. Si bien en todos estos tópicos hay una mención al maestro, no se encontraron producciones acerca del tema objeto de esta investigación; lo cual, permitió encontrar un vacío en relación con el maestro como actor principal de los procesos formativos en el área.

En el marco conceptual se ha tratado de plantear los conceptos que permiten comprender el sentido de lo que se ha propuesto como problemático, si bien se partió de unos referentes y de unas nociones aportadas por diversos autores; se replantearon y se adaptaron en relación con las intenciones de los investigadores y las necesidades particulares que se identificaron para aportar a la comprensión de la problemática abordada. En ese sentido, se asumieron tres categorías conceptuales, que a la vez se configuraron como las categorías de análisis del presente trabajo investigativo. Estas son: el contexto, la práctica pedagógica y el saber escolarizado.

El diseño metodológico se construye atendiendo a las características propias de esta investigación. La necesidad de comprender la naturaleza de la experiencia de los participantes que se eligieron como muestra para esta investigación, y las realidades particulares en las que estos se desempeñan, se consideran las razones más válidas para ubicarse en el paradigma cualitativo,

donde el estudio de casos cobra relevancia en la medida que no se toma solo como un método, sino como elección del objeto estudiado lo cual genera la posibilidad de explicar y comprender los fenómenos, los procesos específicos y en sus contextos definidos a la luz de los objetivos inicialmente planteados.

En concordancia con lo anterior expuesto, los instrumentos que se emplearon para la recolección de la información fueron la entrevista semiestructurada y la observación no participante. Por todo lo anterior el enfoque hermenéutico se consideró como el más pertinente para acercarnos a la comprensión de lo que se halló en el trabajo de campo.

Los hallazgos son producto de la interpretación de los insumos recogidos mediante la aplicación de los instrumentos diseñados. Estos, se analizaron a la luz de las categorías consolidadas desde el marco conceptual, siendo la categoría de contexto, la que permitió comprender que ésta, sobrepasa lo meramente referencial, es decir, lo espacio-temporal; sino que se asumió en el presente trabajo como los modelos mentales de los participantes, entendiendo que estos son únicos y subjetivos, y que son interpretados y construidos desde la perspectiva de los sujetos, en síntesis, estos se entienden como las representaciones cognitivas de la experiencias vividas, por lo tanto se asumieron como interpretaciones personales de lo que viven los actores, definiéndose como los esquemas que se construyen a partir de la repetición de las experiencias.

Finalmente se presentan como conclusiones aquellos elementos que permitieron realizar un contraste entre las anticipaciones y preconceptos que tenían los investigadores y lo que se encontró en el análisis e interpretación de los hallazgos. Esto último permitió proponer algunas recomendaciones, que desde la perspectiva de los investigadores, aportan al fortalecimiento de los procesos formativos en el área.

1. EL PROBLEMA: UNA PERSPECTIVA ACTUAL DE LA PRESENCIA DE LAS ARTES EN LA ESCUELA

En la presente investigación lo que se pretende plantear no podría limitarse a una situación particular que se considere problemática. En relación con lo anterior, la intención radica en la presentación de una serie de condiciones que se han identificado en relación con la presencia de las artes en la escuela, y específicamente, cuando estas ingresan al sistema educativo colombiano como un área de conocimiento fundamental y obligatoria, (Ministerio de Educación Nacional, 2014), es decir, cuando esta es asumida como un saber escolarizado.

En este propósito, se podría afirmar que con este trabajo lo que se desea es poner la mirada en una serie de circunstancias que podrían configurar desde la perspectiva de los investigadores, un problema con varias aristas. No obstante, es menester señalar que uno de los intereses particulares que emerge al abordar esta serie de condiciones, y que a la vez, se piensa que fundamenta en buena parte lo que podría interpretarse como problemático del presente trabajo, es la condición del Maestro de Educación Artística como sujeto determinante de los procesos del área en relación con dos aspectos; las condiciones en las que se desarrollan sus prácticas pedagógicas, y la forma en la cual concibe su saber en el ámbito específico de la escuela.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se plantean en este momento las condiciones que se han identificado y que se consideran para los fines de este trabajo como las más relevantes, sin descartar la posibilidad de muchas otras que podrían surgir.

En primer lugar, parece que aun las artes no tuvieran el peso y la dimensión que históricamente han tenido otras áreas de conocimiento, esto, sustentado básicamente desde el énfasis aún vigente, de apuntar al desarrollo de competencias y habilidades en el ámbito de lo científico y lo

tecnológico, mirando incluso con cierta sospecha, aquellas áreas de conocimiento que no apuntan en esta dirección.

En segundo lugar, y lo que se podría inferir como consecuencia de lo anterior expuesto, tiene que ver con la falta de Maestros con la formación idónea y específica en el área, sea de manera multidisciplinar, o con el énfasis en una de las asignaturas que la conforman: música, artes plásticas, artes escénicas y danzas.

Finalmente, la falta de espacios y recursos apropiados para las prácticas artísticas, lo cual se podría tomar como un impedimento para desarrollar procesos de vivencia y de aprendizaje significativos que a la vez permitan mantener la motivación por las manifestaciones artísticas, poder detectar talentos excepcionales y vocaciones en este campo de conocimiento y desarrollar de manera óptima las competencias específicas que se proponen como propias del área.

Con referencia a todo lo anterior, el conocer las condiciones en las cuáles se desarrollan las prácticas pedagógicas de los maestros del Área de Educación Artística en dos contextos tan diferentes, (una institución de carácter oficial y una institución de carácter privado y conocer de primera fuente cómo conciben los Maestros el área como saber escolarizado; permite en este caso, tener un conocimiento real de todas aquellas condiciones que se acaban de mencionar y que aparecen constantemente en los discursos, artículos y publicaciones de toda índole en relación con la Educación Artística. Conocimiento que se asume real, porque proviene de una fuente primaria, los actores, en este caso los Maestros.

Para tal fin se ha propuesto como objetivo general de la presente investigación lo siguiente:

Conocer las condiciones actuales en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas de los maestros del área de Educación Artística de La Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó y

del Colegio de la UPB en relación con la concepción que estos tienen del área al ser asumida como un saber escolarizado; y en aras de esto, se ha delimitado lo que se pretende conocer a partir de tres objetivos específicos:

- 1.** Reconocer el contexto en el cual se ha desarrollado la educación artística a partir de su constitución como saber escolarizado en el sistema educativo colombiano.
- 2.** Caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros del área de educación artística de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó y del Colegio de la U.P.B.
- 3.** Describir las tensiones y/o contradicciones que los maestros del área de educación artística de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó y del Colegio de la UPB identifican en sus prácticas pedagógicas.

1.1 Justificación

Esta tesis toma como punto de partida dos componentes específicos de la Maestría en Educación y del énfasis Maestro, Pensamiento y Formación. El contexto socioeducativo colombiano, y Maestro, institución e historicidad, asumiendo la propuesta de investigación como una línea de profundización en relación con estos y con referencia en el Macro proyecto propuesto para el mismo énfasis.

En primer lugar, al preguntarse por las condiciones en las que se desarrollan actualmente las prácticas pedagógicas de los Maestros del área de Educación Artística de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín; lo que se pregunta específicamente, es por un contexto, en este caso, un componente del contexto socioeducativo colombiano implícito en un ámbito igualmente específico como lo es el de la educación formal; y al tomar estos dos casos particularmente, se proponen como condición de posibilidad en tanto que se pueden asumir como una muestra representativa de esas condiciones.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, emerge la pregunta por el papel o el rol del Maestro del área de Educación Artística en relación con las condiciones institucionales e históricas que inevitablemente han configurado y permean sus prácticas, y en este propósito, indagar sobre como asumen su saber o su área de conocimiento en un contexto igualmente particular, en este caso un campo específico del saber, el saber escolarizado.

En relación con lo anterior, esta investigación cobra sentido en la medida en que busca reconocer a partir de una realidad particular, y un momento histórico específico, las condiciones actuales en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas de los Maestros del área de Educación Artística en relación con los siguientes aspectos: 1) la consolidación del área como fundamental y

obligatoria dentro del currículo en el sistema educativo colombiano, 2) las directrices y lineamientos de carácter oficial que orientan y fundamentan la concepción del área en términos pedagógicos, formativos, metodológicos y didácticos, y 3) una serie de características y exigencias en el orden de lo institucional que de una u otra forma esbozan el perfil de maestro que se requiere para ejecutar lo establecido para el área en el sistema educativo colombiano.

2. EI CONTEXTO DEL QUE SE HA PARTIDO: LAS INSTITUCIONES

El colegio de la U. P. B. está ubicado en la zona 4 del municipio de Medellín, específicamente en la comuna 11 en El barrio Laureles, uno de los barrios más tradicionales de la ciudad, dividido en sectores de estrato 4 y 5, no obstante, como se podrá apreciar posteriormente, la población del colegio no pertenece solo al sector y a los estratos sociales mencionados.

El colegio pertenece a la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, institución de la Iglesia Católica, de carácter privado, que ofrece servicios educativos en Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria y Educación media.

En tal sentido, desde su fundación, el Proyecto Educativo del Colegio ha tenido una filosofía clara y orientadora, como lo es la religión Católica y la búsqueda de la libertad cimentada en el pensamiento de Bolívar. Con esta filosofía, la Universidad y el Colegio orientaron sus prácticas pedagógicas hasta el año 1940, cuando Monseñor Manuel José Sierra Ríos entrega a la UPB el legado espiritual que hoy se conserva y que permanece en la historia, como la carta de navegación con la cual la sociedad encontrará sentido al proyecto de vida: el ESPÍRITU BOLIVARIANO. Las nuevas propuestas de calidad que han llegado a nuestro medio han hecho que se re evalúe constantemente y, por el contrario, cada vez se reafirma como la propuesta más completa para la formación de una Colombia con futuro. Contiene los conceptos del individuo, sociedad, patria, familia, proyección social y humana, libertad, trascendencia y servicio. Es un manual de orientación para estudiantes, familias, docentes y directivos. En la actualidad, todos los planes de desarrollo en la Universidad lo consideran como el punto de partida para poder diseñar la tarea formadora.

En la actualidad, cuando se ha planteado la necesidad de tener un MODELO PEDAGÓGICO que oriente los procesos, éste se ha construido de manera condensada. Era necesario revisar las prácticas pedagógicas en la historia para saber qué se estaba haciendo y qué se debería seguir haciendo. Surge entonces el modelo pedagógico COMUNICATIVO-RELACIONAL que toma como eje fundamental la acción comunicativa y la relación o convivencia con los demás y con Dios-Padre. El Espíritu Bolivariano se reafirma en dicho modelo, pero requiere que cada una de las áreas haga una revisión de sus procedimientos para que en ellos se pueda ver de manera clara cómo se enseña a través del Modelo Pedagógico la filosofía contemplada en el Espíritu Bolivariano.

Es claro entonces, que la identidad de la formación que pretende el colegio de La U. P. B. se enmarca claramente desde la fe católica y desde esta se construye su modelo pedagógico.

Así mismo, esto se hace evidente en el objetivo del colegio:

“Formar y fortalecer en los estudiantes los valores sociales, éticos, religiosos e intelectuales”.

Para alcanzar dicho objetivo, el colegio ha implementado el modelo pedagógico Comunicativo-Relacional.

Modelo Pedagógico:**Comunicativo para****Entender la trascendencia del hombre como fin primordial****Construir el lenguaje de las áreas****Manejar la información****Formular relaciones y comparaciones****Mantener contacto armónico con los demás****Relacional Para****Reconocer en Jesucristo el rostro humano de Dios****Conocerse a sí mismo****Respetar la diferencia****Acceder al lenguaje de la ciencia y la tecnología****Relacionarse con el medio ambiente**

Así mismo, desde la estructura del modelo pedagógico se establecen los principios que orientan la actividad académica del colegio:

1. El compromiso cristiano.

2. La calidad humana.

3. La excelencia académica.

El Colegio, acorde con su población estudiantil, ha transformado su visión administrativa, con el fin de contar con una planta de directivos y docentes que le permita atender con especial dedicación a la población que lo solicita. En un porcentaje muy amplio, los estudiantes de la Institución viven cerca de la Universidad, pero también vienen de todos los barrios y municipios cercanos a Medellín. En relación con lo anterior, se considera pertinente realizar una aproximación a la última caracterización de los estudiantes del colegio de la UPB hecha en el año 2007, llevada a cabo por el Instituto para el Matrimonio y la Familia de la Universidad Pontificia Bolivariana y su grupo de Investigación Teológico Pastoral en Matrimonio y Familia-DOMUS, y el Grupo de Familia de la Escuela de Ciencias Sociales de la misma universidad.

Entre las conclusiones de dicho informe de investigación, cabe decir que:

- La población masculina presenta un porcentaje más alto que la femenina, precisando de una vez, que desde su fundación en el año 1937, el colegio fue masculino, hasta el año 1964 cuando se crea la sección femenina.
- Entre los motivos que más destacan las familias, por los cuales escogen el colegio de la UPB se encuentran los siguientes: La calidad académica, la formación en valores y la formación integral.
- De acuerdo con los resultados de la caracterización demográfica, lugar de residencia y estrato social, se puede apreciar que el colegio tiene una gran cobertura en la ciudad, y en general en el área metropolitana y los municipios aledaños; no obstante, la mayoría de las familias se ubican en estrato medio.
- En cuanto a la caracterización de la conformación familiar el estudio confirma la transformación de la familia actual. Un número significativo de estudiantes no viven con uno de sus padres por separación o divorcio; en consecuencia se encuentran otras conformaciones familiares en el colegio como la monoparental femenina, familias extensas y familias extendidas.

- El nivel educativo de los padres de familia es medio-alto, con formación completa en estudios de secundaria y pregrado.
- El estudio muestra que la mayoría de las familias poseen tanto los recursos materiales como tecnológicos para actividades extra clase y tareas escolares en la casa.
- La mayoría de las familias expresan que los procesos y la dinámica interna en cuanto a las relaciones es respetuosa, la autoridad se ejerce de manera participativa y comunicativa, destacándose la aceptación como la afectividad predominante, es decir, las relaciones en el interior de las familias son buenas y redundan en el bienestar especialmente de niños y jóvenes.
- En la mayoría de los casos se encuentra que es la madre la que permanece mayor tiempo al frente del acompañamiento de los estudiantes.
- Un porcentaje bastante alto de las familias espera que se les convoque desde la institución a diversas actividades formativas, culturales, recreativas, en general de integración con la institución. Además, sugieren el boletín como el principal medio de comunicación de la institución con las familias; así mismo, consideran que la comunicación entre la institución y la familia es buena.
- Finalmente, se encuentra que un porcentaje bajo de las familias participa en las actividades extracurriculares promovidas desde el colegio, en relación con el número de estudiantes que asisten a otras instituciones del medio. (Agudelo, y otros, 2010).

Por su parte la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó se encuentra ubicada en el barrio Moravia en la comuna cuatro de la ciudad de Medellín de carácter oficial. Cuenta con tres jornadas distribuidas en primaria, bachillerato y nocturna. Es un colegio pequeño con mil doscientos estudiantes. Posee dos grupos por grado, aula de apoyo y servicio de Psicología.

Comparte el sector con otras dos instituciones educativas, una de ellas de cobertura y la otra de carácter oficial.

Como política de calidad la institución asume que la comunidad Educativa de Fe y Alegría Luis Amigó, del barrio Moravia, está comprometida con la búsqueda del mejoramiento continuo, con el respeto a la diferencia en todas sus manifestaciones, con liderar una mejor relación con el entorno y con un proceso de gestión organizacional, que permita ofrecer un servicio educativo. Fe y Alegría Luis Amigó es una institución de carácter oficial, mixta e inclusiva, ubicada en el barrio Moravia, que atiende niños, jóvenes y adultos en los niveles de preescolar, básica, media académica y media técnica. Propicia en los estudiantes una formación integral en todas sus dimensiones, a través de un Proyecto Educativo Institucional, fundamentado en una pedagogía crítico-social, la cual enfatiza en el saber puesto en acción y en el respeto por las diferencias individuales. La institución cuenta con un equipo docente altamente calificado y una comunidad inmersa en un proceso de cambio permanente, que busca la formación de seres autónomos y comprometidos con una profunda y permanente transformación social.

En el año 2015, FE Y ALEGRIA LUIS AMIGO será una Institución líder en organización administrativa, académica y disciplinaria, reconocida como la mejor opción en el sector de Moravia por su capacidad integradora, el respeto a la diversidad, su preocupación por el ambiente y la formación humanística en la que sustenta su labor. Basada en la implementación de los siete hábitos propuestos por Stephen Covey, contará con estudiantes, docentes, directivos, familias y demás miembros de la comunidad educativa, comprometidos con su proyecto de vida, con la transformación de su entorno y con la construcción de una sociedad mejor.

La institución dentro de su modelo pedagógico contempla el modelo Crítico social en el cual se pretende que el estudiante sea el actor y responsable de su proceso, mediante unas acciones que

los conlleven a la reflexión de los contextos sociales, históricos y reales de cada una de las áreas de conocimiento.

El área de Educación Artística cuenta con un plan de estudios acorde con los lineamientos legales emitidos por Secretaría de Educación. Sin embargo, dentro del diagnóstico del área en la institución para la ejecución de las diferentes modalidades artísticas no se cuenta con los insumos apropiados, es decir, no hay instrumentos ni herramientas de trabajo, ya que son escasos los recursos económicos con los que cuentan los estudiantes para trabajar en el aula, limitando en ocasiones las propuestas de acciones del área a la comunidad estudiantil.

A pesar de las condiciones anteriormente mencionadas un porcentaje significativo de la población estudiantil de la institución con habilidades y aptitudes artísticas han sido proyectados en eventos artísticos y actos culturales en el ámbito institucional y local; aquí se presenta como problemático el hecho de que en ocasiones priman las expresiones foráneas, por encima de las expresiones artísticas y culturales locales y nacionales que aportan al reconocimiento y difusión de la identidad cultural nacional.

Por otra parte, los planes de estudio están diseñados de acuerdo con los lineamientos legales, con cada uno de los componentes fundamentales del área basados en los textos reglamentarios. El diseño de las mallas curriculares da cuenta de una estructura unificada desde primero hasta el nivel seis de la jornada nocturna: Periodo, estándares, competencias, contenidos mediáticos (temáticos) y criterios de desempeño. El año escolar está distribuido en tres periodos, lo que permite que los procesos tengan la posibilidad de ser explorados a mayor profundidad.

En relación con lo anteriormente expuesto, la institución en cuestión cuenta con una estructuración legal del área de educación artística, pasando por procesos de cualificación con entidades como Fe y Alegría Regional y la Universidad de Antioquia; a pesar de estos procesos,

el área sigue teniendo una posición poco privilegiada en la institución, ya que si bien existen unos planes de estudios que regulan su enseñanza, estos se ven permeados por otros factores que afectan su desarrollo y por ende su desempeño. En el caso de primaria, es un sólo profesor de primero a tercero quién asume todas las áreas, donde no hay especificidad en ellas y es factible que se prioricen las de preferencia. Las clases de educación artística, en este caso, se ven como la posibilidad de que los estudiantes realicen actividades de coloreo y se centren en actividades que impliquen concentración, sin indicaciones específicas por parte del profesor. Lo lúdico, lo sensitivo, la exploración mediante el área, se limita a actividades concretas y de poco esfuerzo físico y despliegue logístico.

En el caso de los grados cuartos y quintos se emplea la figura del profesorado, donde la asignación académica se encuentra distribuida en cuatro profesores, posibilitando que el objeto de conocimiento de cada área se evidencie en cada acción pedagógica ejercida por el profesor a cargo. Con esta distribución, la asignatura de artística está orientada de una manera más cercana a los planteamientos legales, respetando su intensidad horaria y por ende sus fines formativos.

En el caso del bachillerato se cuenta con un sólo docente como responsable y orientador de los procesos del área, en consecuencia el docente tiene a cargo dos grupos por grado. Esta condición logística y administrativa que sigue vigente como directriz de secretaría de educación, la cual no permite crear otra plaza para la misma área, no permite el diálogo de saberes entre colegas con similar formación disciplinar. Desde la perspectiva de los investigadores, esta condición se presta para un manejo subjetivo del área, lo cual no permite conocer otras perspectivas pedagógicas, otras miradas formativas metodológicas y didácticas que se podrían considerar desde el diálogo con pares académicos.

3. UN MARCO DE REFERENCIA PARA RECONOCER EL CONTEXTO

3.1. Antecedentes de la presencia de las artes en el sistema educativo colombiano

La inclusión de las artes en la educación colombiana en el marco de lo institucional, se remonta a la segunda mitad del siglo XIX en el seno de la Universidad Nacional, básicamente ligada a una de las escuelas de formación práctica relacionada con las construcciones y ornamentaciones de los edificios emblemáticos de la nación, por lo cual se requería de la formación de competitivos artesanos y artistas que aportaran sus conocimientos y habilidades para tal fin, y por consiguiente aportaran al desarrollo económico e industrial del país en concordancia con las manifestaciones de los paradigmas culturales de occidente. (Ministerio de Cultura , 2007). Parece pertinente anotar, que un caso similar ocurrió en los Estados Unidos, donde el arte se introdujo en la escuela a mediados del siglo XIX, especialmente el área de dibujo, con el fin de aportar a la formación de los diseñadores industriales. (Viggiano, 2012).

En contraste con lo anterior, se encuentran otras miradas que sitúan los inicios de los procesos de formación y transmisión en las artes en la época colonial, en la cual los modelos estéticos importados dan pie a nuevos estilos artísticos que se desarrollan en estos territorios, esencialmente ejercidos en correspondencia con las circunstancias dominantes, y por influencia directa de quienes ejercían los “oficios”, esto es, la producción de las obras. (Hinojosa, 2000). En ese mismo sentido, establecido el Nuevo Reino de Granada y con motivo de la Expedición Botánica liderada por José Celestino Mutis, se crea una escuela de dibujo como dependencia de la expedición. Su actividad académica y científica cimentaba una nueva pedagogía; “el arte allí reflejado, en íntima relación con sus propósitos, el espíritu que alienta al equipo de científicos y artistas hace honor al reinado de la experiencia y la razón”. (Hinojosa, 2000).

La Expedición Botánica siembra en los artistas una nueva forma de ver y de pensar la naturaleza, enseñó a pensar el mundo desde la observación sensible, directa, a interpretarla de una manera nueva; le permite a los artistas por medio de la contemplación y representación de nuestra naturaleza, expresar en imágenes toda esa riqueza natural que será reconocida como símbolo de la identidad nacional. (Hinojosa, 2000).

Una vez terminada la Expedición, los artistas ejercen su oficio como profesionales y como maestros en sus talleres, legando sus conocimientos a sus aprendices quienes no solo apropiaron sus técnicas, sino que conservaron y difundieron sus formas de representación, su sentido de la belleza y el interés por todo ese entorno natural recreado en la Expedición. (Hinojosa, 2000).

En el orden de las ideas anteriores, en la última década del siglo XVIII, Francisco José de Caldas, Padres General de Menores del Cabildo de Popayán, procura la promoción del aprendizaje de diversos oficios denominándolos como artes, especialmente dirigidos a los jóvenes y mujeres “inoficiosas”, y bajo la tutela de maestros artesanos que tenían sus talleres en esta ciudad, considerando la utilidad de las artes y procurando desterrar la idea falsa de su bajeza, no obstante por tratarse de meros oficios, no se compromete la creación libre que le pertenece a la instancia artística como tal. (Hinojosa, 2000).

Posteriormente, ya en el siglo XX, con la llegada de las misiones pedagógicas alemanas, especialmente de la segunda, (1924-1926, 1927-1935), las artes, esencialmente la música y el dibujo se incluyen entre las asignaturas de los programas de algunos colegios católicos privados dirigidos por comunidades religiosas, a los cuales solo tenían acceso las clases pudientes, (la élite de los pueblos y ciudades), que podían pagar su instrucción. (Ceballos Nieto & Muller de Ceballos, 1993). Es solo hasta la tercera misión pedagógica alemana, (1965-1978), que de alguna forma se ve la necesidad de tecnificar la enseñanza de estas dos asignaturas para hacerla extensiva a todas

las instituciones educativas en concordancia con uno de sus propósitos fundamentales; la ampliación de la cobertura educativa. En ese mismo orden y dirección, en 1976 se dictaron seminarios nacionales en dibujo, obras manuales y educación musical, seminarios para el perfeccionamiento del maestro, que buscaban precisamente cualificar a los docentes dotándolos de herramientas metodológicas y didácticas para sus prácticas educativas en estas áreas, por considerarlas como parte fundamental del desarrollo psicomotor e intelectual del alumno. (Rojas de Ferro, 1982).

Por su parte, en lo que tiene que ver con la formación de artistas en el ámbito profesional, es a partir de la segunda mitad del siglo XX que las escuelas de artes independientes o adscritas a La Universidad Nacional en el centro del país y en las principales ciudades capitales, se convierten en la fuente de producción de diversas manifestaciones artísticas profesionales, como el teatro moderno colombiano y los Salones de Artistas. Es entonces en los años 70s que se asiste al surgimiento de la institucionalidad pública en el ámbito cultural y artístico, conformado y liderado por las escuelas de bellas artes y sus producciones artísticas. Así mismo desde los años 70s y 80s el Instituto Colombiano de Cultura COLCULTURA, desarrollaba un número considerable de talleres y cursos de formación artística en música, danza y teatro, y mantenía la Escuela Nacional de Arte Dramático ENAD. (Ministerio de Cultura , 2007).

Con respecto al contexto escolar de la básica y la media, en los programas anteriores el área se llamaba Educación Estética, no obstante, estaba centrada en el desarrollo de habilidades y destrezas con base en las técnicas y desarrollos teóricos de las diferentes disciplinas artísticas, siendo música y dibujo las que mantenían su hegemonía en el currículo. (Ministerio de Educación Nacional, 1997). Al mismo tiempo la dimensión lúdica del área parecía ser la mejor opción en

cuanto a sus desarrollos a nivel de contenidos y por consiguiente en sus prácticas educativas. Para ilustrar esto nos permitimos citar textualmente:

La lúdica parece haber sido desde comienzos de los años 70s, la panacea del porte funcional de las artes en la escuela. Al amparo de ella, se juega, se pasa rico, se entra en el mundo de las simbolizaciones inoficiosas, se ensayan destrezas físicas, se compite, se acrecienta el repentismo, se afinan relaciones de grupo y se reduce el carácter cognitivo del Arte a la explosión del placer momentáneo del juego, abotargando los potenciales y los desafíos de las significaciones del mundo y de experiencia subjetiva, a un compartir y compartimentar con el otro, en una suerte de colectivización que se juzga benéfica para los individuos. Despojarse de su yo, de su subjetividad, aprender a competir y a respetar las reglas de los juegos no parece un plan equivalente al reconocimiento de lo que el Arte significa para quien ve en la posibilidad de descifrar claves del mundo, claves autónomas, el mejor plan. (Garzón, 2008).

3.2. Estado de la cuestión: buscando los vínculos

Dentro del rastreo de investigaciones, tesis de Maestría y de Doctorado que se han encontrado en las diferentes fuentes, se referencia a continuación las que desde la perspectiva de los investigadores acogen los temas más sensibles que atañen en la actualidad a la educación artística, así mismo dentro de estas, se incluyen las que se pueden citar como las más pertinentes en relación con el presente trabajo de investigación.

3.2.1. Contexto nacional

En el año 2006 el Ministerio de Cultura en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional encarga a un grupo de expertos conformado por profesionales de La Universidad Externado de Colombia, de CORPOEDUCACIÓN y de los ministerios mencionados, una investigación con el propósito de promover una reflexión en torno al futuro de la Educación Artística colombiana, esto con el fin de establecer un marco institucional apropiado y formular una política pública para la misma. El trabajo realizado bajo la coordinación de un comité técnico denominado “Grupo Ancla”, arroja como resultado la publicación de un documento llamado “ANÁLISIS PROSPECTIVO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA AL HORIZONTE 2019”. Este tenía como fin anticipar aquellas líneas de fuerza o rupturas que marcarían el futuro de la Educación Artística en Colombia en un horizonte de diez años.

De este estudio merece la pena señalar “El estado del arte de la Educación Artística en Colombia” para el año 2005. De este informe se rescata especialmente lo que se ocupa del ámbito de la educación formal, es decir, del espacio de la Educación Artística como área fundamental y obligatoria. En este sentido, llama la atención dentro de los resultados la manera en que se señala lo limitado de la información con que se cuenta en relación con la forma como se está impartiendo

la Educación Artística en las instituciones públicas o privadas, (asignatura, proyecto pedagógico, proyecto para la formación artística), como acerca de la infraestructura disponible para ello, las áreas artísticas trabajadas, es decir, las disciplinas, el número de alumnos que acceden a esta educación, e indicadores de calidad de la misma. (Ministerio de Cultura, 2006).

En efecto, uno de los estudios publicados establece que el porcentaje de docentes que imparte Educación Artística en básica y secundaria, es del 6%, (5.3% en el sector oficial, y 7.4% en el sector no oficial), proporción significativamente inferior con respecto a las áreas de Humanidades, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales e incluso por debajo de áreas como Educación Física y Tecnología e Informática. (Ministerio de Cultura, 2006). Al mismo tiempo el estudio reveló que entre 2001 y 2003 hubo una reducción en el número de docentes en el área de Educación Artística, lo cual continúa incidiendo directamente en el número de estudiantes que no tienen la cobertura del área y por consiguiente los que la tienen, la reciben en una proporción de tiempo que es significativamente inferior en relación con la intensidad horaria de otras áreas. De todo lo anterior se puede inferir que existe una subvaloración del área, y que no se ha asumido aun la necesidad de que esta sea impartida por profesionales idóneos, tanto en la formación artística como pedagógica, y que esta aun la siguen asumiendo otros docentes que no poseen la formación específica por necesidades de completar sus asignaciones académicas y de cubrir el área en lugares donde no hay un docente cualificado para las prácticas educativas artísticas.

En este orden y dirección, el Ministerio de Educación Nacional se ha dado a la tarea de proponer una reflexión y análisis en torno a las prácticas en Educación Artística. De este proceso ha resultado una serie de documentos de carácter institucional que busca establecer una política pública para el área y unas orientaciones pedagógicas que se pueden tomar como documentos de carácter académico, dada la participación de renombrados expertos que han venido pensando los

procesos artísticos escolarizados en concordancia con los planes de desarrollo de la nación y las nuevas necesidades de acoplarse también al contexto internacional.

En relación con lo anterior, llama particularmente la atención en los documentos mencionados, la insistencia en concebir el área como campo de conocimiento, y el énfasis en la valoración de las experiencias artísticas como creadoras de sentido y de nuevas significaciones, (Ministerio de Cultura , 2007). Así mismo, se promueve el reconocimiento de la Educación Artística como un área que tiene valor por sí misma puesto “que establece un mundo propio, cuya construcción de sentido no es ajena a su propio acontecer vital. (Ministerio de Cultura , 2007).

En el Documento N°16 publicado por el M.E.N. en 2010 se sintetiza lo que se debe comprender por Educación Artística definiéndola de la siguiente manera: “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 en cuenta nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio”. (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2010). Además, señala que son precisamente *las obras de arte, entre otras manifestaciones del patrimonio cultural local, nacional y universal su objeto de estudio fundamental.* (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2010).

En este mismo orden y dirección, propone las competencias específicas que se deben desarrollar en los procesos del área; la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. Estas además, ubican al estudiante en tres dimensiones a partir de las cuales se puede direccionar sus procesos de formación: “El estudiante como espectador, el estudiante como creador y el estudiante como expositor”, (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2010).

La siguiente investigación se llevó a cabo en un colegio mixto del área metropolitana de Bucaramanga y se planteó como objetivo caracterizar las prácticas sobre las concepciones de artes plásticas que poseen los estudiantes, maestros y directivos en la básica de la institución, y a la vez, se propuso como objetivos específicos: describir e interpretar el que hacer pedagógico del maestro y las actividades de aprendizaje de los estudiantes en las situaciones de enseñanza de las artes plásticas, tipificar las concepciones sobre artes plásticas, como ideas, nociones y conceptos en torno al tema tratado y revelar la proyección que le dan las personas investigadas a las artes plásticas.

El trabajo en mención tuvo un enfoque cualitativo, donde se estableció la comprensión del sentir, el ser y el querer con relación a las artes plásticas, por tanto la metodología utilizada fue la etnográfica, la cual permitió identificar algunos patrones de comportamiento y comprender la complejidad simbólica que subyace en el proceso formativo.

Esta metodología permitió la sistematización, la interpretación de las concepciones que los docentes plasman en su práctica, de igual manera, que la descripción de la realidad. Así mismo los hallazgos establecidos son el producto de la recolección de datos y sistematización. Con esta información se realizó una pre- categorización de las concepciones que poseen los participantes acerca de las artes plásticas, las cuales giran en torno a tres ejes; el querer, el sentir y el ser en cuanto a las expectativas que se configuran mediante la interacción de diferentes elementos que intervienen en el contexto educativo.

Los elementos referidos permitieron establecer una relación entre las concepciones sobre las artes y las prácticas pedagógicas en el proceso educativo, al igual que la relevancia de las artes en el proceso de formación estética de cada individuo, conduciéndole a grados mayores de libertad individual, es decir de autonomía.

En este sentido, se enuncian sintéticamente cada una de las categorías:

1. La del querer, las artes plásticas son consideradas como un don que se desarrollan o que nace con él, como libertad de expresión, de pensamiento por medio de lo estético; como experiencia didáctica; el maestro entre la exigencia y el desconocimiento de su área.
2. La del sentir, el color de los sentimientos a través de las experiencias artísticas – plásticas
3. La del ser, sacar a las artes plásticas en la marginalidad en la que han estado y demostrar que posibilitan el desarrollo sensitivo del ser humano.

Los niños por su parte asumen los dibujos como mecanismos para la expresión de sus sentimientos y emociones, es una forma de escapar de la realidad y refugiarse en sus producciones. De igual manera los medios de comunicación se han diversificado y han posibilitado una mayor exploración de recursos y técnicas que permiten mayor creatividad en las producciones.

A manera de conclusión se exponen los siguientes elementos:

Los lineamientos realizan un reconocimiento importante a las artes plásticas como objeto de conocimiento y espacio formativo para los estudiantes, sin embargo los docentes aun no tienen un conocimiento profundo de ellos.

Una concepción muy reiterativa durante la investigación fue el término de “expresión”, es decir, el arte entendido como medio para expresar... sin embargo el fin último del arte es el de la reflexión.

La importancia también de estudiar el ámbito familiar y social en el que se desenvuelve el estudiante para comprender cuál es su relación con la tecnología y como sacar el mejor provecho de ello.

La apropiación de las artes plásticas como objeto de conocimiento permite que los currículos tradicionales se pongan en la tarea de reflexionar acerca de los medios por los cuales fundamentan su enseñanza.

Para continuar, se encuentra la investigación denominada *La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano: Barriga Monroy, Martha Lucía*. De la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Pamplona, Colombia. (Barriga Monroy, núm. 10, noviembre, 2013), la cual se propuso como objetivo la construcción de currículos en educación artística coherentes con la diversidad geográfica, étnica y cultural de Colombia. Una de sus líneas de fuerza afirma que la educación musical en Bogotá entre 1880 y 1920, estuvo influenciada por currículos extranjeros, ya que desde finales del siglo XIX y principios del XX se crearon las escuelas de educación formal en artes en Colombia y se implantaron currículos extranjeros para la enseñanza y el estudio de las artes. En consecuencia desde entonces, fueron poco visibles las influencias populares, indígenas y africanas en el currículo escolar.

Entre los diversos resultados que arroja esta investigación, se encontró desde la perspectiva de los investigadores, (de los autores), que no existieron políticas estatales coherentes para el cultivo de las artes a través de la educación, ni para la formación de maestros de artes. Por ello, una de las conclusiones a las que se llegó con esta investigación, fue el reto de construir currículos de estudios propios y contextualizados, teniendo en cuenta la gran diversidad geográfica y cultural colombiana, ya que los planes de estudio extranjeros excluyen las raíces y tradiciones del territorio colombiano.

En este sentido, en la primera década del siglo XXI ya se cuenta con experiencias de este tipo, y con relación a la construcción de currículos que integran las artes en diversas manifestaciones, asumiendo como insumo principal las formas de vida de las mismas

comunidades, es decir, las propuestas han venido incluyendo como objeto de estudio, las manifestaciones artísticas y culturales de las diversas regiones colombianas, con el fin de acatar la invitación que se hace desde los lineamientos curriculares para la educación artística y desde la Ley general de educación, cuando se hace alusión al rescate de los valores y las manifestaciones artísticas y culturales vernáculas, como fundamento de la construcción de la identidad cultural nacional.

Cabe anotar en este aspecto que el MEN como ente gubernamental ha comprometido a la educación artística y cultural con la satisfacción de necesidades de un contexto global, de la producción económica y formación para el consumo cultural. Este enfoque se aleja de las condiciones ideales de la educación artística, posibilitando procesos carentes de significado y apropiación para sus beneficiarios.

En contraste con lo anterior, la concepción de currículo para la formación artística requiere ser revisada e incluso transformada, es decir, pasar de la educación por competencias, estándares y mediciones nacionales e internacionales, a la educación por experiencia, donde lo importante es el crecimiento integral y los intereses de las niñas, niños y jóvenes, con miras al desarrollo de su autonomía y de su progreso personal. Para ello se muestran algunas experiencias de docentes que se vinculan con sus experiencias a nivel personal y profesional en la enseñanza del área.

Se encuentra entonces como primera experiencia integradora de tipo individual las creaciones de Margarita Melo Roussel, colombiana quien estudió educación preescolar y educación musical en Colombia, vive y trabaja en París hace muchos años, quien viaja con frecuencia a Colombia para investigar sobre cuentos y leyendas colombianas que adapta a sus creaciones. Y la segunda está relacionada con una experiencia llamada “Currículos situados”; esta

recoge experiencias de artistas en formación, ya sea gestores, promotores, maestros empíricos y docentes en pedagogía para la enseñanza de artes, en algunas escuelas de formación artística del departamento del Guaviare.

En estas experiencias se evidencia el pensamiento y las intenciones formativas del maestro, donde se reivindica su rol como constructor de cultura y seleccionador de contenidos culturales para el contexto en el cual se desenvuelve.

Finalmente, se encuentra una investigación titulada “El tiempo curricular en la reconstrucción en situación de vulnerabilidad: una mirada de las concepciones y prácticas de los maestros desde la Educación Artística”. Esta se enmarca en un estudio de caso de tres instituciones diferentes del departamento del Cauca, donde se trató de mirar y comprender el tiempo curricular del área de Educación Artística, tanto en el contexto urbano como rural. En el sector rural, la orientación es más flexible acorde con el interés de los estudiantes, en contraste con lo urbano en donde se cuenta con horarios más rigurosos y estrictos. Este estudio se llevó a cabo entre el año 2011 y 2012 como parte del macro proyecto: “Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno”.

Por su parte, entre la población atendida en estas instituciones se encuentran miembros de las etnias guambiana, nasa y campesinas, en condiciones económicas complejas, posibilitando un espacio multicultural y diverso. En esta dinámica, la educación artística ha generado espacios de goce y disfrute en la configuración de esas nuevas identidades culturales de estos estudiantes.

En esta medida, esta investigación presenta como problema la falta de reconocimiento del área de Educación Artística, ubicando otras áreas de mayor importancia dentro de las prioridades institucionales.

Dentro de su objetivo los investigadores pretenden identificar cómo desde las concepciones de los docentes, el área puede aportarles a los estudiantes que han sufrido procesos de desarraigo y/o destierro, mediante la pregunta investigativa ¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros del área de Educación Artística de instituciones rurales de primaria y urbana de secundaria con poblaciones en situación de vulnerabilidad del Departamento del Cauca?

En este sentido, en este trabajo se encuentra un vínculo con el interés de lo propuesto para esta investigación, ya que esta tiene como foco específicamente al maestro y su aporte al mejoramiento de las condiciones de los niños en situación de vulnerabilidad desde la mirada, experiencias e intenciones formativas de los sus respectivos docentes.

La metodología cualitativa empleada fue la teoría fundamentada, con un enfoque crítico, el cual pretende analizar críticamente la información recogida y a partir de este generar un nuevo conocimiento que le aporte a la problemática planteada inicialmente.

Dentro de las categorías abordadas se encuentran: La educación artística y el desarrollo del ser humano, la vida digna y la diversidad, las cuales ayudaron a configurar tanto los hallazgos como las conclusiones. Dentro de las conclusiones se tiene que el aprendizaje mediante el cuerpo y sus emociones debe ser reconocido no solo como instrumento, sino como posibilitador de conocimiento. Una de las formas de garantizar la formación integral del estudiante, es posibilitarle a este el contacto y la interacción con los procesos y espacios artísticos. (Garzón Díaz, Muñoz Narvaez, & Hernán, 2013).

3.2.2. Contexto internacional

El trabajo que se referencia a continuación es una tesis doctoral del año 2003 desarrollada en el departamento de didáctica de la expresión plástica en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid: *“Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación”* por Raúl Díaz-obregón Cruzado bajo la dirección del doctor Manuel Hernández Belver. (Cruzado, 2003). Las preguntas iniciales de las que partió la investigación son las siguientes: ¿La educación artística y la instalación tienen características en común que puedan aportar soluciones a la problemática actual del aislamiento e incomunicación del arte contemporáneo con la sociedad? ¿Es la instalación un medio propicio para la apreciación del arte contemporáneo?

La propuesta de investigación estudia la viabilidad de la comunión de dos ámbitos separados: La educación artística y el arte contemporáneo. Se comprobó la posibilidad de esta conexión basándose en las manifestaciones participativas del arte surgidas en torno a 1970 y más concretamente a través de la instalación. De igual manera se relaciona el saber del arte, como saber específico, con el de la enseñanza a la luz de diferentes autores como: Luis Camnitzer, Field, Juan Fernando de la iglesia, Beuys, entre otros.

La presente investigación no acogió un método en particular dentro de su proceso investigativo, por tanto optó por un diseño que correspondiera a las necesidades planteadas por la delimitación de la población y del tiempo promedio para el desarrollo del trabajo. Dentro de los métodos empleados se encuentran: Método del análisis de los documentos, correlativo, deductivo, inductivo e investigación pura. Y dentro de los instrumentos de análisis de la información y resultados obtenidos, se encuentra el esquema comparado entre los diferentes actores del proceso.

La falta de método y de organización se solventaría potenciando las capacidades pedagógicas y didácticas que adquieren los educadores y de las cuales los artistas carecen por no haberlas adquirido en su formación. La escasa vocación y la motivación se solucionarían con la potenciación de una clase más activa, participativa y cercana a los intereses tanto del alumno como del profesor, utilizando la creatividad del artista para romper la monotonía de la clase e incorporar nuevos elementos que estén vinculados con insumos artísticos, plásticos, de apreciación y experimentación.

Los estudiantes de artes que durante su proceso de formación se han visto involucrados en actividades donde su creatividad y recursividad ha salido a flote, potenciarán en sus futuros estudiantes estos caminos para acercarlos a la comprensión y aprehensión de lo artístico. Se han vinculado características de la instalación, como el desarrollo de la sensibilidad y la percepción, el cultivo del intelecto, el fomento de la comunicación sensorial, la capacidad interdisciplinar, la integración del arte con la vida y el interés participativo del público en la obra, con relaciones significativas con el ámbito educativo.

Además se identificó que a pesar de los procesos de sensibilización de ciertas manifestaciones artísticas y corrientes educativas por los contenidos sociales, una gran parte de la población no se siente partícipe de la actividad artística. Estos problemas que se asumen de carácter internacional, desde el punto de vista del autor, se acusan con mayor intensidad en España. Desde su perspectiva, las reformas educativas son lentas y poco efectivas, existiendo una gran separación entre los contenidos educativos y la realidad artística. Esta situación afecta a todos los niveles educativos por igual y se acusa una carencia especial en temas referidos al arte contemporáneo. (Cruzado, 2003, pág. 29).

Sin embargo Arthur Efland, citado por Cruzado alude a “La presencia de nuevas formas de arte que sobre pasaban el alcance del público en general, provocó que muchos profesores de arte forjaran su motivación a enseñar: Crear un puente que restaure el vacío cultural entre la vanguardia y el público”. Proponiendo al profesor como un crítico de la realidad y transformador del proceso.

En concordancia con lo anterior, se encuentran algunas consideraciones en relación con el profesor de educación artística. Una de ellas es sería la poca participación en exposiciones y eventos artísticos y culturales que potencien su trabajo artístico. Esto último se podría interpretar como una de las razones por las cuales muchos artistas ven en el campo educativo una opción laboral y profesional de mayor estabilidad. Al respecto Schwartz citado por Cruzado explica que esta desoladora circunstancia era debida a la falta de apoyos institucionales y aplicaciones prácticas profesionales de los estudios superiores de arte, condicionando no sólo al artista sino también al estudiante de arte al ejercicio docente una vez terminados sus estudios universitarios. “Los que no tienen éxito en el mercado generalmente se incorporan a la industria educativa, o en último caso, se convierten en clientes y corifeos de los que triunfan. La carrera organizada del arte parece ser la única dentro de las carreras profesionales que crea tanto a los productores como a los consumidores” (Luis Camnitzer, 1999, pág. 76).

“El desarrollo cognitivo de cada docente se basa fundamentalmente en los siguientes aspectos: creencias, modelos de pensamiento y la puesta en práctica de sus propias teorías “denominadas implícitas”, que se constituyen mediante su acción pedagógica” (Marcelo, 1987)

En el párrafo anterior se expresa una de las conclusiones parciales a las que se llegó con el trabajo de investigación que se referencia a continuación, denominado *Experiencias metodológicas construidas a partir de la expresión artística, del conocimiento, de las teorías*

implícitas y de los modelos de pensamiento del docente de la investigadora del instituto de investigación en Educación (INIE) de Costa Rica, Julieta Castro Bonilla.

Este es un informe que muestra parte de los resultados de una investigación que hace referencia a la práctica pedagógica que se construye a partir de las creencias, concepciones y estilos de pensamiento del personal docente, en el que la expresión artística le permite a la población estudiantil la concreción de sus aprendizajes. En él participaron profesionales de preescolar, primaria y secundaria del área de artes, (música, filosofía y artes plásticas).

El objetivo propuesto para este trabajo hace referencia a la reconstrucción de la práctica pedagógica de los docentes participantes para transformarla a partir de sus conocimientos, creencias, concepciones y modelos de pensamiento, e incorporar la expresión artística como un recurso lúdico que posibilita la adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes.

El texto se remite a un concepto de práctica pedagógica que se fundamenta en el desarrollo de la creatividad, en la identificación de las creencias o teorías implícitas que le permiten a la población docente conceptualizar su propio trabajo y concretarlo mediante procedimientos metodológicos en los que se incorporan las artes plásticas como un recurso didáctico que facilita la expresión de los aprendizajes.

La investigación se centró en la planificación y programación de las actividades para desarrollar en el aula de clase.

Los aprendizajes y las experiencias logradas hasta la fecha permiten formular los siguientes hallazgos:

- La población docente comprende que los conocimientos en las áreas pedagógicas y artísticas, las creencias y los modelos de pensamiento influyen de manera directa en la planificación de las actividades que organiza como parte de su labor cotidiana.

- Cuanto mayor sean las vivencias, experiencias y conocimientos de sus tradiciones y componentes culturales, más objetiva será su interpretación respecto a la realidad de aula y al currículum escolar, aspectos que facilitan su planificación respecto de sus innovaciones e intercambios académicos.
- La población docente se da a la tarea de fundamentar su trabajo de aula con teorías que explican las relaciones que predominan en el acto de enseñar, por lo que se acude al enfoque denominado globalizador, el cual permite organizar actividades de enseñanza, de manera que se logren aprendizajes significativos a través de la integración de los contenidos y mediante la “modalidad de talleres o proyectos de trabajo” que promueven la creatividad.
- El enfoque globalizador permite a los participantes la oportunidad de superarse en los planos individual y colectivo, lo que facilita el desarrollo de sus habilidades, destrezas, conocimientos, así como el incremento de sus cualidades personales, pues favorecen su condición como persona.
- Un currículum integrado favorece en los estudiantes el establecimiento de conexiones entre las diferentes áreas del currículum escolar y las que corresponden al área artística.
- El personal docente reconoce que como parte de los procesos metodológicos le conviene incorporar diversas formas de expresión creativa entre las que menciono, la música, la expresión corporal, la poesía y el teatro, entre otras.
- Las producciones que realizan los estudiantes, llámense proyectos, actividades o talleres, reflejan de su autor la totalidad de sus facultades cognitivas, socio-afectivas, así como las habilidades y destrezas. Todo lo anterior ayuda a comprender que no existen productos ni actividades puramente racionales o científicas, ni enteramente artísticas o sensitivas, como tampoco únicamente útiles, sensibles o tecnológicas.

Las conclusiones que hasta aquí se mencionan, surgen desde el momento en que las investigadoras se acercaron a la práctica pedagógica que desarrollaron y culmina con la planificación de experiencias metodológicas en instituciones de educación secundaria por parte de los profesores de artes plásticas que participaron en la investigación. Cabe señalar que en todo momento se destacó el concepto de "integración" entre las artes plásticas y otras áreas del currículo escolar.

Como puede observarse, esta investigación se ocupa de la planificación del docente y cómo ésta se constituye en un factor determinante que involucra un sinnúmero de elementos conceptuales y vivenciales de sí mismo, lo cual enriquece su práctica educativa.

Como complemento del trabajo anteriormente citado, de la misma autora Julieta Castro Bonilla, se encontró un artículo en el cual se publican otros de los hallazgos más relevantes. Este se titula *Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas*. En el artículo se menciona la metodología que aplica la investigación, la cual se organiza mediante "fases" que facilitan espacios reflexivos que permiten valorar el trabajo docente mediante el enfoque cualitativo que promueve la investigación-acción en el aula. Se hace referencia, de igual manera a la fundamentación de una práctica pedagógica que le permite al profesor y a sus estudiantes, la posibilidad de asignar nuevos significados al trabajo que se realiza dentro y fuera del contexto escolar.

En el texto, el área de las artes plásticas, se considera el "eje medular" que permite un replanteamiento para redefinir una práctica pedagógica que facilita la aplicación creativa de conocimientos, habilidades y destrezas de parte de la población estudiantil.

Se tiene como objetivo que las experiencias de integración curricular que se describen en el artículo, se conviertan en insumos para que puedan ser aplicadas por docentes de artes plásticas y

otras personas interesadas en el tema, de manera que puedan propiciar espacios de reflexión sobre su práctica educativa, la valoren y puedan descubrir cuánto han aprendido y cuánto les falta por aprender.

La investigación se desarrolló por fases a saber:

1° Primer acercamiento a la práctica pedagógica que las investigadoras desarrollaron en los cursos que impartían. Esto mediante una guía de observación que contó con elementos como: diagnóstico, planificación, estrategias didácticas con integración de las expresiones artísticas, reflexión de la práctica pedagógica y aprendizajes.

2° Selección de las personas participantes

3°: Autorreflexión de la práctica pedagógica de las personas participantes.

4° Elaboración de un texto final.

El siguiente trabajo de investigación fue llevado a cabo por La Universidad Nacional de Misiones de La provincia de La Pampa en Argentina, en la Municipalidad de Pico, y el informe al que se tuvo acceso se publicó con el título de *“Distancias representacionales de Docentes y Estudiantes sobre la práctica en educación artística”*. En la investigación se privilegió el estudio de caso, en palabras de los autores, por su potencialidad analítica. El objetivo del estudio se centró en vincular y contrastar las representaciones de docentes y estudiantes sobre las prácticas en educación artística en los espacios curriculares. Las preguntas más específicas a partir de las cuales se desarrolló el trabajo, apuntan a desentrañar las distancias entre los discursos del docente y sobre aquello que enseña y pretende que aprendan los estudiantes sobre la práctica en educación artística, y lo que expresan los estudiantes o el sentido asignado a dicha enseñanza.

Habría diferentes distancias (cercanía / alejamiento) entre las representaciones de los actores respecto del objeto educación artística, tal vez por la formación adquirida o por adquirir en un

proceso formativo. Este diálogo entre la formación heredada (experiencias previas en educación artística tanto del docente como del estudiante) y aquello por adquirir (en el caso de los docentes, la posibilidad de revisar su propia práctica y para los estudiantes, construir nuevos conocimientos), permite identificar representaciones circulantes que reconstruyen, remodelan y enriquecen cada uno de los abordajes sobre la práctica en educación artística. (Alzamora, Garbarino, Barroso, & Santos, 2008).

A partir del estudio de casos se pudo observar que a mayor distancia entre las representaciones de los docentes con las de estudiantes, mayor es la distancia entre la intencionalidad de la enseñanza y la del aprendizaje. Esto se advierte en la descripción y análisis que realizan los actores cuyas representaciones se alejan o se acercan en su perspectiva sobre la práctica. Se puede señalar que las representaciones se visualizan como cercanas o lejanas tanto en el cruce de conocimientos o planteos metodológicos como en el vínculo que se establece con el otro. (Alzamora, Garbarino, Barroso, & Santos, 2008).

La actuación del *habitus* de los actores se pudo observar en relación con el campo de pertenencia y esto en particular en el acercamiento a la postura que tienen sobre la educación artística. En el caso de los docentes cuando asumen una postura, rechazan e invalidan las otras. En el caso de los estudiantes cuando su docente no pertenece al campo de la educación artística, deslegitiman su acción y cuando son del campo se expresan con mayor o menor coincidencia acerca de los objetivos, metodología, sentido de la práctica; hablan en términos de acciones que implementan y evalúan y no de características de pertenencia del campo.

Posteriormente se encontró el trabajo titulado *La expresión plástica en la enseñanza básica en Portugal* (Narciso, 2013), en el cual se mostraron alternativas de intervención y se presentó un nuevo modelo pedagógico para aplicar en el aula. La apuesta por la creatividad puede

ser también una salida para afrontar la crisis y redescubrir nuestro lugar en el mundo. Por su parte, esta investigación empleó métodos cualitativos y cuantitativos. Se han recogido la apreciación de los profesores de los grados 3° y 4°, sobre su formación inicial, la práctica de la expresión plástica y cuál es su relación con la educación para el arte.

Los distintos estudios concuerdan en considerar que el arte en la educación se encuentra en una posición menospreciada. Se requiere de espacios adecuados para el desarrollo de la creatividad. Los docentes consideran que la enseñanza de la expresión plástica posibilita ampliar el nivel de percepción y sensibilidad en los estudiantes.

Entre los elementos de este trabajo que, desde la perspectiva de los investigadores, se acercan al tema aquí propuesto se puede destacar: María Do Franco Narciso introduce una idea que va en concordancia con la búsqueda del estatus de la educación artística dentro de los programas curriculares, que si bien se puede acceder a ella de forma empírica, se hace necesario organizar unas competencias y unos saberes que posibiliten que el estudiantes se sensibilice con el conocimiento, la experiencia y la práctica, razón por la cual ella habla de la alfabetización artística en los estudiantes y, por qué no, con los docentes.

En la búsqueda de diferentes categorías a analizar estuvo la de los docentes del ciclo básico, los cuales según los resultados de la investigación, hicieron un reconocimiento de que la formación que recibieron fue muy rudimentaria y de poca profundidad, de hecho, para desarrollar actividades se veían en problemas por el desconocimiento del campo de conocimiento a enseñar.

A modo de síntesis, se puede decir que las investigaciones en educación artística conforman un espacio específico y bastante heterogéneo, esto último como consecuencia de que hacen parte de estudios especializados en relación básicamente con dos tópicos: por un lado las investigaciones educativas y por otro , las investigaciones sobre el arte. (Marín Viadel, 2011, pág. 271).

En relación con lo anterior, es menester aclarar que los trabajos aquí referenciados se ubican básicamente en el primer tópico, es decir, en lo que concierne a las investigaciones educativas, que para este caso particular, se ocupa de un ámbito específico de estas que corresponde a la educación artística.

4. EN BÚSQUEDA DEL SENTIDO: LOS CONCEPTOS QUE FORMAN EL MARCO DEL QUE SE HA PARTIDO

Los conceptos aquí desplegados no son simples, esto es, no son de un componente único, además, están planteados en función de aquello que se propone como problemático y en ese sentido en palabras de Deleuze y Guattari, lo que expresan es un acontecimiento. Lo dicen textualmente los autores: “En efecto, todo concepto, puesto que tiene un número finito de componentes, se bifurcará sobre otros conceptos, compuestos de modo diferente, pero que constituyen otras regiones del mismo plano, que corresponden a problemas que se pueden relacionar, que son partícipes de una co-creación”. (Deleuze & Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, 1993, pág. 24). Cabe agregar que cuando se habla aquí de “acontecimiento”, se toma en el sentido que para Alain Badiou tiene el concepto. Este lo define como algo que hace aparecer cierta posibilidad que era invisible, incluso impensable. El acontecimiento no es por sí mismo creación de una realidad, pero si abre una posibilidad, nos puede mostrar que hay una posibilidad que se ignoraba. (Badiou, 2013).

Retomando lo que concierne a los conceptos, y adicionalmente a lo que se ha expresado desde la postura de Deleuze y Guattari, se puede decir también que, más que pretender establecer un orden jerárquico, o como diría Foucault, “más que querer reponer los conceptos en un edificio deductivo virtual” (Foucault, 2010, pág. 76), lo que se pretende pasa más por encontrar un sentido interior tejido por el hilo de los enunciados, es decir, encontrar la manera en que unos conceptos se relacionan con otros, como están ligados por sus modos de aproximación, como describen la red conceptual a partir de las regularidades intrínsecas del discurso en relación con lo que se podría denominar unos preconceptos; de nuevo, en palabras de Foucault: “El campo preconceptual deja

aparecer las regularidades y compulsiones discursivas que han hecho la multiplicidad heterogénea de los conceptos, y más allá todavía, la abundancia de esos temas, de esas creencias, de esas representaciones a las que acostumbramos dirigirnos cuando hacemos la historia de las ideas”. (Foucault, 2010, pág. 85).

Hechas las consideraciones anteriores, se puede afirmar que en relación con el objeto de estudio de este trabajo, emergen tres categorías conceptuales: el contexto, la práctica pedagógica y el saber escolarizado. Que a la vez están conformadas por unos preconceptos que de igual forma las cargan de sentido en relación con el dominio teórico o lingüístico al cual pertenecen, y que por lo tanto cargan todo el peso de lo que más tarde configurará las categorías de análisis y los hallazgos que resulten en esa búsqueda de sentido y de comprensión. Ante la situación planteada, se piensa que las categorías conceptuales a las que se hace alusión son: el contexto, la práctica pedagógica y el saber escolarizado.

Después de lo anterior expuesto se puede afirmar en primer lugar, y con base en lo propuesto desde el objetivo inicial de este trabajo, que al preguntar por las condiciones en las que se desarrollan actualmente las prácticas pedagógicas de los Maestros del área de Educación Artística de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín; por lo que se pregunta específicamente, es por un contexto, en este caso, un componente del contexto socioeducativo colombiano implícito en un ámbito igualmente específico como lo es el de la educación formal. En ese sentido, se puede asumir el contexto como una categoría que se pretende llenar de sentido y que es necesario delimitar en relación con lo que se propone como problemático en este trabajo y desde la gramática del saber propio que se asume como dominio lingüístico del área de conocimiento a la que se alude; y a la vez, justificar por qué se ha elegido documentar unos, y no otros asuntos en relación con el fenómeno abordado. (Echeverri Álvarez, 2012).

Cabe agregar que desde la intencionalidad del presente trabajo, existe una identificación con la noción de contexto que plantea Teun A. van Dijk; sobre el cual propone un enfoque sociocognitivo. En tal sentido el concepto supera lo meramente referencial, es decir, no se limita única y exclusivamente a mencionar escenarios, actores, situaciones, condiciones o circunstancias. En cambio el enfoque propuesto implica pensar en asumir la categoría contexto como “constructos (inter)subjetivos diseñados y actualizados continuamente en la interacción de los participantes como miembros de grupos y comunidades”. (Van Dijk, DISCURSO y CONTEXTO, 2012). En ese mismo sentido se puede afirmar que los contextos son constructos de los participantes, constructos subjetivos. Este enfoque es traducido por la psicología cognitiva como un “modelo mental”, es decir, como interpretaciones subjetivas de situaciones comunicativas. En síntesis el contexto se define como un modelo contextual. (Van Dijk, DISCURSO y CONTEXTO, 2012).

Hechas las consideraciones anteriores, lo primero que hay que aclarar es que cuando se habla de la educación artística en el contexto educativo, no hay una única manera de entender a qué se hace referencia. Es así como en el contexto europeo y en el norteamericano se entiende que al hablar de educación artística, se hace alusión específicamente a la educación o a la formación en artes plásticas. En cambio, en el contexto latinoamericano, la educación artística se entiende como un área de conocimiento que forma parte de los currículos en el ámbito de la educación formal, y engloba una serie de disciplinas o asignaturas como lo son la música, las artes plásticas y visuales, la danza y las artes escénicas. Con respecto a esto, es menester anotar que es esta última caracterización la que se asume en este trabajo, atendiendo a que de igual forma está planteada en el sistema educativo colombiano.

No se puede perder esto de vista, dado que es precisamente desde allí de donde se parte o de donde se toman las construcciones discursivas que fundamentan el desarrollo conceptual al que se

aspira. En ese sentido se considera pertinente la aclaración, dado que en palabras de Van Dijk, "un modelo de contexto cambia constantemente durante la comunicación, (se adapta, se actualiza), debido a cambios en la situación social, o en la interpretación del discurso. Es decir, el contexto constantemente influye en el desarrollo del discurso, y viceversa". (Van Dijk, ALED: Revista latinoamericana de estudios del discurso, 2001).

En el orden de las ideas anteriores, se exponen a continuación las condiciones bajo las cuales se desarrollan actualmente las artes en la educación colombiana, en este propósito, necesariamente se deben enfrentar las dos posiciones desde las cuales se esbozan sus características y particularidades, inicialmente desde Los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, y seguidamente desde los demás referentes de ley publicados por el Ministerio de Educación Nacional que han ido modificando y actualizando este primer documento que se podría asumir como un hito en lo que tiene que ver con la presencia de las artes en la escuela en el sistema educativo colombiano. Atendiendo a esto, se debe hacer en primer lugar la distinción en cuanto a iniciativas de carácter formal y no formal, y seguidamente, a lo que tiene que ver con la "*educación artística*", en relación con lo que se define como "*formación artística*".

Esta última se puede definir como la formación en una disciplina específica del arte, (música, danza, teatro, artes plásticas o visuales), que puede surgir a través de iniciativas personales, por el gusto o la pretensión del desarrollo de un interés o habilidad especial, y de la cual no se ocupa necesariamente la escuela. Para tal fin, existen diversas instituciones como: academias de arte, casas de la cultura y departamentos de extensión cultural de universidades y escuelas superiores; que cuentan dentro de su infraestructura y dentro de sus proyectos de formación con los espacios y los planes de estudio específicos de acuerdo con sus intenciones formativas. Estas iniciativas pueden ser de carácter formal o no formal, y no en todas las condiciones buscan necesariamente

formar profesionales en un área específica del arte. En relación con lo anterior, se pueden citar otras iniciativas de orden gubernamental que no obstante, ofrecer una formación considerada de calidad artística, se pueden inscribir en el ámbito de la educación no formal. Entre las más destacadas se pueden mencionar: La red nacional de escuelas de música, la red nacional coral, la red nacional de escuelas de danza, El plan nacional de música para la convivencia, la red nacional de escuelas de música tradicional y el programa Colombia creativa; que busca la profesionalización de músicos de “oficio”, que no necesariamente se han formado en academias, escuelas superiores o facultades de arte. No obstante, dentro de esta caracterización se encuentran otras iniciativas de carácter formal que atienden a necesidades formativas, o que estructuran sus proyectos educativos institucionales con la intención de brindar una formación artística.

Dentro de esta modalidad se pueden mencionar bachilleratos en artes, colegios de música e instituciones educativas con medias técnicas en artes; entre las que se puede destacar a instituciones de reconocida trayectoria y con experiencias exitosas como: el Bachillerato musical de Ginebra Valle, El Colegio musical Diego Echavarría Misas de Medellín, Incolballet de Cali, el Bachillerato en teatro de la escuela de Bellas Artes, también de Cali y el ciclo complementario en educación artística de la Normal Leonor Álvarez Pinzón de Tunja, entre otras.

En contraste con lo anterior expuesto, en lo que se refiere a la Educación Artística, se encuentra que ésta se considera una de las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional, para el logro de los objetivos de la educación básica, (Ley general de educación, Ley 115 de 1994. Artículo 23. ÁREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES). Hecha la observación anterior, vale la pena poner en conocimiento lo que desde los Lineamientos

curriculares para la educación artística, se ha denominado como las contingencias de la presencia de las artes en la educación formal. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En efecto, la primera dificultad a la que se hace alusión, es el desconocimiento de la obligatoriedad del área dentro de los planes de estudio y los Proyectos Educativos institucionales; esto sumado a la poca valoración del área y al poco reconocimiento de su importancia en el desarrollo y en la formación integral de los sujetos. Por otra parte, se encuentra que la gran mayoría de las instituciones educativas no cuentan con los espacios apropiados ni con los materiales necesarios para las prácticas artísticas; con el agravante de que la clase de artes en algunas circunstancias no está a cargo de docentes con la formación requerida para llevar a cabo estos procesos. Para continuar, se tiene que muchas de las actividades artísticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas, son el resultado del trabajo extraescolar con el fin de preparar actos cívicos y culturales; de tal suerte, que solo pueden participar de estos, alumnos con aptitudes especiales o con un interés marcado por alguna disciplina artística.

En contraste con esto último y haciendo uso de la autonomía curricular que le concede la Ley general de Educación, Ley 115 de 1994 a las Instituciones Educativas, se imparte solo una asignatura, de acuerdo con las necesidades, perfiles docentes o infraestructura de las mismas, siendo artes plásticas y música las que generalmente se asumen, en algunas circunstancias incluso ofrecidas en jornada contraria a la escolar, y dejando relegadas otras manifestaciones como la danza y el teatro igualmente consideradas de suma importancia por su aporte formativo en la educación básica. Cabe agregar, que las condiciones anteriormente descritas se describen entre los hallazgos de un trabajo de investigación anteriormente citado, “Análisis prospectivo de la educación artística en Colombia al horizonte 2019” (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2010). Esto pone de manifiesto la vigencia de estas denominadas contingencias, de las cuales como

se podrá ver más adelante, se extraen estrategias y propuestas de intervención que permitan generar mejores condiciones para la educación artística en el contexto de la educación básica y media.

Como consecuencia de esto, se ponen en consideración algunas formas de abordar el área de educación artística desde el Proyecto Educativo Institucional, que son propuestas desde los Lineamientos curriculares para la Educación Artística.

En primer lugar, se considera la propuesta de trabajar el área por asignaturas, entendidas estas como las diferentes disciplinas artísticas, (artes plásticas y visuales, música, danza y teatro), y que como se ha citado anteriormente, se definen en las instituciones educativas de acuerdo con sus necesidades y/o intereses y haciendo uso de la autonomía curricular. En segundo lugar, se propone el diseño del área por proyectos, en los que se pretende vincularla a trabajos de orden interdisciplinar, lo que permite trascender las asignaturas del área y su sentido práctico evidenciando incluso su carácter útil y complementario en relación con las otras áreas o asignaturas. Por otra parte, se tiene el diseño del área como proyecto para la formación artística, en el que las instituciones, como se mencionó también con anterioridad, tienen como eje de formación las artes como disciplinas, y su objetivo es la formación en una de las áreas específicas del arte. Finalmente se concibe el área como proyecto para la atención a niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales; buscando la posibilidad de ofrecerles opciones que les permitan una mejor inserción en los sistemas culturales y sociales, y que a la vez les proporcionen otras formas de expresión y comunicación que les permitan dar a conocer sus concepciones y visiones de sus realidades particulares.

En el orden de las ideas anteriores, el Ministerio de Educación Nacional publica en el año 2007 “El Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010. En su introducción aclara de nuevo algunos aspectos que se daban por sentado ya en la Ley general de Educación, (Ley 115 de 1994), y en los

Lineamientos curriculares para la Educación Artística. En efecto, señala de nuevo que el área de Educación Artística es un área fundamental del conocimiento, y por consiguiente declara nuevamente su obligatoriedad en la educación básica y media. Además, enfatiza que es estratégica la inclusión del área en todas las instituciones del país, dado que su presencia puede coadyuvar a la democratización de los bienes y servicios artísticos y culturales, así como a la democracia cultural, en la cual se valoran y promueven equitativamente las expresiones diversas de las identidades que conforman la nación colombiana. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Después de las consideraciones anteriores, el documento manifiesta una serie de preocupaciones que son ya conocidas, puesto que han sido planteadas en los documentos anteriores. Entre las más significativas se pueden destacar: 1. Solamente un 1,3% de los programas profesionales que se ofrecen en las universidades del país pertenecen al campo de las artes, con un marcado énfasis en artes visuales, música y literatura, solo con la aparición reciente de programas en artes escénicas y danza. 2. Como consecuencia de lo anterior, el documento manifiesta que se tiende a tener una visión restringida del campo de las artes y a subvalorar la necesidad de la contratación de personal calificado, lo cual incide directamente en la dignificación del artista o del profesional del educador en artes. 3. Finalmente, todo lo anterior confluye en una evidente falta de valoración de las expresiones artísticas y culturales, relegándolas a un papel secundario y aislándolas de los sistemas de producción competitivas del conocimiento, priorizando de nuevo aquellos campos de conocimiento más útiles para el desarrollo de la racionalidad. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En ese sentido asume unas líneas de fuerza que básicamente giran en torno a posicionar el área de Educación Artística en el país, tomando en consideración las políticas y directrices propuestas desde el año 1998 por organismos internacionales como la UNESCO, esto con el fin de entrar en

la dinámica global: “En este horizonte los países en desarrollo saben que cuentan con su megadiversidad y la riqueza multiétnica y pluricultural, pero también con grandes dificultades para preservarla, potenciarla y proyectarla; sólo la educación y en especial la educación artística y cultural pueden convertir estas capacidades intrínsecas en factor de desarrollo”. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Ante la situación planteada, se proponen desde el documento una serie de estrategias entre las que se destacan la investigación y concertación de los mecanismos y estrategias que podrán apoyar el aseguramiento y la acreditación de la calidad de los procesos formativos desarrollados en cada uno de los niveles y modalidades. Igualmente se hace énfasis en la necesidad de que la educación a nivel superior debe fortalecer su acreditación y lograr mayores desarrollos en pocos años. Al mismo tiempo, se reconoce la necesidad de avanzar hacia la profesionalización de los artistas y los docentes en educación artística, la actualización y perfeccionamiento de los formadores del nivel local in situ (formación de formadores) y de los docentes en formación y en servicio, la sistematización de rutas pedagógicas, el seguimiento y evaluación por pares, el levantamiento de condiciones básicas de calidad y el levantamiento de competencias básicas. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En ese mismo orden y dirección, se plantea la necesidad de una mayor presencia de la educación artística en la educación básica y media, elevar su estatus como área fundamental y obligatoria dentro del currículo e incluirla en las Pruebas Saber. Además de definir claramente los perfiles de los docentes que se requieren para desarrollar los procesos artísticos-educativos en el aula de clase y aumentar la gestión para incrementar significativamente los recursos, tanto para mantener las plantas docentes como para la dotación de las instituciones educativas. Adicionalmente, se plantea la necesidad de fortalecer el campo investigativo de la educación artística, generar convocatorias

y gestionar los recursos necesarios para tal fin. Por lo tanto desde la perspectiva del documento se requiere el fortalecimiento de la formación en investigación cualitativa, tanto en las facultades de artes y de educación, así como en los ciclos complementarios de las normales, así mismo como el fortalecimiento de la evaluación como momento decisivo en el proceso de creación artística. (Ministerio de Educación Nacional, 2013). En síntesis el documento define que para dar cumplimiento a dichas estrategias se enfoca en tres grandes aspectos: 1. La identificación de programas y de plantas docentes en educación artística. 2. El análisis de la inversión en educación artística. Y 3. Estrategias del mejoramiento de la calidad en educación artística.

De los planteamientos anteriores se deduce que muchas de las intenciones mencionadas quedan plasmadas en el documento más actual que ha publicado el Ministerio de Educación nacional, El Documento 16: Orientaciones Pedagógicas para la Educación básica y media del año 2010.

Ahora bien, con base en los razonamientos que se han venido presentando, se pretende en este momento sumar argumentos que aporten a la comprensión de algunos puntos de vista en relación con un planteamiento en particular que se ha hecho presente a lo largo de los rastreos de información llevados a cabo, tanto en el estado de la cuestión, (trabajos de investigación y tesis), como en los primeros documentos de carácter oficial publicados por el Ministerio de Educación Nacional, (específicamente en los lineamientos curriculares para la educación artística), y los textos y autores que se consideran relevantes a partir de la última mitad del siglo XX, en relación con la educación artística. El planteamiento al cual se hace alusión es la permanente y marcada defensa tanto del arte como forma de conocimiento, y particularmente, para los fines de este trabajo, su presencia en la escuela y su aporte a los procesos formativos y educativos.

Merece la pena señalar, que esta situación en particular no parece necesario plantearse para otros campos del saber que históricamente tienen más que justificada su presencia en el currículo, específicamente las matemáticas y el lenguaje, áreas de conocimiento hegemónicas y presentes en los procesos educativos incluso desde el medioevo y vigentes aun en la Modernidad en lo que se denominaba desde entonces el trívium y el quadrivium (Burke, 2002). Ante la situación planteada, se podría inferir que evidentemente puede existir una subvaloración del área de educación artística y de su objeto de conocimiento; o que se la considere inferior y menos útil que otros saberes considerados más necesarios como las ciencias naturales, los asociados a los desarrollos técnicos y tecnológicos o los que generan mayor y mejor competitividad económica en el mercado global. (Nussbaum, 2010).

En este propósito, parece que se encuentra en Platón una de las primeras alusiones a la baja estima del arte, este lo definía como imitación, entendida esta como lo que significa el término en nuestra lengua: “algo que se parece a la cosa real, pero que no es lo real”. (Danto, 2013). Platón parecía interesarse en el arte de manera negativa, de hecho, trazó un mapa del conocimiento en el que el arte ocupaba el lugar más bajo posible acompañado de los reflejos, las sombras, los sueños y las ilusiones, calificando todo esto como simples apariencias, categoría a la que pertenecía el tipo de cosas que un artista sabía hacer. (Danto, 2013).

En efecto, en el diseño de su proyecto de República, no vacilaba en manifestar públicamente su deseo de deshacerse de los artistas, posición igualmente compartida por Sócrates, quien decía que si se quería imitar no había nada mejor que un espejo, que brinda los reflejos perfectos de lo que se coloque frente a él; evidentemente mejor que lo que podía llegar a hacer un artista, en consecuencia veía también conveniente prescindir de ellos. (Danto, 2013).

Con referencia a lo anterior, cabe agregar que en la Grecia de la época platónica existía un evidente conflicto entre la filosofía y el arte, pues en aquellos días los escritos de los poetas tenían un fin educativo, textos como la *Ilíada* se usaban pedagógicamente para instruir en una conducta correcta, se utilizaban como ejemplo de cómo debían comportarse los niños en la vida. En ese mismo sentido, Platón consideraba que la pedagogía moral debía llevarse a cabo por los filósofos, ya que estos dominaban una cosa mucho más elevada, las ideas. Por consiguiente, una vez que los artistas habían sido desechados los filósofos podían dedicarse a enseñar, que en suma a la hora de explicar cómo son las cosas, no se valían de simples imitaciones sino de la realidad. (Danto, 2013).

En este mismo orden y dirección, con Hegel se encuentra un segundo planteamiento que si bien parte de una base aristotélica, parece ir en concordancia con las ideas platónicas recientemente expuestas. En este propósito, se considera conveniente esbozar la idea aristotélica a la cual se hace referencia. Aristóteles al contrastar los modos de presentar entre la historia y la poesía, ubica a esta última como más cercana a la filosofía, puesto que la primera dice las cosas como sucedieron, en tanto que la poesía narra lo que podría suceder. Así pues la poesía sería más filosófica y elevada que la historia, pues esta dice más bien lo general, y la historia, lo particular. (ARISTÓTELES, 2004). Asimismo, la poesía es más filosófica que la historia porque se encuentra en ese camino, alejándose de la presentación de lo particular para acercarse a la de lo universal. Al mismo tiempo la poesía puede tomarse como una cosa más filosófica que la historia porque con ella comenzaría el desarrollo de la filosofía.

Para ilustrar esto Christoph Menke se vale de una escena en particular de *Edipo rey*. “Es como cuando al final de *Edipo Rey* el coro inicia como observador de su historia un proceso de reflexión sobre lo visto, lo que lo lleva a comprender la forma de la dicha humana, su dependencia del destino”. (Menke, 2011). En palabras de Menke, este planteamiento desarrollado por Aristóteles

en la *Ética nicomaquea* tiene un carácter universal, es así como aquí al final de la poesía se da inicio a una reflexión en torno al destino de un hombre en particular que se puede comprender en un momento determinado como el destino *del hombre*. De este modo la poesía, se transforma en filosofía; el fin de la poesía es entonces el inicio de la filosofía. (Menke, 2011).

Hecha la observación anterior, Hegel se vale de la proposición de Aristóteles, la cual toma a la inversa: “si el fin de la poesía es el inicio de la filosofía, el inicio de la filosofía es entonces el fin de la poesía”. (Menke, 2011). Cabe agregar que Hegel estaba de acuerdo con Aristóteles en que la poesía es más filosófica que la historia, empero, desde su punto de vista, “ser más filosófico”, no equivale a ser filosofía. (Menke, 2011).

Ahora bien, Hegel considera una determinación de la filosofía “contener y desarrollar el verdadero sí-mismo auténtico” (Menke, 2011, pág. 73), en contraste con lo anterior expuesto la poesía y el arte especialmente en su condición de estar sujetos a la ley de aún no ser filosofía ni aspirar a convertirse en ella, no contienen “aún el verdadero sí-mismo auténtico”. Esto entonces desde el punto de vista de Hegel significaría dos cosas: en primer lugar, que el arte es una presentación de “*un hacer*” que aún no se comprende totalmente a sí mismo, lo que quiere decir, que es la presentación de un hacer que aún no está consciente de sí mismo en sentido pleno. (Menke, 2011). Y en segundo lugar, porque el arte mismo es “*un hacer*”; un hacer del presentar que aún no se comprende en su totalidad, que aún no está consciente de sí mismo en sentido pleno. (Menke, 2011).

En síntesis, para Hegel a diferencia de la filosofía, “el arte no contiene aún “el verdadero sí mismo auténtico” porque su presentar y, por tanto, también lo que presenta, aún no es algo que haya sido comprendido por completo”. (Menke, 2011). Así mismo, la idea del arte de Hegel entendida como el “aun no”, define el arte al mismo tiempo como portador de una carencia

esencial: “este aún no contiene el verdadero sí mismo auténtico”. Lo que quiere decir que su concepción del arte es estética; en la medida en que define lo estético como deficiencia de conocimiento, o lo que es lo mismo: “como una deficiencia de conocimiento *de sí*, de autoconciencia”. (Menke, 2011).

Aun cuando el arte puede llegar a poseer un “lenguaje superior”, en la medida en que no es un lenguaje corriente como el usado en las actividades ordinarias de la vida real, y puede llegar a ser también reflexivo, sentimentalista, ingenuo incluso, de igual manera según Hegel el arte permanece incapaz de “saber decir” su propio hacer: “hacer la escultura por medio de las manos humanas, hacer a los héroes por medio de los actores, significa entonces que el arte está esencialmente sustraído a sí mismo: su hacer u obrar no es objeto de su saber o contenido de su decir”. (Menke, 2011). Por todo lo dicho se podría concluir parcialmente que desde la perspectiva de Hegel el hacer del arte no es cognoscible porque no es consciente de sí; que el arte no sepa de su hacer significa que su hacer mismo no es objeto del conocimiento, no es allí donde tiene su fundamento, es decir, que el hacer del arte se sustrae al saber. (Menke, 2011).

De todo esto se desprende que el lugar del arte en el mapa del conocimiento tenga la gran dificultad de comprenderse desde el saber o el conocimiento que aporta a los procesos educativos y formativos. La presencia de las artes en la escuela particularmente, ocupa un lugar un tanto incierto, poco asible, esto es, no es ni ciencia, ni filosofía. De ahí que lo que se puede determinar en términos prácticos y concretos sea visto con sospecha precisamente por su poca “visibilidad”, a pesar de que en la escuela, paradójicamente, lo artístico, sea casi siempre lo elegido cuando se trata de mostrar capacidades y habilidades desarrolladas por los estudiantes.

Por otra parte, y de acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, hoy día Martha C. Nussbaum ofrece un panorama que no se muestra muy alentador para el futuro de las

humanidades y particularmente de las artes en el contexto educativo mundial. Con la excusa de que se debe mejorar la calidad de vida de las personas que hacen parte de los estados democráticos se vienen generando sendos cambios educativos que bajo el imperativo del progreso y del desarrollo vienen reorganizando los currículos de las instituciones educativas con base en disciplinas científicas, técnicas y tecnológicas. En efecto, y como consecuencia de lo anterior expuesto, se pregunta la autora qué pasa entonces con disciplinas como la literatura y las artes, consideradas por ella de gran valor para la educación democrática. Al arriesgar una respuesta afirma:

Antes que nada, la educación para el progreso mostrará cierto grado de desprecio por ambas, ya que a simple vista no derivan en el progreso económico de la persona ni de la nación. Por ese motivo, los programas relacionados con las artes y las humanidades, están sufriendo recortes en todo el mundo, para dar lugar al desarrollo de la técnica. (Nussbaum, 2010).

Si bien la autora no se muestra en total desacuerdo con que se sumen esfuerzos para potenciar el desarrollo técnico y tecnológico en los procesos educativos, sí hace énfasis en la preocupación que le genera que para estos fines se vengán haciendo recortes de toda índole, tanto a nivel presupuestal, como en personal docente en áreas de conocimiento relacionadas con las humanidades y las artes. (Nussbaum, 2010).

A partir del análisis de dos modelos educativos actuales, específicamente de Estados Unidos y la India, Nussbaum se atreve a concluir que este cambio de paradigma en los intereses educativos y formativos puede ser de gran peligro para la educación democrática, que desde su punto de vista se caracterizaría por desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la capacidad de argumentación, el respeto por las diferencias de etnia, de género y de clase social, así mismo como

la capacidad para resolver problemas no solo desde la perspectiva propia, sino desde la comprensión que puede brindar el ponerse en el lugar de los otros. Desde esta perspectiva la educación para la ciudadanía mundial correría un grave peligro si se opta por una educación con un marcado énfasis en lo técnico que tiene como único fin la generación de renta.

De la misma manera es notable su preocupación por el impacto que vienen generando estas políticas de los estados democráticos que pertenecen al primer mundo y que sin duda desde su perspectiva impactarán a corto plazo a los países hoy considerados en vía de desarrollo. Para ejemplificar tales consideraciones se cita textualmente:

La formación desde el nivel preescolar hasta el 12° grado sufre las exigencias del mercado global, que ha trasladado el foco de atención a las aptitudes científicas y técnicas, hoy concebidas como la clave de la educación. Las artes y las humanidades, aparecen cada vez más como ornamentos inútiles que podemos desechar para procurar que nuestras naciones, mantengan su competitividad en el mercado. (Nussbaum, 2010).

Finalmente, se podría afirmar que a partir de los puntos de vista aquí expuestos hasta ahora, se presentan argumentos que de una u otra forma corroboran que disciplinas y campos de conocimiento como las artes y las humanidades no gozan del reconocimiento que es preciso otorgarles en los procesos educativos. Todo lo anterior, se sustenta desde la posición de Nussbaum, que justifica la presencia de las artes y las humanidades por el aporte que dichas disciplinas podrían brindar a la formación de los sujetos en aras de promover la sana vivencia de la democracia o la sana convivencia como ciudadanos del mundo.

En el orden de las ideas anteriores, es posible vincular el pensamiento de algunos autores norteamericanos como Howard Gardner, Elliot Eisner, y Arthur D. Efland, quienes de una u otra forma justifican la presencia de la educación artística en los procesos educativos subrayando la utilidad de la misma en relación con las habilidades que esta desarrolla. Desde su campo específico de conocimiento, la psicología cognitiva, y la neuropsicología, no han escatimado esfuerzos para demostrar y seguir sumando datos empíricos que efectivamente demuestran la importancia del arte en el desarrollo de los seres humanos, y especialmente en el de los educandos en una etapa esencial como lo es la de su formación inicial escolar. Asimismo, cómo el desarrollo de las habilidades artísticas promueve la adquisición de otro tipo de habilidades asociadas al ingenio y a la creatividad que reclaman de igual forma otros campos del saber.

De los planteamientos anteriores se podría deducir una vez más, que el conocimiento del arte y las habilidades de pensamiento adquiridas a través de la educación artística, tienen un valor o un reconocimiento en tanto favorezcan o permitan el desarrollo de otras habilidades u otros conocimientos puestos al servicio de otras disciplinas, que, en palabras de Nussbaum, gozan de mayor estatus y reconocimiento por su “utilidad” o por su aporte al desarrollo económico y social sobre la base de la generación de renta.

Ahora bien, resulta oportuno aclarar que si bien desde el punto de vista que soporta este trabajo, no se propone una posición que contradiga o refute categóricamente los planteamientos anteriormente expuestos; sí es menester aclarar que la postura que aquí se asume ve en el arte una forma de conocimiento, y en consecuencia a la educación artística como campo de conocimiento. No obstante, resulta oportuno aclarar en ese sentido, que no es el objeto del área formar artistas, en tanto se entiende que los saberes escolarizados no son un fin en sí mismos, es decir, de una u otra forma todos son gregarios de otros objetivos más generales. Empero, sí pretendemos en

relación con lo anterior expuesto, sumar argumentos con el fin de que se reconozca al arte como forma de conocimiento y en consecuencia, sea éste el que se constituya como uno de los componentes esenciales del objeto de formación de la educación artística.

Ante la situación planteada, se piensa que los argumentos que soportan la posición que aquí se pretende sustentar, se encuentran en la hermenéutica y en el deconstruccionismo; como quiera que es allí donde residen los planteamientos que en defensa del arte y de su valor per se, lo equiparan a una forma de conocimiento y de pensamiento que no se siente ni se entiende inferior a la forma de conocimiento o de pensamiento que procuran la filosofía y las ciencias. Para ejemplificar tales consideraciones Deleuze y Guattari afirman categóricamente: “Pensar es pensar mediante conceptos, o bien mediante funciones, o bien mediante sensaciones, y uno de estos pensamientos no es mejor que otro, o más plena, más completa, más sintéticamente pensamiento”. (Deleuze & Guattari, *Percepto, afecto y concepto*, 2013).

En palabras de los autores las obras de arte son “bloques de sensaciones”, es decir, esto es lo que conserva la obra de arte, erige un monumento de sensaciones que perduran independientes del medio o de la técnica que permitió o ayudó en su creación. En este propósito, cabe decir que el arte es entonces el lenguaje de las sensaciones, tanto cuando pasa por las palabras como cuando pasa por los sonidos, los colores o los gestos y el movimiento. Es esto lo que permite diferenciar el verdadero arte, lo que lo conserva a diferencia de otros modos de producción de la industria. Que el artista consiga que se sostenga en pie por sí misma, (la obra), es lo más difícil. “Por el contrario, hay tantas obras que aspiran a ser arte que no se sostienen en pie ni un instante”. (Deleuze & Guattari, *Percepto, afecto y concepto*, 2013).

En relación con lo anterior, se plantea entonces que los artistas son ante todo creadores de afectos y de perceptos, el artista siempre añade variedades nuevas al mundo, en ese sentido el

artista se presenta entonces como un inventor de afectos desconocidos o mal conocidos, que en el caso de la novela por ejemplo, los saca a luz como el devenir de sus personajes. En síntesis se podría definir al artista desde la perspectiva de Deleuze y Guattari, como un presentador de afectos, inventor de afectos, creador de afectos, en relación con los perceptos o las visiones que nos da.

Así mismo, como la filosofía es básicamente el arte de crear o de inventar conceptos y poblar con estos un plano de inmanencia; de manera semejante el artista como inventor o creador de afectos y de perceptos puebla un plano de composición. “Composición, composición, esa es la única definición del arte. La composición es estética, y lo que no está compuesto no es una obra de arte”. (Deleuze & Guattari, Percepto, afecto y concepto, 2013). Empero, no hay que confundir la composición técnica que hace alusión a los medios o materiales utilizados por el artista dependiendo de su forma de expresión y relacionada por supuesto con su disciplina de formación; con la composición estética que se refiere específicamente al trabajo de la sensación. Solo esta última merece de verdad el nombre de composición.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, en consecuencia el plano técnico debe ser superado por el plano estético, es decir, no se compone una obra por la técnica o para la técnica; aunque en esta se infiera implícita una intensidad expresiva. Para ilustrar esto, cabe mencionar los “estudios”, obras desarrolladas tanto en el plano musical como en el pictórico, que tienen como finalidad desarrollar una serie de habilidades o destrezas técnicas. Empero, lo que se desarrolla allí no es solo la técnica. Lo que allí se estudia es también la capacidad expresiva, sensitiva, la capacidad de presentar sensaciones, emociones, percepciones y afecciones.

En lo tocante a los perceptos y los afectos, es menester indicar que estos no son lo mismo que las percepciones o las afecciones. Es decir, la percepción se entendería como un primer nivel de acercamiento por medio de los sentidos a la obra o al acontecimiento artístico, en ese caso esta

puede ser visual, sonora, cenestésica, etc. De igual forma las afecciones pueden aludir a aquellos estados de ánimo a los que puede motivar la obra, y que dependen también de la subjetividad, de los prejuicios y de una sensibilidad particular.

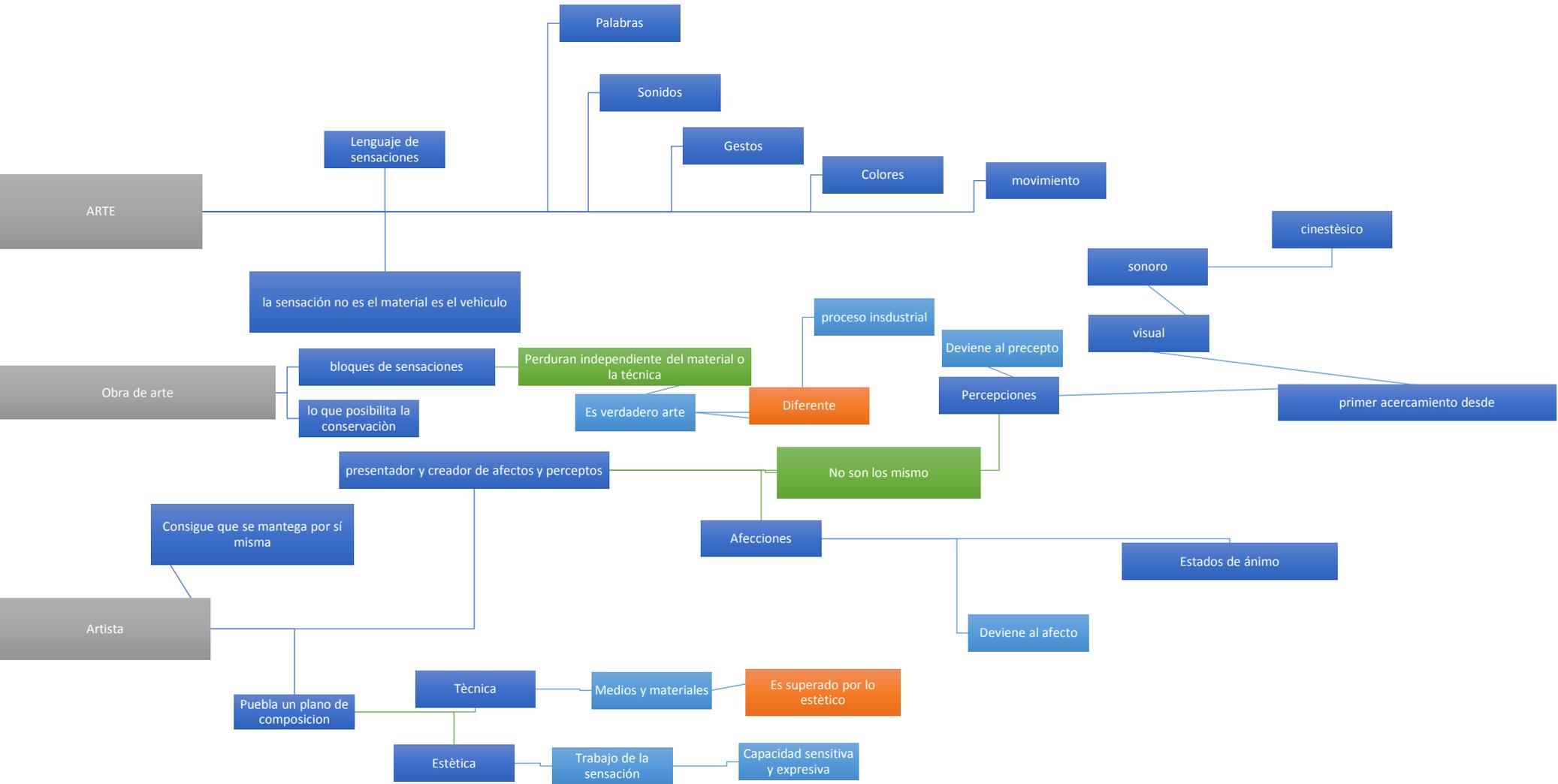
De otro modo, la sensación no se realiza en el material, este sirve como elemento concreto que le brinde la posibilidad para que esta se dé; por tanto el material queda como mero vehículo para el afecto, la sensación y el percepto. En relación con esto último afirman Deleuze y Guattari:

La finalidad del arte, con los medios del material, consiste en arrancar el percepto de las percepciones de objeto y los estados de un sujeto percibiente, en arrancar el afecto de las afecciones como un paso de un estado a otro (Deleuze & Guattari, *Percepto, afecto y concepto*, 2013, pág. 168).

En consecuencia podríamos decir que la percepción deviene percepto, y la afección o afectividad deviene afecto.

A modo de síntesis de los argumentos que se han venido presentando desde la perspectiva de Deleuze y Guattari se podría decir que las obras de arte son “bloques de sensaciones” es decir, un compuesto de perceptos y de afectos, en los que a través de diferentes medios o materiales, técnicos o tecnológicos se coloniza un plano de composición, que deviene en unas figuras estéticas. Finalmente, en relación con lo anterior expuesto se puede afirmar que el fin último del arte entendido desde esta perspectiva, es brindar la posibilidad de pensar por perceptos y por afectos, y en esa medida permitir o brindar la posibilidad de asistir a la contemplación de mundos posibles.

Se ofrece a continuación una representación gráfica, que de acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando ofrece una síntesis de las ideas principales del texto:



Como resultado de los razonamientos que se han venido presentando, se podría concluir que para los fines de este trabajo se contrastan dos puntos de vista con respecto a la presencia de las artes en la escuela.

El primero sustentado básicamente desde la postura que le otorga al arte una posición gregaria, utilitaria o funcional, en la medida en que desarrolla unas habilidades, destrezas y competencias que le pueden ser útiles al estudiante para mejorar su desempeño en otras áreas del currículo, en competencias ciudadanas o formación en valores; esto último, dejando también entrever su carácter lúdico y de “buen uso” del tiempo libre. Esta postura, desde la perspectiva de los investigadores, parece tener un porte más pragmático.

Y por otra parte, una posición que defiende el arte por su valor per se, es decir sustentada desde el estatus del arte como forma de conocimiento. En este sentido afirma Gadamer que en el arte acontece la verdad, en la experiencia del arte lo que acontece es un “incremento del ser”, lo cual nos lleva a un redescubrimiento del mundo, así mismo afirma que por esto el arte es más presentativo que representativo. (Gadamer, VERDAD Y MÉTODO 1, 2012, pág. 158). Desde el punto de vista de los investigadores una cita de Jean Grondin en su texto “Introducción a Gadamer” permite entrever y clarificar lo que se propone afirmar aquí:

El que tome en sus manos un manual de física o de medicina de principios del siglo XX se sentirá asombrado de lo muy anticuado que se ha quedado todo lo que en él se explica. No se puede decir lo mismo de una tragedia de Sófocles, de una escultura de Fidias o incluso de un diálogo de Platón. ¿No tendremos que vérnoslas aquí con una verdad que para gran sorpresa del *common sense*- posee mucha mayor consistencia que cualquier verdad, por puramente científica que sea? (Grondin, 2003, pág. 70).

Con respecto a la siguiente categoría conceptual, “la práctica pedagógica”, que emerge en la búsqueda de sentido del presente trabajo, es oportuno aclarar que desde la perspectiva de los investigadores se asume como la más pertinente en relación con otras que probablemente podrían abarcar el ámbito o el contexto dentro del cual se desarrolla esta investigación. Conceptos como práctica educativa o práctica docente, se podrían considerar también válidos, empero, se tratará de justificar a continuación porqué se opta por el primero.

En primer lugar merece la pena señalar que el elemento constitutivo, y por supuesto fundamental de cualquier práctica es sin duda la acción. Con referencia a lo anterior es evidente que toda acción o conjunto de acciones tiene una intencionalidad consciente o inconsciente, y los elementos que la constituyen se mueven dentro de una lógica particular, es decir, son movidas por una razón formal que en un momento determinado sustenta o justifica su existencia. (Martínez Rosas, 2006).

En otro orden de ideas, se encuentra que la práctica docente de acuerdo con De Lella, es concebida como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente haciendo referencia al acto propio de la enseñanza, en contraste con lo que este concibe como práctica educativa, definida como el conjunto de acciones que suceden en el ámbito institucional y que influyen directamente en las relaciones de enseñanza aprendizaje. Esto trasciende el espacio del aula de clase, y en consecuencia va más allá de la relación entre profesor y estudiante. En síntesis se podría decir entonces que “todo lo ocurrido dentro del aula de clases, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forman parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, que se pueden considerar variables del proceso de enseñanza aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa”. (García-Cabrero Cabrero, 2008).

Así mismo, la práctica pedagógica no puede desligarse del quehacer del Maestro, si se parte de la base de que la pedagogía, per se, es su saber. En ese mismo sentido, se infiere que en su

quehacer cotidiano éste pone en el escenario de su práctica todo su conocimiento. Pensar lo contrario, sería reducir la práctica del Maestro a un asunto meramente instrumental o técnico. Es aquí donde finalmente desde el punto de vista que se asume en este trabajo de investigación, es menester sobrepasar esa línea que desde aquí, se ve casi invisible entre los conceptos, que en este contexto particularmente, se piensa que, fragmenta una práctica social tan compleja que requiere no solo de la integración del saber teórico práctico, sino de un tipo de conocimiento que como bien lo ha dicho el teórico alemán Schon, es un conocimiento en la acción.

De todo esto se desprende que sea la práctica pedagógica la que se asume como la categoría más apropiada en relación con lo propuesto desde el objetivo de este trabajo, corriendo el riesgo de afirmar que esta engloba a las demás, (las prácticas educativas, y la práctica docente). Esta condición se propone atendiendo básicamente a dos consideraciones: en primer lugar se asume que la pedagogía es el saber del Maestro, sin dejar de lado que este es portador al mismo tiempo de un saber disciplinar o específico; y en segundo lugar, que son estos saberes los que le permiten llevar a cabo su práctica. Se entiende esto último como condición de posibilidad para desempeñarse en los diferentes ámbitos o contextos que el maestro habita en su cotidianidad.

De hecho, parece apropiado aclarar algunos asuntos referentes al campo específico de lo que se denomina saber. Es de Foucault de quien se toma para este caso, las claridades que se consideran necesarias.

No existe saber sin una práctica discursiva, dentro de esta se pueden formar grupos de objetos, conjuntos de enunciados, juegos de conceptos, elecciones teóricas. “Es a este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, a lo que se le puede llamar saber”. (Foucault, 2010). Este se constituye además en el espacio en el que el sujeto, en este caso el Maestro, puede tomar posición para hablar de los objetos que incorpora a su discurso. Un saber es, además, un campo de coordinación y de subordinación de

los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman, en síntesis afirma Foucault, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. (Foucault, 2010).

Por las consideraciones anteriores, se puede afirmar que es en el campo de la aplicación que todo lo anterior cobra sentido, es decir, es en la praxis, en el ejercicio cotidiano del quehacer del Maestro donde ambos saberes, el pedagógico y el específico o disciplinar encuentran la condición de posibilidad de desplegarse como ejercicio de comprensión y de interpretación; sin tratar de reducir la actividad comprensiva a la simple intelección o explicación, tratando de involucrar sustancialmente el alcance de actuación de tales comprensiones. (Barragán Giraldo, 2015). Lo que quiere decir que se asume aquí la categoría de práctica pedagógica como el espacio de aplicación de los saberes del Maestro; el saber específico o disciplinar y el saber pedagógico.

En conclusión, se podría afirmar que la práctica del Maestro se da en un espacio en el cual este despliega sus comprensiones; entendiendo que “comprender es siempre también aplicar”. (Barragán Giraldo, 2015). En el caso particular de las prácticas pedagógicas, tal como aquí se conciben, son la articulación y el vínculo de sus saberes, no es solo un hacer al cuál le subyace un saber que probablemente lo reduciría a un asunto meramente artesanal, a una *téchne*, no es solo la expresión de un saber que es propio del poder hacer; en otras palabras trayendo a colación a Aristóteles cabría para designar lo nombrado el término *phrónesis*, un tipo de saber inherente a la práctica. (Gadamer, Acotaciones hermenéuticas, 2002). Lo que definitivamente una vez más nos lleva a concluir que ese comprender es aplicar, y como aplicación deviene en un acontecimiento que merece un horizonte contextual de saberes que determinan las actuaciones del Maestro. Esto es lo que se conoce en general como racionalidad práctica, de la cual se habla cuando se trae a colación a Aristóteles. (Barragán Giraldo, 2015).

Cuando se habla de las condiciones de la educación artística como saber escolarizado, es pertinente pensar en estas condiciones como posibilidad de múltiples aprendizajes de acuerdo con las lecturas que desde el área y desde su apropiación realice el maestro. En términos de Kant, son el espacio y el tiempo las categorías en las que se circunscribe la posibilidad de toda experiencia, ya que las considera sine qua non para ellas; esto último, es un componente de lo que aquí se ha desarrollado como contexto. Para ello, el maestro se encuentra en un espacio y tiempo determinado cuando se vincula con la práctica pedagógica en relación con su saber y sus intenciones formativas. Todo lo anterior para reconocer que si bien las prácticas pedagógicas están orientadas desde lo institucional y legislativo, éstas se permean constantemente y de manera permanente por la subjetividad del maestro, es decir, por lo que es, por sus ideales e inclusive desde sus creencias y su relación con el conocimiento artístico.

Ahora bien, en lo tocante a la tercera categoría conceptual que se asume esencial para este trabajo, esto es, “los saberes escolarizados”, se podría decir en primer lugar que desde aquí se consideran como aquellos que están determinados por un currículo. Este último, según Peter Burke, es una metáfora extraída del atletismo clásico, la carrera que los estudiantes tenían que seguir. Era un orden o sistema de disciplinas. (Burke, 2002).

A inicios de la edad moderna aún estaba vigente una clasificación del conocimiento que tuvo sus orígenes en la edad media. Esta clasificación establecía básicamente dos tipos de conocimientos: el conocimiento liberal y el conocimiento útil. El primero gozaba de amplia consideración social y estaba basado en el conocimiento de los clásicos griegos y latinos. El segundo estaba asociado al conocimiento comercial, o sobre los procesos industriales y tenía una consideración social baja, justamente como los comerciantes y los artesanos que lo poseían.

En el conocimiento liberal se encuentra la base de la formación académica a la que se podía aspirar a formarse en las universidades europeas a comienzos de la edad moderna. Los

currículos de estas ofrecían la posibilidad de aspirar a licenciarse en cualquiera de las siete artes liberales que conformaban el trívium y el quadrivium. El primero estaba conformado por las tres disciplinas asociadas a las letras: la lógica, la retórica y la gramática; y el segundo a su vez estaba constituido por las cuatro disciplinas asociadas a los números: la aritmética, la geometría, la astronomía y la música.

Una vez concluido este ciclo de licenciatura, los estudiantes podían aspirar a especializarse en cualquiera de las tres facultades superiores: la teología, la medicina o el derecho. Cabe agregar que los currículos de la gran mayoría de las universidades europeas estaban estructurados de la misma forma, lo cual permitía la movilidad de los estudiantes por todo el continente sin mayores dificultades. (Burke, 2002).

Por otra parte, el conocimiento útil como ya se mencionó, estaba asociado a las actividades comerciales y a los procesos industriales. En relación con lo anterior, en la clasificación medieval que aún se consideraba vigente a principios de la edad moderna las clases superiores veían en los artesanos a los practicantes de las siete artes mecánicas, que tradicionalmente eran las siguientes: fabricación de paños, construcción de barcos, navegación, agricultura, caza, curación y actuación (en el teatro). (Burke, 2002).

A medida que el mapa de conocimiento se va ampliando, nuevos conocimientos van ingresando a la esfera académica. Para ilustrar esto se puede citar un caso particular, es el caso de la navegación. Este, debido a las condiciones económicas y políticas se va transformando en un conocimiento que requería de cada vez mayor sistematización, debido a la nueva configuración de los mapas que daban cuenta de la expansión de la tierra. Era necesario entonces actualizarlos para dinamizar este campo de la economía que giraba en torno a la importación de los recursos desde las nuevas colonias. No obstante, sobre este saber, al igual que los demás saberes que se escolarizaron se ejercía un mayor control, de manera que se

pudiese verificar que realmente fuese útil y eficaz en relación con las pretensiones antes mencionadas.

Como puede observarse, se podría afirmar hasta aquí que los saberes o conocimientos que iban ingresando a los currículos lo hacían básicamente por dos consideraciones: la primera por el estatus de utilidad, particularmente por la aplicabilidad en un ámbito igualmente específico; y en segundo lugar porque se les otorgaba un estatus de “legitimidad”, sustentado por el grado de sistematización, investigación y desarrollo técnico y tecnológico.

Por otra parte, y para señalar puntualmente lo tocante a los saberes o áreas de conocimiento que hoy hacen parte del currículo o de los planes de estudio, y específicamente en el Sistema Educativo Colombiano, se encuentra que estos están determinados o clasificados como fundamentales y obligatorios en la Ley General de Educación, (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Y este carácter surge precisamente por la consideración de que son a la vez estos mismos los que supuestamente contribuirían al logro de los fines de la educación igualmente explícitos en dicha ley. Además de su carácter de fundamental y obligatorio, se podría inferir que precisamente este estatus se otorga por las condiciones antes mencionadas; por su utilidad, y por una “legitimidad”, que aquí se considera, no es más que garantizada por una validación o un reconocimiento histórico.

Del mismo modo, otro rasgo fundamental de los saberes escolares, es que pueden ser evaluables y/o medibles. De ahí la manera como se determina su presencia en la escuela: por niveles, grados, objetivos, desarrollos de competencias y asignaciones de tiempos y espacios. Como se mencionó con anterioridad, se podría inferir que estas características obedecen básicamente al ejercicio de un control sobre las áreas de conocimiento y sobre quienes los enseñan y los aprenden; de manera tal que se pueda verificar su utilidad en relación con los fines para los cuales se propusieron los mismos.

Ahora bien, los saberes escolarizados al parecer distan de un saber en su carácter y sentido original, esto es, que ha sido designado precisamente como un saber a enseñar. En relación con esto último, se podría afirmar que sufre una serie de transformaciones y es un deber inherente a la labor del Maestro hacer la necesaria transposición. En palabras del profesor José Darwin Lenis Mejía, un Maestro experto dispone de una construcción arqueológica del objeto de saber para transponerlo. Es decir, cuando se habla de estos traslados y transformaciones conceptuales, se habla entonces de transposición didáctica. Es de esta manera como se le denomina al trabajo que transforma un objeto de saber en un objeto de enseñanza. (Lenis Mejía, 2014).

Ante la situación planteada, cabe agregar que la labor del Maestro en este sentido consistiría además en eliminar en cierto nivel el rigor o la complejidad del saber en su “estado natural” como condición sine qua non de la diada enseñanza-aprendizaje. Una vez más en palabras del profesor Lenis Mejía, “un asunto es el saber a enseñar, es decir, pensar el objeto de estudio en su estado natural; otra cuestión clave es el saber presentado por el Maestro, cómo este presenta y enseña el objeto de estudio”. (Lenis Mejía, 2014). Así mismo, parece que de forma legítima se admite que los contenidos de la enseñanza ya vinieran impuestos como tales a la escuela por la sociedad que la rodea y la cultura en la que está inmersa. Parece existir consenso en que la escuela enseña aquellas ciencias, disciplinas y saberes que han demostrado ser eficaces en otros campos. (Lenis Mejía, 2014).

A lo largo de los planteamientos hechos en esta última parte, se ha concedido el estatus de “legitimidad” para estos saberes escolarizados o áreas de conocimiento que hacen parte de los currículos o planes de estudio. El concepto se toma de Michael W. Apple, y parece pertinente en este caso, en la medida en la que no solo suma argumentos para lo que consideramos problemático en el presente trabajo; sino que además proporciona elementos para el análisis de los mismos planteamientos que se han venido construyendo.

En relación con la presencia de las artes en la escuela, es necesario señalar como ya se ha dicho aquí con anterioridad, que las disciplinas o asignaturas que se mencionan como componentes del área de Educación Artística son precisamente aquellas que a mediados del siglo XVIII se consolidan como “Bellas Artes”; la danza, las artes escénicas o el teatro, las artes plásticas y la música. Como se ha mencionado también a lo largo del presente trabajo, son estas dos últimas disciplinas o asignaturas las que gozan de mayor presencia y/o aceptación en los planes de estudios de la gran mayoría de Instituciones Educativas, tanto de carácter oficial como de carácter privado.

Merece la pena señalar entonces que con frecuencia se menciona en el ámbito de la educación formal, de la escuela, que esta no es el espacio para formar en un área del conocimiento en particular, de hecho, se escucha regularmente que no se trata de formar matemáticos, físicos, filósofos, deportistas, músicos o pintores; en este caso particular, artistas. Resulta oportuno aclarar que en los fines de la educación propuestos desde la Ley general de educación, se alude al desarrollo de ciertas habilidades, capacidades y conocimientos técnicos y tecnológicos, no obstante como ya se ha aclarado, no se alude a una formación disciplinar específica.

Ahora bien, retomando lo concerniente a la legitimidad de los saberes que se presentan en la escuela como fundamentales y obligatorios, Michael W. Apple ofrece una postura bastante interesante que merece la pena traer a colación. Este autor señala que lo que se enseña en las escuelas, puede ser considerado como un reflejo de la distribución más amplia de los bienes y servicios que se ofrecen dentro de la sociedad, específicamente haciendo referencia a un conjunto de conocimientos que él denomina capital cultural (Apple, 2008, pág. 65). En tal sentido, se podría inferir que precisamente las asignaciones de tiempos, espacios, recursos y por otra parte, incluso aquello que podría denominarse o no conocimiento; ya vendría dispuesto

o consensuado por unos imaginarios, o para este caso, en palabras de Apple, por unas ideologías que consideran unos saberes más legítimos que otros.

En relación con esto último, es inevitable poner la mirada sobre lo que acontece en las instituciones educativas, y particularmente, sobre aquellas que se enmarcan en los dos casos específicos que se proponen como objeto de estudio del presente trabajo. En efecto, no es fácil escapar a la tentación de comparar lo que ocurre en las instituciones de carácter oficial y de carácter privado a la hora de pensar sus currículos. Es así como en instituciones privadas parece que tácitamente se formara a los estudiantes para tener acceso a ciertos bienes y servicios de la sociedad de acuerdo con el estatus, para este caso económico de la institución como tal, y por consiguiente de los sujetos que en ella se forman. Es decir, para este caso, se podría inferir que desde la perspectiva de algunas instituciones de carácter privado, las artes son un producto de la cultura que se podría tomar desde esta perspectiva como un conocimiento de alto estatus. En efecto, lo expresa enfáticamente Michael W. Apple “si es cierto lo que dicen muchos de los textos de lo que la escuela enseña tácitamente, entonces las funciones específicas pueden ser más económicas que intelectuales (Apple, 2008, pág. 66).

Así mismo, se presta todo esto para inferir que en las instituciones de carácter oficial, se privilegiara una formación de orden mucho más técnico y funcional. Es una lectura por supuesto desde la perspectiva de los investigadores y apoyada en este caso desde la postura que ofrece Apple, específicamente cuando afirma que la escuela pública ha cumplido un papel fundamental en la maximización de la producción de un conocimiento técnico, entendido esto último como una de sus funciones, al menos en la medida en la que proporciona “disposiciones y propensiones funcionales , en la vida posterior, de un orden económico y social complejo y estratificado” (Apple, 2008, pág. 64).

Finalmente se podría sintetizar todo lo anterior afirmando que los conocimientos tal como se presentan en la escuela, es decir, los saberes escolarizados; aparecen como un reflejo de la consideración social que estos mismos tienen. Esto último, parece definirse desde unas esferas que han alimentado estos imaginarios o ideologías respaldadas además por un poder económico y social que a la vez legitima su posición. Todo esto, inevitablemente, se ve reflejado no solo en el interior de las instituciones educativas, sino, en el interior de toda la sociedad. En ese sentido, se termina trayendo de nuevo a escena a Michael W. Apple:

Las formas de conocimiento (tanto público como encubierto) que encontramos dentro del marco escolar implican nociones de poder y de control de recursos económicos. La propia elección del conocimiento escolar, el acto de diseñar entornos escolares, aunque puede no hacerse conscientemente se basa a menudo en presuposiciones ideológicas y económicas que proporcionan las reglas lógicas para el pensamiento y la acción de los educadores (Apple, 2008, pág. 67).

5. AFINANDO LA BRÚJULA PARA ENCONTRAR EL SENTIDO: APUNTES PARA UN DISEÑO METODOLÓGICO

A lo largo de los planteamientos hechos y por las características del problema que se presenta, cabe decir que este trabajo de investigación se ubica en el paradigma cualitativo. Para Marshall y Rossman la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y se encuentra asentada en la experiencia de las personas. (Vasilachis de Gialdino, 2006). En relación con lo anterior, merece la pena señalar que desde la perspectiva de estos dos autores son rasgos propios de la investigación cualitativa los que hacen parte de los objetivos propuestos para este proceso de investigación, en tanto que la inmersión en la vida y las condiciones cotidianas de la situación en la que se lleva a cabo el presente estudio, la valoración y la pretensión de descubrir y conocer la perspectiva de los participantes sobre los contextos y las realidades particulares que se han propuesto para el mismo, y la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre los investigadores y los participantes, como descriptiva y analítica que privilegia el pensamiento y las palabras de las personas y su comportamiento como datos primarios observables; son propósitos explícitos en relación con la pretensión del presente trabajo.

Así mismo, se entiende que no se espera con esta investigación producir hallazgos a los que se llegaría por medio de procedimientos estadísticos u otros métodos de cuantificación. En ese mismo sentido, Strauss y Corbin afirman que una de las razones más válidas para la elección de métodos cualitativos, son dictados por la naturaleza del problema que se investiga, de modo que la intención de comprender la naturaleza de la experiencia de los participantes y los contextos y realidades particulares en los que se desempeñan, desde la perspectiva de estos autores, “se presta a trabajo de campo para encontrar lo que la gente hace y piensa”. (Strauss & Corbin, 2012).

Con referencia a lo anterior, para Denzin y Lincoln, la investigación cualitativa se asume como posibilidad de indagar en situaciones naturales pretendiendo interpretar o buscar el sentido que le brindan a los fenómenos los sujetos implicados. (Vasilachis de Gialdino, 2006). Adicionalmente desde la mirada de Maxwell, los rasgos más característicos de este tipo de investigación, y en concordancia con la intención investigativa que se ha planteado, radican en tres aspectos fundamentales: 1) El interés por el significado y la interpretación, 2) El énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos y 3) La estrategia inductiva y hermenéutica. (Vasilachis de Gialdino, 2006). En consecuencia, el paradigma cualitativo para este caso particular, permite comprender, hacer al caso individual significativo en el ámbito teórico, reconocer características similares en ambos contextos, (sector oficial y privado), proveer nuevas lecturas y perspectivas sobre lo que se cree conocer, y decir mucho más de lo que los actores piensan, y lo que significa e implica ese pensamiento. (Vasilachis de Gialdino, 2006).

De los planteamientos anteriores se deduce, que el enfoque más acorde para la labor emprendida es el estudio de caso, no entendido propiamente como un método, sino más bien por la elección del objeto a ser estudiado. En efecto, la pretensión de focalizar la mirada en dos situaciones específicas, permite delimitarlas para poderlas abordar con la profundidad y el rigor necesarios para una comprensión holística y contextualizada. (Neiman & Quaranta, 2006).

Debido a esto, las condiciones del presente trabajo se enmarcan dentro de los diseños de investigación de casos múltiples, dado que estos permiten, tomando como punto de partida el problema planteado, abordar situaciones con condiciones similares, pero en contextos diferentes, lo cual genera la posibilidad de explicar y comprender los fenómenos, los procesos específicos y en sus contextos definidos a la luz de los objetivos inicialmente planteados. (Neiman & Quaranta, 2006).

En concordancia con lo anterior expuesto, se considera que los instrumentos a emplear para la recolección de la información a la que se aspira acceder, son la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

En primer lugar, la entrevista semiestructurada permite partir de unos referentes que sirven de orientación para el diálogo, dejando espacio para la espontaneidad del entrevistado, que a la vez permita el surgimiento de nuevas categorías que no se habían contemplado en los presupuestos formulados, y así mismo ampliar el horizonte de la conversación. (López Vélez). En segundo lugar, la observación brinda la posibilidad de acceder a la práctica real *in situ*, de manera que es posible observar cómo las interacciones son llevadas a cabo rutinariamente, no solo considerando la importancia de lo que se ve, sino poniendo el acento en lo que los actores hacen. (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Por las condiciones anteriores, se considera que el enfoque que permite encontrar el sentido de lo que se busca es el hermenéutico. Como ya se ha aclarado, la pretensión aquí radica en comprender una individualidad histórica, la de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín; y se busca comprender precisamente, a partir de una exterioridad a la cual se puede acceder inicialmente a través del diálogo con los actores, los Maestros del área de Educación Artística, y en igual forma, por medio de la observación de sus prácticas pedagógicas.

Del mismo modo, es a través de la interpretación de lo que se recogerá con ellos en el diálogo, y de lo observado en la puesta en acción de su labor docente, que se aspira a conocer las condiciones de su práctica en relación con la manera en que asumen su área de desempeño en un contexto particular como lo es el contexto escolar de la educación formal, donde el área asumida como un saber propio de la escuela y en su carácter de fundamental y obligatoria demanda o exige unas maneras de desplegarse en el escenario educativo. Como resultado de todo lo anterior se podría afirmar que el objetivo de dicha interpretación es comprender la

individualidad a partir de sus manifestaciones externas: “Al proceso por el cual, partiendo de signos que se nos dan por fuera sensiblemente, conocemos una interioridad, lo denominamos comprensión”. (GRONDIN, 2008).

Finalmente, es en esta búsqueda de sentido que la interpretación y la comprensión superan el estatuto de lo meramente metodológico, en relación con lo anterior se considera que las siguientes palabras de Dilthey traídas a colación por Jean Grondin, dan buena cuenta de lo que se pretende con el presente trabajo:

El proceso de la comprensión consiste en re-crear en uno mismo el sentimiento vivido por el autor, partiendo de sus expresiones. Ascendiendo de una expresión hasta la *Erlebnis*, del exterior a su interior, la comprensión invierte el proceso creador, por la misma razón por la que la tarea hermenéutica de la interpretación podría verse como la inversión del acto de expresión retórica. La tríada de lo vivido, la expresión y la comprensión aparecería a partir de ahí como el componente esencial de lo hermenéutico. (GRONDIN, 2008).

El sentido de fondo que se puede encontrar en la cita anterior de Dilthey, sería la de traducir una búsqueda de sentido y de expresión, más originaria aún, de la vida misma. (GRONDIN, 2008).teórica

6. LOS HALLAZGOS

Tras la búsqueda de respuestas que aporten a la comprensión de los interrogantes inicialmente planteados en el proceso de investigación, se desarrolló un trabajo de campo en el que se entró en diálogo con los maestros como fuente principal y primaria de la información a la que se deseaba acceder. Para ello se entrevistó a cuatro Maestros de Básica Primaria y a tres de Básica secundaria de ambas instituciones educativas, mediante una entrevista semiestructurada, incluyendo tópicos de carácter personal; específicamente lo que se refiere a sus experiencias artísticas, y de carácter profesional. En el desarrollo de este estudio, se exponen por tanto, datos, análisis e interpretaciones que permiten acercarnos a las condiciones actuales en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas de los maestros del área de Educación Artística, en relación con la concepción que estos tienen de ella al ser asumida como un saber escolarizado. Y de esta manera poder generar información al servicio de la reflexión, acerca de las particularidades del maestro frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación artística en la escuela.

Dentro de la estructura de la entrevista como instrumento principal para la recolección de información e insumos para el análisis, se tuvo en cuenta desde lo aportado por los docentes tanto su formación académica, como artística; con dos objetos claros de trabajo; que a la vez se constituyen en categorías de análisis. Estos son: Prácticas pedagógicas y Concepciones. Dentro de las prácticas pedagógicas, en el tópico de la planeación y desarrollo de las actividades académicas, se formularon las siguientes preguntas: 1) ¿Cómo piensa la planeación de las actividades académicas?, 2) ¿Cómo desarrolla las actividades planeadas? y finalmente, ¿Cómo evalúa (valora) las producciones de los estudiantes? Dentro de las concepciones se indagó por los tópicos frente a la concepción y lo formativo del área con estas preguntas: ¿Cuál considera que es el objeto de conocimiento del área?; y frente a la formación 1) ¿Qué es lo formativo

del área?, 2) ¿Qué considera usted qué es lo formativo del arte? Y finalmente ¿Cuáles son sus intenciones formativas?

De igual manera, al realizar las observaciones de las prácticas, la idea era asumir una actitud pasiva, donde los investigadores no intervinieran en ninguna de las dinámicas del aula; pero con la clara intencionalidad de reconocer algunos elementos específicos como: entrada o inicio de la clase, el desarrollo de lo propuesto para la sesión, y finalmente, el cierre o la posibilidad de continuar en un próximo encuentro. Además se pretende analizar elementos que hacen parte del ejercicio inherente del Maestro como el lenguaje que utiliza, su gestualidad o expresión, la forma en que interactúa con el discurso, con su saber y con los estudiantes, y los recursos que emplea para el desarrollo de las actividades programadas.

En los objetivos específicos planteados en el presente trabajo de investigación se pretende reconocer el contexto en cual se ha desarrollado la educación artística en el sistema educativo colombiano cuando el área se consolida como un saber escolarizado, es decir, a partir de la Ley general de Educación, (Ley 115 de 1994). Como ya se ha aclarado, este estudio de caso, pretende ser una muestra representativa que permita identificar dichas condiciones dentro de dos ámbitos institucionales: el sector oficial, y el sector privado. Tanto en el estado de la cuestión como en el marco conceptual se mostró a través de los diferentes documentos de carácter oficial publicados hasta la fecha, cuáles son las diferentes posturas teóricas, las diferentes concepciones y las apuestas para la educación artística en la escuela; esto último se asume en el presente trabajo como un macrocontexto, en palabras de Teun A. Van Dijk, los modelos contextuales pueden representar situaciones sociales o comunicativas a varios niveles generales y específicos. (Van Dijk, DISCURSO y CONTEXTO, 2012).

En contraste con lo anterior expuesto, se asume en este trabajo investigativo la noción de microcontexto, como aquel espacio específico, (la escuela), que está inmerso en una

generalidad, pero que a la vez posee unos atributos o unas características particulares que puede contener rasgos de esa misma generalidad a la cual está circunscrita, o con la posibilidad de tomar distancia de ella. El reconocimiento de este microcontexto se logra a través del trabajo de campo, por medio de las entrevistas y las observaciones realizadas. El propósito específico de este momento consiste entonces en describir las condiciones actuales que se encontraron en ambas instituciones en relación con la educación artística como un saber escolarizado.

Población

A continuación se realiza una breve presentación de los docentes que componen la muestra elegida para este estudio, en la cual se describe la formación profesional y artística, su experiencia pedagógica y artística y los grados en los cuales se desempeñan. Para referenciar en qué institución, sección o ciclo de formación se desempeñan, se utilizan las siguientes convenciones:

- Fe y Alegría Luis Amigó / Primaria: FALA. P
- Fe y Alegría Luis Amigó / Bachillerato : FALA.B
- Colegio de la UPB/ Primaria: CUPB.P
- Colegio de UPB/ Bachillerato: CUPB.B

Docentes de primaria

FALA. P

Docente 1:(Olga). Orienta el grado primero, es Licenciada en Educación Primaria de la Universidad de Antioquia, con dos especializaciones en educación personalizada. En sus dieciséis años de experiencia como docente se ha desempeñado como profesora de preescolar, en profesorado con los grados cuartos y quintos; y en el grado primero, en el cual debe asumir

todas las áreas del currículo. Para este último grado le correspondió entonces asumir el área de Educación Artística, para la cual no tiene la formación específica.

Docente 2:(Norberto). Director del grado tercero, en sus veinte años como docente en el municipio de Medellín lleva quince en Fe y Alegría Luis Amigó, se ha desempeñado como docente en bachillerato en Educación Física y en primaria asumiendo todas las áreas además ha incursionado en Educación especial. Ha tenido experiencia como docente en el área de madera en un taller de ebanistería. Ha asumido el área de Educación Artística sin contar con la formación específica y dando respuesta a la asignación académica de la Básica Primaria.

CUPB.P

Docente 1: (Ernesto). El docente realizó estudios de música en la EPA, y es Licenciado en Educación básica con énfasis en Educación Artística de la UPB. En sus once años de experiencia educativa se ha se ha desempeñado como docente de primaria en todos los grados, actualmente acompaña los grados cuartos y quintos. Además en el ámbito artístico cuenta con veinticinco años de práctica musical, y actualmente hace parte de proyectos musicales en los que ha tenido la oportunidad de incursionar en varios géneros, desde la música colombiana, hasta el rock.

CUPB.P

Docente 2: (Mario). El docente es Licenciado en educación física con énfasis en recreación, deportes y artística. Realizó siete semestres de estudios de música en la EPA, y es especialista en evaluación pedagógica de la Universidad Católica de Manizales. En sus veintidós años de experiencia docente en la UPB ha sido profesor de educación artística en la sección primaria. Actualmente acompaña los grados segundos y terceros.

Docentes de bachillerato

FALA.B

Docente 3: (Samuel). Normalista, con formación en teatro y Especialización en pedagógicas. Llega a la educación artística por una oportunidad que le brinda el rector de su colegio y poco a poco se fue encaminando en el proceso formativo en el área de Educación artística. Único docente del área en la Institución Educativa en bachillerato hace veinte años aproximadamente.

CUPB.B

Docente 1: (Bertha Luz). Es Licenciada en Artes Plásticas de la U de A. Su experiencia pedagógica fue inicialmente como catedrática en áreas afines al diseño en UNIREMINGTON y la Universidad Cooperativa. Hace ocho años se desempeña como docente del área de educación artística en el bachillerato en los grados noveno, décimo y undécimo. Este año acompaña el grado noveno.

Docente 2: (Benavidez). Es Licenciado en filosofía e historia, con estudios de pregrado sin terminar en Artes plásticas de la Universidad Nacional sede Medellín. Además es especialista en cultura política. En sus veintinueve años de experiencia docente en el colegio de la UPB se ha desempeñado como docente de la básica secundaria y la media, acompaña este año el grado undécimo en la asignatura de dibujo técnico.

Como se ha enunciado anteriormente, se asume aquí la categoría de práctica pedagógica como el espacio de aplicación de los saberes del Maestro: el saber específico o disciplinar y el saber pedagógico; como también se ha afirmado en el marco conceptual, la práctica del Maestro se da en un espacio en el cual este despliega sus comprensiones; entendiendo que “comprender

es siempre también aplicar”. (Barragán Giraldo, 2015). En el caso particular de las prácticas pedagógicas, tal como aquí se conciben, son el espacio de la articulación y el vínculo de los saberes del maestro.

Aquí es importante mostrar en qué condiciones se encontraron las prácticas del área bajo el lente de los docentes entrevistados. Antes de entrar a reconocer lo que ocurre en el interior del aula y las dinámicas de clase a partir de sus concepciones y claridades conceptuales, es válido recordar que la voz del maestro posibilita que este ponga en palabras lo que alcanza a configurar encuentro tras encuentro, con sus estudiantes.

En el trabajo de campo realizado, en relación con el objeto de las prácticas pedagógicas, específicamente en el tópico referente a la planeación y el desarrollo de las actividades académicas se encontró lo siguiente:

En el caso de los docentes de la básica primaria del sector oficial de la I.E. FALA, se encontró que en el componente del proceso de la planeación de las actividades académicas, de entrada, surgen unas limitaciones en cuanto a lo referente tanto a contenidos, metodología y desarrollo de competencias; dado que los maestros reconocen su limitación por la falta de la formación en el saber disciplinar, es decir, en una asignatura específica de la educación artística. Adicionalmente, no se debe dejar de lado que estos asumen todas las áreas del plan de estudios asignadas para este ciclo, en este caso en los grados primero y tercero que es donde se desempeñan los maestros con quienes se llevó a cabo este estudio. De todo esto se desprende que a la hora de pensar en la planeación de las clases, piensen en términos de contenidos y actividades en las que proponen situaciones que apunten a ocupar el tiempo de los estudiantes, como por ejemplo, dibujar, colorar, recortar; sin claridad con respecto a qué competencias se apunta con el desarrollo de estas actividades.

En otro orden de ideas, se encuentra que en el caso de los docentes de la básica primaria del colegio de la UPB, hay claridad en el momento de pensar la planeación dado que tienen en cuenta elementos importantes como el nivel de desarrollo de los estudiantes, sus necesidades de acuerdo con el grado y su edad, los saberes previos que traen los estudiantes del grado anterior y las directrices que se han estipulado para el área tanto a nivel institucional, como gubernamental. Además, realizan una proyección de sus prácticas acorde con la duración de los periodos académicos, la intensidad horaria y la malla curricular, aclarando que asumen solo el área de educación artística. Todo lo anterior posibilita que se planee apuntando más al desarrollo de unas competencias específicas que son coherentes con el objeto de conocimiento del área y con sus intenciones formativas.

En lo que se refiere al ciclo de la básica secundaria, en el sector oficial en la I.E. FALA, hay un solo docente que asume todos los grados del bachillerato, a diferencia de la básica primaria, él solo tiene a cargo el área de educación artística. En relación con la planeación el docente busca apoyar, aportar y contribuir desde su saber y desde las habilidades que detecta en sus estudiantes, las diversas actividades institucionales de carácter lúdico, artístico y cultural. Si bien el docente reconoce que su fortaleza se encuentra en las artes plásticas, también piensa actividades en las que integra otras disciplinas como la danza y el teatro, aclarando que estas últimas son parte de los intereses que los estudiantes manifiestan. Asimismo, se evidencia un interés por parte del docente en la proyección del área, no solo en el interior de la institución, sino, por fuera de la misma participando en festivales artísticos y culturales.

Con referencia a los docentes de bachillerato del colegio de la UPB, se encuentra que estos tienen en cuenta los lineamientos curriculares para el área en cuanto a los contenidos temáticos para los diferentes niveles, que en este caso de acuerdo con la muestra seleccionada corresponden al grado noveno y undécimo. Además es evidente que cuando piensan en la planeación, una referencia importante son las vivencias y la cotidianidad de los estudiantes, la

cual se articula con los conceptos que soportan las temáticas de los respectivos grados, y tomarlos así como pretexto para posibilitar nuevas experiencias en las cuales emerja la expresión, la reflexión y el sentido crítico de los estudiantes. Ambos docentes utilizan la bitácora como elemento esencial del trabajo de los estudiantes, ya que este es el instrumento por medio del cual estos van registrando y referenciando aquellos acontecimientos que nutren posteriormente sus producciones artísticas.

A modo de síntesis, después del análisis de este tópico referente a la planeación de las actividades académicas, se infiere desde la perspectiva de los investigadores, que las planeaciones obedecen o se enmarcan inicialmente en la comprensión que poseen los maestros del objeto de conocimiento del área y su articulación con el objeto de formación, es decir, existe una coherencia o una concordancia, entre el saber disciplinar que porta el maestro, como soporte o fundamento para el desarrollo de las competencias específicas en el área y las actividades que piensa desarrollar. De igual manera, el tener el conocimiento disciplinar, permite trascender lo meramente técnico; en palabras de Deleuze y Guattari, lo técnico debe ser superado por el plano estético. (Deleuze & Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, 1993). Esto es, no basta con desarrollar una serie de habilidades técnicas que impliquen el manejo y la apropiación de unos medios o instrumentos, sino, propender porque estos se constituyan también en medios expresivos. Finalmente, esto último favorece que el estudiante no solo desarrolle una habilidad técnica, sino, lo esencial, que es el desarrollo de las competencias.

En lo tocante al segundo componente del objeto de las prácticas pedagógicas que hace referencia al desarrollo de las actividades planeadas, se ha encontrado lo siguiente:

En el caso de los docentes de la sección primaria de la I.E. FALA, el Docente 1 desarrolla las actividades con base en el desarrollo de la creatividad apoyándose en textos, narraciones y anécdotas que sirven de punto de partida para el dibujo libre. Además hace uso de las regletas,

que son cuadernos de cuadrículas que en algunos casos tienen plantillas para la elaboración de planas de letras y figuras geométricas. Asimismo propicia actividades en las que los estudiantes usan otros materiales como la plastilina, el vinilo y el color. La referencia principal del docente es la muestra a partir de la cual los estudiantes puedan realizar una copia, y a partir de esta cada estudiante le pone su sello personal de acuerdo con su creatividad y su interés particular.

A diferencia de lo anterior expuesto, el Docente 2, antepone una postura personal en la que evidencia unas concepciones en relación con el deber ser del arte y la estética. Categorías como lo bello, el orden, lo armónico, lo correcto, hacen parte de sus criterios valorativos frente al desempeño de los estudiantes. “El colorear combinando bien los colores, respetar los márgenes, y no tener tachones”, hacen parte de lo que el docente valora como artístico y estético. Es enfático en que “la artística”, está presente en todo lo que el estudiante lleve a cabo, siempre y cuando, desde su perspectiva, cumpla con esos parámetros. Igualmente, utiliza muestras y copias que los estudiantes toman como referencia de lo que tienen que pintar o dibujar.

En relación con este tópico los docentes de la básica primaria del colegio de la UPB, describen una forma secuencial en el desarrollo de las sesiones de trabajo con los estudiantes. En primer lugar, hablan de una motivación que “ambienta” el trabajo que se va a realizar, que dependiendo de lo planeado puede ser una corta reflexión o una canción, aclarando que el área tiene tres componentes: la música, las artes plásticas y el componente cultural. Además abordan un componente conceptual que está presente en el texto guía. Como ya se había enunciado en el primer tópico de la planeación, los docentes tratan de seguir rigurosamente lo planeado para la semana correspondiente con el ánimo de cumplir con los objetivos propuestos. Se infiere que la claridad acerca del objeto de conocimiento y de formación del área posibilita que lo planeado no solo esté acorde con sus intenciones formativas, sino que sea consistente y coherente con lo que se desarrolla en las clases. En igual forma, se evidencia un interés en que los tres componentes del área estén presentes en cada una de las sesiones de trabajo.

Con respecto a los docentes de bachillerato de la I.E. FALA, en relación con el desarrollo de sus actividades se menciona un trabajo secuencial y diferenciado para cada uno de los grados que acompaña de sexto a undécimo. El docente hace una diferenciación a partir de los contenidos que se deben desarrollar en cada uno de los grados, es así como en grado sexto aborda técnicas como el carboncillo y el lápiz 6B en las producciones de los estudiantes, que para este caso giran en torno al dibujo de los cánones de la figura humana. En el grado séptimo se desarrollan actividades en las que la principal temática es el color y sus aplicaciones con énfasis en el difuminado. En el grado octavo, se enfoca en el “dibujo geométrico” y el manejo de instrumentos para la construcción de figuras geométricas. Para los grado noveno y décimo se aborda la temática de la perspectiva, el dibujo publicitario y la ilustración, y en el grado undécimo, el docente manifiesta que hay una dificultad dado que se reduce la intensidad a una sola hora semanal, deja el trabajo más libre, argumentando que en esta etapa los estudiantes tienen mayor experiencia, lo cual les permite apoyar otras actividades en otras áreas.

En lo que se refiere a los docentes del bachillerato del colegio de la UPB, se ha encontrado que ambos maestros coinciden en tomar las vivencias y experiencias de los estudiantes como punto de partida para el desarrollo de sus clases, es así como en la bitácora estos pueden plasmar todo aquello que les es significativo, y a partir de ello, los docentes inician con una conceptualización que a la vez está mediada por los saberes previos, reforzado con talleres y consultas; tratando de recopilar los conceptos que se van a trabajar, consolidando así un andamiaje conceptual que permita comprender el rumbo que van a tomar las producciones de los estudiantes. Adicionalmente, lo técnico se constituye en un medio a través del cual, lo expresivo y lo artístico se configura, de acuerdo con las necesidades que van emergiendo dentro del proceso creativo. Con relación a esto último, merece la pena recalcar que dentro del proceso se busca que el estudiante establezca un vínculo con elementos técnicos y conceptuales de otras disciplinas, por ejemplo, elementos como la semiótica, la retórica, la comunicación, las figuras

literarias, la música y la danza; lo que posibilitan es que el estudiante escudriñe en su interior qué es aquello que desea expresar, dejando de lado el temor por exponerse y sentirse leído por los otros.

De acuerdo con lo encontrado en este tópico del desarrollo de las actividades planeadas, se encuentra desde la mirada de los investigadores, que los docentes propenden por la proyección de las habilidades que poseen los estudiantes. En el caso del docente de la FALA, a pesar de hacer énfasis en lo técnico, particularmente en la básica secundaria; en la media, trata de darle un giro buscando darle mayor autonomía a los estudiantes, lo que posibilita que ellos además se expresen a partir del reconocimiento de sus habilidades y se proyecten a otros espacios artísticos y culturales. En esa medida, hay coincidencia con lo propuesto por los docentes del colegio de la UPB, en vista de que en la media también se busca que integren al trabajo artístico, otras disciplinas y habilidades que no propiamente desarrolla específicamente el área. La integración con otras disciplinas y saberes permite que el estudiante reconozca que el área le aporta al desarrollo de todas las demás competencias, y le da la posibilidad de ponerlas así al servicio de las problemáticas o situaciones que requiera resolver de acuerdo con las exigencias de cualquier contexto.

En lo que respecta al tercer y último componente del tópico de la planeación y desarrollo de las actividades académicas que se refiere a la evaluación y valoración del proceso y las producciones de los estudiantes se ha encontrado lo siguiente:

En los docentes de primaria de la I.E. FALA, en el docente 1, es evidente que valora a partir de la producción del estudiante haciendo observaciones de manera propositiva para que el estudiante pueda alcanzar los logros propuestos. En el caso del docente 2, hace énfasis en tres elementos: el material de trabajo, la condición en la que el estudiante presenta el trabajo; que esté limpio, ordenado, que cumpla con los criterios que el docente valora como artísticos y

estéticos, “el colorear combinando bien los colores, respetar las márgenes, y no tener tachones”, y la actitud asumida por el estudiante durante el desarrollo de la actividad. No obstante, él trata de suplir algunas carencias en cuanto a materiales se refiere, reconociendo las limitaciones económicas de los estudiantes, manifestando que algunos no tienen los medios, y que lo importante es que el estudiante trabaja en la clase.

En lo concerniente a los docentes de primaria del colegio de la UPB, se encuentra que el docente 1, piensa que el área de educación artística no debería ser evaluada, al menos en términos cuantitativos, es decir, no asignarle un juicio valorativo numérico a los trabajos de los estudiantes, a cambio propone una descripción acerca de los avances y alcances de los procesos de cada uno, reconociendo la individualidad y particularidad de cada uno de ellos. Además manifiesta que la dinámica de la evaluación escolar lo ha puesto en una dualidad frente a la evaluación del área como medición, en tanto que para él, la sensibilidad no se puede evaluar, dado que lo entiende como un proceso de desarrollo personal apostándole mejor a una descripción de los logros en cuanto a la formación.

En el caso del docente 2, pone de manifiesto que hay unos criterios de calidad que se dan con antelación para ser tenidos en cuenta por los estudiantes en el momento de la evaluación de sus actividades. En este aspecto se refiere a la aplicación de algunos elementos técnicos en la parte plástica de acuerdo con los conceptos y contenidos abordados en el grado. En contraste con lo anterior en la parte musical el docente manifiesta que es importante el seguimiento de los avances de los estudiantes que detecta en las clases, dado que en el momento de presentarse en público para la interpretación de algún instrumento pueden sufrir de “pánico escénico”. Por tal razón el docente asigna unas “bonificaciones” durante las clases, donde el estudiante está mucho más tranquilo y puede demostrar lo que realmente sabe. Estas se tienen en la cuenta en el momento de asignar un juicio valorativo final.

En el caso del docente de básica secundaria de la I.E. FALA, plantea que todo el proceso debe ser evaluado, desde la actitud del estudiante en el aula de clase hasta la entrega final de sus producciones. En sus palabras “la voluntad” de trabajo del estudiante es fundamental, por encima de que la producción cumpla con los criterios establecidos por el docente, que el trabajo lo desarrolle el mismo estudiante dentro de la institución, sin intervención de agentes externos. Finalmente el docente manifiesta que es importante que el estudiante esté aprendiendo y que lo que produce tenga un toque personal, que desarrolle y encuentre un estilo particular.

En lo referente a los docentes de bachillerato del colegio de la UPB, de entrada se reconoce una dificultad para evaluar en el área. En el caso del docente 1, es evidente una preocupación por las transformaciones personales de los estudiantes durante el proceso, como se siente, qué le aportó o qué le dijo el trabajo o la experiencia llevada a cabo. No se trata de la “belleza”, sino como “la obra hizo contacto con él”. Esto último se plasma a través de la escritura en la bitácora, instrumento en el cual recopilan reflexiones y experiencias personales y que también se valora como elemento fundamental del proceso. Asimismo, la socialización y exposición de los trabajos forman parte importante del proceso valorativo.

En el caso del docente 2, deja claro que se anteponen unos criterios para la elaboración de las obras, los estudiantes tienen unos preconceptos que se ponen en común mediante discusiones de trabajo. Manifiesta además, que la valoración va más allá del solo cumplir con el trabajo, y se soporta más que en el juicio valorativo, que el estudiante defienda y sustente lo que plasmó en el trabajo, de acuerdo con una elaboración conceptual.

Después de escuchar a los docentes de ambas instituciones se infiere que en el caso de la básica primaria la evaluación se enfoca más en lo que el estudiante presenta como resultado de unos criterios dados con antelación. Si bien se reconoce que lo actitudinal tiene un peso para emitir un juicio valorativo final, es evidente que se prioriza el desarrollo y aplicación de los

elementos técnicos. Esto último deja entrever que el proceso no trasciende al desarrollo de las competencias específicas del área.

En contraste con lo que ocurre en la básica primaria, en bachillerato se evidencia que lo técnico es más un medio para lograr el desarrollo de las competencias, en tanto que lo expresivo, lo comunicativo y la apreciación estética, están presentes tanto en el proceso como en el resultado final. La sensibilización, la reflexión y el sentido crítico son parte de los objetivos que se buscan con las diversas actividades. Procesos como la co-evaluación, la auto-evaluación y la hetero-evaluación evidencian una mirada integral y formativa de la evaluación. Empero, en términos generales se reconoce una dificultad para evaluar los procesos del área, en vista de lo subjetivo y lo relativo que resultan los criterios de calidad y de claridad en el sustento teórico y conceptual de lo que se desarrolla en el área.

Una de las categorías fundamentales que surge en el análisis, la interpretación y por consiguiente la comprensión de las condiciones en las cuales se desarrollan las prácticas pedagógicas del área de educación artística en la escuela, se ha delimitado como un objeto de estudio que se ha denominado concepciones, de la cual emergen también dos tópicos que se han enmarcado en lo referente a las concepciones propiamente del área como saber escolarizado y frente a la formación. Desde la mirada de los investigadores, los contextos se asumen aquí como los define Teun A. van Dijk. “estos no son un tipo de situación social objetiva, sino más bien un constructo subjetivo con base social de los participantes sobre las propiedades de dicha situación que ellos consideran relevantes; es decir, un modelo mental”, (M.M.) (Van Dijk, DISCURSO y CONTEXTO, 2012).

Tal como se ha visto en el marco conceptual, desde la intencionalidad del presente trabajo, existe una identificación con la noción de contexto que plantea Teun A. van Dijk; sobre el cual

propone un enfoque sociocognitivo. En tal sentido el concepto supera lo meramente referencial, es decir, no se limita única y exclusivamente a mencionar escenarios, actores, situaciones, condiciones o circunstancias. En cambio, el enfoque propuesto implica pensar en asumir la categoría contexto como “constructos (inter)subjetivos diseñados y actualizados continuamente en la interacción de los participantes como miembros de grupos y comunidades”. (Van Dijk, DISCURSO y CONTEXTO, 2012). En ese mismo sentido se puede afirmar que los contextos son constructos de los participantes, constructos subjetivos. Este enfoque es traducido por la psicología cognitiva como un “modelo mental”, es decir, como interpretaciones subjetivas de situaciones comunicativas. En síntesis el contexto se define como un modelo contextual. (Van Dijk, DISCURSO y CONTEXTO, 2012).

En primer lugar es pertinente aclarar que una de las características fundamentales de los modelos mentales, (en adelante MM), es que son únicos y subjetivos, es decir, no se pueden tomar como una representación objetiva de los eventos o acontecimientos que se enuncian en el discurso, sino, cómo estos son interpretados y construidos desde la perspectiva del sujeto. En ese sentido, los M.M. se entienden como las representaciones cognitivas de las experiencias vividas, por lo tanto, estos son nuestras experiencias si las asumimos como interpretaciones personales de lo que nos acontece. En consecuencia los M.M. se pueden definir como esquemas que se construyen a partir de la repetición de las experiencias. (Van Dijk, DISCURSO y CONTEXTO, 2012).

En los marcos de las observaciones anteriores, los M.M. de los eventos y experiencias personales configuran un sofisticado subproducto: “los contextos son una clase especial de modelo mental de la experiencia cotidiana”, (Van Dijk, DISCURSO y CONTEXTO, 2012); en la cual el “Yo”, es la categoría central y orientadora a partir de la cual se organizan y articulan los M.M. Por esta razón, estos son en esencia egocéntricos; dado que en torno a él se articulan

otras categorías contextuales como: aquí, (el lugar donde estoy), la acción, (lo que estoy haciendo), el conocimiento, (lo que soy), y los objetivos, (lo que quiero), (Van Dijk, DISCURSO y CONTEXTO, 2012).

Ante la situación planteada, el propósito de este momento consiste en abordar el segundo objeto del trabajo de campo, que a su vez, configura la categoría de análisis que en la presente investigación se ha venido denominando concepciones, y que aquí se delimita específicamente en tres componentes: las que tiene el maestro en relación con el objeto de conocimiento del área, lo formativo de la misma y sus intenciones formativas. Para los efectos del análisis de este tópico es menester aclarar una vez más que la noción fundamental que se homologa aquí para las concepciones es la de Modelo Mental, (MM).

En lo que concierne al primer tópico del objeto de las concepciones, y específicamente en el componente que indaga en los docentes acerca de lo que ellos reconocen como el objeto de conocimiento de la educación artística, se encontró lo siguiente:

En el caso de los docentes de la primaria de la I.E. FALA, el docente 1, piensa que el área brinda la posibilidad de que los estudiantes puedan expresar libremente lo que piensan, lo que sienten, que desarrollen parte de su personalidad y que sean autónomos. En contraste con lo anterior, el docente 2 piensa que el área desarrolla unas habilidades que el estudiante puede aplicar en todas las demás asignaturas. Por ejemplo, desde su perspectiva; el orden, la armonía, la coherencia, lo “bien hecho”, son aportes que el área de educación artística hace a todas las demás áreas. Finalmente, la asume como el lugar en el cual confluyen todos los procesos, afirmando, “que la artística está en todo”.

En el caso de los docentes de la primaria del colegio de la UPB, hay coincidencia entre lo que ambos piensan; asumen el objeto de conocimiento del área desde el vínculo con los saberes

disciplinares o las asignaturas que desde lo institucional se asumen en el plan de estudios. Es así como lo enmarcan dentro de tres componentes: la música, las artes plásticas y lo cultural. No obstante, desde su mirada no debería enfocarse tanto en los contenidos disciplinares, sino, en el desarrollo de competencias específicas donde esté inmerso lo lúdico, lo creativo y la sensibilidad, propendiendo por la formación en el ser.

En lo referente a los docentes de bachillerato de la I.E. FALA, se encuentra que el docente también vincula el objeto de conocimiento del área con lo disciplinar, pero específicamente desde el saber que él considera su fortaleza que en este caso son las artes plásticas, recalcando particularmente el dominio de unas técnicas pictóricas en las cuales ha adquirido experiencia. Sin embargo, también menciona que este objeto de conocimiento está permeado por las necesidades y expectativas de los estudiantes.

En relación con este objeto, los docentes del bachillerato del colegio de la UPB, el docente 1 plantea que el objeto de conocimiento del área es la sensibilización del estudiante, que tenga la posibilidad de expresarse en otros lenguajes y otras formas que no sean necesariamente verbales, esto con el fin de desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo. En el caso del docente 2, este afirma que el área permite que el estudiante se sienta tocado por el mundo, y que él posteriormente pueda hacer una interpretación y una reconfiguración de acuerdo con la manera como se vio afectado.

Como resultado de los aportes de los docentes en este tópico, desde la perspectiva de los investigadores, se piensa que es inevitable que se vincule el objeto de conocimiento del área con lo que ha sido el objeto de su formación disciplinar, es decir, la asignatura o la disciplina de las artes en la cual ellos ven su fortaleza. En segundo lugar, se evidencia que han incorporado a su propio discurso muchas de las concepciones que circulan en los discursos acerca del deber ser del área de educación artística en la escuela. No obstante, los docentes de acuerdo con sus

experiencias y vivencias particulares, reconfiguran estos discursos interpretándolos de manera personal y subjetiva.

A propósito de lo anterior, y retomando lo que enunciamos al principio de esta categoría de análisis, Teun A. Van Dijk afirma que es característico de una comunidad determinada que sus modelos mentales tengan cierta similitud con el fin de garantizar una comunicación asertiva, sin embargo, no se puede perder de vista que estos, se vean afectados por elementos personales que hacen que todas las producciones e interpretaciones de un discurso sean únicas. (Van Dijk, DISCURSO y CONTEXTO, 2012). Para ilustrar lo anterior, se hace evidente que lo que aquí se ha asumido como macrocontexto, que es precisamente ese discurso institucional en torno a la educación artística, afecta el discurso del maestro, y por consiguiente sus prácticas. En el escenario de la escuela, y particularmente en los modelos mentales de los docentes, que aquí se ha asumido como microcontexto, se encuentran rasgos de esa institucionalidad a la cual la escuela y el docente están circunscritos. En síntesis, el maestro se encuentra inmerso en lo que denominamos macrocontexto, cuando en su discurso se mueve dentro de esa generalidad, y a la vez, construye desde el microcontexto con su subjetividad, unas comprensiones particulares.

Esto último genera tensiones y contradicciones. Desde el aporte que hace Teun A. Van Dijk en relación con lo que se ha venido planteando, se podría resumir lo anterior en la siguiente cita textual: "...de ahí que puedan surgir malos entendidos. De esta manera, vemos que la comprensión del discurso implica una construcción controlada por el contexto de los modelos mentales que se basan en inferencias basadas en el conocimiento" (Van Dijk, DISCURSO y CONTEXTO, 2012).

Con referencia al segundo tópico del objeto de las concepciones, específicamente al componente que se refiere a qué es lo formativo del área se ha encontrado lo siguiente:

En el caso de los docentes de primaria de la I.E. FALA, el docente 1 hace alusión a que el arte le ofrece al estudiante la posibilidad de acercarse al mundo de una manera distinta, lo que a la vez le posibilita hacer lecturas diferentes del mismo. Por ejemplo, desde su mirada la lectura de las imágenes se convierte en el acceso a otros códigos del lenguaje, donde lo simbólico permite el acceso a la comprensión del lenguaje escrito, promoviendo a la vez el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Para el docente 2, el arte le aporta al estudiante principios de orden, coherencia, armonía que son aplicables a todo tipo de conocimiento. Además, desde su perspectiva le permite al estudiante comprender que esos principios de los cuales él habla son el punto de partida para que “los otros”, puedan interpretar y entender lo que él desea expresar.

En el caso de los docentes de la primaria del colegio de la UPB, ellos piensan que más allá de la formación y el desarrollo de habilidades técnicas, el área de educación artística desarrolla una serie de competencias que aportan al desarrollo del sentido crítico, el carácter, una actitud reflexiva, la sensibilidad, evocaciones, que apuntan más hacia una formación integral en el ser.

Con referencia a lo que piensa el docente de bachillerato de la I.E. FALA, este considera que lo formativo del área consiste en desarrollar hábitos como la disciplina, el orden, la constancia y la voluntad. A la vez le puede posibilitar al estudiante opciones como la ocupación del tiempo libre, como hobby, o brindarle alternativas para inclinarse a alguna de las disciplinas artísticas como una opción profesional, aunque desde su perspectiva, esta última opción tiene un peso poco representativo frente a las demás opciones a las que pueden aspirar los estudiantes.

En lo tocante a los docentes del bachillerato del colegio de la UPB, piensan que la educación artística propende por el desarrollo integral del estudiante, que no implica solamente la adquisición y desarrollo de unas habilidades técnicas sino también un “incremento del ser”, que se logra mediante un continuo contacto con su entorno que le permita expresar y comunicar cómo se siente, reconocer que tiene habilidades, que estas van aportando a configurar su

carácter. Desencadenar en él esa condición que tiene todo ser humano de expresarse, entendiendo que el arte permite otras posibilidades de comprensión e interpretación.

A modo de conclusión de este componente se podría afirmar que todos los docentes objeto de estudio coinciden en lo referente a que el arte aporta favorablemente tanto al desarrollo de habilidades y competencias específicas del área, como al desarrollo integral de los estudiantes. Se destaca dentro de este análisis que los estudiantes pueden encontrar en el área la posibilidad de interactuar, interlocutar con otros lenguajes, que les permiten a la vez expresarse de otras maneras que no son necesariamente verbales, sino por medio de lenguajes simbólicos pero que están cargados de un gran significado para ellos porque contienen sus vivencias y sus experiencias. A la vez permite reconocer que no hay una sola manera de leer y comprender el mundo, si las obras ofrecen la posibilidad de múltiples lecturas, a la vez permiten multiplicidad de interpretaciones, lo cual ofrece la alternativa de plantear diversas soluciones frente a las situaciones o problemas a los que se ven enfrentados en su cotidianidad, así estos no sean de un campo específico del arte.

En relación con el último componente de este tópico el cual hace referencia a las intenciones formativas, específicamente del maestro se encontró lo siguiente:

En el caso de los docentes de la básica primaria de la I.E. FALA, uno de los docentes piensa que el área permite descubrir talento digno de ponerse como ejemplo para los demás estudiantes. “Quien dibuja bien, quien tiene letra bonita, quien es ordenado y combina bien los colores, ahí hay arte”. A la vez puede apoyar algunas actividades escolares, ayudándole al docente con las carteleras y con la escritura en el tablero. En síntesis, lo que el docente asume como sus intenciones, pasa por el aprovechamiento de las habilidades que el encuentra en los estudiantes, de manera que estas puedan ser aprovechadas en todas la demás actividades escolares.

En el caso de los docentes de la primaria del colegio de la UPB, los docentes manifiestan que sus intenciones formativas van encaminadas a crear espacios para el “goce estético”, que los estudiantes disfruten de las diferentes actividades propuestas por el docente, que puedan aplicar tanto los conceptos como las técnicas trabajadas, asimismo que el espacio de la clase no se constituya en un “dolor de cabeza”, es decir, que no se priorice en esta etapa tanto lo conceptual y lo técnico, sino que pase más por la vivencia, la experiencia y la sensibilización. Esto último, desde la mirada de los docentes se posibilita en la medida en que el docente “viva y tenga experiencias artísticas”. Que le permita comprender las dinámicas del área y entender los procesos estéticos y formativos que puede generar el arte en los estudiantes.

En relación con lo que piensa el docente de bachillerato de la I.E FALA, sus intenciones formativas están orientadas a brindarle al estudiante herramientas y recursos para que de acuerdo con sus intereses y sus elecciones profesionales, tenga unas bases o elementos tanto técnicos como conceptuales que le permitan un acceso más favorable al andamiaje conceptual y técnico de la carrera elegida, “ por ejemplo, en el caso del dibujo técnico, si el muchacho escoge una ingeniería, desde que se trabaje la parte técnica, dibujo técnico, da una iniciativa para que no llegue volando a la universidad sin saber absolutamente nada”. En síntesis las intencionalidades del docente trascienden el trabajo del aula, buscando que el estudiante tenga elementos para enfrentar procesos de profesionalización, tanto académicos como laborales.

En el caso de los docentes de bachillerato del colegio de la UPB, sus intenciones se enmarcan en la posibilidad de “desarrollar el ser”, esto es, un acercamiento a lo que es el sentir del arte, estimular en los estudiantes la confianza de que ellos pueden crear partiendo de lo que sienten y piensan, a la vez que puede generar otros medios a partir de los cuales pueden expresar sus críticas y sus denuncias. Asimismo que se despierte en ellos una conciencia de que son seres sociales, y como tales, reciben una influencia y unos estímulos que les posibilitan configurar lo que sienten y piensan, y con todo esto buscar otras vías de expresión.

Finalmente, de este componente que alude a las intenciones formativas de los maestros como tal, se podría afirmar que estas, se enmarcan dentro de lo que ellos conciben como la función social del arte. Por una parte, se pone de manifiesto que el arte ofrece posibilidades académicas y profesionales, tanto por los elementos técnicos que aporta para su propia función, como por lo que le aporta a otras áreas de conocimiento, disciplinas y saberes. Adicionalmente, es evidente que los maestros ven el arte como condición de posibilidad para expresar lo que sienten y lo que piensan los estudiantes, condición que a la vez permite acceder a otro tipo de lenguajes, a comunicarse con otras alternativas que no sean estrictamente verbales. Finalmente, se evidencia que los maestros a pesar de tener claro que en la escuela no se pretende formar artistas, manifiestan el deseo de que algunos encuentren en el arte una opción de vida profesional, sembrar en ellos la motivación por la formación en el arte.

7. CONCLUSIONES

En primer lugar se identifica que el discurso acerca de la importancia del área y el aporte de la misma a la formación integral de los estudiantes ha ganado cierto reconocimiento, esto último, por los diferentes aportes que han venido produciendo investigadores y académicos que tienen como objeto de estudio y de reflexión la presencia de las artes en la escuela y que se pone de manifiesto en el presente trabajo, tanto en el estado de la cuestión como en el marco conceptual. Además, por las políticas de carácter oficial que han consolidado lineamientos y directrices, tanto a nivel nacional, como a nivel regional y local, mostrando una ruta para la implementación de didácticas y metodologías con miras al desarrollo de unas competencias específicas del área, acompañado de procesos de cualificación y espacios de reflexión en torno a las prácticas artísticas escolares.

Con referencia a lo anterior, se considera desde la perspectiva de los investigadores, que existe una brecha entre el reconocimiento del área desde los estamentos anteriormente mencionados y lo que realmente acontece en el ámbito específico de la escuela. Lo anterior se sustenta desde las siguientes condiciones encontradas después del análisis del contexto.

Muchas de las apuestas institucionales giran en torno al desarrollo de ciencia, tecnología y emprendimiento, en concordancia con los planes y políticas de desarrollo nacional, regional y local. Adicionalmente, los compromisos internacionales adquiridos por el Estado, exigen y demandan la formación específica en unas áreas, que se cree son las que apalancan el desarrollo económico. En relación con esto último, es evidente la intencionalidad de fortalecer en la escuela aquellas áreas de conocimiento que son objeto de medición y evaluación en pruebas internacionales, alimentando el imaginario de que las demás áreas poco aportan a esos fines. En consecuencia estas se van marginando del currículo y se ven cada vez más accesorias y gregarias de otros saberes considerados más útiles.

No todos los maestros que imparten el área tienen la formación específica en artes, lo cual permite inferir que no tienen la idoneidad, y por lo tanto sus procesos formativos no apuntan al desarrollo de las competencias específicas del área porque ellos no las poseen. Desarrollan unas habilidades que están determinadas por sus concepciones y las demandas institucionales, (utilidad del área). Desde la perspectiva de los investigadores, el no poseer la idoneidad en el área, parece no ser impedimento para que cualquier docente pueda desempeñarse en ella. Caso contrario a lo que sucede con otras áreas del currículo como matemáticas, lenguaje y ciencias; muchas veces el área de educación artística suele ser garante para completar asignaciones académicas.

El área tiene una baja intensidad horaria en relación con las demás, lo cual permite inferir que se percibe o que se difunda la falsa creencia de que sus procesos y el conocimiento que forma no son tan rigurosos como los de las demás áreas, esto último redundando en la falta de espacios y de recursos para el desarrollo de las prácticas artísticas educativas.

La falta de formación en alguna de las disciplinas de las artes, trae como consecuencia que las concepciones de los maestros pasen por sus imaginarios e intuiciones, mas no son producto de su formación, (precariedad técnica y conceptual). Por lo anterior, se evidencia que los docentes que no poseen formación artística, carecen de conocimiento sobre cuál es el real aporte del área a los procesos formativos de los estudiantes, es decir, no tienen claro el objeto conocimiento del área, y en consecuencia, no tienen claridad sobre cuál es el objeto de formación de la misma.

En relación con lo anterior, los maestros reconocen en las artes plásticas la disciplina más asequible para desarrollar el área, por lo tanto técnicas como el dibujo, la pintura y las manualidades en general les facilitan en cierta medida ocupar a los estudiantes en actividades que desde su perspectiva generan en ellos goce y placer estético. En este caso particular, se

evidencia que no hay un reconocimiento de que el área está constituida por diversas asignaturas-disciplinas. Como consecuencia de esto no se desarrollan las demás competencias específicas propuestas para el área, dado que en muchos casos solo se tiene la asignatura de artes plásticas como el único punto de referencia.

En contraste con lo anterior expuesto, los docentes que sí tienen la formación específica en una de las disciplinas del arte, que para el caso de este estudio se encontró que son música y artes plásticas; de manera tácita dan a entender, por lo mencionado en las indagaciones llevadas a cabo durante el proceso de investigación, que son estas las que más abarcan sus intereses. De igual forma, se reconoce que se le dificulta más a los docentes con formación en artes plásticas acceder a otras disciplinas como la música, esto último sustentado desde la complejidad técnica y conceptual que estos reconocen en ella. Contrario a esto, se encontró que para los docentes que tienen formación musical, se les facilita mucho más acceder a los componentes técnicos y conceptuales de las artes plásticas. Sin embargo, las demás disciplinas y asignaturas como la danza y las artes escénicas, siguen un tanto marginadas. Se infiere que esto último obedece a que esto implica unas condiciones tanto a nivel de espacios, de recursos y la misma disposición del maestro frente al manejo de la norma y la disciplina que requieren este tipo de prácticas artísticas. Asimismo esto último confirma la prevalencia de artes plásticas y música como las asignaturas que histórica y tradicionalmente han mantenido su hegemonía en relación con lo que se asocia como educación artística en la educación formal.

Si bien este estudio se centró en el maestro como actor principal de los procesos artísticos en la escuela, no se puede dejar de lado que el eje a partir del cual se articula su práctica son los estudiantes. En relación con esto último desde la perspectiva de los investigadores, los intereses, las necesidades y demandas de los estudiantes, tienen una relación con la manera como el maestro configura sus prácticas. De todo esto se desprende que el maestro se vea en la necesidad de mostrar una relativa apertura, una capacidad de leer e interpretar el contexto, buscando la

posibilidad de articular tanto sus intenciones formativas, con las demandas institucionales y los intereses y necesidades particulares de los estudiantes. En suma, todo esto constituye lo que dentro de este estudio se ha considerado como tensiones y contradicciones en las condiciones actuales en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas de los maestros del área de educación artística.

Finalmente, después de lo encontrado en el análisis hay elementos que permiten inferir que en las instituciones privadas, para este caso el colegio de la UPB, existen condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias específicas del área. El contar con maestros que tienen la formación específica en una de las asignaturas del área, el contar con un departamento de educación artística y un docente asignado como líder del área, además de desarrollar procesos de proyección musical y teatral con grupos ya consolidados y reconocidos en el medio, son rasgos que sustentan lo anterior expuesto.

En contraste con lo anterior, desde la mirada de los investigadores se considera que hay elementos para señalar que en el sector oficial, en este caso particular la institución educativa Fe y Alegría Luis Amigó, no se dan estas mismas condiciones mencionadas para el colegio de la UPB. Esto último se sustenta sobre la base de lo encontrado en el análisis y la información suministrada por los docentes que participaron en este estudio. Se observa que aun el trabajo del área está anclado en los contenidos temáticos. Si bien se cuenta con unos planes de área cada docente ante la carencia del saber específico, particularmente en la primaria, realiza las actividades con base en unas concepciones del área que se enmarcan solamente dentro de lo lúdico y lo técnico; esto último como ya se ha mencionado, deja entrever la falta de conocimiento frente al objeto de conocimiento y en consecuencia el objeto de formación del área.

8. RECOMENDACIONES

1. En el caso de la Institución Educativa FALA, se recomienda para la sección primaria asignar un docente con formación específica en educación artística que aporte a la revisión de los planes de área, trazando unas rutas tanto a nivel metodológico como didáctico que permitan configurar unas prácticas pedagógicas en el área que apunten al real desarrollo de las competencias específicas de la misma. De igual forma, para el bachillerato se propone considerar la posibilidad de exigir una nueva plaza para otro docente, preferiblemente con formación en una disciplina diferente a la que tiene el docente actual de artes plásticas. Esto último con el fin de fomentar un diálogo de saberes que a la vez permita abrir las posibilidades de desarrollar otras habilidades y competencias artísticas, en concordancia con lo propuesto desde lineamientos curriculares y orientaciones pedagógicas. (PENDIENTE ÚLTIMO DOC DE SECRETARÍA DE ED.).

Por otra parte, se recomienda pensar en grupos de proyección artística y cultural, que permitan potenciar las habilidades y competencias artísticas que ya poseen los estudiantes. Esto con el fin de abrir otros espacios para la expresión desde las artes, abarcando una de las posibilidades del área, que alude a la formación para el arte, es decir, la formación disciplinar en alguna de las asignaturas específicas de la misma.

Finalmente, se sugiere gestionar y consolidar convenios interinstitucionales que permitan el acceso a espacios y recursos apropiados para las prácticas artísticas, con el propósito tanto de cualificar y formar a los docentes, como de garantizar condiciones óptimas para el desarrollo de las actividades propuestas tanto desde los planes de estudio, como desde el apoyo a la conformación y consolidación de grupos de proyección artística y cultural en la institución.

2. Para el caso del colegio de La UPB, se recomienda gestionar desde dirección académica y desde la jefatura del área, espacios de cualificación empleando como protagonistas de estos

procesos a los docentes de la misma área que hacen parte del talento humano que posee la institución. En este sentido, es menester identificar las necesidades particulares de los docentes tanto desde lo técnico como lo teórico y conceptual, como fundamento de lo metodológico y didáctico, con el fin de desarrollar unas competencias específicas en otras disciplinas en las cuales no se tiene la formación específica y que hacen parte del conjunto de asignaturas del área.

Por otra parte, se sugiere promover la investigación en el aula a partir de la sistematización de las experiencias desarrolladas por cada uno de los docentes en sus prácticas pedagógicas. Esto último con el ánimo de compartir y divulgar el conocimiento que se produce en el área como un saber específico de la escuela, y dar a conocer la voz del maestro como gestor, dinamizador y productor de un conocimiento que si bien se genera en un contexto con unas condiciones particulares, puede servir de referencia para otras instituciones y para otros maestros.

9. REFERENCIAS

Trabajos citados

- Agudelo, M. E., Arboleda, C. Á., Estrada, P., Peña, Ó. d., Posada, F. A., Restrepo, J. A., & Zuluaga, L. M. (2010). *Caracterización de la familia de los estudiantes del año 2007 del colegio de la U. P. B.* Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Alzamora, S., Garbarino, A., Barroso, C., & Santos, D. (Noviembre de 2008). *www.unam.edu.ar*. Recuperado el 24 de Abril de 2013, de <http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%203/142%20-alzamora.pdf>.
- ARISTÓTELES. (2004). *POÉTICA*. Madrid: Alianza Editorial.
- Badiou, A. (2013). *LA FILOSOFÍA Y EL ACONTECIMIENTO*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Barragán Giraldo, D. F. (2015). *El saber práctico: phrónesis-Hermenéutica del quehacer del profesor*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Burke, P. (2002). Clasificación de conocimiento: currículos, bibliotecas y enciclopedias. En P. Burke, *Historia social del conocimiento, De Gutemberg Diderot* (págs. 111-152). Barcelona: Paidós.
- Ceballos Nieto, D., & Muller de Ceballos, I. (1993). La participación de los alemanes en el desarrollo de la educación en Colombia. En *Presencia Alema en Colombia* (págs. 143-151). Bogotá: Ed. Nomos.
- Danto, A. C. (2013). *Qué es el arte*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: EDITORIAL ANAGRAMA.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2013). Percepto, afecto y concepto. En G. Deleuze, & F. Guattari, *¿Qué es la filosofía?* (págs. 164-201). Barcelona: Editorial ANAGRAMA.
- Echeverri Álvarez, J. C. (2012). El contexto socioeducativo como pregunta de investigación. Medellín: Monográfico Maestría en Educación UPB- Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de los Saberes (PDS).
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Editorial Trotta.
- Gadamer, H.-G. (2012). *VERDAD Y MÉTODO 1*. Salamanca: EDICIONES SÍGUEME SALAMANCA.
- García-Cabrero Cabrero, B. L. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15.
- Garzón Díaz, A. Y., Muñoz Narvaez, C. X., & Hernán, Q. D. (27 de Febrero de 2013). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4426335>. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4426335>
- Garzón, J. D. (2008). Discursos y decursos del Arte en la educación. Apuntes sueltos para provocar reservas críticas con respecto a imaginarios del Arte en la Educación Artística. *Palabra, Pensamiento y Obra, Vol. 1, N° 1 (2008) Revista de la Facultad de Artes de La Universidad Pedagógica Nacional*, 45-57.

- Grondin, J. (2003). *Introducción a GADAMER*. España: Editorial Herder.
- GRONDIN, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder Editorial.
- Hinojosa, R. (2000). APUNTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN COLOMBIA. *Investigación Educativa y formación docente/Año 2/Número 4/Enero-Marzo*, 52-57.
- Lenis Mejía, J. D. (Noviembre-Diciembre de 2014). DEL SABER PEDAGÓGICO AL SABER DIDÁCTICO-MOVILIZACIONES EN LAS CONCEPCIONES ESCOLARES. *Revista Internacional Magisterio*(71), 74-77.
- López Vargas, B. i., & Basto Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación-Educación Vol. 13 N°2*, 275-291.
- López Vélez, B. E. (s.f.). La entrevista y la observación: arte y técnica. Medellín: Monográfico Maestría en Educación Universidad Pontificia Bolivariana.
- Marcelo, G. C. (1987). *el pensamiento del profesor* . Barcelona España: CEAC; S.A.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación: temas, tendencias y miradas. *Educatio Siglo XXI*, 271-285.
- Martínez Rosas, J. L. (4 de Diciembre de 2006). *educativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/Los%20constitutivos%20de%20la%20pr%C3%A1ctica%20MARTINEZ.pdf*. Obtenido de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/Los%20constitutivos%20de%20la%20pr%C3%A1ctica%20MARTINEZ.pdf>.
- Menke, C. (2011). AÚN NO, EL SIGNIFICADO FILOSÓFICO DE LA ESTÉTICA. En C. Menke, *Estética y negatividad* (págs. 69-85). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Cultura . (2007). www.mincultura.gov.co. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=7310#>
- Ministerio de Cultura. (2006). www.mincultura.gov.co. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=7302#>
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). Lineamientos Curriculares para La Educación Artística. *Lineamientos curriculares para La Educación Artística*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (23 de Marzo de 2013). www.mineduccion.gov.co. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (23 de Agosto de 2013). www.mineduccion.gov.co. Obtenido de <http://www.sinic.gov.co/SINIC/Publicaciones/PublicacionesDetalle.aspx?Id=684&AREID=2&SEID=68&SERID=20&TIPO=P>
- Ministerio de Educación Nacional. (22 de Febrero de 2014). www.mineduccion.gov.co. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2010). www.mineduccion.gov.co. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-241907.html>: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-241907.html>
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. (. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213- 237). Baecelona: Gedisa Editorial.

- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Rojas de Ferro, M. C. (1982). *Análisis de una Experiencia, La Misión Pedagógica Alemana*. Recuperado el 22 de Febrero de 2013, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/10_05ensa.pdf .
- Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Van Dijk, T. A. (2001). *ALED: Revista latinoamericana de estudios del discurso*. Obtenido de <http://www.discursos.org/Art/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2012). *DISCURSO y CONTEXTO*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. (. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 23-64). Barcelona: Gedisa editorial.
- Viggiano, R. (2012). Educación del arte en una sociedad global. *Revista_180/#20/arquitectura_arte_diseño*, 2-5.

10. ANEXOS

DISEÑO DE LA ENTREVISTA	
OBJETIVO: RECOGER INFORMACIÓN ACERCA DE LAS CONCEPCIONES QUE TIENEN LOS MAESTROS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, EN RELACIÓN CON EL OBJETO DE CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DE SU ÁREA, Y EN RELACIÓN CON SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.	
TIPO DE ENTREVISTA: SEMIESTRUCTURADA	
NOMBRE DEL DOCENTE:	I.E.:
GRADO:	JORNADA:
INFORMACIÓN GENERAL	
FORMACIÓN ACADÉMICA	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y ARTÍSTICA
OBJETO	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
TÓPICO 1	PLANEACIÓN Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS
PREGUNTAS	¿CÓMO PIENSA LA PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS?
	¿CÓMO DESARROLLA LAS ACTIVIDADES PLANEADAS?

	¿CÓMO EVALÚA (VALORA) LAS PRODUCCIONES DE SUS ESTUDIANTES?
OBJETO	CONCEPCIONES
TÓPICO 1	FRENTE AL ÁREA
PREGUNTAS	¿CUÁL CONSIDERA QUE ES EL OBJETO DE CONOCIMIENTO DEL ÁREA?
TÓPICO 2	FRENTE A LA FORMACIÓN
PREGUNTAS	¿QUÉ PIENSA QUE ES LO FORMATIVO DEL ARTE?
	¿CUÁLES SON SUS INTENCIONES FORMATIVAS?

GUIA DE OBSERVACIÓN		
CONTEXTUALIZACIÓN		
I.E.	SECTOR OFICIAL	SECTOR PRIVADO
NOMBRE DEL DOCENTE:		
GRADO	JORNADA	Nº DE ESTUDIANTES
EJECUCIÓN		
MOMENTOS	ENTRADA	
	DESARROLLO	
	CIERRE	
LECTURAS		
LENGUAJE		
GESTUALIDAD		
INTERACCIONES		
RECURSOS		

ESTADO DE LA CUESTION

LUGAR DEL ARTE EN LA ESCUELA

- APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA
- EL LENGUAJE ARTÍSTICO, LA EDUCACIÓN Y LA CREACIÓN
- LOS SENDEROS DEL ARTE, LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

DEBER SER DE LA ARTÍSTICA

- CONCLUSIONES C.I.E.A.
- ESTRATEGÍAS PARA UN DESARROLLO COGNITIVO A TRAVÉS DE LA APRECIACIÓN ARTÍSTICA.
- IMPLICACIONES DEL CARACTER COGNITIVO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.
- LA FUNCIÓN DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN.

CARACTERIZACION DE PRÁCTICAS

- LAS ARTES PLÁSTICAS EN LA BASICAS CONCEPCIONES Y PRACTICAS
- EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS CONSTRUIDAS A PARTIR DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA, DEL CONOCIMIENTO, DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS Y DE LOS MODELOS DE PENSAMIENTO DEL DOCENTE.
- EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE ARTES PLÁSTICAS.
- IMAGINARIOS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FUNDACIÓN EDUCATIVA COMPARTIR SUBA
- CARATERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL GRADO PREESCOLAR EN EL COLEGIO SAN BARTOLOMÉ LA MERCED.

RELACION ARTE Y EDUCACIÓN

- ARTE Y EDUCACIÓN: DIÁLOGOS Y ANTAGONISMOS
- EDUCACION ARTISTICA CULTURA Y CIUDADANIA: "GENERALISTAS, ESPECIALISTAS Y ARTISTAS, ALGUNAS IDEAS SOBRE EL PERFIL DE LOS EDUCADORES.

FORMACIÓN DOCENTE

- LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LADIVERSIDAD.
- LA AUTOBIOGRAFÍA EN LA FORMACIÓ DE PROFESORES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

ESTADOS DEL ARTE, CONTEXTO LEGAL Y PROYECCIONES

- ANÁLISIS PROSPECTIVO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COLOMBIANA AL HORIZONTE DEL AÑO 2019.
- PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA 2007-2010
- LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
- DOCUMENTO N°16 DEL M.E. N. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICAS EN BÁSICA Y MEDIA.
- ESTUDIO SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA ED. ARTÍSTICA EN LA REGIÓN METROPOLITANA, (SANTIAGO DE CHILE).
- POLÍTICA PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA-MINCULTURA.

