

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN “MANIGUA”

**ESTADO DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL
BÁSICA PRIMARIA**

**DIANA PAOLA LÓPEZ HERNÁNDEZ.
ELIZABETH SILVA GONZÁLEZ.
INGRI PAOLA MONTEALEGRE ESPARCÍA.
LEIDY VIVIANA GUTIÉRREZ POLANIA.**

***ROCÍO POLANIA FARFÁN**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.**

**NEIVA
2011**

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN "MANIGUA"

**ESTADO DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL
BÁSICA PRIMARIA**

**DIANA PAOLA LÓPEZ HERNÁNDEZ.
ELIZABETH SILVA GONZÁLEZ.
INGRI PAOLA MONTEALEGRE ESPARCÍA.
LEIDY VIVIANA GUTIÉRREZ POLANIA.**

***ROCÍO POLANIA FARFÁN**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
NEIVA
2011**

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Neiva, Enero de 2012

AGRADECIMIENTOS

Las integrantes del semillero de investigación "Manigua" expresan sus agradecimientos:

A la profesora Rocío Polanía Farfán Directora de este proyecto, por su asesoría y valiosos aportes.

A los docentes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Jaime Ruiz Solórzano y Juan Pablo Rodríguez Jurados de este proyecto, por su valiosa colaboración.

Agradecemos a todos los profesores y compañeros de la Universidad Surcolombiana, por compartir con nosotras sus experiencias, conocimientos, y darnos la oportunidad de aprender de ellos.

Y demás personas que de una u otra forma colaboraron para que este proyecto se llevara a cabo.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCION	12
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
3. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN	18
3.1 ANTECEDENTES	18
3.2 JUSTIFICACIÓN	28
4. MARCO TEÓRICO	31
4.1. ARTE, EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA	32
4.1.1 ARTE	32
4.1.2 Educación.....	37
4.1.3 Educación Artística.....	43
4.1.4 Tendencias pedagógicas de la educación artística.....	49
4.1.5 Enfoques curriculares de la Educación Artística.....	53
4.2. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	67
4.2.1 Didáctica.....	67
4.2.2 Dimensiones de la didáctica.....	69
4.3 MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	73
4.3.1 Dimensiones de la Educación Artística.....	76
4.3.2 Dimensiones cognitivas y afectivas.....	79
4.3.3 Dimensiones convivenciales y de cohesión social.....	81
4.3.4 Dimensión creativa y estética.....	83
4.4 MODELOS DE FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	88
.....	96
4.5 CORRIENTES CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	98
5. OBJETIVOS	120
5.1 GENERAL	120
5.2 ESPECÍFICOS	120

6. METODOLOGÍA.....	121
6.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN:.....	121
6.2 ENFOQUE INVESTIGATIVO:.....	121
6.3 UNIVERSO:	121
6.4 POBLACIÓN:	121
6.5 MUESTRA	122
6.6 INSTRUMENTOS	123
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	126
7.1 PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DEL NIVEL BESICA PRIMARIA, URABANA, DE LOS ESTRATOS DOS Y TRES Y ZONA RURAL DEL MUNICIPIO DE NEIVA SOBRE LA DIDACTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	126
7.1.1 NÚMERO DE DOCENTES MUJERES Y HOMBRES QUE ORIENTAN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	126
7.1.2. TITULOS DE LOS PROFESORES QUE ORIENTAN EL AREA DE EDUCACION ARTISTICA	127
7.1.3.CONCEPTOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	128
7.1.4. REFERENTES TEÓRICOS Y PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA QUE FUNDAMENTAN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.	129
7.1.5. REFERENTES TEÓRICOS Y PEDAGÓGICOS APLICADOS EN EL AULA.....	131
7.1.7. COMPONENTES DE LA DIDÁCTICA.....	133
7.1.8. MÉTODOS DE TRABAJO UTILIZADOS EN LA CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA ..	134
7.1.9. ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	135
7.1.10. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS ESTUDIANTES.....	136
7.1.11. LENGUAJES ARTÍSTICOS EMPLEADOS EN EL AULA.....	137
7.1.12. CONTENIDOS DESARROLLADOS EN EL CAMPO VISUAL.....	138
7.1.13. TECNICAS DESARROLLADAS EN EL LENGUAJE VISUAL	139
7.1.14. MANEJO DE MATERIALES EN CAMPO VISUAL	139
7.1.15. CONTENIDOS DESARROLLADOS EN EL LENGUAJE MUSICAL.....	140
7.1.16. TÉCNICAS UTILIZADAS EN EL LENGUAJE MUSICAL	141

7.1.17. MATERIALES EMPLEADOS EN EL LENGUAJE MUSICAL.....	141
7.1.18. CONTENIDOS DESARROLLADOS EN LA DANZA	142
7.1.19. TÉCNICAS DESARROLLADAS EN EL LENGUAJE DE LA DANZA	143
7.1.20. MATERIALES EMPLEADOS PARA LA CLASE DE DANZA.....	143
7.1.21. CONTENIDO DESARROLLADOS EN EL ÁREA DEL TEATRO.....	144
7.1.22. TÉCNICAS DESARROLLAS EN EL LENGUAJE TEATRAL	145
7.1.23. MATERIALES UTILIZADOS PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE DE TEATRO ...	145
7.1.24. DIFICULTADES AL DESARROLLAR LA CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	146
7.1.25. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES.....	147
7.2 PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 GRADO, DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE LOS ESTRATOS 2 Y 3 Y ZONA RURAL DEL MUNICIPIO DE NEIVA ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	148
7.2.1 CONCEPTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	148
7.2.2. ESTADO DE ÁNIMO FRENTE A LA CLASE	149
7.2.3. ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN EN CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	150
7.2.4. NÚMERO DE HORAS DE CLASES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA A LA SEMANA	151
7.2.5. LUGAR PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DENTRO DEL HORARIO DE CLASE.....	151
7.2.6. SUGERENCIAS PARA MEJORAR LA CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	152
8. DISCUSIÓN.....	154
8.1 FORMACIÓN DOCENTE	155
8.2 CONCEPTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	159
8.3 REFERENTES TEÓRICOS Y PEDAGÓGICOS	164
8.4 PLANES CURRICULARES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	167
8.5 CONCEPTO DE DIDÁCTICA	172
8.6 ENFOQUE DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	174
8.7 DESARROLLO DE CONTENIDOS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	176
8.8 ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y RECURSOS DIDÁCTICOS	182
8.9 LA EVALUACIÓN EN LAS AULAS ESCOLARES.....	185

8.10 PERCEPCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS, FRENTE AL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA ..	189
9. CONCLUSIONES.....	192
10. RECOMENDACIONES.....	198
11. BIBLIOGRAFÍA.....	199
12. A N E X O S.....	207
12.1 ANEXO A.....	208
12.2 ANEXO B.....	211

RAI (Resumen Analítico de la Investigación)

TITULO: ESTADO DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL BÁSICA PRIMARIA.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: El desconocimiento de la importancia de la Educación Artística en la tarea educativa es un problema que en la actualidad afronta las instituciones educativas del nivel de básica primaria del Municipio de Neiva. Este fenómeno se presenta porque: 1) Existe un marcado analfabetismo de los directivos, docentes y padres de familia frente al concepto del área y su importancia frente a la formación integral de los estudiantes; 2) El área se presenta como una disciplina heterogénea, relativamente reciente, caracterizada por ser multidisciplinar e innovador, de difícil definición, marginada por su complejidad y muchas veces malinterpretada lo que dificulta desarrollar procesos de aprendizaje enseñanza de calidad; 3) La falta de formación docente en el área específica; 4) Las practicas de la educación artística son asignadas irresponsablemente a docentes que no tienen ninguna formación, tan solo con la idea de completar la carga académica; 5) Los diseños curriculares de la educación artística en el conjunto de los saberes que se enseñan, se aprenden y se evalúan no poseen una estructuración fundamentada. Por lo tanto, al analizar las múltiples problemáticas que afronta la educación artística, resulta significativo evaluar ¿Cuál es el estado de la didáctica de la educación artística en el nivel básica primaria de las Instituciones Escolares de los estratos 2 y 3 de la zona urbana y el sector rural del municipio de Neiva?

OBJETIVO GENERAL: Evaluar el estado de la didáctica de la Educación Artística en las instituciones educativas oficiales de nivel básica primaria de los estratos 2 y 3 de la zona urbana y el sector rural del municipio de Neiva. **Objetivos Específicos:** 1. Caracterizar a los docentes de educación artística de las instituciones educativas oficiales de nivel básica primaria, de los estratos 2 y 3

zona urbana y el sector rural del municipio de Neiva. **2.** Determinar los fundamentos conceptuales que subyacen en las prácticas de Az - Ez de la Educación Artística en las Instituciones de nivel básica primaria, desde diferentes perspectivas de los campos de formación profesional. **3.** Analizar las lógicas y las estrategias de aprendizaje-enseñanza de la educación artística en las diferentes instituciones educativas oficiales de nivel básica primaria, de los estratos 2 y 3 zona urbana y el sector rural del municipio de Neiva. **4.** Estudiar los sistemas de evaluación utilizados por los docentes para verificar el dominio de competencias en el campo de la Educación Artística.

DESCRIPCIÓN: El presente proyecto pretende realizar una evaluación a los procesos didácticos desarrollados en el nivel de la básica primaria en las diferentes Instituciones Escolares pertenecientes a los estratos socioeconómicos dos y tres de la zona urbana de Neiva y tres Instituciones del sector rural de este municipio. Para la realización de dicha investigación fue necesario visitar las Instituciones Educativas para realizar las respectivas observaciones los registros documentales, conocer la opinión de los docentes y estudiantes frente área.

METODOLOGÍA: La presente investigación es de tipo mixto, de carácter diagnóstico. Se aplicaron encuestas a los docentes de las diferentes Instituciones Educativas del nivel básica primaria de la zona urbana y el sector rural del Municipio de Neiva, para determinar el nivel de conocimiento acerca del área de Educación Artística y la didáctica que emplean, fue necesario realizar entrevistas a los estudiantes del grado 4 y 5 para conocer la opinión respecto a la didáctica de la Educación Artística utilizada por sus maestros, y además se efectuó revisión de la documentación referente al área.

La población en cuestión abarca la comunidad educativa del nivel de básica primaria de las instituciones oficiales del municipio de Neiva, de los estratos socioeconómicos dos y tres en la zona urbana y también el sector rural es decir

los estudiantes de grados 1° a 5° con edades entre los 5 y los 12 años, incluyendo a los directivos y los docentes que orientan el área de Educación Artística.

CONTENIDO TEÓRICO: El proyecto desarrolla los conceptos de Arte, Educación, Educación Artística, Dimensiones de la Educación Artística, Tendencias pedagógicas de la educación artística, Modelos de formación en la Educación Artística, Corrientes contemporáneas de la Educación Artística, Didáctica de la Educación artística, Modelos didácticos para la educación artística, Enfoques curriculares de la Educación Artística.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: A través del proceso investigativo desarrollado se logro determinan que en las Instituciones Educativas de los estratos dos y tres de la zona urbana y el sector rural del municipio de Neiva existe un desconocimiento de las potencialidades que ofrece la Educación Artística en la formación integral y armónica de los estudiantes. De otra parte, se encontró que en ninguna de estas Instituciones del nivel de básica primaria existen docentes formados en el área, la mayoría de los docentes encargados de orientar la música, la danza, el teatro y las artes visuales cuentan con títulos de licenciados en otras áreas de formación, lo que implica, un desconocimiento de los conceptos específicos del área, sus conceptos, teorías, estrategias didáctica, metodologías y métodos de evaluación.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS: Para la presente investigación se consultaron 32 libros, 11 revistas documentales, 12 páginas de internet y 4 tesis de grado.

PALABRAS CLAVES: Educación, Educación Artística, Currículo, Didáctica, Formación docente.

1. INTRODUCCION

La presente propuesta presenta un diagnóstico sobre el estado de la didáctica de la Educación Artística del nivel Básica Primaria en las diferentes Instituciones Educativas de los estratos socioeconómicos dos y tres de la zona urbana y tres instituciones del sector rural del municipio de Neiva. Para su desarrollo, fue ineludible comprender la importancia de la Educación Artística en los currículos escolares, para lo cual, fue necesario realizar un recorrido por distintas nociones, conceptos y teorías de esta disciplina, con el fin de acercarnos un poco a su naturaleza.

La Educación Artística a través de sus diferentes lenguajes artísticos permite sentir, explorar, apreciar, comprender y transformar la realidad. Este es tal vez el enfoque principal que se propone en el currículo de Educación Artística para la etapa de Primaria: pretender ser un espacio y un tiempo para que las niñas y niños encuentren, descubran y realicen procesos creativos que contribuyan de forma gradual a la construcción de su propia identidad, al establecimiento de relaciones afectivas, al desarrollo de sus competencias y a la apreciación de su entorno natural, social y cultural.

La educación artística para básica primaria debe ser una invitación a explorar el modo singular en el que se desea mostrar el mundo; una oportunidad para la solidaridad y la tolerancia, para estar en contacto con las emociones, ideas, pensamientos, sensaciones e inquietudes, conscientes de los procesos personales y con voluntad crítica para mejorar permanentemente la relación con uno mismo y con los demás, propiciando una convivencia cada vez más democrática y participativa. Es en esta etapa, en donde introducirán no sólo desde la mera expresión espontánea, sino la participación en procesos de creación, cada vez más fluidos, efectivos, conscientes y estructurados.

Es aconsejable, por tal motivo, que el profesorado conozca todas las fases del proceso creador (experimentación, inspiración, procesamiento y consenso grupal, planificación, realización, comunicación y valoración) para poder acompañar adecuadamente a los estudiantes, enfatizando la importancia de la recepción activa, así como ayudándolo a emitir opiniones y críticas fundamentadas en hipótesis acerca de cómo se realizaron las creaciones, qué transmiten, qué sentían sus autores y qué sentimientos provocan en cada uno como espectador.

Por lo tanto, el currículo no ha de considerarse como un listado ordenado de contenidos sino como una propuesta de organización de ámbitos de conocimiento que deben ser dinamizados por el profesorado de muy diversas formas, dependiendo del grupo de niños y niñas con el que se trabaje. Frente a lo anterior, los contenidos incluidos en el área de Educación Artística deben implicar un trabajo que se basa en *el pensar, el hacer y el sentir*, y que el expresado en cada contenido es únicamente una referencia para identificar esa integración. Desde esta perspectiva, el currículo de Educación Artística ha de entenderse como una propuesta didáctica globalizada, integrada y de gran versatilidad, aspectos que en poco o nada son visibles en las diferentes Instituciones Escolares del contexto intervenido de la ciudad de Neiva.

Ante los resultados de esta investigación, se abre una instancia para renovar la dimensión curricular y para reflexionar sobre los modos como se efectúan las prácticas de enseñanza-aprendizaje en relación con los fines específicos de este nivel, las características peculiares de los estudiantes y los actuales contextos socioculturales.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El concepto que se tiene de Educación Artística por lo general resulta equivoco para aquellos individuos que no han sido educados bajo las premisas del arte. Se piensa que la Educación Artística es un área que sirve para aprovechar el tiempo libre en el desarrollo de actividades que distraigan o desarrollen el campo de las manualidades. En esta concepción existe una carencia de información adecuada sobre esta área. También, se afirma que la Educación Artística no sirve para nada y no se percibe como algo provechoso, que no es una profesión o no es una disciplina seria, es decir, se piensa que otra profesión como ser abogado, arquitecto, médico, etc. proporcionaría más seguridad para sobrevivir, lo cual no es del todo cierto. Por esta razón existen muchos artistas frustrados, que les coartan su creatividad, sus dones innatos, en una palabra su vida.

Unos cuantos piensan que la Educación Artística es importante, pero en ocasiones no saben para qué sirve, qué habilidades desarrolla y en un futuro qué resultados pueda tener en su vida profesional. El desconocimiento de la importancia de la Educación Artística en la tarea educativa es uno de los principales problemas que afronta el área. Sin embargo, la Educación Artística constituye uno de los ejes fundamentales de la formación integral del individuo por su importancia en el desarrollo de competencias comunicativas, sensibles y de apreciación estética.

Teniendo en cuenta la naturaleza del área en cuestión cabría preguntarnos ¿Cuál es la importancia de la Educación Artística dentro de los currículos escolares de las Instituciones Educativas de la ciudad de Neiva? ¿Qué lugar de importancia ejerce la Educación Artística dentro de la estructura curricular? ¿Son los docentes conscientes de la importancia de la Educación Artística dentro del desarrollo integral de los estudiantes? ¿Los diferentes planes y programas desarrollados en las Instituciones Escolares cumplen con el objetivo de desarrollar la sensibilidad, la

sensorialidad, la creatividad y la reflexión en los estudiantes? ¿Cuáles son los propósitos que verdaderamente se desarrollan a través de la Educación Artística cuando se habla de procesos de aprendizaje – enseñanza? Al parecer, la Educación Artística en los espacios escolares sigue siendo irrelevante, se hace evidente el desconocimiento de la importancia y sentidos, expresada en el aislamiento y la desvalorización de esta área del conocimiento

Ante un panorama tan complejo y difícil, el cual se visualiza a través la deficiente disposición espaciales en las Instituciones Escolares, la carencia de los recursos adecuados, la insuficiencia en la intensidad horaria semanal además de la percepción que tiene los otros profesor frente al área catalogándola de innecesaria y relegándola a un segundo plano, hacen de la Educación Artística un campo del conocimiento poco relevante en la formación del ser humano.

Lo anterior, enfrenta los profesionales de la Educación Artística a contextos escolares áridos, con profesores de rígidas mentes, que asocian la Educación Artística a trabajo de manualidades. Frente a esta afirmación ¿Cuáles son las expectativas de los docentes de las otras áreas frente a la formación que ejercen las Artes? ¿Los espacio otorgados al área son observados con cierta reticencia si se tiene en cuenta el pensamiento común de la gente cuando se refiere al área para describirla como espacios para perder el tiempo? Quizás esos prejuicios y otros más son los que han hecho que la cátedra de Educación artística permanezca aún en el anonimato y sufra desplazamientos en los planes de estudios de las Instituciones Escolares de la ciudad de Neiva.

Ahora bien, al concebir el arte como una forma particular de conocimiento, implica debatir sobre la metodología de su enseñanza, la que debería verse anticipada y reflejada en la planificación docente. Sin embargo, se observa que la planeación suele asociarse a situaciones de control por parte de los directivos, lo que implica que los contenidos, la metodología y las actividades se traducen en estereotipos o

acciones repetitivas que frenan el desarrollo de la creatividad, expresividad y sensibilidad de niños/niñas a través del arte.

Desde esta perspectiva, muchas veces en la planeación curricular y las propuestas didácticas, existe un distanciamiento que no permite la reflexión, la revisión y la transformación de las prácticas en el aula. Trabajar sobre ella, analizarla y justificarla conlleva tomar de conciencia de los supuestos y representaciones que están en juego a la hora de enseñar. Por otra parte, una planeación desarticulada con el contexto muchas veces desvirtúa los propósitos generales de la institución. De allí, que es importantes que las planeaciones se construyan en un marco de acuerdos y estrategias comunes con otras áreas en el que se vea involucrada la comunidad escolar.

De otra parte, un aspecto importante dentro del planteamiento del problema estaría dado por la actitud de los docentes de Educación Artística frente a sus prácticas en el aula. Al respecto, ¿Cuáles son los objetivos, desde donde partir y hacia donde llegar para hacer de la Educación Artística un área de impacto en el currículo escolar? ¿El maestro fija metas e intenta de alguna manera arribar a ellas a través de sus prácticas pedagógicas? El Área de Educación Artística nos plantea múltiples actividades de aprendizaje, amplias, ricas y diversas, que permanentemente ponen en juego la creatividad no sólo del estudiante sino también la del docente.

Sin embargo, es frecuente encontrar innumerables vicios en la aplicación de actividades que pretenden sostener la expresión por medio del arte. Esto es un punto de partida importante, pues alienta la investigación tendiente a encontrar las acciones correctas, sustentadas en los principios básicos que cada una de las áreas del campo artístico maneja. El arte posee un lenguaje propio, que exige su conocimiento y comprensión para poder ser explicado y aplicado. La intuición tiene un peso considerable cuando descansa sobre una información confiable, pero

pierde esta condición cuando es producto de la idea personal, de lo que es o debe ser la Educación Artística.

Como toda actividad humana que se eleva al rango de ser parte del desarrollo integral del educando, la creación artística participa de los mismos cuidados y principios que se aplican para el resto del currículo. La inteligencia que se busca promover ya no es sólo la intelectual, valga la expresión, hoy se observa que lo aprendido a través de la inteligencia emocional tiene una relevancia que hay que valorar dentro de los procesos educativos. Por lo tanto, la capacidad de ver, tocar, manipular, oír, moverse debe ser fomentada y educada desde los primeros años. Esto le posibilitará al niño conectarse con todos los sentidos y sus sutilezas y refinamientos que los seres humanos han conquistando a través de conocer la propia y particular naturaleza. Para lograrlo, entre otros objetivos, sería necesario no dejar liberada a las posibilidades individuales de los niños la adquisición de estos logros; en este sentido se une este dialogo al pensamiento al de Gardner (1994) cuando dice: *los educadores están empezando a comprender que el arte no puede reclamar ningún privilegio en lo que se refiere a métodos de enseñanza razonables. Una buena enseñanza contribuye a un buen aprendizaje, más o menos de la misma forma que en los demás campos de estudio.*

En este panorama, de incertidumbre, de rupturas y construcciones resulta significativo evaluar **¿Cuál es el estado de la didáctica de la Educación Artística en el nivel básica primaria de las Instituciones Escolares de los estratos 2 y 3 zona urbana y el sector rural del municipio de Neiva?**

3. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN.

3.1 Antecedentes.

Durante el proceso de investigación se ha encontrado que los proyectos, las tesis, trabajos doctorales que se han realizado o tiene alguna semejanza al estado de la didáctica de la Educación Artística han sido pocos y se ha hablado sobre temas como: mejorar la Educación Artística en la escuela secundaria, el estado de la didáctica de los saberes específicos de la Educación Artística, una mirada a la Educación Artística desde el desarrollo humano y estudio exploratorio sobre el estado de la Educación Artística en la ciudad de Neiva: análisis de 9 instituciones educativas correspondientes a tres niveles socioculturales. No obstante estos proyectos, no solo han servido para comprobar la importancia de la investigación sino que además ofrecen bases que permiten enriquecerla como se muestra a continuación.

Como antecedente del presente proyecto se cita el trabajo titulado ***Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano por Díez del Corral Pérez-Soba Pilar de la Universidad Complutense de Madrid***. Esta es una investigación generada en el ámbito de la disciplina, desde una visión panorámica en la que se intenta reunir conceptos y realidades, hasta ahora separados, para dar lugar a una nueva síntesis donde la autora plantea, que la relación con la práctica es básica ya que tiene por objeto el conocimiento y la comprensión de una determinada realidad, por lo que se puede definir la tesis como un trabajo teórico basado en una metodología expositiva y en la expresión de concepciones racionales. El objetivo primordial no es resolver problemas de la práctica sino la ampliación de los límites de la educación artística vinculándola a otros campos del saber.

En los referentes, se realiza una mirada a la educación artística en las escuelas, identificando grandes concepciones educativas que imperan el currículo actual y las opiniones, tanto a favor como críticas de algunos investigadores relevantes en el campo educativo español. Revisa documentaciones relacionadas con las características generales del diseño del currículo de la reforma de 1990, desarrollo de las concepciones de educación artística en el caso español, revisión del último currículo de 1990 en relación con la reforma curricular anterior de 1970 aspectos básicos de la actual orientación curricular en la educación artística y perspectivas críticas sobre la situación en España.

En cuanto a los objetivos, la autora plantea como objetivo general analizar la vinculación necesaria entre la educación artística y el Desarrollo Humano desde su confluencia en ámbitos identitarios. Pero para el desarrollo de este objetivo ella trazó cuatro objetivos específicos que le ayudaron el cumplimiento del objetivo general: 1. Pensar globalmente para poder actuar localmente; 2. Conocer las dos realidades sobre las que querían determinar vínculos de encuentro; 3. Establecer la existencia de vínculos identitarios entre el Desarrollo Humano y la educación artística para fundamentar esencialmente la relación; 4. Determinar concretamente las características y condiciones de la relación para posibilitar campos de acción conjuntos.

Ella explica que dentro del trabajo de investigación realizado, los objetivos y la metodología presentadas fueron suficientes para llegar a la meta trazada en la hipótesis inicial determinando que es una investigación de carácter teórico que no incluye aplicaciones prácticas concretas sino que pretende ser utilizada como un gran cuadro de referencia aplicable en cualquier circunstancia, lugar y tiempo, abarcando muchos aspectos y campos desde una visión holística y en cierta forma panorámica.

La autora concluye de manera general ratificando la hipótesis inicial: *“La existencia de vínculos esenciales que pueden ser operativos en campos de actuación común entre la educación artística y el Desarrollo Humano, abre caminos beneficiosos para ambas realidades y para el mundo”*. Además afirma que la búsqueda se ha definido en la unión de la multidimensionalidad del paradigma de Desarrollo Humano con la complejidad de la realidad actual en la educación artística, multidimensionalidad que no debe verse como un cajón de sastre en el que cada uno escoge el aspecto que más le conviene. Por el contrario es un reconocimiento de la contradicción y complejidad del mundo, por eso la perspectiva del desarrollo sólo puede comprender el mundo y orientarlo desde la complejidad, superando las obviedades.¹

De otra parte, se considera antecedente de este proyecto, ***Análisis y experimentación de actuaciones para la mejora de la Educación Artística en la escuela secundaria obligatoria*** realizado por Collados Cardona Esther. Este trabajo de investigación parte de la necesidad de establecer vínculos entre teoría y práctica en la Educación Artística. Para iniciar la autora plantea las siguientes preguntas: ¿Qué factores pueden introducir mejoras en el aprendizaje de las artes plásticas y visuales en la escuela secundaria obligatoria? De la cual se derivan otras que contribuyen a esclarecer la pregunta base: ¿Cual queremos que sea el papel de la educación artística en la formación básica de los ciudadanos? ¿Quién debe formular el conocimiento deseable para nuestros alumnos? ¿Qué modelo de educación artística deseamos desarrollar en nuestras aulas? ¿Qué tipo de conocimientos debería priorizar este modelo?

El proyecto se plantea como finalidad el análisis y la experimentación de situaciones de aprendizaje en relación a las artes visuales en contextos específicos, buscando metodologías eficaces y prácticas educativas

¹DIEZ DEL CORRAL, Pérez-Soba Pilar *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*, España: Universidad complutense de Madrid. Facultad de bellas artes; 2005.

enriquecedoras y viables de ser transferibles a otros contextos educativos y que en consecuencia conduzcan a la mejora de la educación artística en la escuela. Para este análisis, la investigadora parte de la necesidad de dinamizar la práctica educativa que se desarrolla en este campo, revisando su actualidad y pertinencia en los nuevos escenarios que hoy se dibujan en los centros educativos, y que son reflejo de profundos cambios en un panorama social que se revela complejo y que plantea retos a las nuevas sociedades pluriculturales que se están fraguando.

También plantea impulsar la reflexión y el debate entre los docentes de la disciplina, situando la reflexión sobre su propia práctica como punto de partida para construir conocimiento profesional, y la cooperación entre iguales. Lo importante de destacar de este proyecto se orienta al desarrollo de procesos de reflexión sobre el sentido de las prácticas y de sus efectos en los aprendizajes, identificando que las concepciones docentes responden y producen conocimiento profesional que se convierta en el motor que transformen las acciones didácticas y en consecuencia, modifique las práctica pedagógicas.

Los objetivos planteados se concretaron en los siguientes términos: Observar y analizar la situación de la educación artística en relación ha como se producen sus aprendizajes en tres instituciones educativas. Diseñar y experimentar situaciones de aprendizaje que mejoren la comprensión del hecho artístico, proporcionando las orientaciones, recursos y estrategias metodológicas necesarias para poder ser desarrolladas en el marco del currículum vigente de educación visual y plástica para los niveles de secundaria obligatoria. Generar espacios de reflexión sobre la práctica docente que impulsen y promuevan el trabajo cooperativo entre docentes de secundaria. Analizar los resultados obtenidos y extraer conclusiones acerca de los factores que puedan contribuir a mejorar el aprendizaje de las artes plásticas en los niveles de la secundaria obligatoria. Elaborar un catálogo de posibles problemas que la aplicación de las nuevas propuestas pueda generar en el contexto educativo.

Los referentes de este trabajo se construyeron a partir del estudio de tres casos en interacción con los centros educativos y los profesionales que participaron, hecho que posibilitó la experimentación curricular en entornos y contextos concretos desvelando las posibilidades de aprendizaje que podían generar.

Dentro de las conclusiones y propuestas de actuación se desprende las siguientes conclusiones, las cuales apuntan a determinar los factores que inciden en las mejoras en la calidad de la educación artística en la etapa 12-16 años: 1) En la educación artística correspondiente a los niveles de Educación Secundaria Obligatoria existe un desfase entre la teoría representada por el currículo escrito, (programaciones oficiales y libros de texto) y la práctica que se realiza en las aulas, producto de la escasa solidez líneas de un discurso-base caracterizado por una gran indefinición. 2) La mejora de la educación artística y de sus procesos de aprendizaje, está vinculada entre otros factores a la formación del profesorado, revelándose sus concepciones acerca de aquello que debe ser la educación artística, como una de las piezas clave del proceso. Estas y las de la institución escolar que lo acoge acerca del valor educativo que le otorgan a la práctica del arte se revelan importantes para el óptimo desarrollo de su labor. 3) Se observa una considerable desconexión entre la etapa de primaria, que cubre las edades 6-12 y la de secundaria 12-16, hecho que no contribuye a desarrollar una educación artística coherente y significativa, que sea una herramienta que nos ayude a comprender y a comprendernos. 4) La experimentación curricular realizada en los tres centros participantes apunta que las secuencias de aprendizaje más extensas, junto con la incorporación de metodologías didácticas más activas y participativas, dinamiza e incorpora sentido a los aprendizajes, aumentando el grado de satisfacción de los estudiantes, su autoestima y la percepción positiva de la comunidad escolar.

Las propuestas de actuación que se desprenden del análisis de los resultados fueron los siguientes: 1) Es necesario definir un modelo decidido de educación artística acorde con los nuevos retos que plantea la sociedad y aunar esfuerzos para hacerlo tangible, desarrollando e identificando prácticas y estrategias eficaces para los objetivos propuestos. 2) Se revela de vital importancia que los diversos agentes educativos que giran en torno al universo escolar (escuela, universidad), incrementen sus relaciones y vinculen los diversos tipos de conocimientos con los que operan, con el objetivo común de construir la clase de conocimiento necesario para ir transformando y mejorando nuestras escuelas.²

Otro antecedente es el proyecto de investigación titulado ***Estado de la Didáctica de los Saberes Específicos en el Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Surcolombiana*** realizado por el grupo de investigación Alterarte. Este trabajo hace referencia a la búsqueda y sistematización de la información sobre las concepciones teóricas, los procedimientos pedagógicos y didácticos aplicados por los docentes en los cursos de las áreas específicas del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Universidad Surcolombiana de Neiva, para contrastarlos con las apreciaciones de los estudiantes del programa académico y el soporte teórico del proyecto pedagógico del programa y los microdiseños curriculares de los cursos del componente específico.

El grupo toma la información, la sistematiza y la triangula para establecer coherencias, incoherencias, acuerdos, desacuerdos entre procedimientos didácticos y concepciones teóricas con el fin de proponer y recomendar alternativas de solución tendientes a mejorar la construcción de un marco teórico conceptual para el programa académico y la aplicación de modelos, estilos

²COLLADOS, Cardona y Esther, *Análisis y experimentación de actuaciones para la mejora de la educación artística en la escuela secundaria obligatoria*, España: Universidad de la Malaga. Servicio de publicaciones; 2008. 8p.

didácticos y estrategias de enseñanza convenientes para las diferentes áreas de la educación artística en la Universidad.

Los objetivos se concretan en diagnosticar los procedimientos didácticos de los docentes en los cursos específicos del Programa de Educación Artística de la Universidad Surcolombiana, identificando aportes, acuerdos y desacuerdos sobre tendencias pedagógicas y estrategias pedagógicas adecuadas para proponer la orientación teórica conceptual y la creación de propuestas didácticas para el programa. Para implementar este objetivo general el grupo plantea tres objetivos específicos de gran importancia para el desarrollo de su investigación: a). Indagar sobre los procedimientos y prácticas pedagógicas de los docentes del programa de Educación Artística. b). Identificar aportes, acuerdos y desacuerdos sobre tendencias pedagógicas y estrategias pedagógicas más adecuadas para el desarrollo académico del programa. c). Recomendar procedimientos para crear propuestas didácticas desde las diferentes áreas y cursos para la Educación Artística.

Los referentes de este proyecto se construyeron a partir de los siguientes autores, El Dr. De ZUBIRIA (1998), SEPULVEDA Félix y RAJADELL Nuria (2002), quienes manifiestan su interés por teorizar frente a los diferentes modelos para la construcción de las teorías pedagógicas. En síntesis, plantea que los modelos describen la relación y el sentido previstos entre enseñar y aprender a lo que Postic en 1982 se refiere: *"Ningún pedagogo puede a partir de ahora abordar el análisis del acto pedagógico solamente en términos de contenido y de métodos; a la actividad se le vuelve a situar en un conjunto que aglutina las relaciones sociales en la clase, las relaciones entre la clase, la escuela, la sociedad, las relaciones de los sujetos con el saber y la cultura"*.

Los resultado final de este trabajo de investigación es una serie de conclusiones que enfatizan en cada una de las elementos didácticos que evaluados: educación artística, metodología , pedagogía, enseñanza entre otras,

de las cuales solo se tomara en cuenta la pedagogía, la educación artística y la didáctica mostrando que el trabajo colectivo puede abrir nuevos espacios para la socialización, construcción y apropiación de conceptos.

Dentro del concepto **Didáctica** se menciona que *“es la manera particular de como se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje buscando el desarrollo de la motivación y facilitándole el acceso al conocimiento enamorándolo de las temáticas e incitándolo a la creación e innovación”*. Sánchez Guillermo³

En la misma medida, **Pedagogía** es definida por estudiantes y profesores como *“el arte y la ciencia de enseñar, la teoría que fundamenta el ejercicio de la docencia, el conjunto de saberes que se ocupan de las metodologías, la evaluación, los elementos didácticos y la historia de las corrientes filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas con el propósito de organizar, transformar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje a través del tiempo y el espacio para beneficio del ser humano”*. Sánchez Guillermo⁴

De otra parte, la educación artística es vista como el proceso de formación que se da en alguna disciplina artística, orientando la formación integral, la creación del pensamiento estético, entre otras, siendo coherente con el concepto registrado en el Plan Nacional de Educación Artística del Ministerio de Cultura 2007- 2010:

“El campo de conocimiento, práctica y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experimentación estética, el pensamiento creativo y la expresión comunicativa, a partir de la manifestación simbólica, material e inmaterial de contextos interculturales que se expresan desde lo

³SANCHEZ Guillermo, Estado de la Didáctica de los Saberes Específicos en el Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Surcolombiana, Neiva: Universidad Surcolombiana. facultad de educación; 2006.

⁴ Ibidem.

sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio".⁵

Por otro lado la investigación titulada ***estudio exploratorio sobre el estado de la Educación Artística en la ciudad de Neiva: Análisis de 9 Instituciones Educativas correspondientes a tres niveles socio cultural***, elaborada por Gabriel Antonio Gutiérrez victoria, Luz Ángela Alabado y Sandra Milena Puliche Lizcano.

Estos autores de esta tesis quieren destacar que en la mayoría de las instituciones educativas, la Educación Artística es una "materia de relleno" y su intensidad horaria es inferior a la de las demás áreas del plan de estudios. Además, afirman que en muchas instituciones públicas y privadas el personal asignado a la enseñanza de esta área carece de preparación, ocasionando fallas metodológicas y procedimentales para un desarrollo apropiado que motive el interés y la creatividad a través de las expresiones artísticas.

Este referente se plantea los siguientes interrogantes: ¿Cómo se desarrollan los procesos de enseñanza en el área de Educación Artística en las instituciones educativas de estrato alto medio y bajo de la ciudad de Neiva? ¿Las instituciones educativas cuentan con los suficientes espacios y recursos para un óptimo desarrollo en el área de Educación Artística? ¿Estas instituciones educativas cuentan con el personal Docente idóneo para la enseñanza de la Educación Artística? ¿Las instituciones Educativas de la ciudad de Neiva cumplen o no con la intensidad horaria estipulada por la ley general de educación en el área de Educación Artística? ¿Qué actitudes e intereses manifiestan los estudiantes por el desarrollo de la Educación Artística? Frente a estos interrogantes se plantea como pregunta de investigación ¿Cuál es el estado de la Educación Artística en la

⁵Ibidem

ciudad de Neiva: Análisis de nueve instituciones educativas correspondientes a tres niveles socio cultural?

Como objetivo general se plantean contribuir a identificar el estado de la Educación Artística en el área urbana del municipio e Neiva, teniendo como referente de generalización el análisis de nueve instituciones Educativas distribuidas en los tres niveles socios culturales existentes. Para dar cumplimiento a este propósito proyectan como objetivos específicos, 1) conocer el desarrollo de los procesos educativos que se plantean en el currículo institucional en el área de Educación Artística, en los establecimientos Educativos de la zona urbana e la ciudad de Neiva. Conocer qué nivel de formación profesional tienen los docentes en el área de Educación Artística. 2) analizar la percepción de los estudiantes sobre la Educación Artística en su institución educativa respecto a afinidad, desarrollo, espacio tiempo y recursos materiales y humanos. 3) analizar las percepción de los docentes de Educación Artística respecto a las áreas en que laboran, capacitaciones recibidas asignación académica, tiempo de labor docente, conocimientos sobre la Educación Artística didáctica utilizada y la opinión que tiene sobre los estudiantes de las instituciones analizadas.

En este trabajo toma como fuente de información los recursos humanos de las instituciones educativas, estudiantes y los docentes de Educación Artística y instrumentos de investigación fichas de análisis documental, observaciones dirigidas, encuestas a los estudiantes y entrevistas a los docentes del área de educación artística.

Para la elaboración del marco teórico tuvieron en cuenta los siguientes referentes: Bernardo Barragán Castellón, Howard Gardner, lineamientos curriculares para la Educación Artística, Vicenc Furió, Wilhelm Georg, Hegel Friedrich, para el desarrollo de las siguientes temáticas: campo epistemológico de la Educación

Artística, sociedad y cultura, educación, arte y Educación Artística, Educación artística en Colombia y sociedad industrial.

Finalmente concluyen que la Educación Artística es un área implementada en el currículo institucional y en el pensum académico como un área complementaria, pero no como una estrategia en la formación de los estudiantes; a pesar de que algunas instituciones cuentan con suficientes espacios no hay aulas especializadas para el desarrollo de la clase de educación artística. Algunos lenguajes artísticos son implementados independientemente dándole relevancia a unos más que a otros.

También, concluyen que los docentes de Educación Artística no están preparados para el desarrollo integral del área de Educación Artística y por último, aseveran que los estudiantes demostraron intereses por el mejoramiento didáctico de la Educación Artística, manifestando la necesidad de tener adecuados espacios para el desarrollo de todas las manifestaciones Artísticas. Así mismo, exteriorizaron el interés por una mayor intensidad horaria, mejor dotación y material por parte de la institución.⁶

3.2 Justificación

En la Educación Artística el arte es fuente de aprendizajes para el estudiante. Desde esta perspectiva, se busca que el docente supere la visión que considera a la Educación Artística como una ocupación destinada a producir manualidades, a montar espectáculos para festividades escolares o la repetición de ejercicios. Al contrario, el profesor de artística explora las artes en un sentido amplio, a partir de sus rasgos característicos, de los estímulos y recursos que emplea para

⁶ LVAO Luz Ángela y otros, *estudio exploratorio sobre el estado de la didáctica de la Educación Artística en la ciudad de Neiva: análisis de 9 instituciones educativas correspondientes a tres niveles socio culturales*, Universidad Surcolombiana, Neiva. 2006

comunicar las distintas respuestas estéticas que produce en las personas y de las posibilidades de expresión que le ofrece a los estudiantes.

Lo anterior pone de manifiesto, que las finalidades que se proponen en los nuevos planes y programas de estudio para la asignatura de educación artística van más allá del divertimento y uso del tiempo libre, invitando al docente para que descubra y aproveche todas las posibilidades que el arte ofrece para el desarrollo cognitivo, el cual no se restringe a lo mental, sino también a involucrar lo emocional y lo motriz de los estudiantes, así como su relación con el entorno social, natural y cultural.

Así pues, la formación del docente de Educación Artística en el campo de la didáctica, entendida esta como el saber que estudia e intercede en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, con el fin de contribuir en su formación intelectual, cultural, social y familiar. Por lo tanto, el maestro encargado del orientar los procesos en el campo del de la Educación Artística debe estar dotado de herramientas didácticas que permite sustraer de la práctica pedagógica la posición simple de solo repetir, por el contrario, un docente de artística sean cual fueren los métodos o técnicas aplicadas, debe lograr que el educando aprenda significativamente. Por lo anterior, se deduce que el papel del docente es fundamental, ya que debe ser totalmente coherente en su discurso cuando contacta a sus estudiantes con cualquier actividad artística. El maestro, más que el ser "que sabe todo", debe convertirse en un buen conductor y orientador del grupo, que enseña a aprender

Además a través de la Educación Artística se establecen estructuras de pensamiento que el docente vera reflejados en los resultados que arroje el estudiante en la escuela como en el entorno, dando a entender la importancia de interceder en la enseñanza – aprendizaje, logrando que cada niño y niña cumpla con los objetivos planteados ,no solo creando un punto de vista crítico

frente a la realidad en la que se desenvuelven, sino que además dinamice las clases, que son espacios donde se comparte, se analiza y se crea.

Al mismo tiempo es fundamental mostrar a toda la comunidad educativa en el nivel de Básica primaria del municipio de Neiva, la importancia de la Educación Artística en el estado motivacional del estudiante, con el fin obtener un pensamiento productivo donde ayuda a la resolución de problemas a través de la libertad de expresión, hallando así respuestas correctas aplicando sus talentos y habilidades, indagando nuevos significados, relacionando hechos e ideas que lo estimulan a la búsqueda de lo desconocido, a practicar el autocontrol con una disciplina personal de mente y cuerpo donde se logra la satisfacción y los altos rendimientos a nivel académico, familiar y social.

También dentro de las clases del área de Educación Artística se establecen relaciones interpersonales donde el estudiante comparte e intercambia ideas con sus compañeros y el docente, proyectando el desarrollo del niño en cuanto al proceso de sensibilización y libertad de expresión.

En consecuencia, la Educación Artística no solo impacta en el aula, si no, por el contrario trasciende a la sociedad, creando un impacto que produce pequeños cambios sociales; es decir el aprendizaje que recibe los estudiantes en el área de Educación Artística tiene consecuencias positivas en el círculo social, creando comunidades más sensibles, críticas, con más facilidad para resolver problemas, reduciendo así la violencia que viven a diario los niños que se encuentra en el nivel de básica primaria.

4. MARCO TEÓRICO

En la vida moderna toda y cualquier profesión que envuelva cierta dosis de responsabilidad social supone en los que la ejercen una cuidadosa preparación en el ramo especializado de la cultura referente al campo profesional. Así, el médico debe estar formado en ciencias médicas, el abogado en ciencias jurídicas, el economista en las económicas, el militar en estrategia y táctica, el profesor en pedagogía y didáctica. La educación de las nuevas generaciones es una labor compleja y sutil de ingeniería humana; se trata, nada menos, que de desarrollar y formar el carácter, la inteligencia y la personalidad de las nuevas generaciones, de modo que se integren en la coyuntura de la vida social como factores positivos de bienestar, de mejoría y de progreso humano.

El notable filósofo y educador norteamericano Dewey John afirma que "La educación puede eliminar males sociales manifiestos, induciendo a los jóvenes a seguir caminos que eviten esos males." Pues bien, actualmente existe todo un conjunto de principios, criterios, normas, recursos y técnicas de acción educativa, elaborado por la reflexión crítica de los filósofos, por las indagaciones científicas de los investigadores y por la experimentación objetiva de los educadores, con el fin de asegurar a los maestros de la actualidad los medios necesarios para hacer de las prácticas pedagógicas en el aula un modelo de formación que beneficie a los seres humanos.

Algunos de los retos que plantea la enseñanza-aprendizaje de la educación artística en el ámbito escolar, es que los docentes cuenten con elementos conceptuales y metodológicos para realizar actividades musicales, dancísticas, teatrales y visuales que les permitan a sus estudiantes construir nuevos códigos de expresión y creación, así como también para conocer y disfrutar el patrimonio cultural y artístico del que son herederos.

4.1. ARTE, EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

4.1.1 Arte

El arte es entendido generalmente como cualquier actividad que realiza el ser humano con una finalidad en la medida que es productiva, dependiente de la habilidad y conscientemente guiado por normas generales. Además es un componente de la cultura, reflejando en su concepción los sustratos, la transmisión de ideas y valores, inherentes a cualquier cultura humana a lo largo del espacio y el tiempo, siendo un conjunto de creaciones humanas que expresan una visión sensible sobre el mundo, tanto real como imaginario. Los artistas apelan a los recursos prácticos, sonoros o lingüísticos para expresar sus emociones, sensaciones e ideas.⁷

Desde la antigüedad el Arte, era un término que se aplicaba en la antigua Grecia a todo tipo de producción que se hiciera con destreza, es decir, que se realizara de acuerdo con unos principios y reglas establecidas. Por tanto las obras de un arquitecto o de un escultor respondían a esta definición. Pero también lo hacía el trabajo de un carpintero o de un tejedor. Todos estos eran, según los griegos, maestros en algún arte, y todas sus actividades y productos pertenecían en igual medida al reino del arte. De este modo vemos que el concepto de arte tenía en Grecia un contenido diferente y también un ámbito diferente al que tienen respecto a este tema nuestras ideas actuales.⁸

Para la Edad Media, el arte no comprendía sólo las bellas artes, sino también los oficios manuales. No dividieron las artes en bellas artes y artesanías, las dividieron según su práctica, las que requerían solo un esfuerzo mental, las llamaron liberales y las que exigían un esfuerzo físico las denominaron vulgares. El arte del escultor, por ejemplo, se consideraba vulgar, así como la pintura, por lo tanto para

⁷TATARKIEWICZ, Władysław. *Historia de la estética I. La estética antigua*, Madrid: Editorial Akal, 2000, pág. 31.

⁸TATARKIEWICZ, waldyslaw. *Historia de seis ideas*. Colección metrópolis: edición 6, año 1997, pág. 108

la época se reconocían como arte la retórica, lógica, aritmética, geometría, astronomía y música y se enseñaban en la Universidad⁹.

René Huyghe afirma que *"El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte. Pero con éste, el mundo, se hace más inteligible, más accesible y más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral."* Gracias al arte el hombre establece su visión de la realidad, de mejorar sus procesos de comunicación, de expresar de manera objetiva y palpable su yo interno. Se diría en concreto que el objeto del arte es la comunicación en sí misma y la forma más adecuada y objetiva de generar valores positivos que facilitan la estructuración del ser social y su integración en la sociedad.

Las artes son también, la manifestación de la cultura y al mismo tiempo el medio a través del cual se comunican los conocimientos culturales. Cada cultura tiene sus propias prácticas culturales y expresiones artísticas específicas, la diversidad de culturas y sus consiguientes productos artísticos, creativos que generan formas contemporáneas y tradicionales de creatividad humana contribuyendo de modo específico a la nobleza, al patrimonio, la belleza y la integridad de las civilizaciones humanas¹⁰.

El arte es uno de los bienes más preciados que el hombre ha producido para su enriquecimiento espiritual. La palabra arte es una generalización que se usa por costumbre, para referirnos a los oficios denominados artes, cuyas

⁹ *El arte: historia de un concepto*. http://www.mundodescargas.com/apuntes-trabajos/arte/decargar_concepto-de-arte.pdf
Consultada 22/05/11

¹⁰ UNESCO, *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*, de <http://es.scribd.com/doc/51664423/HOJA-DE-RUTA-PARA-LA-EDUCACION-ARTISTICA>. Consultado 05/ 09/ 10

manifestaciones son las obras más sublimes, consagradas por la humanidad. Las artes reflejan los valores de su cultura a través del tiempo y son producidas por personas llamadas artistas. Juan Acha señala que el arte es uno de los viene más preciados que el hombre ha producido para su enriquecimiento espiritual, las artes reflejan los valores de la cultura a través del tiempo y son producidas por personas llamadas artistas.

De otra parte, los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional, afirman que el arte es la principal herramienta de comunicación entre la gente, como lo son la lectura y la escritura. La pintura, la escultura, los textiles, así como la danza o la poesía, son lenguajes que abren posibles alternativas de entendimiento; son maneras de comunicar ideas que enriquecen la calidad de vida, medios para canalizar y transformar expresivamente la agresividad connatural al ser humano¹¹; el arte es la manifestación de la cultura. Cada cultura tiene sus propias prácticas culturales y artísticas específicas, contribuyendo de modo específico a la nobleza, al patrimonio, la belleza y la integridad de las civilizaciones humanas. Por último, el arte es el medio por el cual un individuo expresa sentimientos, pensamientos e ideas sobre el mundo, ya sea real o imaginario. De hecho, el arte es una función vital y necesaria para la vida humana.

De otra parte, Susan Langer define el arte como *forma expresiva*¹². En primer término define forma en el sentido lógico, como organización, estructura que ordena y establece relaciones internas. O sea, el arte se trata eminentemente de una construcción simbólica. El hombre, en tanto sujeto de lenguaje es ser simbólico. Y el arte es símbolo y lenguaje. Más allá de Langer, se dice en el presente, el arte se realiza en torno a fines eminentemente comunicativos. Se trata de una comunicación que si bien no excluye la *transmisión de información*, es pluridimensional, convocante de campos asociativos múltiples, autorreferencial,

¹¹ Ministerio de educación Nacional *Educación artística: aéreas obligatorias y fundamentales serie lineamientos curriculares*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio de Educación, 2000.

¹² Langer, Susanne. *Los problemas del Arte, diez conferencias filosóficas*. Bs. As., Ed. Infinito, 1966. Págs. 11-34.

autorreflexiva, y, especialmente en el campo de la Educación Artística, no es traducible necesariamente a las palabras, sino que se produce en un campo sensorial e intelectual propio y específico¹³. De allí su riqueza y su inremplazabilidad por alguna otra áreas que inevitablemente lo empobrecerían y lo obstruirían en su proceso de construcción dinámica.

Langer habla también de la expresión de *sentimientos* por parte del artista a través del arte. Ofrece una definición amplia de sentimiento como todo aquello que el hombre puede *sentir* (no sólo emociones o percepciones y sensaciones propias o alusión a experiencias subjetivas, incluso la irrupción de una idea). Sin embargo, actualmente las palabras *expresión* y *sentimiento* en el campo del arte, suelen estar vinculadas a los productos e intencionalidades propios del romanticismo y del expresionismo, en tanto éstos se interesan o toman como punto de partida las experiencias personales y relatos biográficos del autor, la manifestación de emociones, el recorte del sujeto *en diferencia* a la *masa*, lo sustancialmente lírico en el arte. Por tanto, aquellos trabajos que se proponen *conceptuales*, o puramente kinéticos, o con un fuerte acento en el campo interactivo, perceptivo-interpretativo no serían los que mejor se encuadran en dicha definición de arte¹⁴.

Pero es importante aclarar que estas obras, no existían en los tiempos en que Langer escribió su teoría. Probablemente ella tuviera ocasión de ver por un lado *ballet* y por otro la incipiente *danza moderna* estadounidense que perfectamente respondía a los principios por ella señalados entonces, se observa el diálogo posible entre arte y filosofía se posibilita en cada época de acuerdo a lo existente, a lo que se da. Si se toma una definición actual de arte como la de Danto¹⁵, por ejemplo, que dice que el arte son *significados encarnados* observamos un desplazamiento del eje de la expresión hacia el eje de la comunicación (dado por la palabra significado) en donde la relación productor-receptor se vuelve central.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Danto, Arthur. *El abuso de la belleza, la estética y el concepto de arte*, Bs. As., Ed. Paidós, 2005.

De esta manera, la dimensión simbólica es algo que define al hombre, tal como señala Ernst Cassirer en su *Antropología Filosófica*¹⁶, de modo que el acto de simbolizar, que existe desde que existe el hombre y de intercambiar conocimientos, o sea de comunicarse, de hacer *común* lo propio por medio de símbolos es propiamente casi *lo humano*. El arte se encuentra justamente en medio de este campo de intercambios.

Desde el punto de vista de la educación, una cita de Herbert Read permite inferir la importancia del arte en la formación a través del tiempo transformando sustancialmente la visión de las pedagogías desarrolladas en el campo de la educación artística: "*En última instancia, no hago distinciones entre ciencia y arte, salvo como métodos, y creo que la oposición creada entre ambas en el pasado se ha debido a una concepción limitada de ambas actividades. El arte es representación, la ciencia es explicación de la misma realidad*"¹⁷. Esta visión postulaba la educación por medio del arte para todos los sujetos, potencialmente portadores de tal capacidad artística, diferenciándose así, por un lado, de las formaciones artísticas escolares que históricamente existían al momento, en las que el arte servía a fines prácticos (dibujo técnico para el diseño de herramientas, por ejemplo o decoración), como señala Elliot Eisner¹⁸ en su análisis histórico de la educación artística o, por otro lado, para desarrollar talentos "innatos" que eran detectados tempranamente en algunos individuos.

Resulta aquí pertinente reflexionar acerca de la transformación del ideal romántico del artista como genio o *inspirado* a la idea del quehacer artístico como práctica, construcción, oficio no extraordinario y al alcance de todo ser humano. Esta idea es bien propia del siglo XX y responde, por un lado, a los profundos cambios ocurridos al interior del mundo del arte; pero también a las relaciones del arte con los cambios sociales y con distintas posturas ideológicas. El arte considerado en

¹⁶ Cassirer, Ernst. *Antropología Filosófica*

¹⁷ Read, Herbert *Educación por el Arte*. Bs. As., Ed. Paidós, 1955

¹⁸ Eisner, Elliot *Educación la visión artística*. Bs. As., Ed. Paidós, 1998.

actualidad como un campo disciplinar en el que se involucra el conocimiento, la comunicación y expresión, superando aquellas visiones que lo consideraban sólo un modo de expresión o auto expresión. No se persigue la "profesionalización" del artista en la formación básica. Obvio es que, aquellos que se interesen por este aprendizaje técnico y constructivo con fines profesionales o pedagógicos se formarán luego en las instituciones especializadas a tales fines. De este modo se asume al arte como constructo cultural, y por tanto interrelacionado con el resto de los eventos culturales históricos y en contexto. Las teorías de la recepción señalan al receptor como aquél que imprescindiblemente completa desde un lugar activo-interpretativo a la producción artística.

4.1.2 Educación.

La educación puede definirse como el proceso de socialización de los individuos. Al educarse una persona asimila y aprende conocimientos, también implica una concienciación cultural y conceptual, donde las nuevas generaciones adquieren los modos de ser de generaciones anteriores y se produce una conciencia cultural y conductual.

El proceso educativo se materializa en una serie de habilidades y valores, que producen cambios intelectuales, emocionales sociales en el individuo. De acuerdo del grado de concienciación alcanzada, estos valores pueden durar toda la vida o solo un periodo de tiempo¹⁹. Por lo tanto, la educación debe entenderse como un aprendizaje indispensable en la vida del ser humano que se genera a través de un proceso donde se desarrollan valores, conocimientos y habilidades que promueven cambios a nivel intelectual, conductual, conceptual y cultural.

Así mismo, la educación no solo abarca elementos de tipo conceptual y cultural sino que hace parte de la vida cotidiana del individuo donde los valores y la conducta intervienen como ejes fundamentales para contribuir en el desarrollo

¹⁹CMR Hospital de Especialidades, *concepto y enfoque en educación*, Recuperado el 17 de junio de 2010, de <http://es.scribd.com/doc/33188252/Concepto-y-enfoque-en-educacion#>

integral del ser humano: *La educación no sólo se produce a través de la palabra: está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. En otras palabras, es un medio en cual se lleva un proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad.*²⁰

Como ente legal la Ley General de Educación interviene definiendo que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes,²¹ cumpliendo una labor social que satisface las necesidades de aprendizaje, investigación y enseñanza del individuo dentro de la familia y la sociedad.

A su vez, Kriek en el artículo *Bosquejo de la Ciencia de la Educación*, define que no es una creación de la pedagogía, por el contrario, plantea la educación como una función de la vida en comunidad que se cumple siempre y en todas partes. Resulta así injustificado equipar educación y escuela. "La escuela no realiza más que una parte de la educación, y esta parte no es fundamental. La escuela ha de contemplar, elevar y perfeccionar la educación aportada por la comunidad vital y sus sistemas parciales"²². La educación no se constituye por el aula de clases sino que abarca el contexto del estudiante, eso incluye la familia, la comunidad y la sociedad en general, aunque contribuye al desarrollo integral del individuo es importante aclarar que la educación impartida en la escuela es una herramienta que transmite ordenadamente los conocimientos extractados del contexto.

Por otro lado, Edgar Morín plantea que la educación debe recopilar temas fundamentales que han sido ignorados u olvidados y que son indispensables

²⁰ SALAZAR, Emigley (2010) *Pasión y Práctica en la Educación*, [en línea]. Venezuela: Universidad Fermín Toro, coordinación de postgrados, Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de <http://es.scribd.com/doc/45515765/PASION-EDUCAR>

²¹ *Ley General de Educación 115* (1994). disposiciones preliminares artículo 1, Bogotá, Colombia. Congreso de la República de Colombia.

²² KRIECK, *bosquejo de la ciencia de la educación*. Ed. "Revista de Pedagogía". Madrid. Educación y plenitud humana.

para la educación de siglo XXI. Morín ha realizado un estudio exhaustivo sobre educación el cual ha arrojado como resultado siete saberes fundamentales a tener en cuenta al momento de impartir conocimiento:

- Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, para Morín, el conocimiento debe ser estudiado a fondo, él considera que existe ceguera respecto a los conocimientos que imparte la educación ya que no se estudia las características cerebrales, culturales y mentales del conocimiento humano, sus imperfecciones, sus dificultades y sus disposiciones tanto psíquicas y culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión. Él asegura que el conocimiento del conocimiento debe surgir como una necesidad primera que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez.
- Los principios de un conocimiento pertinente: el hecho de que el conocimiento sea fragmentado según las disciplinas impide desarrollar la actitud natural de la inteligencia para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.
- Enseñar la condición humana: dentro de este capítulo Morín expone lo importante que es conocer el ser humano por el hecho de ser una unidad donde se vincula lo social, cultural, histórico, biológico, psíquico y físico, esta unidad compleja de la naturaleza humana hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

- Enseñar la identidad terrenal: En lo sucesivo, el destino planetario del género humano será otra realidad; es pertinente enseñar la historia de la era planetaria que comienza con la comunicación de todos los continentes y mostrar cómo se volvieron intersolidarias todas las partes del mundo sin ocultar las opresiones y dominaciones que han devastado a la humanidad y que aún no han desaparecido. Habrá que señalar la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el siglo XX mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino fundamental ignorada por la educación.
- Enfrentar las incertidumbres: En este capítulo Morín cita a Eurípides con una fórmula que aplica para este saber de la educación: "*Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta*", con esto él quiere dar a conocer que la educación debe estar actualizada con la incertidumbre que se presenta en la actualidad porque es necesario enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender caminar en sobre la incertidumbre pero con la certeza bajo el brazo.
- Enseñar la comprensión: Para llegar a la educación para la comprensión es importante estudiar la incomprensión, sus raíces, sus modalidades, sus efectos, sus síntomas, y sobre todo las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios, de esta manera se puede llegar a la comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños saliendo así de su estado bárbaro de la incomprensión y constituyendo, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación.

- La ética del género humano: Edgar Morín finaliza con la ética por que la concibe como "antropo-ética" que no se podría enseñar como moral ya que considerando el carácter ternario de la condición humana, esta debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie, de igual manera, todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.

Estos saberes de la educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de la *Tierra-Patria*, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal, en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna, ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura.²³

Además, en la revista trimestral de educación Lev Semionovich Vigotsky, enfatiza que la educación no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones, sino que constituye una de las fuentes del desarrollo, y la educación misma se define como el desarrollo artificial del niño. La esencia de la educación consistiría, por consiguiente, en garantizar el desarrollo del niño proporcionando instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales que favorezca la adquisición del aprendizaje.²⁴

Ahora bien, Bruner comenta que debe existir una persona que promueva el desarrollo, guiando al niño, construyéndole andamiajes que serían las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte del niño que estarían más allá de sus capacidades individuales consideradas de modo

²³ MORIN, Edgar, *los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, 1999

²⁴ Revista trimestral de educación UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 773-799.

aislado, de tal manera que no fuera tan fácil que el niño perdiera interés por hacer la tarea ni tan difícil de renunciar a ella para que pueda moverse con libertad. Si el niño logra una autorregulación, se intercambiarían los papeles de interacción debido a las actividades lúdicas. El niño no sólo aprende la actividad sino también incorpora las reglas de interacción que regulan la actividad aprendida. De éste modo, se trata de incorporar y asimilar el significado social y cultural de la actividad educativa a su vida cotidiana.

De otra parte, al hablar del concepto de educación es indispensable citar a Nérici Imídeo que realiza un análisis sobre educación y como se ve desde el ángulo sociológico y biopsicologico. Desde lo sociológico, él define la educación como conservadora y transmisora de la cultura; esto son los valores y formas de comportamiento social de comprobada eficiencia en la vida de una sociedad a fin de asegurar su continuidad. Por otro lado, desde la perspectiva biopsicologico, plantea que la educación es el proceso que actualiza todas las capacidades del sujeto en un trabajo que consiste en extraer desde adentro del propio individuo lo que hereditariamente trae consigo²⁵.

Desde esta perspectiva, Nérici Imídeo realiza una fusión de los dos puntos de vista sociológico y biopsicologico dando como resultado que *la educación es un proceso que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a nuevas situaciones de la vida, aprovechando la experiencia anterior y teniendo en cuenta la integración, la continuidad y le progreso social. Todo ello de acuerdo con la realidad de cada uno, de modo que sean atendidas las necesidades individuales y colectivas*²⁶. Por lo tanto, la educación tiene por finalidad reproducir la cultura en la cual está situada, es un instrumento que hace que los individuos inmersos en ella, sean más autónomos y aptos para utilizar de mejor manera sus capacidades cognitivas.

²⁵ Imídeo G. Nérici, Hacia una didáctica general dinámica, Buenos Aires, 1990, Editorial Kapelusz, Tercera edición.

²⁶Ibídem.

4.1.3 Educación Artística

Desde tiempos atrás la "Didáctica de la Expresión Plástica", como ámbito de estudio y conocimiento académico, fue organizada y creada con las características que actualmente se tiene. Su origen se debe a un fuerte requerimiento público que los estudiantes de Bellas Artes realizaron a comienzos del siglo XX, y a quienes se le unieron intelectuales y personalidades del momento, convencidos que para lograr una educación general consecuente de los ciudadanos era necesaria la formación artística. Esta idea que no se constituía en una novedad, los ilustrados la habían concebido, primero F. Schiller (1759-1805), en sus *Cartas sobre la Educación artística del Hombre*, y posteriormente los románticos acabaron de desarrollar el pensamiento que otros (A.G. Baumgarten, 1750, *Aesthetica*) fueron expresando algo que ya era una creencia generalizada en la civilización euroamericana del momento: la obligación social de educar artísticamente a los individuos, como uno de los mejores modos y más rápidos de humanizar. Sin embargo ese saber o, más tarde, contenido educativo no se comprendió claramente como un conocimiento especializado, un contenido explícito del sistema educativo²⁷.

La formación artística siempre se ha relacionado con destrezas y habilidades manuales, más que como un saber intelectualizado. Cualquier persona podía y puede opinar sobre él con la misma autoridad que otro y para ello no es necesario poseer un conocimiento experto que fundamente la opinión, sino, como mucho, demostrar tener "buen gusto" o poseer un espíritu sensible e impresionable. Estas características unidas a otras (manualidades) generarán problemas para su organización como contenido escolar, pues el mayor interés de las actividades artísticas se localizará sobre los aspectos líricos de la actividad.

²⁷ Sánchez Méndez, Manuel, Hernández Belver Manuel y otros. Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de educación artística en la educación secundaria Educación Artística. Revista de investigaciones. Universidad Complutense de Madrid. Número 1, 2003.

Sin embargo, la Educación Artística reviste de importancia la educación en general, al respecto Vigotsky, en los estudios realizados sobre psicología evolutiva y del desarrollo, resalta de una manera específica la especial importancia de fomentar la creación artística en la edad escolar: reconoce en el ser humano dos tipos de impulsos: el primero, relacionado directamente con la memoria, que permite reproducir fielmente las normas ya creadas; el otro favorece la creación a partir de la reelaboración o combinación de las experiencias pasadas²⁸. En esta misma línea, Small, músico neozelandés, asegura que el poder del arte está en el acto de la creación y que, si reconocemos la capacidad creativa de los niños, tenemos que reconocer también su capacidad para crear otras formas de conocimiento, de un conocimiento aprendido por la experiencia y no de forma abstracta²⁹. Para el filósofo inglés Herbert Read la finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo individual que tiene cada ser, sin diferenciar ciencia de arte, ya que el arte es la representación, y la ciencia, la aplicación de una misma realidad³⁰. Y Edgar Morin considera que la inteligencia y la afectividad están íntimamente unidas y el hombre asume la plena humanidad a través y en la cultura³¹.

En respuesta a Morin, la educación es el camino más eficiente para estimular la conciencia cultural del individuo, comenzando por el reconocimiento y apreciación de la cultura local. En este sentido, *el arte es considerado un campo fundamental de conocimiento* en tanto portador y productor de sentidos sociales y culturales que se expresan en distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables, denominados **lenguajes artísticos**. La Educación Artística resulta entonces estratégica, como espacio curricular imprescindible en la educación obligatoria y común de nuestro país, para la distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política. Esto es, para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio histórica con un

²⁸ Vigotsky, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal1986

²⁹ Small, C. *Música sociedad educación*. Madrid: Alianza Editorial. 1980

³⁰ Read, H. *Arte y sociedad*. Barcelona: Ediciones Península1970

³¹ Morín, E. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur* Barcelona: Centre Unesco de Catalunya 2000

pensamiento crítico y de operar sobre ella, soberana y comprometidamente, con el conjunto, para transformarla

Es notable la preocupación que ha existido en los diferentes países por reivindicar el papel de la Educación Artística en las escuelas. En Colombia, la formulación de la política para la educación artística se enmarca en los grandes retos de la política cultural y educativa del país y en el mundo. Es en gran medida a partir de las escuelas de arte y centros de producción artística que surge en los años 60's la necesidad de reconocer una entidad específica a las artes y la cultura dentro del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, es importante resaltar el documento Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y Media del Plan Nacional de Educación Artística, 2007-2010 el cual se apoya en tres definiciones de gran relevancia en el desarrollo de la educación artística. La primera entiende la Educación Artística como un campo de conocimiento, prácticas y que busca desarrollar y potenciar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio.

Desde esta perspectiva, la Educación Artística como campo del conocimiento se complementa con la cultura, lo que significa que se mezcla el aprendizaje de las artes con los contextos culturales. En consecuencia, el campo de la Educación Artística abarca un número plural de personas e instituciones, que intervienen desde lugares diversos en las artes, en la Educación Artística y en la cultura.

La segunda definición planteada en este documento, muestra la Educación Artística como un área del conocimiento que estudia la sensibilidad mediante la

experiencia de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la que se contempla y se valora la calidad de la vida³². Al respecto, la participación de estudiantes y docentes en las actividades artísticas promueve las experiencias sensibles y el aprender a relacionarse con los objetos artísticos contribuye al desarrollo del pensamiento creativo y de la expresión en los estudiantes. Por último, plantea que la finalidad de la Educación Artística es expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar³³.

En esa medida, el documento sobre las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y Media, hace énfasis en la importancia de la sensibilidad, es decir, se busca una educación por las artes, que contribuya a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas. La noción de campo ayuda a ampliar la visión del maestro y de su institución educativa, hacia la comprensión de la Educación Artística escolar como parte esencial de un universo que la vincula con el desarrollo de competencias básicas, con otras áreas del conocimiento, con el hacer artístico profesional y con el patrimonio cultural local, nacional y universal.³⁴

De acuerdo con lo anterior, se plantea que en la educación artística es fundamental la "sensibilización de los sentidos", mediante la experiencia de interacción transformadora y comprensiva del mundo, donde la memoria y la imaginación del estudiante son estimuladas para archivar lo visto, lo oído, lo palpado por medio de imágenes reales o poéticas que ayudan a descifrar y a interpretar el mundo real que se ve "*en blanco y negro*" cuando falta este enriquecimiento de la sensibilidad que dan las artes en la cual se contempla y se

³²MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Lineamientos curriculares de Educación Artística*, 2000

³³UNESCO, *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación Artística*, Bogotá, Noviembre, 2005.

³⁴MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media*, Bogotá, 2010

valora la calidad de la vida³⁵. De ahí que tener un punto de vista crítico frente al mundo real es resultado del proceso de sensibilización mediante los sentidos es así, como los sabores, los olores, los bellos pigmentos de la naturaleza, son detalles que permiten disfrutar de la vida.

En la educación artística actual, "el arte, es utilizado nada más que como un medio y no como un fin en sí mismo". El propósito de la educación artística es usar el proceso de creación para conseguir que los individuos sean cada vez más creadores en cualquier campo que aplique esa capacidad. El arte en la educación es un factor determinante en el proceso del desarrollo evolutivo, sensitivo e intelectual del estudiante, constituye un medio para comunicarse y expresarse en pensamientos y sentimientos. Por ello, cuando se imparte en el aula, se comienza a trabajar con la creatividad, la expresión y el desarrollo de la apreciación estética; elementos que logran integrar la personalidad del educando, y que, en sí mismos, pueden llegar a ser terapéuticos, ayudar a liberar tensiones y a proponer soluciones creativas en la vida cotidiana. Su objetivo fundamental es lograr el proceso creativo en la educación; esto resultaría de forma más objetiva si este proceso llevase un planeamiento teórico práctico en los doce años de educación básica y media; su importancia reside en la maduración de la personalidad del educando y considera un equilibrio en cuanto a pensamiento/cuerpo, razonamiento/sensibilidad.

Dese esta perspectiva, la Educación Artística puede tener un importante papel que jugar en la puesta en práctica de una educación integral, que no sólo atienda a los contenidos intelectuales. Además, la Educación Artística tiene mucho que decir en una educación que mire al futuro y que persiga el aprender a aprender, que potencie la capacidad de hacer frente a problemas complejos y nuevos, que desarrolle el pensamiento creativo y la capacidad de proporcionar respuestas

³⁵Ministerio de educación nacional (2000) *Educación artística: aéreas obligatorias y fundamentales serie lineamientos curriculares*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.de<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosArtistica.pdf>

múltiples ante situaciones complejas. En ese sentido, la Educación Artística puede coincidir con las pretensiones de las modernas tendencias pedagógicas que intentan pensar qué educación necesita el individuo del siglo XXI.

La Educación Artística, frente a otras áreas más potenciadas actualmente en la educación, tiene varios signos diferenciadores que suponen otras tantas ventajas: no se focaliza sólo en contenidos intelectuales sino también expresivos, afectivos o de otro orden; no se aplica sólo a desarrollar destrezas manuales, sino también cognitivas; no se sitúa al margen de la cultura y del mundo actual, sino que permite comprenderlo y analizarlo a través de sus producciones; no pretende sólo respuestas únicas, sino que admite una multiplicidad de soluciones ante cualquier problema; no valora sólo el resultado, sino también el proceso; no sitúa al individuo frente a la cultura, sino como potencial creador de sus propias producciones culturales; no fomenta sólo un tipo de pensamiento lógico y lineal, sino también otras formas de pensar cuyas herramientas son la analogía, la metáfora, la asociación, la proximidad.

Por todo ello, la Educación Artística puede ser una educación que recupere del pasado las antiguas aspiraciones a la educación integral, la educación de todas las facetas y capacidades humanas, y que mire al futuro para proporcionar a los educandos las capacidades que la sociedad en continuo y presuroso cambio, donde el pensamiento creativo, la capacidad de aprender a aprender, la de saber buscar problemas y nuevas y múltiples soluciones para ellos o la preparación para tratar con la complejidad son factores muy valiosos. La imagen del educando que aparece como fin de esa educación no es simplemente la de un artista, sino la de un individuo artista de sí mismo, siempre en crecimiento, en proceso de desarrollo de todas sus capacidades, siempre en transformación en un mundo diverso, complejo y en continuo cambio. Una imagen, por tanto, que interesa a todos los individuos, tengan especiales dotes o intereses artísticos o no los tengan.

Por lo tanto, los retos en la educación artística son muchos: el análisis de su situación en las diferentes instituciones escolares de la región, la revisión de los currículos educativos, el impulso a la creación de grupos de investigación, el desarrollo de programas de formación docente, la movilidad de maestros, investigadores y creadores relacionados con este campo, la exploración de nuevas metodologías y maneras de evaluar en artes, el establecimiento de relaciones entre la educación artística y las nuevas tecnologías, y la incorporación del arte y de sus expresiones en las actividades habituales de las escuelas. Todo ello ayudaría, no cabe duda, al fortalecimiento de la sensibilidad de niños y jóvenes, al desarrollo de su capacidad creativa y al refuerzo de una visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética de la existencia, contribuirá a la formación de ciudadanos cultos, solidarios y libres³⁶.

4.1.4 Tendencias pedagógicas de la educación artística

Los paradigmas educativos no han tenido un desarrollo sencillo, de hecho su tránsito entre los actores educativos ha sido en cierto sentido tortuoso por las posturas polares siempre presentes en el campo pedagógico. Por una parte, se encuentran las instituciones escolares, que siguen observando hacia el pasado y que se erigen como defensoras de las tradiciones, con una manera segura y aceptada de hacer las cosas, y por otra, surgen precisamente estas corrientes innovadoras en diversos campos, direcciones y visiones, no obstante las prácticas y la investigación educativa no necesariamente avanzan a la par.

Las repercusiones de las corrientes pedagógicas contemporáneas van más allá de lo convencional, quizás su mayor aporte, y a riesgo de cometer una sobresimplificación, la pregunta más importante que han planteado estas tendencias es considerar ¿si la educación debe dedicarse a transmitir los saberes

³⁶ Jiménez, Lucía, Aguirre Inmanol, Pimentel Lucía. *Educación Artística cultura y ciudadanía*. Fundación Santillana. España, 1994.

científicos establecidos?, o bien ¿debe preocuparse por desarrollar una nueva forma de concebir y representar el mundo, más allá de la forma en que inicialmente los alumnos lo ven?

Actualmente se tiene una nueva cultura pedagógica, un nuevo consenso en torno a la idea superada en el sentido de una pedagogía de corte burocrático, instrumental, procedimental y meramente técnico o simplemente didáctico. Se han abierto otras nuevas formas de pensar referente a la pedagogía. La sociedad se ha contagiado de postmodernidad y se asume el reto de pensar en la pedagogía desde la pedagogía, La bienvenida de las corrientes pedagógicas contemporáneas han obtenido acusar de recibido, en tanto no se hace un planteamiento crítico o se fomenta la investigación pedagógica autónoma a esta recepción inicial. Las tendencias pedagógicas resultan descontextualizadas de su original marco de referencia o peor aún, reducidas a solos componentes didácticos, inventarios decisionales o diseños instruccionales que a toda costa se pretenden aplicar en los campos de enseñanza. En consecuencia con las dificultades anteriores, se puede afirmar que la pedagogía aún no posee un territorio suficientemente diferenciado de las demás ciencias sociales y/o humanas, cuyo objeto es también el hombre cultural, aunque no puede excluir sus relaciones con el hombre natural.

Respecto a las tendencias pedagógicas de la educación artística, se podría aplicar una frase que el psicólogo Ebbinghaus (especialista en psicología de la memoria) dedicó a la Psicología según la cual esta disciplina tiene un largo pasado pero una historia corta. En la educación artística el pasado abarca todas las reflexiones sobre el sentido de la estética en el perfeccionamiento humano, tal como nos la refiere principalmente la historia de la estética, por una parte y del pensamiento pedagógico vinculado a la filosofía, por otra.

La historia de la educación artística moderna (como todos los saberes, teorías y prácticas de los diversos fenómenos humanos que se califican como modernos) está estrechamente ligada a las grandes transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales a las que da lugar el moderno estado industrial y la llamada nueva sociedad de masas. Este complejo origen nos está diciendo que no hay ni una continuidad permanente e ininterrumpida de determinados planteamientos, ni la historia de la educación artística puede interpretarse como la acumulación lineal, encaminada a un fin de conocimientos, como un acervo de saber que se va acopiando. Lejos de eso, el campo de la educación artística, sobre todo después de iniciado el siglo XX, se transforma en un entramado de direcciones diversas, cada una de las cuales plantea los problemas de formas distintas.

Desde esta perspectiva, surgen direcciones en la educación artística en las que el aglutinador es unas veces la orientación a una meta determinada, por ejemplo el desarrollo de las capacidades de representación, de la expresión, o el desarrollo de la capacidad de apreciar y/o comprender fenómenos artísticos, etc. En otras ocasiones la identidad de una determinada dirección viene dada por el desarrollo de un campo de estudio y experiencia determinados, como la educación artística entendida como lenguaje, que se desprende de la expansión de las teorías comunicativas y semióticas a partir de la importancia adquirida por los nuevos medios de producción y reproducción de imágenes.

El proceso de configuración de tendencias de educación artística ha sido extenso. La institucionalización de la educación artística se fue realizando paulatinamente y transformando, exactamente igual que el desarrollo, desplazamiento, modificación y sustitución de los problemas socio-históricos que la afectan. Hay que tener en cuenta por lo menos tres direcciones distintas que indudablemente se cruzan e influyen mutuamente: 1) la formación especializada de enseñanzas artísticas, la tradición más antigua, que evoluciona lógicamente en la medida que cambia el

propio concepto de arte y las implicaciones de las especializaciones artísticas; 2) la educación estética, la tradición que vincula la educación de todo individuo a la estética antes incluso de la extensión real de la educación de masas, y; 3) la tradición más reciente, la educación artística integrada en los planteamientos de una educación general que se relaciona ya no sólo con la idea sino también con la extensión real de medidas estatales para la llamada escolarización de masas.

En la tradición más antigua de enseñanzas artísticas el propósito general siempre había sido la formación de artesanos en un principio, y artistas después, por tanto estas enseñanzas tenían un fuerte carácter de especialización para aquellos que ya estaban interesados en esta área de conocimiento y actividad. Con la referencia explícita a una educación artística para todo hombre (Schiller, *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*, 1795) se produce un desplazamiento del interés primordial por la actividad artística como producción hacia la consideración de la importancia de la experiencia estética (la percepción de la belleza, en el que el arte ocupa un lugar privilegiado) como un medio educativo idóneo para fomentar el perfeccionamiento del ser humano.

Paulatinamente va apareciendo la idea de que tanto los aspectos relacionados con la producción como con la recepción o apreciación son importantes para cualquier persona y no sólo para el artista. Así los planteamientos de la educación estética como ideal se integran en los planteamientos de una educación artística contemporánea que contempla los ámbitos de la producción y de la recepción como complementarios.

Las diferentes direcciones originales y las posteriores confluencias de caminos hay que tenerlas muy en cuenta para comprender las diferentes tendencias contemporáneas de educación artística. Finalmente, en un hipotético mapa de la educación artística contemporánea, se tendría en el primer caso la enseñanza que se imparte en las Facultades de Bellas Artes, las Escuelas de Diseño y de Artes

Aplicadas, herederas directas de la tradición academicista, por una parte y de las Escuelas de Vanguardia, por otra. En el segundo grupo se sitúa un amplio mapa de orientaciones de educación estética y artística ya integradas que subyacen al desarrollo de la enseñanza en cualquiera de los niveles educativos no superior o en otros contextos no formales.

La breve incursión histórica ha servido para contextualizar las actuales tendencias que describan lo mejor posible una determinada tendencia u orientación de educación artística. Las corrientes pedagógicas contemporáneas responden al reclamo social de una formación que les permita a los sujetos resolver problemas de diferente índole de forma autónoma, esto significa, poder enfrentar la búsqueda de soluciones, encontrar una respuesta y tener algún control sobre ésta, dado que en la mayoría de los casos, los problemas que se presentan implican encontrar respuestas nuevas a preguntas también nuevas. Por ejemplo, en la educación tradicional, las viejas soluciones responden de manera simplista o mecánica a las demandas sociales: a mayor número de solicitudes de ingreso de estudiantes, más instalaciones construidas y, por ende, más burocracia. Con esta lógica se sigue reproduciendo un modelo que ha mostrado su insuficiencia al concebir la enseñanza más para sí misma que para apoyar los requerimientos de formación de la sociedad, en lo general, y de cada una de las personas.

De ahí, que una tendencia debe ser reconocida por el énfasis sobre una u otra finalidad general que puede ofrecer la experiencia artística a la persona y a la sociedad y atiende a una serie compleja de concepciones de diferente índole sólo comprensibles si se entiende la perspectiva cultural desde la que se ha generado.

4.1.5 Enfoques curriculares de la Educación Artística

Partiendo del desarrollo de la educación artística como campo sólido del conocimiento, conviene detenerse a reflexión frente a las prácticas pedagógicas

desarrolladas por el docente, en otras palabras, determinar los procedimientos didácticos que debe ejercer un maestro al momento de enfrenarse a la construcción de un proceso de aprendizaje- enseñanza en el aula de clase. Desde esta perspectiva, es importante detenerse a mirar los diferentes modelos curriculares con la intención de tener un abanico amplio de posibilidades referenciales donde se pueda apoyar el docente tanto en la toma de decisiones sobre el modelo a seguir, así como para enfrentar diversos problemas relacionados con la didáctica.

Como paradigmas didácticos pueden considerarse los modelos curriculares de **Ecker (1965)**, modelo de **Lanier y Marantz (1966)**, modelo de **Feldman (1968)**, Modelo **Chapman, (1978)** Modelo de **Wilson (1979)**, **Modelo de Johansen(1979, 1982)**, **Modelo Hamblen (1986)**, Modelo de **Lankford (1984)**, Modelo de **Broudy y Silverman (1994:77)**.

La enseñanza de las artes puede contribuir con un valioso aporte al mejoramiento de la calidad de la educación escolar. Prestigiosos investigadores a nivel internacional, como Howard Gardner y Elliot Eisner, reafirman este postulado señalando que la apreciación y la expresión artística son fundamentales para promover la capacidad creativa, la imaginación, la sensibilidad estética, la identidad cultural y el desarrollo intelectual en un sentido amplio. Desde esta perspectiva se describen a continuación algunos modelos curriculares fundamentales: **DBAE (Discipline Based Art Education)**, **proyecto Kettering** el modelo **Chapman, Arts propel y la Teoría Triangular**

- **DBAE (Discipline Based Art Education)**

Disciplina basada en la educación artística, o DBAE es un enfoque para la educación artística desarrollado y formalizado a principios de 1980 por el Centro Getty para la Educación Artística (más tarde conocido como el Instituto Getty de

Educación), una división de la J. Paul Getty Trust, que es una fundación privada dedicada a las artes visuales y las humanidades. DBAE no es una teoría original, sino más bien un marco conceptual que incorpora elementos de otras teorías educativas (como el VTS). DBAE trata de impartir una visión completa del arte mediante el estudio de cualquier obra o tipo de trabajo a través cuatro disciplinas diferentes, adaptadas a las edades específicas y los niveles de grado:

1. La producción de arte - Los estudiantes aprenden habilidades y técnicas con el fin de producir obras de arte de manera personal y original.
2. Historia del Arte – Los estudiantes estudian los acoplamientos del pasado y el presente como motivación, ejemplos de estilos o técnicas, y como temas de discusión, especialmente en relación con eventos culturales, políticos, sociales, religiosos y económicos hechos y los movimientos.
3. Crítica de Arte - Los estudiantes describen, interpretan, evalúan, juzgan y teorizar las propiedades y cualidades de la forma visual, con el fin de comprender y apreciar las obras de arte y comprender las funciones del arte en la sociedad.
4. Estética - Los estudiantes consideran la naturaleza, es decir, el impacto y el valor del arte, se les anima a reflexionar y formular "educadas" opiniones y juicios sobre obras de arte y a examinar los criterios para evaluar las obras de arte.

DBAE fue desarrollado originalmente para su uso en las artes visuales y luego evolucionó para abarcar el estudio de varios campos - danza, teatro y música. También puede ser utilizado en múltiples entornos, incluyendo la educación superior, centros de aprendizaje y los museos de arte, aunque es más comúnmente aplicado en el aula para el desarrollo de las artes visuales.

DBAE difiere de cualquier modelo, ya que tiende a tener objetivos más amplios de educación y planes de estudio estructurados y dirigidos a la formación de los estudiantes, en cuanto a sus intereses, juicio, razonamiento y habilidades de

pensamiento crítico. La DBAE tiene como propósito una investigación abierta, el desarrollo de grupos de discusión para la formulación y resolución de problemas. Desde esta perspectiva, el arte juegan un papel importante en el plan de estudios y los maestros son vistos como importantes colaboradores en el proceso de aprendizaje- enseñanza.

La intención del Instituto Getty se manifestaba en el interés de ampliar el contenido y reforzar las practicas de educación artística dentro de la escuela El uso de las cuatro disciplinas fue desarrollado como una reacción a la idea de que el arte en las escuelas había sido tradicionalmente enseñado exclusivamente a través de la producción, la cual (debido a la diferentes niveles de interés, el talento y el éxito) estaba limitando la comprensión del enfoque integrado de la educación artística. BDEA además de explorar y profundiza en la historia, estética y técnica de una obra específica, contextualiza la obra y el artista en un periodo histórico, las influencias y movimientos artísticos. En la práctica, DBAE tiende a alejarse de puramente de los objetivos artísticos o estéticos para convertirse más de una técnica de educación general.

La estructura curricular DBAE tiene objetivos de largo alcance. No prescribe un plan de estudios específico, este se realiza para el desarrollo o la utilización de un procedimiento específico de manera escrita. Estos planes pueden diferir en términos de énfasis, el detalle, obras de arte, y actividades, que comparten cinco principios básicos:

1. Un plan a largo plazo y lecciones escritas que aseguren las actividades curriculares específicas, comprensibles y coordinadas con los otros grados.
2. La organización secuencial permite que las habilidades y conceptos se construyan a través de una instrucción sistemática y continua.
3. El compromiso con las obras de arte de artistas maduros de muchas culturas es fundamental para la organización de programas de estudio.
4. Equilibrar los contenidos entre las cuatro disciplinas del arte (producción,

historia, crítica y estética) para promover el compromiso desde múltiples perspectivas.

5. Actividades de aprendizaje de desarrollo adecuadas y apropiadas a la edad para maximizar el aprendizaje de los estudiantes

Desde lo anterior, se afirma que los planes de la DBAE son, por definición, flexible y adaptable a las necesidades específicas de los estudiantes, las culturas y tendencias. Por lo tanto requieren de un amplio apoyo administrativo de los gobiernos con el fin de garantizar la disponibilidad de recursos y plan de estudios continuado.

En el esfuerzo por ser lo más flexibles y completos como sea posible, los programas DBAE también tienden a diferenciarse de otros modelos de enseñanza de las artes de una manera fundamental: a menudo, el arte se utiliza como un instrumento para enseñar otros temas, en lugar de ser un fin en sí mismo. Un plan de estudios, por ejemplo, sugiere el estudio de la música popular de la década de 1930, el trabajo de los artistas Ashcan y la versión teatral de Las Uvas de la Ira como un método de aprendizaje sobre la Gran Depression. Desde este ejemplo, se puede determinar que el desarrollo estético no es un objetivo primordial, sino más bien, un subproducto de secundario, adquirido mientras se busca los desarrollos de orden superior como las habilidades de pensamiento crítico, razonamiento y creatividad.

DBAE también incluye la evaluación de logros de los estudiantes como una parte integral y esencial en la determinación de la eficacia del programa. Sin embargo, dada la dificultad inherente para medir el desempeño en las disciplinas artísticas, en DBAE no se especifica una forma precisa para la evaluación.

Dado que los educadores son generalmente resistentes a las pruebas estandarizadas, son más susceptibles a utilizar procesos de carácter cualitativo, por lo tanto las medidas subjetivas son de uso frecuente. Por ejemplo, algunos educadores pueden evaluar el desempeño y el desarrollo sobre la base de las

carpetas de los estudiantes, que constituyen un cuerpo de trabajos desarrollados en las cuatro disciplinas fundantes de la DBEA. No obstante, la evaluación seguirá siendo un desafío particular para DBAE y otras metodologías de enseñanza de las artes, hasta que se adopte un sistema integral de evaluación.

- **El proyecto kettering**

Fue diseñado con el objeto de desarrollar un currículo y un material educativo que los profesores de enseñanza básica pudieran utilizar para enseñar contenidos artísticos significativos a los niños de enseñanza básica. Lo que se pretendía era un currículo que le ofreciera a los profesores recursos que pudieran utilizar en la clase, recursos que fueran útiles para ayudar a que los niños aprendieran arte con calidad estética y expresiva así como para que respondieran de forma estética al mundo visual y que les ayudara a comprender el papel y las funciones de las artes visuales en las culturas.

El proyecto fue financiado por la Fundación Charles F, Kettering, se propuso como primera tarea identificar las áreas en las cuales iban a desarrollar las unidades del currículo, así como establecer las premisas y objetivos generales con los que se trabajaría.

Los ámbitos o dominios del aprendizaje de arte, como denominadores, utilizados para construir el currículo fueron el productivo, el crítico y el histórico. Estos dominios corresponden precisamente a los aspectos del aprendizaje de arte que se habían identificado previamente. Las razones por las cuales se seleccionaron estas áreas para la atención al currículo surgieron de la creencia de que el aprendizaje artístico no es una consecuencia automática de la madurez.

En efecto, esta fue la primera premisa del equipo del proyecto. Y como se mantenía esta premisa, fue pertinente preguntarse por el hecho de por qué el arte era enseñable y aprendible, al respecto la respuesta fue: las habilidades y la sensibilidad necesarias para producir arte visual, la capacidad de responder sensiblemente a las formas visuales realizadas por el hombre y por la naturaleza y

la capacidad de apreciar –mediante la comprensión- son funciones que realiza el arte en la experiencia cultural del hombre, por lo tanto el arte es aprendible.

Una segunda premisa estaba relacionada con el aporte más importante, lo autóctono del arte. Estas aportaciones estaban directamente relacionadas con lo que ofrece el aprendizaje, en las tres tareas o dominios así como para la consecución de diversos propósitos. En tercer lugar, se asume que enseñar bien arte requiere un currículo que no solo este bien planificado atendiendo a los fines, objetivos, contenidos, y actividades de aprendizaje, sino que ofrezca también al profesor materiales útiles para sacar a la luz las cualidades o habilidades visuales que se desea que los estudiantes observen o adquieran. Con este fin, las personas involucradas en el proyecto, desarrollaron una amplia gama de materiales educativos de apoyo en forma de reproducciones, diapositivas, transparencias y dibujos y pinturas preparados especialmente, materiales que tanto los profesores como los estudiantes pudieran trabajar en las clases de arte.

Como un cuarto lugar se asume la evaluación, el cual se caracteriza por ser un proceso informal y formal que permitía comprender tanto al docente y a los estudiantes los progresos que habían alcanzado. En efecto, sin la capacidad de valorar lo que ha llevado a cabo, se tiene muy poca o ninguna responsabilidad ante lo que se ha hecho. En consecuencia, la valoración es considerada una responsabilidad moral de la enseñanza.

El contenido del proyecto Kettering en primera instancia busca formular las premisas e identificar las áreas en las cuales pretenden facilitar el aprendizaje, luego se construye la estructura del currículo, la cual, ofrece el plan básico para desarrollar las unidades y actividades necesarias, a su vez se identifican los componentes, se establecen parámetros básicos y a partir de ellos se trabaja de una manera concreta delimitado y fijado la construcción del currículum; por ende, el currículum Kettering de la Universidad de Stanford exige organización sistemática y lucidez de expresión.

Las categorías que forman la estructura del currículo del proyecto Kettering son las siguientes:

1. Dominio
2. Concepto o modo
3. Principio o medio
4. Base lógica
5. Objetivo
6. Actividad motivadora
7. Actividad de aprendizaje
8. Medios educativos de apoyo
9. Procedimientos de evaluación

De otra parte, el proyecto Kettering identifica tres dominios de aprendizaje del arte, ***el productivo, el crítico y el histórico***, a partir de estos se desarrollan los materiales del currículo y las actividades de aprendizaje.

En el dominio crítico se identifican conceptos como: color, línea, composición; alrededor de ellos se definen generalizaciones o principios para que el profesor los utilice como centro para el posterior trabajo con los estudiantes. No interesa que el niño memorice las generalizaciones, sino más bien que el profesor ayude a que el niño las reconozca.

En el dominio productivo no se define un concepto ni un principio, sino un modo y un material, es decir que a partir del modo se puede trabajar una gran cantidad de materiales. Así lo que en el dominio crítico e histórico se llama "concepto", en el dominio productivo es el "modo", y lo que sería el "principio" en este dominio es el "material", por lo tanto el profesor debe saber identificar el dominio en el que se centre.

El proyecto Kettering pretende proporcionar al profesor, una base lógica, que explique en qué consiste la significación de las ideas o habilidades del currículo y del desarrollo del aprendizaje del arte, además intenta evitar ofrecer materiales que puedan utilizarse sin sentido contribuyendo al desarrollo de la educación artística en el estudiante y en el profesor.

Se agrega otra categoría, el objetivo educativo y expresivo, que describe lo que el niño debe ser capaz de hacer tras haber finalizado una lección, y que además pueda aplicar de forma personal y expresiva las habilidades adquiridas.

El proyecto continúa con la actividad motivadora, que consiste en sugerir al profesor métodos didácticos para estimular el interés del estudiante durante la clase, son actividades que incluyen movimiento y dinamismo, para animarlo a pensar y explorar aspectos del arte importantes en su desarrollo.

Aparte de lo anterior se ofrecen dos o tres actividades para cada lección del currículo, con el fin de dar opciones para que el profesor pueda seleccionar la que más le convenga de acuerdo a las necesidades del grupo o del estudiante individual, sin embargo, en caso de que alguno tenga otros métodos apropiados que quisiera utilizar puede hacerlo; lo que el proyecto Kettering pretende es ofrecer al profesor la oportunidad de desarrollar su clase de arte del mejor modo.

Así mismo, los medios educativos de apoyo integrados dentro del currículo, es otro aspecto que brinda al profesor la oportunidad de explorar nuevos recursos y complementar la clase.

En cuanto al material del currículum utilizado en proyecto Kettering, contiene unas 700 piezas de apoyo entre transparencias, diapositivas en color, dibujos preparados especialmente, tableros de textura y color, reproducciones y otros tipos de materiales visuales; estas piezas como material del currículum, están

debidamente marcadas con la referencia que lleva a la lección específica del currículum. De ahí se sugieren procedimientos de evaluación, diseñados para que los profesores realicen la valoración de los métodos y materiales que se sugirieron en el currículum del proyecto Kettering de Stanford.

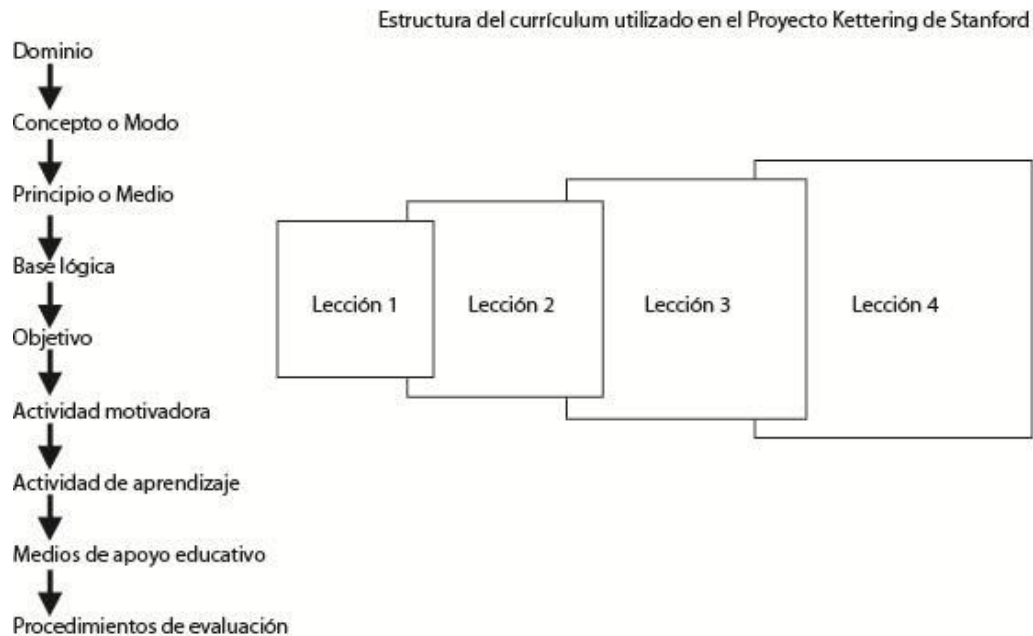


Figura 1 estructura del proyecto Kettering.

En su esfuerzo por ofrecer un currículum pionero, organizado secuencialmente, el proyecto Kettering estudia las orientaciones de la enseñanza básica que tienen que ver con el desarrollo de la creatividad a través del arte, que en muchas ocasiones no ha sido definido sistemáticamente en el currículum, incluso es poco probable que los objetivos educativos del arte relacionados con el aspecto crítico e histórico, se tengan en cuenta. De hecho agregan que la práctica de la enseñanza ha sido afectada por teorías subjetivas sobre el desarrollo infantil, provocando concepciones de defensa oposición en torno a la práctica educativa. Por lo tanto los investigadores del proyecto Kettering sugirieron desde su creación la implementación y ejecución de este currículum para mejorar la calidad de la enseñanza del arte.

- **Modelo curricular de Chapman**

Chapman (1978) expone que un currículum consiste básicamente en un documento escrito donde se recoge los fines u objetivos educativos y los modos y medios necesarios para alcanzarlos. Chapman afirma que la Educación Artística debería basarse en dos principios fundamentales: Primero, ayudar a los estudiantes a aprender sobre el arte y a través del arte. Segundo, desarrollar la comprensión de la relación de continuidad que existe entre sus propias experiencias e intentos expresivos y las obras de los artistas profesionales. Y sobre todo el valor visual de las formas visuales.

En 1985 Chapman propone una estructura de currículum cuyos objetivos generales se expresan en tres campos profundamente interrelacionados: Crear arte, los estudiantes aprenden a crear arte; pero además aprenden como, porque otras personas crean arte. Mirar el arte, los alumnos aprenden a responder a las obras de arte; y aprenden también cómo y por qué otras personas responden y analizan las obras de arte. Y por último, vivir con el arte, los alumnos aprenden el papel del arte en la vida cotidiana; y aprenden también cómo y por qué la gente busca el arte y lo incorpora en sus vidas.

En cada nivel los alumnos deberían tener la oportunidad de desarrollar sus intereses y preferencias, pero a la vez, ser motivados para ampliar sus conocimientos más allá de lo cotidiano y sencillo. Por lo tanto este marco de referencia representa la posibilidad de que los estudiantes puedan elegir opciones que despierten su curiosidad e interés, sin perder de vista el plan de currículum inicial, y sin que la efectividad educativa sea, en ningún momento sacrificada.³⁷

³⁷AGRA Pardiñas María Jesús. orientaciones interdisciplinares en la Educación Artística.. Pág. 170, 171, 172, 173
http://dspace.usc.es/bitstream/10347/623/1/pg_169-186_adaxe14-15.pdf..

- **Arts propel**

El Arts PROPEL (1985-1990) nace en el seno de lo que sus autores califican como: un renacimiento de un movimiento nacional de educación artística³⁸. Precedido, pues, por un intenso debate en torno al lugar que debe acordarse a las artes en el currículo educativo, busca diseñar un conjunto de instrumentos de evaluación para realizar el seguimiento del aprendizaje artístico en la escuela secundaria. Con este objetivo se dirige inicialmente a tres áreas (música, arte visual y escritura creativa) y, tal y como indica su nombre, a través de tres tipos de competencias: producción, percepción y reflexión.

Para desarrollar y evaluar cada una de estas competencias los investigadores reúnen un conjunto de actividades en los denominados "proyectos de especialidad", que sitúa a los estudiantes en un contexto que les obliga a enfrentarse a los dilemas propios de la creación artística. Un ejemplo en el área de las artes visuales es el proyecto "La biografía de una obra". Los estudiantes comienzan observando los esbozos y borradores del Guernika de Picasso. A continuación, se les pide que hagan un dibujo de su habitación pero expresando algo acerca de sí mismos, animándoles a que personalicen el significado de los objetos, y vayan más allá de una representación literal, proporcionándoles para ello ejemplos de obras en las que aspectos formales tienen un fuerte contenido metafórico. Este análisis crítico les sirve de base para, en sesiones posteriores, revisar sus borradores y reflexionar sobre su evolución de forma individual y colectiva, completando hojas de trabajo y discutiendo el proceso con sus compañeros.³⁹

El segundo instrumento de (auto)evaluación continua del Arts PROPEL es el "procesofolio", término que prefieren al más extendido de carpeta o "portafolio",

³⁸ GARDNER, H. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós. 1995, pág.148.

³⁹ Ibidem. Pág. 159.

porque, como su nombre indica, refleja más el transcurso del proceso que el resultado final:

...Las carpetas de la mayoría de artistas contienen únicamente las mejores obras de este artista, el conjunto de obras por el que el artista debería ser juzgado en un concurso. Por el contrario, nuestros "procesofolios" se parecen más a las obras en curso. En estas carpetas, los estudiantes guardan, no sólo las obras terminadas sino también los esbozos originales, los borradores provisionales, sus propias críticas y las de los demás, piezas artísticas de los demás que les gustan o les disgustan especialmente, y que tienen alguna relación con el proyecto actual...⁴⁰

El aula se transforma así en un taller en el que se puede observar la evolución del estudiante a partir de las diferentes fases del proceso creativo. La dificultad mayor para los investigadores del Arts Propel radicó en la selección de criterios fiables y equitativos para valorar los proyectos de especialidad y los procesofolios, por lo complejo y subjetivo que resulta juzgar dimensiones cualitativas, pero que son tan valiosas como el grado de motivación, la creatividad, la capacidad de autocrítica del propio estudiante, etc.⁴¹ No obstante, los investigadores confían en que estas evaluaciones se irán precisando y ajustando gracias a la práctica que se está llevando a cabo en diversas escuelas estadounidenses, e incluso departamentos educativos asociados a orquestas sinfónicas y óperas, donde se han adoptado las propuestas del proyecto con resultados esperanzadores.

- **La propuesta triangular de Ana Mae Barbosa**

Hacia la década de 1990 Ana Mae Barbosa, pedagoga brasilera, propone una metodología de enseñanza del arte que denomina "propuesta triangular". El abordaje triangular plantea el desarrollo de tres aspectos del arte sin que esto implique establecer un sistema rígido, en cada uno de los vértices de su triángulo se sitúa: la historia del arte, la lectura de obra de arte y el hacer artístico. Cada

⁴⁰ Ibidem. Pág.160

⁴¹ Ibidem. Pág.161

profesor u orientador podrá comenzar su clase o actividad por el vértice que crea más conveniente de acuerdo a sus objetivos.

Con la historia del arte refiere a cuestiones vinculadas con aspectos históricos, culturales, sociales, económicos. Con la lectura o apreciación se introducen herramientas que permitan abordar diferentes medios, soportes y lenguajes, y el hacer la producción se vincula con la posibilidad de crear, de inventar y otros aspectos técnicos vinculados a la producción de imágenes visuales.

Desde esta perspectiva, esta opción formativa de raigambre postmoderna concibe el arte como expresión y como cultura y propone un aprendizaje de tipo dialógico, constructivista y multiculturalista. El eje de la propuesta es la lectura contextualizada de la obra de arte, porque busca la alfabetización visual de los individuos, pero no en el sentido de hacerlos simplemente capaces de decodificar formalmente las obras de arte, sino de posibilitar su acceso crítico a las claves culturales eruditas que constituyen los códigos del poder.

En este sentido, a pesar de que sus referentes epistemológicos beben tanto de la pedagogía crítica como de las fórmulas disciplinizadoras, se encontró en la aproximación triangular una cercanía con las tendencias que desde el ámbito anglosajón se venían formulando alrededor de los estudios de cultura visual.

Lo interesante de la propuesta es que permite una interacción dinámica y multidimensional entre las partes y el todo, y viceversa, en el contexto de la enseñanza. Esto se refiere a la posibilidad de interrelacionar las tres acciones básicas (leer, diseñar y contextualizar), para llegar a otras tres acciones más complejas como son: decodificar/codificar, experimentar, e informar y reflexionar. Esta teoría triangular permite fundamentar una organización sistémica de la enseñanza de la educación artística.

A partir de los diferentes enfoques curriculares, permite reflexionar sobre la enseñanza de la educación artística a partir de la observación del proceso educativo en el aula, la intervención pedagógica a través de la práctica misma ejercida por el profesor o profesora. Este enseña y a través de esa enseñanza dará énfasis y seleccionará unos aspectos más que otros, definiendo y transparentando una determinada orientación del aprendizaje. Es decir su enseñanza estará enmarcada en algún enfoque didáctico. Sólo al tener claridad en lo anterior es posible llevar a la práctica las orientaciones del aprendizaje que se poseen a través de estrategias didácticas que permitirán dar sentido y direccionalidad a los métodos docentes que son las formas organizadas de presentación y realización de las actividades de enseñanza y actividades de aprendizajes, centro neurálgico de la propia intervención pedagógica.

4.2. Didáctica de la Educación artística

4.2.1 Didáctica

La Didáctica es una disciplina científico pedagógica que tiene por objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede decir que el proceso enseñanza-aprendizaje está constituido por tres elementos, "los aprendices", "el área a ser enseñada" y la didáctica misma, encargada de "unir" los dos primeros.

El Argentino Daniel Feldman, en el artículo Aportes para el Desarrollo Curricular Didáctica General del Instituto Nacional de Formación Docente, realiza una revisión histórica de los tres siglos de producción didáctica y ofrece la oportunidad excepcional de realizar, la reconstrucción de los principales modelos de investigación estudios para construir una teoría didáctica y derivar técnicas de trabajo en el aula, y estudios sobre el aula, para construir una teoría de procesos de enseñanza o de aprendizaje, o bien aportar elementos para una comprensión sobre el funcionamiento de los procesos del aula.

Es innegable que con la evolución en la década de los sesenta de la llamada *nueva sociología de la educación*, la mirada directa sobre el aula generó la posibilidad de estudiar problemas de la enseñanza desde una perspectiva micro social, también es cierto que los grandes temas didácticos han sido en general omitidos en su abordaje. De esta manera, se han privilegiado ciertas temáticas propias de las relaciones sociales: relación maestro-estudiante, la ideología en el trabajo pedagógico, y en ocasiones algunas psicopedagógicas, la construcción del conocimiento matemático, entre otras, y se ha omitido un abordaje de temas fundamentales en la historia de la didáctica.

La didáctica tradicional tiene como objeto la instrucción o formación intelectual basada en métodos y técnicas. Por lo tanto, se ha aportado una discontinuidad y ruptura respecto a las formas anteriores que existían para abordar los problemas del aula, y simultáneamente se ha generado exclusión en los temas objeto de desarrollo en el campo didáctico.

Comenio para 1657 planteaba que "Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es, un artificio universal para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos que obtenerse resultados. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio alguno para el que enseña ni para el que aprende. Antes al contrario, con un mayor atractivo y agrado para ambos. Enseñar con solidez, no superficialmente ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo en las verdaderas letras, ideales pedagógicos trascendentes y las restricciones de la propia situación". La mencionada tensión es inevitable en la actualidad y se expresa solamente en la actividad diaria de cada profesor.⁴²

Dentro de las definiciones de didáctica Mallart en su trabajo didáctica general para psicopedagogos en el capítulo uno, apunta a que *la Didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

⁴² FELDMAN, Daniel, *Didáctica General*. Ministerio de Educación de la Nación - 1a ed. - Buenos Aires, 2010.

con el fin de conseguir la formación intelectual del educando. Mallart llega a esta definición tomando referencia de los conceptos de didáctica de tres autores: Dolch, Fernández Huerta y Escudero:

Dolch en 1952 define la didáctica como *la Ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general.* Y Escudero en 1980 apunta a que la didáctica es *Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral.* Posteriormente Huertas Fernández plantea en 1985 que *la Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza.*⁴³ Por lo tanto al hablar de didáctica se habla de enseñanza y aprendizaje, dos ejes fundamentales que se ejecutan a través de diferentes técnicas y métodos que permiten al docente transmitir el mensaje eficazmente y la estudiante recibirlo eficientemente.

4.2.2 Dimensiones de la didáctica

Toda ciencia tiene un objeto material y un objeto formal. El primero es la misma realidad que estudia. Y el segundo se refiere al enfoque o perspectiva desde la cual se contempla el objeto material. El objeto material de la Didáctica es el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y su objeto formal consiste en la prescripción de métodos y estrategias eficaces para desarrollar el proceso mencionado.

Muchos autores consideran que el objeto de la Didáctica es –simplemente– la enseñanza o bien, como objeto formal, la *instrucción educativa*⁴⁴. En algunos

⁴³MALLART, Juan, *Didáctica: concepto, objeto y finalidad*, Cap. 1, de www.xtec.net/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf

⁴⁴ OLIVA, J. *Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Playor. 1996. PÁG. 58

casos, a ello añaden otros elementos, como Benedito⁴⁵, quien apunta también como el contenido semántico que es objeto de la Didáctica:

EL ESTUDIANTE: Es quien aprende; aquél por quien y para quien existe la escuela. Siendo así, está claro que es la escuela es la que debe adaptarse a él, y no él a la escuela, ya que en la realidad debe existir una adaptación mutua, que se oriente hacia la integración, entre el estudiante y la escuela. Para ello, es necesario que la escuela esté en condiciones de recibir al estudiante tal como él es, conduciéndolo, sin choques excesivos ni frustraciones profundas e innecesarias, modificando así su comportamiento en términos de aceptación social y desarrollo de la personalidad según su edad evolutiva y sus características personales.

EL PROFESOR: Es el orientador de la enseñanza, debe ser fuente de estímulos, los cuales distribuye entre los estudiantes adecuadamente, de modo que los lleve a trabajar de acuerdo con sus particularidades y posibilidades, a medida que la vida social se torna más compleja, llevando así al estudiante a reaccionar para que se cumpla el proceso del aprendizaje. De ahí que el profesor se hace más indispensable, en su calidad de orientador, para la formación de la personalidad del educando.

EL AREA: Es el contenido de la enseñanza. A través de ella serán alcanzados los objetivos de la escuela. *Para* entrar en el plan de estudios, el área debe someterse a dos selecciones:

- La primera selección es para el plan de estudios. Se trata de saber cuáles son las áreas más adecuadas para que se concreten los objetivos de la escuela primaria, secundaria o superior. En este aspecto es importante el papel que desempeñan la psicología y la sociología, en

⁴⁵ BENEDITO, V. (1987): *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.. PÁG. 10

lo que atañe a la atención de los intereses del educando y sus necesidades sociales.

- La segunda selección es necesaria para organizar los programas de las diversas áreas. Dentro de cada asignatura, es preciso saber cuáles son los temas o actividades que deberán seleccionarse en mérito a su valor funcional, informativo o formativo. El área destinada a constituir un programa debe sufrir otra selección por parte del profesor; ésta se lleva a cabo durante la elaboración del plan de curso, teniendo en cuenta las realidades educacionales y metodológicas de cada escuela junto con las posibilidades que ofrece cada clase.

LOS OBJETIVOS: Todo trabajo didáctico supone objetivos. La escuela no tendría razón de ser si no tuviese en cuenta el manejo del estudiante hacia determinadas metas, tales como: la modificación del comportamiento, la adquisición de conocimientos, el desenvolvimiento de la personalidad, la orientación profesional, etc. En consecuencia, la escuela está para llevar al estudiante hacia el logro de determinados objetivos, ya sean de la educación en general, del grado y del tipo de escuela en particular.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA: Tanto los métodos como las técnicas son elementales en la enseñanza y deben estar, lo más próximo que sea posible, a la manera de aprender de los estudiantes. Métodos y técnicas deben respaldar la actividad de los educandos, pues ya ha mostrado la psicología del aprendizaje la superioridad de los procedimientos activos sobre los pasivos.

La enseñanza de cada área requiere, claro está, técnicas específicas; pero todas deben ser orientadas en el sentido de llevar al educando a participar en los

trabajos de la clase, sustrayéndolo a la clásica posición simple de oír, escribir y repetir. Por el contrario, sean cual fueren los métodos o técnicas aplicados, el profesor debe lograr que el educando viva lo que está siendo objeto de enseñanza.

MEDIO GEOGRÁFICO, ECONÓMICO, CULTURAL Y SOCIAL: El medio donde funciona la escuela es indispensable para que se lleve a cabo la función didáctica en forma ajustada y eficiente, solo así la escuela podrá orientarse hacia las exigencias económicas, culturales y sociales cumpliendo cabalmente la función social de manera que habilite al educando para tomar conciencia de la realidad ambiental que lo rodea y en la que debe participar.⁴⁶

COMPETENCIAS: Las competencias son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizandolos diferentes saberes: ser, hacer y conocer,⁴⁷ es por eso que el docente como guía, debe establecer ambientes de aprendizaje para el estudiante utilizando las tecnologías de la información y comunicación, de modo que él se interese por sus aprendizajes y desarrolle el trabajo en equipo, además, es importante para el desarrollo de los saberes (ser, hacer y conocer) que el profesor como orientador informe e implique a los padres dentro del trabajo. De ahí que el docente tenga que actualizarse y diversificar las estrategias didácticas para dar cumplimiento a las funciones de las competencias.⁴⁸

En conclusión la dimensión didáctica se refiere "al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los estudiantes con el saber colectivo culturalmente organizado

⁴⁶IMÍDEO G. Nérici, *Hacia una didáctica general dinámica*, Buenos Aires, 1990, Editorial Kapelusz, Tercera edición. P.

⁴⁷TOBÓN, Sergio Pimienta y García Fraile, (2010) competencias para la convivencia. Medellín: Instituto CIFE, de <http://www.caniem.org/recursos/CONFERENCIA%20COMPETENCIAS%20SERGIO%20TOB%C3%93N.pdf>

⁴⁸MEDINA, Rosales María del Carmen, GARCÍA Martínez José Francisco, ALTAMIRANO Castillo Cuauhtémoc, *Competencias didácticas*, Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas. Módulo de Psicopedagogía, www.scribd.com/.../COMPETENCIAS-DIDACTICAS-

para que ellos, construyan su propio conocimiento". En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en las aulas de clases.

El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los estudiantes, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y finalmente, los aprendizajes que van logrando los estudiantes.

4.3 MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Dentro de la didáctica de la Educación Artística se destaca el modelo de Dominios de Eisner Eliot, este considera que el modelo de Dominios cuenta con tres tipos de los mismos y según Eliot en el modelo mencionado se debe tener presente objetivos generales como: 1) Aprender a ver las cualidades visuales y expresivas de los objetos visuales, esto implica llevar al niño a la percepción, 2) Desarrollar capacidades visuales y creadoras que permitan producir imágenes artísticas y 3) Ser capaces de situar el arte en su contexto histórico y cultural⁴⁹. Es decir que la educación artística abarca la percepción, la creatividad, entre otras cosas, esenciales para el desarrollo integral del individuo.

⁴⁹EISNER, Elliot,(1995)*Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós Ibérica,
dehttp://books.google.com.co/books?id=KZZqbOjWkSsC&pg=PR15&lpg=PR15&dq=Desarrollar+capacidades+visuales+y+creadoras+que+permiten+producir+im%C3%A1genes+art%C3%ADsticas&source=bl&ots=EZ7wCuLQHa&sig=FadkSXc84tK9cNieADKXtdlI8Ic&hl=es-419&ei=IDCWTcTIG_SC0QGa5sGDDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CB0Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false

A continuación se explicara los tres tipos de dominios que propone Eisner:

1. **Dominio productivo:** Abarca habilidad en el tratamiento del material; Habilidad de percibir cualidades en la medida que emergen con el material, que se está trabajando, del entorno y de las formas de las imágenes mentales; habilidad de inventar formas que satisfagan a quién las realiza; habilidad en la creación de un orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

2. **Dominio crítico:** se vale de diversas dimensiones de las cuáles se debe estar atento ya que interfieren en el aprendizaje.
 - Dimensión experiencial: es cuando se infirma de lo que hace sentir la obra.
 - Análisis formal: relaciones existentes entre las diversas formas individuales de la obra que constituyen una totalidad.
 - Dimensión simbólica: las obras poseen elementos, símbolos que debemos saber decodificarlos para su mejor comprensión.
 - Dimensión temática: es el significado subyacente en la obra, idea o sentimiento que subyace a la imagen y que es lo que quiso expresar el autor.
 - Dimensión material: selección de los materiales con se va realizar la obra y que está directamente relacionada con lo que se quiere transmitir.
 - Dimensión contextual: la obra como parte del devenir y de la tradición artística. Comprender la Historia del arte y la cultura.

3. **Dominio cultural:** Eisner no hace una explicación detallada del mismo pero lo integra, en varios puntos, por ejemplo en la dimensión contextual, la obra de arte como parte de la historia, de su devenir y de la tradición artística que está inmersa o como se desvía la misma. Analizando los contextos en donde se produjo, cuáles fueron los motivos y que influencias tuvo para la

sociedad. La función que tenía el arte en determinado contexto histórico fenómeno cultural.

El modelo de Dominios de Eisner, quiere lograr que el estudiante desarrolle capacidades visuales y mejore la percepción, pero sobre todo que el estudiante sea capaz de integrar el contexto histórico y cultural.

Por otro lado Giner Mollar Josefa, propone como modelo didáctico, la Investigación en la Educación Artística, integrando: El estudio de casos; en donde se recogen todos los significados de aprendizaje que el alumno adquirió acerca del manejo de la técnica y del empleo del material de trabajo.

De igual manera en el modelo didáctico de la investigación en la educación artística, se integrara la: Investigación en la acción, esta investigación en acción se basa en dos conceptos: Uno es a través de la investigación; en donde el estudiante se ve en la necesidad de buscar nuevas informaciones a partir de sus propias necesidades y el otro, es mediante el cual se realiza una actividad con una finalidad real, la cual se determinara por una prueba de tipo proyectivo; entendiéndose como proyectivo, un tipo de reflexión donde los estudiantes comprenderán el concepto basándose en su propia experiencia; la finalidad de la prueba de proyección es de comprobar si han adquirido o no conocimientos.

También se integrara la: Observación participativa, esta se realiza dentro de un equipo mixto, Se orienta la asignatura, de una forma dinámica, concretándose en la realización de un proyecto real, donde los estudiantes adquirirán experiencias y conocimientos a nivel grupal.

De esta manera Giner Mollar Josefa, argumenta que la: Investigación en la Educación Artística, es el mejor modelo para recoger las necesidades estructurales de la Educación Artística en la acción educativa y dentro de ésta con mayor razón en la formación de profesionales de la enseñanza, el modelo de la

Investigación en Educación Artística, es un modelo abierto, heurístico que permite al individuo el desarrollo de la capacidad para realizar de forma inmediata innovaciones positivas para resolver problemas mediante la creatividad y el mejor medio para transformar el conocimiento social que el alumno posee en etapa escolar, mediante el conocimiento científico que aporte el profesor.⁵⁰

Lo que la autora Molla Giner Josefa quiere aportar con su trabajo: La investigación como modelo didáctico para la educación artística, es un enfoque participativo, donde el estudiante reflexione y aporte ideas desde la experiencia que ha adquirido por medio de la integración del estudio de casos, investigación en acción y la observación participativa, explicados anteriormente.

4.3.1 Dimensiones de la Educación Artística

J. J. Rousseau en su obra "El Emilio" (1762) sostiene que la expresión plástica es un recurso importantísimo para desarrollar las capacidades naturales de los niños y niñas. No es su objetivo la formación de artesanos o artistas sino contribuir a desarrollar capacidades innatas, como por ejemplo la percepción y la psicomotricidad.

La Institución Libre de Enseñanza (*Giner de los Ríos*, 1885) se planteaba potenciar las capacidades expresivas innatas mediante la educación artística. La Escuela Nueva (*Decroly* (1871-1932), *Dewey* (1859-1952), *Montessori* (1870-1952)) descubre las capacidades de espontaneidad, creación e imaginación de los niños y niñas e insiste en considerar la educación artística como factor básico para potenciar la expresividad, la creatividad, las capacidades sensoriales, la motivación y la conciencia social. Pretendía transformar la racionalidad tecnológica escolar y romper con el academicismo existente mediante el intelectualismo.

⁵⁰MOLLAR, Giner Josefa, *modelo de la didáctica de investigación para la educación artística*, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. de <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS9494110077A.PDF>

Hacia los años 40 del siglo XX, *Herbert Read*, *Victor Lowenfield*, *Stern* y *Duquet*, entre otros, presentan una visión radical respecto al papel del arte en la educación, especialmente referido a las artes plásticas. Así *Read*, en "Educación por medio del arte", defiende que la educación artística tiene que ser el eje de toda tarea educadora. *Lowenfield* relaciona, con claras referencias a *Piaget*, las capacidades artísticas y las creativas, la inteligencia y la creatividad. Resultan significativas las aportaciones de *Guilford (1897-1987)* y de *Torrance* sobre el concepto de inteligencia y el análisis de la creatividad y de su valor educativo para la formación personal y social.

Los planteamientos no intervencionistas, radicalmente expresionistas, en el enfoque de la educación artística (el máximo exponente del cual sería en sus orígenes, el austríaco *Franz Cizek*) se encuentran seriamente cuestionados por la concepción cognitiva y la preponderancia de aprendizajes conceptuales surgida en la década de los años 60 del s. XX.

La orientación conceptual de la enseñanza del arte se refuerza con las aportaciones del enfoque curricular norteamericano DEBAE (Discipline-based Art Education, 1984). Las líneas de pensamiento del DEBAE, en los últimos 30 años se han observado unas orientaciones fundamentadas en que el arte es un producto cultural que no puede asumirse plenamente si no se conoce ni se entiende la relación existente entre la realidad artística y la cultural que la genera. Estas orientaciones, que tienen consecuencias importantes a la hora de definir los currículos, obligarían a atender cuatro dimensiones: 1) producir arte (dimensión productiva), 2) comprender las cualidades del arte y su contexto (dimensión crítica), 3) entender las relaciones existentes entre el arte y la cultura (dimensión histórica), 4) profundizar en comprender la naturaleza del arte (dimensión estética).

Actualmente coexisten dos grandes corrientes de opinión que conforman otras tantas dimensiones de las enseñanzas artísticas: 1) Una de las tendencias sigue planteamientos conceptuales y analíticos encaminados a fomentar la percepción y la apreciación estética. Haría hincapié en desarrollar habilidades y destrezas, lo cual puede suponer convertir las enseñanzas artísticas en una actividad guiada y excesivamente dirigida. 2) Una segunda orientación resalta los componentes expresivos del arte, una preponderancia de la creatividad artística, de la capacidad de expresión y de la representación original; también una consideración del valor de la educación artística en el comportamiento social de las personas.

Posiblemente la orientación correcta de la educación artística sería aquella que fuese capaz de armonizar las dos dimensiones. También la de enlazar aspectos apreciativos y productivos del arte teniendo en cuenta que, desde un enfoque cognitivo, siguiendo a *Hargreaves*, se podría considerar que los procesos de pensamiento que acompañan toda conducta artística son los mismos tanto si queremos percibir como producir obras de arte. Esta observación es de importancia capital, ya que supondría, con todas las consecuencias educativas y didácticas que de ellas se deriven, que los aspectos producidos y recibidos se sustenten en la comprensión estética y la educación de desarrollos simbólicos.

Después de la síntesis histórico-pedagógica reseñada, cabría tener en cuenta como posibles ámbitos los siguientes:

- **Dimensión personal.** La educación artística puede entenderse como perfeccionamiento personal. Afectaría a los ámbitos escolar y extraescolar.
- **Dimensión especializada.** Se entiende como tal la formación dirigida a estudios que tengan como meta una actividad profesional.
- **Dimensión docente.** Es aquella cuyo objetivo consiste en dotar de formación adecuada a los que, habiendo finalizado sus estudios profesionales, quieran dedicarse a la docencia de su especialidad.

4.3.2 Dimensiones cognitivas y afectivas

A mediados del s. XX llegó al campo de las artes la tendencia científica que el positivismo exportó a todo el pensamiento. Las disciplinas humanas se convirtieron también en ciencias (ciencias sociales, ciencias de la música,..) y el método científico se aplicó a todas las disciplinas como garante de progreso. Los currículos de las disciplinas artísticas priorizaron los conceptos que suponían la adquisición de habilidades técnicas.

Pero algunos de los aspectos artísticos distintivos como, por ejemplo, las dimensiones humanas asociadas a ellos, no parecían tener cabida en este planteamiento ya que en muchos casos se obviaron como innecesarios en la formación básica general de los individuos y secundarios dentro de los programas de enseñanza artística, llegando a confundir solfeo con música, técnica con interpretación, dibujo con expresión plástica.

Aún hoy en día se debe insistir en explicar los beneficios que el aprendizaje de las disciplinas artísticas supone para la formación de niños y jóvenes. Estos beneficios no se limitan sólo a la adquisición de unos lenguajes distintos (lenguaje visual, sonoro, corporal, etcétera.) sino que aporta beneficios en todos los ámbitos de la persona tanto en el ámbito cognitivo como en el físico y afectivo-social.

Así, son numerosos por ejemplo, los estudios que demuestran que la actividad musical tiene efectos profundos y duraderos sobre la manera en que se organiza el procesamiento general de la información en el cerebro humano, ya que se estimulan conexiones neuronales específicas situadas en el centro del razonamiento abstracto, lo que potencia la inteligencia de las personas (Efecto Mozart).

La música es un lenguaje que sirve de instrumento de creación, expresión y comunicación. La educación en ese lenguaje y sus producciones a través del mismo posee sobre todo una dimensión cognitiva, ya que desarrolla las capacidades analíticas, de abstracción, inductivas, deductivas, así como las relaciones propias dentro de este lenguaje específico (relaciones sonoras de melodía, armonía, timbre, texturas) y los enfoques comunicativos o expresivos a través del sonido.

Asimismo diferentes estudios defienden la importancia de la música para la educación integral de la persona, ya que influye en la actividad, la productividad y el aumento de la atención selectiva. Este ejemplo centrado en la educación musical debe servir para aseverar que no se deben concebir las artes como un fin en sí mismas sino también como un ámbito más a través del cual poder educar a las personas en su integridad, y asimismo para mejor comprender que una de las principales funciones cognitivas de las artes es la de ayudarnos a observar el mundo desde una mirada estética. La observación estética implica una dimensión cualitativa que potencia la agudeza sensorial, nos hace sensibles y capaces de hacer apreciaciones estéticas.

Las artes forman parte del conocimiento (intersubjetivo, si se quiere, pero conocimiento) complementario del científico y del humanístico y que, como es obvio, incluyen también la educación en la cultura visual. En este sentido, cabe insistir en el carácter interdisciplinar de las enseñanzas artísticas y en la conexión profunda que existe entre éstas y la creación artística actual, que se caracteriza, en gran parte, por la presencia de distintas artes en las actividades artísticas. Por este motivo, los planes de estudio y el currículum de las enseñanzas artísticas han de contemplar, sobre todo, la interrelación de las distintas artes y la de éstas con otras disciplinas.

Las finalidades del aprendizaje de las artes han de ser, al mismo tiempo, instrumentos al servicio de la sensibilización artística de la persona y de su disfrute (competencias que la educación de estas artes ha de contemplar siempre, aunque la educación básica ha de jugar un papel fundamental y central); objeto de especialización técnica (sobre todo, en las enseñanzas elementales y de grado medio de régimen especial); e instrumento de profesionalización y de inserción laboral (por lo que se refiere, sobre todo, a los grados superiores de las enseñanzas artísticas de régimen especial).

El arte posee también una dimensión expresiva, y como tal permite que el individuo, fruto de un impulso natural, exteriorice, ya sea con la voz, los gestos, el movimiento, etcétera sus vivencias interiores. Todas las personas son (en mayor o menor grado) expresivas y a través del arte expresan sus vivencias interiores, sus emociones y en general su faceta afectiva. La conexión entre arte y emociones es la que da singularidad al arte y lo hace diferente y esencial. Conexión que supone desarrollar la creatividad y las habilidades técnicas, entre otras dimensiones.

4.3.3 Dimensiones convivenciales y de cohesión social

Nuestra sociedad está abocada a un nuevo reto: la integración. La convivencia en la diversidad cultural, la presencia de diferentes idiomas y costumbres son una circunstancia de plena actualidad. La necesidad de encontrar una cohesión que pueda garantizar la convivencia nos obliga a la búsqueda de sistemas que puedan dar soluciones a los nuevos retos a los que se enfrenta la sociedad del s. XXI. El arte es uno de ellos: utiliza un lenguaje universal que está por encima de idiomas; es internacional e intercultural.

Las enseñanzas artísticas son una herramienta importantísima de cohesión social, ayudando a mostrar la igualdad de oportunidades y destrezas, permitiendo la inclusión y la participación de todo el alumnado sin exclusión, desarrollando

destrezas necesarias para otras áreas y permitiendo un conocimiento directo de la cultura. Las actividades artísticas de conjunto (canto coral, conjunto instrumental, danza, teatro) permiten un tratamiento pluricultural diverso y favorecen la adquisición de hábitos sociales. Permiten al alumno sentirse parte de un grupo, participar en un todo. En el aula la práctica de cualquier disciplina artística refuerza los pilares de la práctica pedagógica ya que se sustentan en el orden, la disciplina, el respeto y sobre todo la perseverancia.

La especificidad de cada lenguaje artístico ofrece un amplio abanico de formas comunicativas. En esta riqueza de posibilidades radica el valor educativo de estos lenguajes y pone en juego términos que pueden parecer contradictorios, pero que se han de producir simultáneamente:

- La competencia de escuchar y observar se hace tan imprescindible como interiorizar y retener.
- El respeto por los otros, la empatía, y la valoración de lo que es externo son tan necesarios como la seguridad en lo que no es y en lo que aporta.
- El sentido crítico y la capacidad de análisis se combinan con el hecho de dejarse seducir y gozar con ello.
- El sentido competitivo y la pertenencia a un grupo son simultáneos al respeto y a la valoración de un grupo distinto.

Las dificultades motrices o los problemas en determinadas habilidades o técnicas no deben impedir a nadie la posibilidad de poder expresarse, comunicarse y crear. De esta manera las artes adquieren especial relevancia en la inclusión de personas con dificultades de aprendizaje, psicomotoras o de integración social. Así la música se utiliza en la rehabilitación motora, para el tratamiento de trastornos de atención, trastornos de la fonación, etcétera. Personas con graves

parálisis logran expresarse mediante sus dibujos y niños autistas se abren al mundo a través de los sonidos y los colores.

Como consecuencia de ello, hay que procurar socializar y facilitar al máximo el acceso al aprendizaje de las artes y, precisamente por eso, atender y dar respuestas ajustadas a un alumnado muy diverso y plural que requiere estilos de aprendizajes adaptados, así como flexibilidad y pluralidad en la oferta de estudios y en la organización institucional.

4.3.4 Dimensión creativa y estética

La creatividad es una de las cualidades esenciales de los seres humanos, por lo que se puede concluir que todas las personas son creativas en mayor o menor grado. Ciertamente, se trataría de un proceso mental superior, una forma de pensamiento que intenta salir de los cauces preestablecidos, romper convencionalismos, ideas estereotipadas y modos generales de pensar y actuar. Se identificaría con el llamado pensamiento divergente, o sea, la capacidad de engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica o un modo de enfocar la realidad.

Para definir la creatividad se pueden recurrir las orientaciones expresadas por Torrance⁵¹, porque entender que es plenamente aplicable al mundo de las enseñanzas artísticas. Define la creatividad como un proceso; el proceso de intuir vacíos o elementos necesarios que faltan; formar ideas o hipótesis acerca de ellos; someter a prueba estas hipótesis; comunicar los resultados, posiblemente para modificar y someter de nuevo a prueba las hipótesis. Considera, también, que todas las personas tienen capacidad creativa.

⁵¹ Torrance. P. *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Morava 1976

A menudo, un sentido práctico malentendido hace que se deje en un segundo plano el poder creativo del ser humano; se olvida que la creatividad conduce por un camino de conocimiento y de satisfacción que ayuda a mejorar la calidad de las relaciones humanas. Por ello, es importante no marginar una parte innata del ser humano, la parte fantasiosa, imaginativa; en definitiva, la parte creativa. En este sentido, se debe resaltar el valor del juego, ya que a través de su práctica se transforman los elementos de la realidad externa para expresar contenidos que tiene que ver con la realidad interna.

A pesar de ser un hecho natural y comprobado, su estudio científico y sistemático es un hecho relativamente reciente. *Galton* (1822-1911) fue un precursor al estudiar desde los presupuestos de la psicología fisiológica la vida de los grandes genios y el papel de los factores hereditarios en su comportamiento, pero fue a partir de la segunda guerra mundial y de las investigaciones de *Binet* sobre la inteligencia, y especialmente, a partir de 1950, con las aportaciones de *Guilford* y *Torrance* sobre la estructura de la inteligencia, cuando se intensifican los estudios sobre la creatividad. Se introduce el término "pensamiento divergente" como una dimensión importante de nuestro intelecto, se valora de forma creciente su importancia y se incrementa su peso específico en todos los planes y programas de estudios. Al mismo tiempo asciende notablemente la consideración y valoración social de la creatividad hasta el punto de que, actualmente, es un rasgo especialmente considerado y buscado en el momento de seleccionar personal para empresas o proyectos, por encima del antiguo y tradicional pensamiento lógico-abstracto, no pocas veces identificado con el antiguo cociente intelectual.

En relación a las enseñanzas artísticas la creatividad tiene un significado especial. De entrada cabe considerar la existencia de dos tendencias extremas de difícil convergencia. Por una parte la defendida por aquellos que consideran que la enseñanza artística ha de basarse principalmente en la adquisición y el dominio de técnicas, habilidades y destrezas y por otra la que considera que la expresión

artística es una mera expresión que emana del ser creador y no requiere un ejercicio disciplinado previo. La respuesta que pueda darse a ambos presupuestos es de extraordinaria importancia ya que orienta todas las estrategias del proceso de la planificación y del proceso de enseñanza - aprendizaje de las enseñanzas artísticas.

Parece que la respuesta más adecuada estaría en la elaboración de un modelo integrador de los pensamientos convergentes y divergentes puesto que, al no poderse crear nada desde el vacío, los aprendizajes artísticos difícilmente podrían realizarse plenamente sin la adquisición y la potenciación previa de unos conceptos y unas habilidades básicas. Por otra parte los resultados perseguidos deben caracterizarse por su creatividad e innovación.

De todos modos, es necesario considerar que:

- a) Para que el arte contribuya al desarrollo integral de la personalidad, cada experiencia artística ha de ser el resultado de un proceso creador.
- b) Toda experiencia artística tiene que ser provocadora de sentimientos creativos, tanto para el artista como para el oyente o espectador.
- c) La enseñanza de las artes debe fomentar la memoria creativa, aquella que va más allá de la memoria episódica, que alberga contenidos aislados, o de la puramente semántica, útil para resolver problemas exclusivamente escolares. Debe servir, en un proceso de transferencia, para resolver los problemas y las situaciones vitales extraescolares y fortalecer el pensamiento divergente.
- d) Para el fomento de la creatividad, las enseñanzas artísticas han de favorecer la espontaneidad, el pensamiento simbólico personal, el

pensamiento independiente y flexible, la búsqueda de estrategias propias y la implicación afectiva.

- e) El tratamiento de la educación de la creatividad a través de las enseñanzas artísticas se enfocará desde una perspectiva interdisciplinar y personalizada, ambas alejadas del concepto de inteligencia única y de la uniformidad curricular.
- f) La educación de la creatividad a través de las enseñanzas artísticas no puede dejarse al azar y a la improvisación. Es necesario elaborar un programa concreto que recoja estrategias, comportamientos y actitudes.

Dichas estrategias deberían contemplar:

- a) Favorecer la integración de las personas en el grupo y en los procesos; la superación de las inhibiciones y el respeto hacia otros ritmos de funcionamiento.
- b) Realizar análisis y valoraciones con actitud abierta y flexible.
- c) Crear un clima que anime y refuerce las iniciativas de expresión personal.
- d) Enseñar a vivir plenamente las potencialidades y a sentir, vivir, percibir, conocer y apreciar el entorno.
- e) Utilizar técnicas de estimulación, motivación y comunicación.
- f) Establecer mecanismos de evaluación de programas, de la labor docente y de las respuestas del alumnado.

La dimensión estética es intrínseca a los lenguajes artísticos. Se habla de criterios, de gustos, de placer, de preferencias. Desde esta dimensión se analizan la sensibilidad del artista y la del espectador. Debemos entenderla como la mediación que las artes establecen entre lo que nos rodea y nosotros mismos, ofreciéndonos una posibilidad complementaria de conocimiento. La dimensión estética es la que aporta a la persona la posibilidad de establecer diálogo entre ella misma y el entorno a partir de las distintas sensibilidades. Ofrecen la oportunidad de ir creando el gusto propio, el propio criterio y, poco a poco, ir atando forma y contenido.

La dimensión artística, la social y la científica o técnica que tienen los lenguajes de las artes enriquecen las formas de vivirlos y participar, dado que combinan lo individual y lo colectivo, y representan aspectos vivenciales, lúdicos, emocionales y, a la vez, concretos y físicos. Por ello, su aprendizaje tiene que colaborar en la educación integral de las personas.

La educación estética y artística ha de contribuir a la adquisición de las competencias expresivas mediante la práctica, la actuación y la comunicación, así como formar la capacidad de disfrutar, criticar y modificar el propio entorno. Es fundamental que su aprendizaje se realice a través de la vivencia artística de los estudiantes, colocando en duda la calidad del entorno y educando en el conocimiento de uno mismo y de los demás. Desde esta perspectiva, cabe insistir en la importancia de educar para que el cada uno de los dicentes disfrute de las distintas manifestaciones artísticas, lo que significa que se ha de considerar que durante la educación básica es fundamental fomentar actividades que ayuden a la formación, la comprensión, la contemplación así como a opinar sobre las distintas manifestaciones de la cultura y el arte. Por todas estas razones, es fundamental que, en la educación básica, el profesorado "acerque" a los estudiantes y estimule su sentido creativo y artístico.

La experiencia estética, producto de una educación artística, se sustenta en un sujeto activo que interactúa con el medio, que es capaz de percibir, evaluar, criticar y valorar una realidad (desarrollo apreciativo), para finalmente ser capaz de recrear la realidad percibida en un producto concreto: una obra plástica (desarrollo expresivo). Uno de los más importantes objetivos de la educación artística es el lograr realizar el Ser en el Hacer. La educación artística, entonces, fundamentan su presencia en el currículo escolar, como medio educativo, formando educandos que valoren lo artístico y la importancia de lo creativo en todo orden de las cosas, lo que realiza desarrollando su contemplación y sus manifestaciones naturales expresivas artísticas, que están en potencia. En este sentido, el aporte al desarrollo integral de los/as educandos, es irremplazable y se evidencia en el proceso educativo, por la contribución que debiera hacer al desarrollo cultural y creativo del/la educando, al complejizar la sensibilidad y el desarrollo del gusto, lo interpretativo, la crítica, lo identitario, el diálogo multicultural y la expresión creativa a través de la construcción de objetos artísticos.

4.4 MODELOS DE FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Un modelo es una representación de un objeto, sistema o idea, de forma diferente al de la entidad misma. El propósito de los modelos es ayudarnos a explicar, entender o mejorar un sistema. Un modelo de un objeto puede ser una réplica exacta de éste o una abstracción de las propiedades dominantes del objeto. Un requerimiento básico para cualquier modelo, es que debe describir al sistema con suficiente detalle para hacer predicciones válidas sobre el comportamiento del sistema. Más generalmente, las características del modelo deben corresponder a algunas características del sistema modelado.

Un modelo se utiliza como ayuda para el pensamiento al organizar y clasificar conceptos confusos e inconsistentes. Al realizar un análisis de sistemas, se crea un modelo del sistema que muestre las entidades, las interrelaciones, etc. La

adecuada construcción de un modelo ayuda a organizar, evaluar y examinar la validez de pensamientos. Al explicar ideas o conceptos complejos, los lenguajes verbales a menudo presentan ambigüedades e imprecisiones. Un modelo es la representación concisa de una situación; por eso representa un medio de *comunicación* mas eficiente y efectivo.

Resulta difícil hablar de modelos formativos en educación artística sin caer en el riesgo de generalizar demasiado y de presentar, como universales, orientaciones formativas surgidas de condiciones socioculturales, económicas y pedagógicas particulares. Sabedores de esta dificultad y de las limitaciones que impone, se cree, sin embargo, que merece la pena tratar de introducir cierto orden y tomar conciencia de los fundamentos pedagógicos, estéticos y culturales que residen tras las habituales inercias de las prácticas de los educadores. En la tradición más arraigada de la educación artística y siguiendo a Imanol Aguirre, se pueden distinguir la presencia de tres grandes modelos generales que han configurado y configuran, todavía hoy, muchos sistemas educativos:

1. Modelo logocentrista surge desde la antigüedad, específicamente en la época de Sócrates y Platón. Se consideraba al "logos" (o razón) como el verdadero motor del aprendizaje, el que sólo debía activarse con la ayuda externa del pedagogo.

El enfoque logocéntrico es conocido también como escolástico, y supone al niño como un adulto en miniatura que debe ser dotado de conocimientos. El centro del acto didáctico es el docente, quien enseña a través del lenguaje oral en la lección que imparte a un ritmo uniforme y "para todos".

Con este enfoque curricular y didáctico se tiende a formar el carácter por medio del cultivo del entendimiento, memoria y voluntad, generando un modelo racionalista - academicista, con estudiantes receptores que van a aprender, viendo, oyendo y repitiendo.

Los componentes de la tendencia logocéntrica son: el profesor, el programa, la sala y el control de los aprendizajes a través de un proceso de evaluación - medición. El profesor decide lo que se va a hacer, la parte del programa que se va a abordar, los materiales que se van a utilizar, los ejemplos que se pondrán, y los trabajos que realizarán los alumnos. En cambio, el alumno deberá esforzarse en atender y seguir, paso a paso, las explicaciones.

En relación con el programa de estudio, el docente está preocupado por terminarlo o repararlo y por ello obliga al estudiante a avanzar a cierto ritmo, sin considerar si hay asimilación por el total del grupo curso, lo que conduce inevitablemente al fracaso en los estudiantes que se van quedando rezagados. Como el objetivo fundamental de esta tendencia es la transmisión de conocimientos, el control para la eficacia y el rendimiento del sistema se basa en los resultados de los exámenes.

La forma en que está organizada la sala de clases se presta para que el profesor pueda ser visto y escuchado. Los alumnos se sientan frente a él para escuchar un silencio, bajo el sobreentendido de una asimilación de conocimientos por el alumno y de una posición de autoridad única del docente. El lema clásico en la antigüedad era "magíster dixit, discipulus credit" (el maestro dice y el alumno cree).

Desde esta perspectiva, el modelo logocentrista en el campo de la educación artística se orienta en el valor del objeto artístico y en la instrucción de los educandos, centrado en el objeto artístico y el adiestramiento. Por lo tanto, su objetivo principal consiste en dotar a los individuos de las herramientas y conocimientos precisos para conocer y producir tales artefactos.

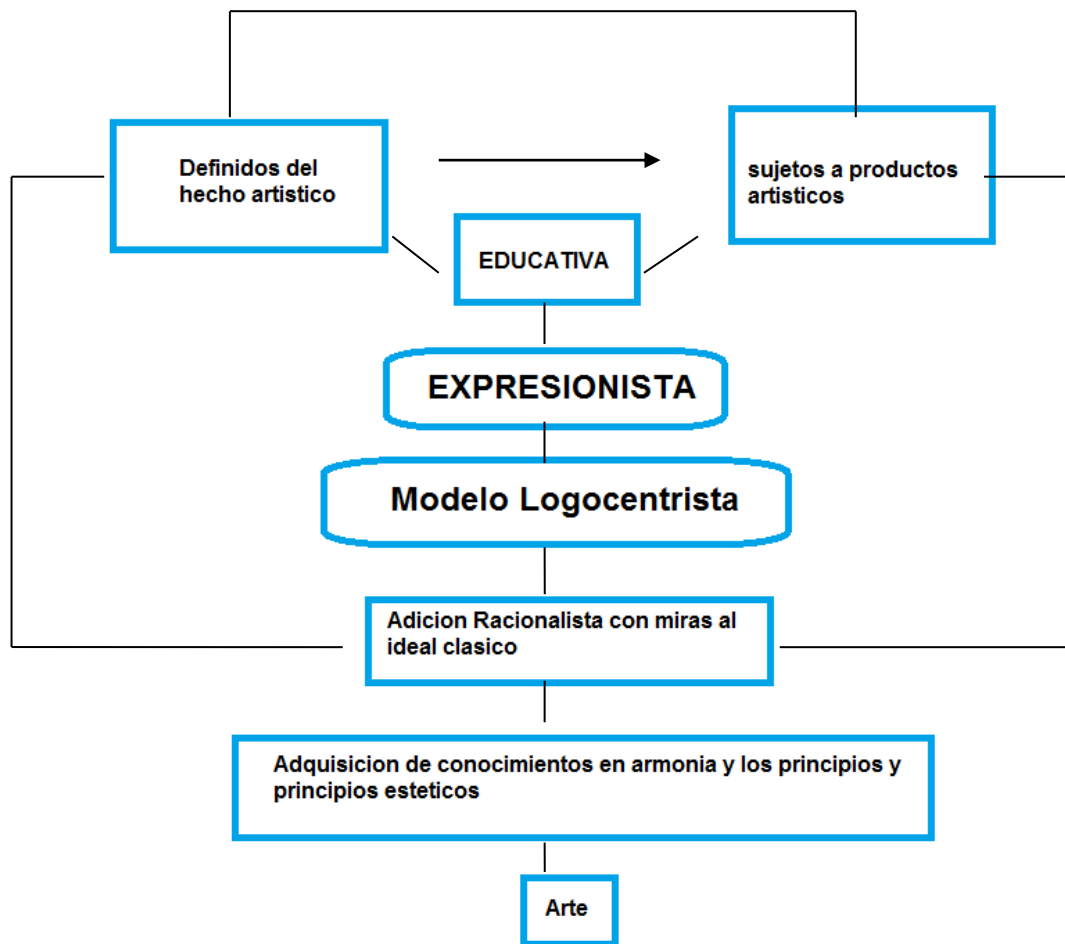


Fig. 2 modelo Logocéntrico⁵²

2. Modelo expresionista centrado en el sujeto creador y en el poder del arte como manifestación de la expresión del ser interior. Este modelo se desarrolló, sobretudo, después de la Segunda Guerra Mundial. Insiste en que la persona se exprese y plasme “su mundo interior” en una creación artística. Ha sido un modelo muy cuestionado en los últimos años, por considerar que no es suficiente dejar que la persona “saque lo que lleva dentro” sin más. Aquí el arte refleja los estados de ánimo y los sentimientos de las personas. Para la

⁵² AGURIRE. *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para la revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

concepción del artista como genio, donde las obras de arte dependen solo del sujeto y no del aprendizaje académico, es algo más innato del artista.

La filosofía central de esta tendencia acentúa la consideración de la educación artística como un instrumento óptimo para el cultivo emocional de los estudiantes y el desarrollo de sus facultades creadoras innatas, mediante la realización de actividades plásticas de carácter libre, en las que el alumno elige de forma autónoma el material, el tema, la técnica, etc., sin unas pautas impuestas por el profesor que, tradicionalmente, suele perseguir unos conocimientos artísticos concretos. "(...) buscaba trascender el conocimiento del arte en beneficio del crecimiento personal, moral o social. Un canto a la libertad humana que vio en la educación artística la manera de reificarse, de reconstruir al ser humano desintegrado y hacer posible la utopía"⁵³.

Desde esta perspectiva, se revaloriza la forma natural que tienen los niños de utilizar los medios plásticos para comunicar sus propios pensamientos, sentimientos o emociones. La autoexpresión, por lo tanto, no puede ser enseñada, ya que cualquier imposición normativa, además de frustrar la verdadera expresión del "yo", puede causar en la persona inhibiciones o bloqueos. El hecho de proporcionar a los alumnos los recursos necesarios, para potenciar sus necesidades expresivas, puede promover su autoconfianza, su autoestima y una mayor identificación con lo que hace. "Sólo la educación en su sentido más amplio, como crecimiento guiado, expansión fomentada, crianza tierna, puede asegurar que la vida sea vivida en toda su natural espontaneidad creadora, en toda su plenitud sensorial, emocional e intelectual"⁵⁴.

⁵³ *Ibidem*. pág. 219.

⁵⁴ READ, H. Educación por el arte. Barcelona: Paidós Educador. pág. 207

Se enfatizan los beneficios que proporcionan la vivencia del proceso creativo y la experimentación con los materiales plásticos sin la presión de que el acabado final deba cumplir unos parámetros estéticos determinados. "La perfección técnica tiene muy poca vinculación con la autoexpresión, y la producción de obras artísticas técnicamente excelentes, puede estar muy lejos de las necesidades expresivas reales del autor"⁵⁵.

El maestro debe favorecer el autodescubrimiento y la exteriorización de las emociones con una gran variedad de métodos y materiales que potencien el juego y la imaginación, sin que sus intervenciones sean coercitivas. Por lo tanto, la evaluación de los logros técnicos del alumno no adquiere importancia. La motivación del alumnado en un ambiente de confianza puede evitar cualquier interferencia que consiga desvirtuar su manifestación personal. De esta manera, el niño ejercita la seguridad en sí mismo, cuando se le ofrece la oportunidad de imponer sus propias soluciones ante situaciones nuevas que pueden surgir, por ejemplo, con el comportamiento inesperado ante los materiales. La observación de las intuiciones del niño y cómo estas va guiando los propios estímulos creativos, transformando sus reacciones en cada gesto, convierte a las actividades plásticas en experiencias de gran valor tanto pedagógico como psicológico.

⁵⁵ LOWENFELD, V. y Lambert Brittain, W. *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Kapelusz 1980, pág.28

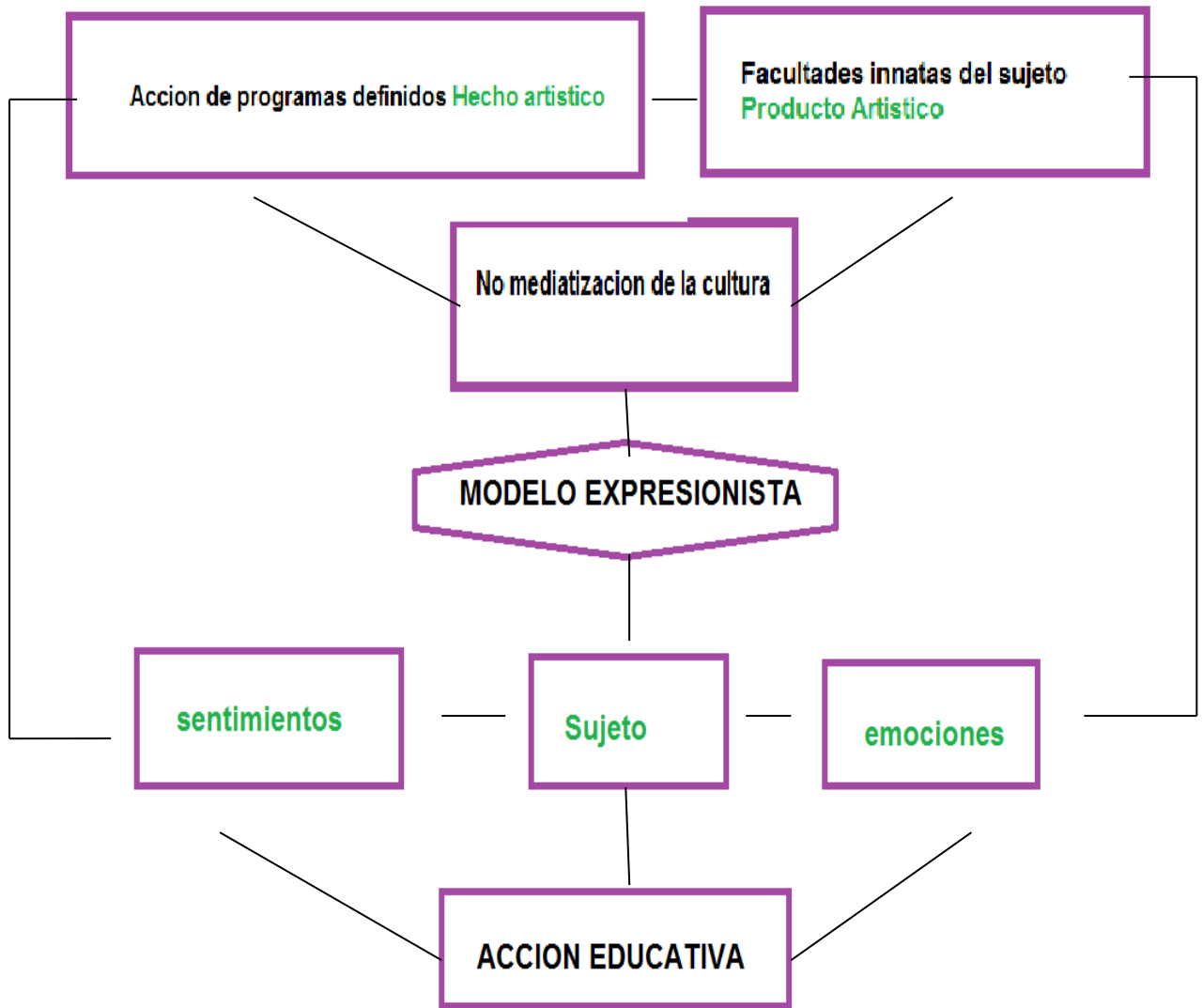


Fig. 3 Modelo Expresionista⁵⁶

3. Modelo filolingüista a través de la lengua devuelve la mirada al objeto artístico, aunque se fija especialmente en aquellos aspectos que visualmente lo hacen relevante. Este modelo está dirigido hacia el objeto artístico, especialmente en el aspecto visual, sin embargo es aplicable a todos los

⁵⁶ Ibidem.

lenguajes artísticos. El giro lingüístico dado en la siglo XX ha hecho que las propuestas formativas se desarrollen partiendo de la comunicación más que en el objeto o el sujeto.

Su fundamentación parte de la idea de que el arte es un lenguaje. Tomando el concepto lenguaje en forma genérica, dice Ronald Barthes: "en adelante entenderemos por *lenguaje*, discurso, habla, etc., toda unidad o toda síntesis significativa, sea verbal o visual; para nosotros, una fotografía será un habla de la misma manera que un artículo de periódico. Hasta los objetos podrán transformarse en habla, siempre que signifiquen algo"⁵⁷. Se infiere entonces, que cada grafema, signo o símbolo interpretado a través de una danza o una pieza musical, como sistemas específicos del lenguaje artístico requiere de una formación específica para su lectura, lo que implica, la creación de propuestas de formación centrada en la comprensión de la realidad y del arte como un ámbito de la experiencia humana en la que se forman significados de una naturaleza peculiar y se aspira a la comprensión del significado.

La educación de la imagen es entendida como una actividad dirigida a la consecución de competencias expresivas y comunicativas ya que estas operaciones no se pueden concebir como resultado de la intuición o la emoción, sino como un proceso consciente de aplicación de unos saberes aprendidos. Las competencias y objetivos formativos de este modelo son básicamente cuatro: Habilidades del ver-observar, habilidades de lectura para decodificar los imágenes o mensajes visuales, habilidades de escritura-producción de imágenes o mensajes visuales y habilidades para emitir mensajes con y sobre las imágenes.

⁵⁷ BARTHES, Roland. *Mitologías*, Buenos Aires: Siglo veintiuno. México 2003.

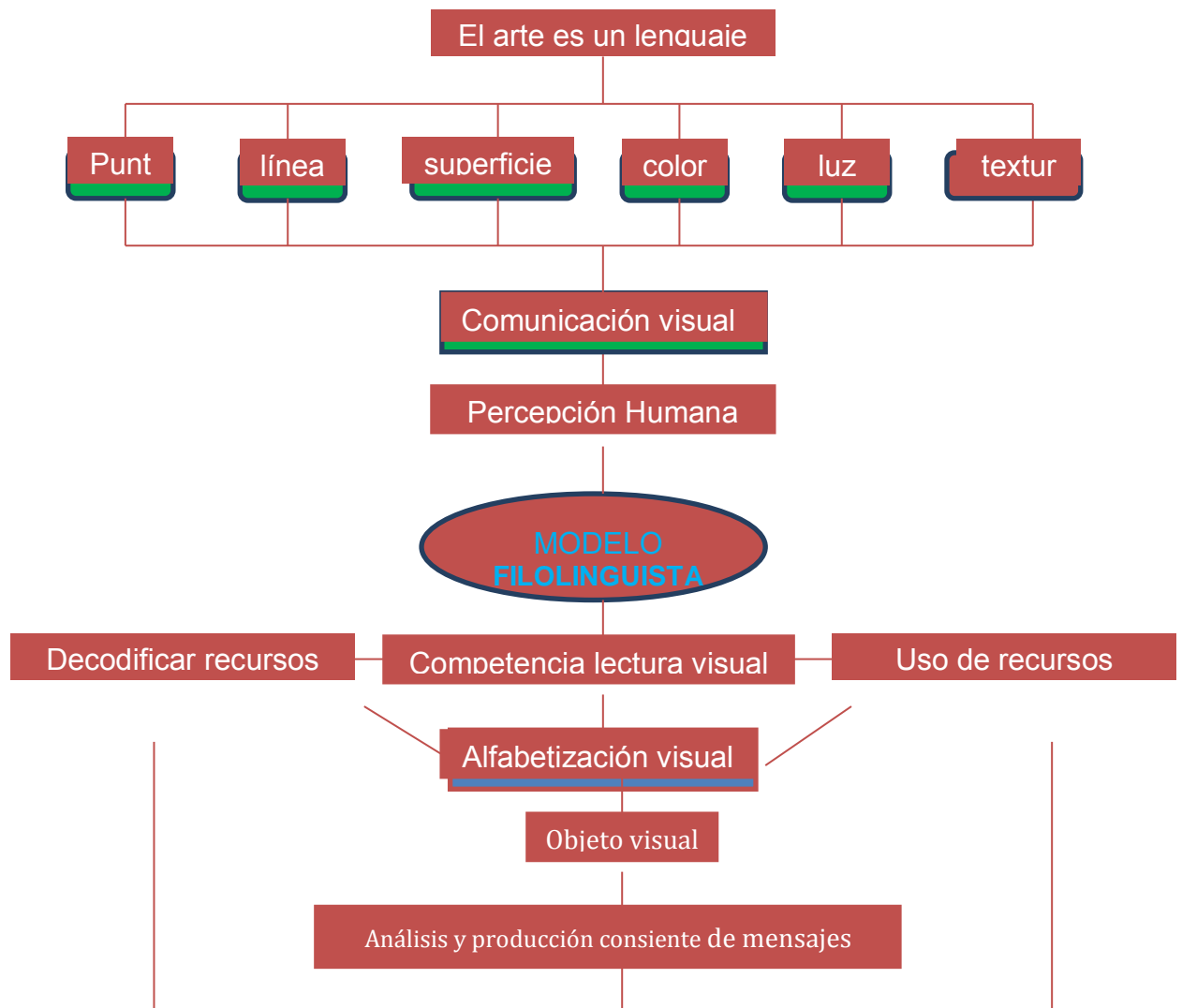


Fig. 4 Modelo Filolinguístico⁵⁸

Cada modelo de educación artística se fundamenta no solo en concepciones que hacen al campo del arte, sino también en determinadas corrientes pedagógicas que se hacen más fuertes en algún período histórico que en otro. Las expectativas de logro y, por lo tanto lo que se evalúa (o valora), y las estrategias de enseñanza que implementa el docente dependen de estas posturas. En el encuentro presencial se procurará realizar una síntesis de lo visto haciendo explícitas estas relaciones y estimulando a los docentes a reflexionar sobre sus posicionamientos, sus decisiones y sus prácticas áulicas.

⁵⁸ Ibidem.

El Arte en general, desde el punto de vista pedagógico, educa por sí mismo, ya que apoyándose en su perfección da a conocer al hombre cómo debería buscar su propia perfección. Por lo anterior, gracias a la incorporación del Arte en el Sistema Educativo es posible enfrentar al estudiante "hombre" con el propio "hombre", revelado a sí mismo por su propia obra como creación humana. Es decir, la actividad en sí acrecienta el mundo humano, no sólo en su presente sino también históricamente.

En el sentido anterior, lo que se ha ido desarrollando en relación a arte y educación permite asegurar que el arte es uno de los sistemas simbólicos por medio de los cuales el hombre comunica su percepción y elaboración de la realidad. Es también uno de los sistemas simbólicos más antiguos y permanentes en el tiempo. Basta con recordar que el ser humano se expresó gráficamente por medio de símbolos plásticos antes de lograr estructurar un lenguaje escrito.

Es decir, a través del lenguaje simbólico propio de las artes visuales, musicales o escénicas, desde sus diversas formas de expresión, el ser humano es capaz de exteriorizar sus ideas, sentimientos y emociones, expresando en sus creaciones su cosmovisión y también, del mismo modo conocer al otro. Esto le permite por una parte, conocerse a sí mismo y al ser capaz de apreciar las creaciones de otros, conocer otras visiones del mundo, logrando el crecimiento y enriquecimiento del marco de conocimientos que sustentan sus relaciones con el medio natural, social y cultural humano.

El arte en general, es entonces un modo de conocer el mundo desde una perspectiva única y diferente, la del conocimiento estético, el que, como se da a conocer en el comentario de la pregunta, a propósito de cómo se entiende, al considerarlo como una aproximación holística a la realidad, tiene la particularidad de integrar en dicha interacción, lo físico y motriz, lo intelectual, lo afectivo, lo reflexivo, lo individual y lo social, lo material con lo inmaterial.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX en el contexto del arte y su enseñanza, se configuran algunos modelos de formación pedagógica fundamentales para la enseñanza artística contemporánea. Las recientes manifestaciones educativas en el campo del arte han estado preocupadas precisamente por concienciar de la diversidad social y de la existencia de desigualdades en nuestro propio entorno cultural, fomentando la tolerancia y luchando contra la marginalidad. La identificación cultural del individuo, los valores democráticos de igualdad y el respeto a la diferencia, configuran las bases de la nueva educación, generando dinámicas diferentes en la educación artística⁵⁹. Se amplían los campos de estudio, incorporando las artes menores, expresiones artísticas y culturales no occidentales, y manifestaciones marginales sin institucionalizar. Es decir, los enunciados característicos de la educación y el arte postmoderno que se tratará más adelante.

4.5 CORRIENTES CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

A partir de 1969 y sobre todo en la década de 1970, los valores de progreso empiezan a caer. En los años 90 se establecen cambios basados en la colaboración comercial entre distintos países. Se acaba la guerra fría, surgen conflictos étnicos, los problemas ecológicos y el terrorismo. La educación artística se caracteriza por una falta de consenso causada posiblemente por el conflicto e inestabilidad que muestra la sociedad, repercutiendo en el aislamiento del artista y por lo tanto en el tipo de arte realizado.

Esta situación plantea una serie de preguntas difíciles de contestar: ¿Cómo se puede enseñar el arte en este milenio? ¿Qué papel desempeña en el resto de currículo? ¿Cómo interpreta la educación artística el desorden social y la pérdida de valores propios del cambio de la modernidad a la postmodernidad? ¿Qué sentido tiene la educación artística si el arte está totalmente desvinculado de la

⁵⁹ ARAÑÓ, Juan Carlos, *Arte, Educación y Creatividad*,
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n2/n2art/art25.htm>,15/03/2011.

realidad social? La gran aportación, y posiblemente la única salida al problema, fue el replanteamiento del concepto de verdad, dado por la educación postmoderna⁶⁰.

En el proceso de enseñanza no cabe la posibilidad de la representación absoluta de la verdad. La enseñanza implica tantos niveles de interpretación, comunicación, y variedad de circunstancias, que sugerir otra cosa sería irracional⁶¹. Además de negar la existencia de una verdad absoluta, inicia una búsqueda de cordialidad entre las diferentes posturas enfrentadas, estableciendo la legitimidad de todas las perspectivas, e interesándose por conocer e integrar aquellas visiones marginales, proclamando su validez cultural. Aparece un compromiso social y una tendencia al respecto, buscando una orientación más humana y justa. Consecuentemente desaparecen las divisiones entre el arte culto y el arte popular. La educación artística postmoderna apoya el pluralismo, las pequeñas narraciones, la práctica democrática, lo interdisciplinar, las diferentes perspectivas sociológicas, el cambio social y la integración del individuo con el entorno.

Para Camnitzer, a pesar de la flexibilización que la educación artística ha sufrido en los últimos años, "las escuelas de arte continúan siendo híbridos inestables"⁶², que se alejan mucho de su verdadero cometido. Ciertamente es que los planteamientos postmodernos generan muchos problemas. En primer lugar está la gran responsabilidad que el profesor tiene en ese cambio social y la dificultad de establecer las prioridades en un currículo tan amplio, donde cualquier expresión cultural es lícita. El eclecticismo conlleva, en muchas situaciones, a una pérdida de criterio, favoreciendo posturas poco críticas y carentes de significado educativo.

⁶⁰ AGIRRE "no existe una educación artística postmoderna propiamente dicha sino un conjunto de pensamientos que evolucionan a partir de la modernidad y poseen unas características comunes que los identifican"

⁶¹ ARTHUR Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum* The National Art Education Association, Reston, Virginia, 1996, p. 46.

⁶² CAMNITZER, Luis. *Planes de estudio*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999, p.12

- **La posmodernidad y la Educación artística**

Si se define el posmodernismo como el movimiento que reniega del modernismo, se estaría usando una premisa modernista. El posmodernismo, como es un movimiento filosófico que empezó a desarrollarse a comienzos de los años 70 como consecuencia del cambio que las sociedades occidentales experimentan en cuanto a la deshomogenización de sí mismas, aunque como término se consolida tras la publicación de *La condición posmoderna* de Jean-François Lyotard en donde se define la posmodernidad como una experiencia de crisis que provoca la incredulidad ante las metanarrativas.

En cualquier caso: "Posmoderno no significa antimoderno sino, sencillamente lo que viene después de lo moderno"⁶³. Así mismo, el término **metanarrativa** está en permanente contraposición a lo que Lyotard, denominó como **micronarrativas**: mientras que las primeras representan los intereses y contenidos de los grandes grupos de poder (como los gobiernos, las comunidades religiosas y las multinacionales generalmente occidentales), las micronarrativas representan el discurso de los grupos que no ostentan el poder como las mujeres, las razas diferentes a la blanca, los homosexuales es decir, lo denominado por los que ostentan el poder como la *subcultura*. Básicamente el principal objetivo del posmodernismo es poner en duda las ideas modernistas implícitas en las metanarrativas, es decir, revisar los conceptos de la Ilustración especialmente la idea de progreso unido al desarrollo científico.

Dentro del campo del arte, el término posmoderno empezó a utilizarse para catalogar cierto tipo de arquitectura, pero pronto se empezó a utilizar para describir todo un fenómeno sociológico basado en el escepticismo sobre el concepto modernista de arte, sobre las jerarquías del conocimiento intelectual y la creencia en la fragmentación y pluralidad del mundo de la imagen. Tal como

⁶³ MARTÍNEZ, J. *La polémica de la posmodernidad*. Madrid: Ediciones libertarias, 1986. p. 23

Charles Jencks señala en el libro que se considera como el inicio del posmodernismo (y que curiosamente parte de un tema plástico como es la arquitectura) la era en la que vivimos está dominada por el pluralismo y la complejidad, dos conceptos seminales dentro del posmodernismo y que definen el arte contemporáneo. "Aunque el modernismo aún perdure en muchas áreas, vivimos en un tiempo fundamentalmente posmoderno donde la información compartida por culturas diferentes produce el efecto de que ninguna de ellas sea dominante"⁶⁴.

Entonces se puede afirmar que el término posmoderno tiene múltiples significados y es precisamente esta flexibilidad una de las características de la posmodernidad además de que: 1) Es un concepto transitorio: el posmodernismo sugiere lo que no es más que imponer lo que es. 2) Es un concepto trascendental: aunque el término se origina en el campo de la arquitectura, casi todas las áreas de conocimiento se han visto influidas por esta corriente. Esto ha generado una jerga especializada con palabras como metanarrativa, simulacro, sujeto descentrado, deconstrucción y un largo etcétera. 3) Es un concepto transicional: al alejarse del concepto de verdad absoluta las teorías nunca son definitivas.

Cuadro comparativo de características del modernismo y del postmodernismo

Modernismo	Posmodernismo
Basado en la idea de progreso científico de la Ilustración.	Basado en la idea de cuestionar las ideas de la Ilustración y deslegitimizarlas.

⁶⁴ JENKS, C. *El lenguaje de la arquitectura posmoderna*. New York: Rizzoli. 6ª edición.1991 p.10

En cuanto al campo del arte, reniega de todo el arte anterior y considera que para crear arte nuevo hay que destruir el anterior (destrucción creativa)	En cuanto al campo del arte, concibe el arte como un producto cultural cuya finalidad es la crítica social
Orientado a un futuro de progresión lineal	Orientado al presente de progresión no Lineal
Pretende el universalismo	Está basado en el concepto de localidad
Su discurso está basado en las Metanarrativas	Su discurso está basado en las Micronarrativas.
Basado en la dicotomía universal	Basado en la pluralidad, la multiculturalidad y el eclecticismo.
Basado de la capacidad individual y del concepto de genio	Reniega del concepto de genio y opina que los hechos no los crean individuos aislados sino grupos interrelacionados en determinados contextos. El sujeto está descentralizado.
Basado en la idea de verdad absoluta. Su discurso es totalitarista	Al no creer en el concepto de verdad, su discurso es irónico, ambiguo y está desfragmentado
Construir	Deconstruir

En cuanto al campo de la educación, el posmodernismo hace que los pedagogos empiecen a cuestionarse cómo las estructuras de poder se han utilizado y utilizan los modelos curriculares para conseguir sus intereses. Cuestiones, muchas de ellas relacionadas con la selección de contenidos tanto orales, textuales como visuales, son revisadas mediante preguntas tales como: ¿por qué no hay obras de mujeres artistas en el periodo del Renacimiento?; ¿por qué las obras de arte occidentales son consideradas como el paradigma de la belleza?; ¿qué es la belleza? etc. Para reformular todas estas cuestiones aparece la Pedagogía

Posmoderna enunciada desde el primer momento por Aronowitz & Giroux: "La crítica posmoderna sobre educación señala la necesidad de construir un discurso crítico a partir del cual reordenar y constituir las condiciones ideológicas e institucionales para vivir en una democracia radical"⁶⁵.

Sin embargo, tanto el término como su significado han sido utilizados y aplicados por áreas del conocimiento como la sociología, historia, filosofía, antropología, pedagogía, educación artística etc. Todas estas áreas del conocimiento al hacer uso del término posmoderno objetivan explicar las concepciones modernas del progreso, la jerarquización del conocimiento y la objetividad en el contexto de un mundo fragmentado y plural como un intento de dar una respuesta a la epistemología de verdad única y sus consecuencias para los diversos tipos de poblaciones⁶⁶.

Para Efland el término fue inicialmente muy usado por la comunidad artística para designar un estilo arquitectónico disyuntivo y abierto, por oposición al espacio conjuntivo y cerrado de muchos edificios modernos. Otra disciplina, como por ejemplo la teoría literaria, han empleado el término para referirse a corrientes estéticas recientes que se oponen a la modernidad, esgrimiendo conceptos fundamentales como el género, considerado en cuanto estilo plenamente diferenciado con características singulares⁶⁷.

No es posible concebir una posmodernidad disociada de su relación directa con la educación, la formación del profesor, la didáctica, la escuela y la enseñanza en general y especialmente de las artes visuales. Para la teoría posmoderna lo que se está reivindicando es precisamente un lenguaje y una praxis social en las que las diferentes voces y tradiciones existan y prosperen de tal modo que puedan llegar a escuchar las voces de otros, poner en marcha el proyecto de eliminar las

⁶⁵ ARONOWITZ & GIROUX. *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.1991
p.35

⁶⁶ EFLAND. A. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona. Paidós 2003. Pág. 56

⁶⁷ Ibidem. Pág. 56

formas objetivas y subjetivas de sufrimiento y crear las condiciones de una práctica comunicativa y una forma de vida que favorezcan la creación de un espacio público de vida democrática en lugar de entorpecéla⁶⁸.

Este deseo tiene una relación directa con el papel y función social de una educación posmoderna, de un profesor posmoderno y de una enseñanza posmoderna. Una educación posmoderna donde no hay lugar para suposiciones de que todos los niños deben seguir el mismo proceso de aprendizaje y al mismo ritmo; donde todos los profesores debían usar las mismas técnicas de enseñanza con todos los niños, y que además podían aplicar razonablemente las mismas formas estandarizadas de currículo y evaluación a todos los grupos escolares.⁶⁹

El proyecto político/pedagógico de la posmodernidad es diferente porque comprende el papel y función de la escuela como aquello que posibilita la construcción del conocimiento, pero reconoce que la estructura actual de la escuela es fundamentalmente moderna. Esta construcción ocurre por medio de una acción educativa implicada por una concepción de didáctica en que el conocer, el aprender y el comprender son procesos fundamentales para una acción educativa libertadora, comprensiva e interpretativa del yo y del otro en la cultura que les constituyó.

- **Educación artística multicultural.**

El concepto multicultural está asociado al concepto postmoderno. Tiene su origen en los Estados Unidos y fue provocado por una reestructuración del sistema educativo necesaria por la gran cantidad de razas y culturas que de una manera repentina llenaron las aulas. Algunos autores se plantearon el dilema de atender a

⁶⁸ ARONOWITZ y Giroux en Efland, *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós 2003, p. 79.

⁶⁹ EFLAND, Arthur. D. *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós2003, p. 80/81.

la diversidad cuestionándose los valores universales de la cultura única, masculina y anglófona⁷⁰.

Igual que sucedió el arte, la educación artística concede un valor muy importante a las manifestaciones culturales que no proceden únicamente de los países occidentales y desarrollados, sino también de países no desarrollados. Se aprecia la convivencia entre culturas reconociéndose las desigualdades existentes dentro de nuestras sociedades, rechazando la marginalidad y promoviendo la tolerancia.

La reestructuración de las prioridades culturales ha producido consecuentemente un cambio en los contenidos curriculares. Se presta mucha atención a la diversidad y a la diferencia, concediendo al arte un papel primordial en la reconstrucción social. Se piensa que, a través de la educación artística, se puede conseguir una sociedad más justa y equilibrada, estableciendo la igualdad de oportunidades para todos los hombres: La multiculturalidad, sin embargo, es un fenómeno que trasciende lo etnográfico para aproximarse a una visión de la educación antielitista, democrática y celosa de la diversidad. Sus defensores mantienen que todos los estudiantes deben disponer de igualdad de oportunidades educativas, independientemente de cuál sea su sexo, clase, etnia, raza o características culturales. Por ello, este tipo de educación asume, a menudo, funciones de restaño de las fisuras sociales allá donde, por circunstancias de mezcla cultural o por simple desigualdad de género, se requiera una atención más específica del alumnado⁷¹.

El concepto multicultural no sólo se relaciona con elementos de raza, también incluye una visión antielitista y democrática. Roger Clark⁷² además destaca las cualidades reformadoras del movimiento educativo multicultural, valor contraído de la idea y el concepto en la enseñanza y por último, la relevancia del proceso de

⁷⁰ AGIRRE, Imanol Op. cit., p. 268.

⁷¹ *Ibidem.*, pág. 268.

⁷² CLARK, Roger *Art Education. Issues in Postmodernist Pedagogy*, The University of Western Ontario, Ontario, 1996.

educación. Clark vincula a la educación multicultural en primer lugar, con el movimiento feminista (educación artística feminista) y en segundo lugar, con tres movimientos minoritarios, definidos por las reivindicaciones de las personas de raza negra, los homosexuales y lesbianas, y los nativos. Por último destaca su relación con los cambios socio ecológicos (educación artística medioambiental).

Seguidamente vamos a tratar brevemente tres tipos de educación relacionadas con el concepto multicultural:

a) Educación Artística Feminista: Aunque éste término está muy relacionado con el concepto de diversidad y diferencia característico de la educación multicultural, "no toda la teoría feminista es postmoderna"⁷³. La educación artística feminista pretende conseguir el mismo derecho a la particularidad y a la individualidad del hombre a la mujer. Pretende conseguir el mismo derecho a la particularidad y a la individualidad del hombre a la mujer. Esto se lleva a cabo desde el arte, "recuperando las obras y figuras de las mujeres artistas del Renacimiento italiano hasta la actualidad, y muy especialmente en los movimientos de vanguardia del siglo XX"⁷⁴. Se identifican los elementos patriarcales, machistas y falocráticos presentes tanto en las obras artísticas, como en la educación artística y en aspectos culturales contemporáneos.

b) Educación artística medioambiental: El concepto de entorno, ecología y medio ambiente, presentes desde la década de 1970 en el arte, la arquitectura y diseño, también repercuten en la educación artística. Un ejemplo de ello es el tratamiento dado a los contenidos del diseño atendiendo "a las cualidades formales y funcionales de producto, como el equilibrio y la degradación de los materiales y procesos de

⁷³ *Ibíd.*, p. 33.

⁷⁴ MARÍN Ricardo, *Op. cit.*, p. 158

construcción"⁷⁵. No intenta resolver los problemas formales que plantea un objeto u obra artística, sino que se busca analizar el contexto de esa obra y su integración con su espacio circundante.

- **Educación artística y cultura visual.**

La educación artística, desde sus orígenes se ha visto influenciada por todas las transformaciones producidas en el seno artístico, de tal manera que un cambio en las manifestaciones artísticas provocaba al cabo del tiempo una repercusión en los parámetros educativos. De esta manera, la evolución que sufrió el arte de la década de 1990 con la aparición de artistas que difunden y publican también lo popular y lo marginado, tuvieron una repercusión directa en la educación artística. Se aprecia un interés artístico por acercarse a la realidad social, utilizando el "poder mediador"⁷⁶ del arte para comunicar los aspectos subjetivos cambiantes y efímeros de la realidad. El artista incorpora los nuevos medios y la tecnología para acercarse a un público caracterizado por su analfabetismo visual.

La cultura y el arte, por un lado, son cada vez más híbridas y sus límites más imprecisos, pero también adquiere por otro lado, un componente más humano y cercano a la cotidianeidad. La práctica docente se caracteriza por adoptar una postura flexible, tomando en cuenta las nuevas propuestas artísticas, las nuevas circunstancias sociales y sobre todo el perfil del alumno.

El reto hoy es saber adoptar una postura más flexible y acorde con las prácticas artísticas contemporáneas, que atienda a la contingencia de cada situación y se prepare para engranar su acción docente en propuestas que integran diferentes perspectivas⁷⁷.

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 159.

⁷⁶ HERNÁNDEZ, Fernando. *Repensar la educación de las artes visuales* en Cuadernos de Pedagogía, nº 312, 2002, p 52-54.

⁷⁷ AGUIRRE, Imanol. *En la encrucijada*, en Cuadernos de Pedagogía, nº 312, 2002, p. 48

Kerry Freedman destaca la importancia que la cultura visual supone en la educación artística de la actualidad, viendo unidos los objetivos artísticos y educativos en un mismo espacio temporal y a un nivel internacional. Este cambio afecta no sólo a los contenidos y a los métodos, sino que modifica sustancialmente las maneras de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje, especialmente el concepto de currículo, concibiendo un proyecto abierto, y al concepto y relación del alumno con el profesor.

Se concibe una relación fluida y al mismo nivel, un viaje en paralelo en el que el medio del diálogo constituye la Concebir el currículo como un proceso creativo y un espacio conceptual en el cual los estudiantes desarrollan sus ideas con la ayuda de los educadores, quienes no actúan meramente como guías sino como compañeros críticos⁷⁸.

Se intenta unir la pedagogía escolar con la popular, buscando la integración del universo visual de la realidad cotidiana con la práctica educativa. El recipiente de la educación, pasa a ser el objetivo de la misma y cambiándose sus características. Se pasa de un receptor pasivo a un constructor e intérprete del proceso educativo cuyos contenidos interesan al alumno. Para conseguir esta fluidez, se abandona el concepto de obra artística, genio y autor para centrarse en la interpretación, el individuo de a pie y la participación plural.

- **La Teoría Crítica y la Educación artística**

Dentro del campo de la enseñanza, la Teoría crítica se configura como una filosofía de la educación cuyo objetivo es fundamentar la puesta en práctica del proceso de enseñanza aprendizaje. Partiendo siempre de la realidad, la TC describe el vacío insondable que manifiestan los profesores en general (y los de educación artística en particular) en cuanto al desarrollo de planteamientos

⁷⁸ KERRY Freedman, *Cultura visual e identidad*, en Cuadernos de Pedagogía, nº 312, 2002, p.59.

filosóficos en torno a la práctica educativa. Es decir, si para ejercer la práctica de la educación artística es necesario plantearse ciertos criterios de carácter filosófico, los profesores tendrían que desarrollar teorías que le permitieran aplicar la práctica y la TC es una de estas filosofías posibles.

Este vacío está producido, entre otras cosas, por el interés positivista en separar la teoría de la práctica de tal manera que los filósofos reflexionan, los teóricos de la educación postulan y los profesores enseñan aunque no sepan muy bien ni cómo ni por qué⁷⁹. La dicotomía que separa la teoría de la práctica es una herencia que las humanidades han recogido de las ciencias y esta dicotomía se despliega también en la estructura jerárquica de las instituciones educativas donde por un lado están los directores, coordinadores y supervisores de los programas y, por otro lado están los profesores, las personas que llevan a la práctica dichos programas. Mientras que los primeros habitualmente tienen conocimientos sobre teoría curricular, los segundos no tienen o son muy básicos. Esta jerarquía entre los que dominan los conocimientos teóricos y aquellos que ejercen la práctica nos parece natural sobre todo cuando los primeros utilizan una terminología críptica en sus disertaciones de tal manera que los segundos creen no poder llegar a dominar los conocimientos de los primeros.

Otra de las ideas centrales de la TC es que los profesores y sus estudiantes crean conocimiento. Este conocimiento creado, imbuido por las características del sistema puede, o bien perpetuar las tres bases del sistema social, la verdad, las creencias y las estructuras de poder o por el contrario, cuestionar estas tres cosas. Cuando los profesores de arte reflexionan sobre lo que están enseñando, estas estructuras quedan al descubierto y por lo tanto la práctica de la educación artística se convierte al mismo tiempo en filosofía de la educación artística.

⁷⁹ CARY, R. *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. NY: Garland.1998. Pág. 9

Reflexionar, pensar o teorizar sobre lo que es verdad, sobre nuestras creencias y las de nuestros alumnos así como cuestionar las estructuras de poder es convertir la práctica educativa en una herramienta poderosa que conduce a la creación de conocimiento siendo este el objetivo principal de la TC y aunque la idea de reflexionar sobre cómo llevamos a cabo la práctica es bastante novedosa en nuestro campo de estudio, las nuevas tendencias y perspectivas en educación artística resultantes de la influencia del posmodernismo nos conducen en esta dirección.

Por otro lado, la TC dista mucho de ser un conjunto de recetas o de leyes sino que más bien se nos presenta como un conjunto de recursos para crear nuevas posibilidades dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Estos recursos son flexibles y orgánicos y además de a la enseñanza del arte, conducirán a nuestros alumnos a pensar en conceptos tales como justicia social.

En este apartado de conciencia social y de democratización de la sociedad a través de la educación, podemos ver que la TC es quizás un teoría idealista, en cualquier caso preocupada en cómo transformar la enseñanza en una herramienta poderosa en vez de estar preocupada en crear un cuerpo de conocimientos teóricos excesivamente densos como ha podido ocurrir con otros tipos de teorías. Es más una filosofía *para* enseñar que una filosofía *sobre cómo* se enseña⁸⁰ y por lo tanto es compatible con multitud de modelos formativos así como con multitud de metodologías. Su objetivo es: "La investigación para la justicia así como el desarrollo de la crítica social con el fin de descubrir elementos implícitos de opresión en la vida cotidiana"⁸¹.

- **Regreso a las disciplinas una propuesta H. Gardner.**

Tras el auge del posmodernismo y de la teoría crítica a finales de los noventa, en el año 2000 Howard Gardner, considerado como uno de los máximos exponentes

⁸⁰ *Ibidem.* Pág. 9

⁸¹ *Ibidem.* p. 9.

de la educación artística a nivel mundial junto con Eisner y Efland, escribe un libro, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, donde expone su oposición a las teorías posmodernas.

Ante la mayor parte de los postulados de esta tendencia, Gardner se consolida como una voz crítica lo que expone en el subcapítulo titulado: *Más allá del modernismo, la ironía del posmodernismo*. En este apartado, define al posmodernismo como *la imposibilidad de avanzar hacia el conocimiento de la verdad*. Sobre todas las cosas, Gardner critica el concepto de relatividad: "No podemos adoptar una postura que destaca la relatividad de todo conocimiento y, al mismo tiempo, exigir que se nos escuche y se nos tome en serio"⁸²

Ante esta relatividad propone el regreso a las disciplinas, alegando que estas muestran los conocimientos y los hábitos que debe de dominar un individuo en un área organizada desde el posmodernismo:

"Una observación final: en cierto sentido, los posmodernistas bien pueden tener razón, la verdad última puede ser una meta imposible de alcanzar incluso para la ciencia y, sin duda, las concepciones de la belleza y la moralidad seguirán cambiando sin cesar aunque sea poco a poco. Un currículo cimentado en las verdades tradicionales se debería de considerar definitivo: debería de intentar dilucidar las actuales concepciones culturales de lo verdadero, lo bello y lo bueno y, cómo no, debería de incluir una revisión de las opiniones o posturas contrarias además de reconocer el carácter contingente de todo conocimiento. No tengo reparos en poner de manifiesto mis raíces tradicionalistas y mi firme oposición al posmodernismo puro, cuando afirmo que estas inquietudes eternas siguen siendo fundamentales para el ser humano. Y manifiesto mi lealtad a la Ilustración al

⁸² GARDNER, H. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona. Paidós. 2000. p.64

*reforzar mi convicción de que, con el paso del tiempo, la humanidad ha hecho progresos en estos tres ámbitos que tanto aprecio*⁸³

Este autor, fiel a su espíritu cognitivo, no se limita a criticar al posmodernismo sin más, sino que lo hace desde una serie de puntos concretos. Estos puntos son:

1. La necesidad de las disciplinas: En primer lugar, y como algo que ya se percibe desde el propio título del libro, Gardner se opone a la crítica posmoderna hacia el concepto de *disciplina*. Para este autor las disciplinas académicas son el resultado del esfuerzo realizado por muchos individuos para dar respuesta a preguntas esenciales, aunque dicha respuesta sea provisional. Estas respuestas se han organizado tradicionalmente dentro de tres ámbitos enunciados anteriormente.

A pesar de todo, y como es evidente, estas disciplinas no son inmutables, sino que están contextualizadas: "No creo en una verdad, una belleza o una moralidad singulares o incontrovertibles. Cada época y cada cultura tendrán sus propias listas de objetivos preferentes y provisionales. Deberíamos de empezar explorando los ideales de nuestra comunidad y también deberíamos de conocer los ideales de otras comunidades"⁸⁴.

Gardner defiende que una educación basada en estos tres conceptos es la que se ha desarrollado a lo largo de la historia y en todas las geografías (desde los griegos en Occidente y desde Confucio en Oriente) y que renegar de estas bases, es negar los conceptos básicos de la educación. Si las disciplinas son los recipientes que recogen los contenidos seleccionados y depurados a través de la historia, son fundamentales para la enseñanza. En cualquier caso, Gardner no considera los conocimientos

⁸³ *Ibíd*em, p. 64

⁸⁴ *Ibíd*em, p. 25

como fines en sí mismos, sino medios para que los estudiantes accedan a las disciplinas. Y las disciplinas mismas tampoco son la meta: lo son el conocimiento científico, el artístico y el moral.

2. Lo universal es tan importante como lo local, lo intemporal como lo temporal. En otro apartado de su libro, Gardner pone de manifiesto como, además de lo local existen ciertas cualidades (sobre todo en las disciplinas que tienen que ver con lo moral) que son universales. Qué se entiende por una persona *buena* y qué se entiende una persona *mala* son conceptos con una base común en cualquier cultura.

En cualquier caso, no es que Gardner reniegue de lo local, es que considera que el uso específico que otorga el posmodernismo a lo local, olvida lo universal y que son tan importantes el primero como el segundo.

3. Las tecnologías son un medio, no un fin en sí mismo. Tal como nos comenta el propio Gardner: "Un lápiz se puede usar para escribir sonetos al estilo Petrarca o para sacarle un ojo a alguien"⁸⁵. En este sentido el uso de las nuevas tecnologías no debe de ser sobrevalorado como ocurre dentro de la posmodernidad, aunque debemos tener claro que es hacia donde nos dirige la educación. En el futuro, todos los estudiantes podrán disfrutar de herramientas que les permitan adaptar el currículo a sus necesidades espaciales y temporales, su perfil de aptitudes y un largo etcétera, pero, el interés por la tecnología tendrá que ir parejo al interés por el diseño curricular que se adapte a ellas y no al revés.

Articulando todas estas creencias, Gardner como alternativa al posmodernismo nos ofrece **La Educación para la Comprensión**; es la opción como alternativa al posmodernismo y que considera como modelo para la educación del siglo XXI. Su

⁸⁵ *Ibíd*em, p. 43

propuesta parte de la base de que cada uno de nosotros somos los agentes de nuestra propia vida cognitiva: los agentes externos, y entre ellos, los docentes, tienen solo la posibilidad de llegar al éxito si nosotros mismos estamos dispuestos a ello. La responsabilidad de la educación deja de recaer en fuerzas externas para convertirse en algo interpersonal (como en el constructivismo). El éxito en la educación es el dominio de los materiales curriculares de forma personal de estudiante en estudiante.

Desde esta perspectiva, es posible imaginar una educación que asuma una forma totalmente diferente para que el educando realice aprendizajes mucho más significativos. En esta aproximación, se encuentran raíces en la tradición progresista de John Dewey, Theodore Sizer, y otros; el currículo es construido desde el principio alrededor de preguntas centrales de gran valor o de temas generativos. Estas son cuestiones planteadas por seres humanos reflexivos en todo el mundo, temas para los cuales se han proclamado a través de los siglos en diversas culturas respuestas de varios grados de suficiencia.

Estas cuestiones básicas son articuladas por niños pequeños, por un lado; y por filósofos maduros por el otro; están consignadas en las disciplinas creadas por los eruditos, los roles adoptado en la sociedad, el trabajo artístico, la poesía, la religión forjados en la propia cultura. Entre estas preguntas esenciales, agrupadas en dominios conceptuales se encuentran los siguientes:

- *Identidad e historia:* ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Quién es mi familia? ¿A qué grupo pertenezco? ¿Cuál es la historia de ese grupo?
- *Otros grupos humanos:* ¿Quién es la otra gente alrededor mío y en otras partes del mundo? ¿Cuán similares son a mí o cuán diferentes son de mí? ¿Cómo son? ¿Qué hacen? ¿Cuál es su historia?

- *Relación con los otros:* ¿Cómo debería tratar a las otras personas? ¿Cómo debería tratarlo a Ud.? ¿Qué es legítimo y justo? ¿Qué es moral? ¿Cómo puede Ud. cooperar? ¿Cómo manejar los conflictos? ¿Quién es el jefe y por qué?
- *Mi lugar en el mundo:* ¿Dónde vivo? ¿Cómo llegué aquí? ¿Cómo encajo en el Universo? ¿Qué me pasará cuando me muera?
- *El mundo psicológico:* ¿Qué es mi mente? ¿Tienen los otros mentes? ¿Son como la mía? ¿Qué son los pensamientos, los sueños, los sentimientos? ¿De dónde provienen mis emociones? ¿Cómo puedo manejarlas? ¿Cómo recuerdo cosas? ¿Cómo me comunico?
- *El mundo biológico:* ¿Qué pasa con las otras criaturas? ¿Qué significa estar vivo? ¿Y muerto? ¿Piensan los animales? ¿Qué pasa con las plantas? ¿Cómo se relacionan los animales entre ellos, con el mundo de las plantas, con los seres humanos? ¿Hay alguna sustancia de vida? ¿Cómo se crea?
- *El mundo físico:* ¿De qué está hecho el mundo? ¿Por qué se mueven las cosas? ¿Qué sabemos del sol, de las estrellas, de las aguas, las rocas - sus orígenes, sus destinos?
- *Formas, diseños, tamaños:* ¿Por qué las cosas son y sienten de la manera en que lo hacen? ¿Qué regularidades hay en el mundo? ¿Cómo llegan a ser de esa forma? ¿Qué es grande, qué es lo más grande? ¿Cómo se explica esto?

En una educación preparada hacia la comprensión, estas temáticas se introducen en formas que reflejan aspectos relevantes del modo de indagar propio de la disciplina desde las edades más tempranas. Los jóvenes se acercan a estos

interrogantes en maneras y caminos apropiados para su edad, su estadio evolutivo y su estilo de aprendizaje. Muchos, si no la mayoría de los currículos, están ligados directamente a estas preguntas; estudiantes y padres así como docentes, deberían ser capaces de discernir sin dificultad las conexiones entre las tareas asignadas para el presente, los proyectos para el futuro, y las preguntas que los han motivado.

En realidad, en una escuela diseñada para la comprensión, el estudiante debería estar en capacidad de parar a cualquiera en los pasillos, descubrir qué está haciendo y guiar a este sujeto para que vincule una actividad común con las preguntas que ella inspira y con el propósito, a largo plazo, de alcanzar una comprensión sofisticada y compleja de esa pregunta. Esta clase de asuntos puede suceder sólo si hay acuerdo en el nivel de logro que se quiere alcanzar en cuanto a la comprensión.

¿Cómo introducir las tareas perennes de la educación en una estructura de trabajo organizada en torno a preguntas? Para comenzar, los estudiantes se encuentran con ejemplos de sujetos (preferentemente "vivos" pero si es necesario en películas o transmitidas electrónicamente) en las cuales son ellos mismos los que emprenden estas cuestiones de un modo serio y comprometido. Esto incluye a los expertos en disciplinas, por supuesto, pero además a hombres y mujeres comunes en el trabajo como así también sujetos formados en el campo artístico. Si la sociedad valora la pregunta: "de qué están hechos los seres humanos?" los estudiantes en esa sociedad podrían observar científicos tratando de contestar ese interrogante; en la medida en que aproximaciones significativas a esta preguntan sean abordadas por artistas, tecnólogos, líderes espirituales o filósofos, estas perspectivas deberán ser exhibidas públicamente.

Una vez que los estudiantes han observado a los expertos en el trabajo, resolviendo estos problemas e interrogantes, ¿qué deben hacer? Indudablemente,

es importante para los estudiantes dominar las habilidades básicas - ser capaces de leer, escribir y calcular cada vez con mayor facilidad, confianza y automaticidad. No obstante, estas habilidades deben tener algún *sentido* - sentidos para aproximarse a los interrogantes, sentidos para aprender las disciplinas que representan los logros sustantivos de la sociedad para abordar los interrogantes básicos. Esta es la genialidad del "lenguaje total" ("whole language") en las aulas o de la educación basada en el método de proyectos ("project-based education")* - los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir habilidades y disciplinas no como fines en sí mismos sino como una parte del esfuerzo para progresar en los interrogantes con los cuales las personas reflexivas han estado lidiando durante mucho tiempo. Sin embargo, hay riesgos concomitantes en estos métodos holísticos: en la medida en que estos proyectos no están contruidos en las habilidades y en las disciplinas del currículo, en la medida en que se vayan por las ramas, la escuela funcionará de un modo fragmentado.

En un ambiente educativo integrado, las habilidades y los conocimientos disciplinares se abren paso y avanzan rápidamente hacia los proyectos y muestras de los estudiantes. Incluso para aquellos que han dominado las materias básicas, el camino hacia el dominio de las disciplinas no es de ninguna manera obstruido. Teniendo en cuenta las habilidades que requieren esos individuos para aproximarse a las preguntas esenciales en un camino que se va complejizando cada vez más, encontrando que es importante aislar algunas maneras diferentes de aproximación al conocimiento

- **La Educación Artística Integral: La creación de un modelo mixto**

Como ha visto, los modelos anteriores al posmodernismo considerados como tradicionales, han sido criticados en mayor o menor medida porque recogían modelos artesanales *cerrados*, no tanto en el uso de los materiales como por los

* El sentido de proyecto aquí es el de una investigación guiada por el docente que incluye un trabajo con consultas bibliográficas, para ser realizada fuera del espacio del aula.

objetivos a conseguir, que eran muy limitados. Sin embargo, este tipo de tareas tuvieron una repercusión positiva en el desarrollo del niño y adolescente, al permitirle lograr unos objetivos bien definidos, lo que repercutía en el refuerzo de aspectos muy importantes de desarrollo psicológico (autoimagen, autoeficacia, seguridad personal, desarrollo de habilidades sociales, etc.) cuando estas tareas se abordaban con éxito.

El profesor o maestro que conseguía definir bien esos objetivos y que llegaran a buen término, no lograba tanto una potenciación de la creatividad como reforzar aspectos positivos del desarrollo personal equilibrado de los estudiantes. La crítica generalizada a aquellos planteamientos, justificada en muchos aspectos, ha provocado sin embargo un cierto vacío en los contenidos de los programas, al no conseguir alternativas que los sustituyan de manera satisfactoria.

Al igual que los ilustrados pensaban que el aprendizaje de habilidades y destrezas haría mejores profesionales para la industria, y este pensamiento resultó muy positivo para la potenciación de este tipo de enseñanzas, al respecto, se debería recoger tal filosofía para adaptarla a la situación actual, y propugnar no un nuevo aprendizaje de habilidades mecánicas reproductivas, sino un aprendizaje de destrezas cuyo uso permita el desarrollo de proyectos propios y personales para potenciar y desarrollar el conocimiento y la propia personalidad.

En esta perspectiva, la educación artística es ante todo una experiencia, se desarrolla en la práctica y como tal promueve no solo la apreciación sino expresión y la apropiación de la creatividad artística. El valor de pensamiento, intrínseco a la práctica artística, no está dado de antemano: ocurre, acontece, emerge con el transcurrir de las propias operaciones de la práctica artística. Lo representado se re-crea o adquiere un sentido desde las acciones que el sujeto o la comunidad ejercen los materiales sonoros, corporales, visuales, literarios, virtuales y en su integración. Es por ello que la educación artística vale por sí

misma, pues establece un mundo propio, cuya construcción de sentido no es ajena a su propio acontecer vital. En la práctica artística se integran las facultades, se manifiesta la memoria cultural al tiempo que se la transforma. Por lo tanto, el arte en la educación no es sólo una construcción fundamental en lo estético, es una construcción cultural multidimensional. La enseñanza de los Lenguajes Artísticos, introduce una visión pluralista y amplía los valores, respetando los diferentes modelos culturales sin perder los propios.

5. OBJETIVOS

5.1 General

Evaluar el estado de la didáctica de la Educación Artística en las instituciones educativas de nivel básica primaria de las instituciones educativas públicas ubicadas en los estratos dos y tres de la zona urbana, y tres instituciones del sector rural del municipio de Neiva.

5.2 Específicos

- Caracterizar a los docentes de educación artística de las instituciones educativas oficiales de nivel básica primaria, zonas rural y urbana, de los estratos dos y tres del municipio de Neiva.
- Determinar los fundamentos conceptuales que subyacen en las prácticas de Az - Ez de la educación artística en las instituciones de nivel básica primaria, desde diferentes perspectivas de los campos de formación profesional.
- Analizar las lógicas y las estrategias de aprendizaje-enseñanza de la educación artística en las diferentes instituciones educativas oficiales de nivel básica primaria, zonas rural y urbana, de los estratos dos y tres del municipio de Neiva.
- Estudiar los sistemas de evaluación utilizados por los docentes para verificar el dominio de competencias en el campo de la educación artística.

6. METODOLOGÍA

6.1 Tipo de investigación: La presente investigación es de tipo mixto; el proceso de recolección y análisis de datos vincula la investigación cuantitativa y cualitativa, por lo tanto se determina que es mixta; para responder a la pregunta del planteamiento del problema, no se puede limitar solamente a las estadísticas o datos arrojados aleatoriamente, hay que sacar conclusiones o agregar apuntes subjetivos y particulares que contribuyen a responder de forma clara las inquietudes en cuestión.

6.2 Enfoque investigativo: Este trabajo tiene un enfoque diagnóstico, por que orienta a obtener información para precisar el estado de la didáctica en educación artística de las instituciones educativas oficiales de nivel básica primaria de los estratos dos y tres de la zona urbana y algunas instituciones del sector rural del municipio de Neiva.

6.3 Universo: Directivos, docentes y estudiantes de las Instituciones Educativas oficiales de nivel básica primaria, de los estratos dos y tres de la zona urbana y el sector rural del municipio de Neiva

6.4 Población: La población abarca la comunidad educativa de nivel básica primaria de las Instituciones oficiales de los estratos socioeconómicos dos y tres de la zona urbana y el sector rural del municipio de Neiva, es decir los estudiantes de grados 1° a 5° con edades entre los 5 y los 12 años, y también se incluye los directivos y los docentes que orientan el área de Educación Artística.

6.5 Muestra

La muestra es conformada por 41 docentes, los cuales 25 son de sexo femenino, 6 de sexo masculino y 10 reservaron esta información, los profesores pertenecen a totalidad de las Instituciones Educativas del nivel básica primaria de los estratos dos y tres de la zona urbana y tres instituciones escolares del sector rural del municipio de Neiva; en cuanto a los estudiantes, fueron entrevistados 29 niños y niñas en total de las mismas instituciones.

Las instituciones educativas que sirvieron de centro de estudio para la presente investigación corresponden al 100% de las instituciones educativas ubicadas en los estratos dos y tres de la ciudad de Neiva, las cuales se referencian a continuación:

COMUNA	INTITUCIONES EDUCATIVAS ZONA URBANA	SEDES	ESTRATO
1	I.E Promoción social	Contraloría General	2
	I.E INEM Julián Motta Salas	Colombo Andino	2
		Cándido Leguisamo	2
		Rodrigo Lara Bonilla	2
2	I.E Luis Ignacio Andrade	Reinaldo Matiz	3
		Eugenio Salas	2
3	I.E Técnico Superior	Los Mártires	3
		Florezmiro Azuero	2
	I.E Nacional Santa Librada	Gabino Charry	2
		Martha Tello	2

	I.E Departamental	Efraín rojas Trujillo	2
		Enriqueta solano duran	2
		El Lago	2
4	I.E Ángel María Paredes	Luis Calixto Leiva	3
5	I.E José Eustasio Rivera	Ciudad Jardín	3
		Monserate	3
6	I.E El Limonar	Loma Linda	2
		Buenos Aires	2
9	I.E Eduardo Santos	Luis Carlos Galán	2
10	I.E Misael Pastrana Borrero	La Rioja	2

A continuación se referencian las instituciones de zona rural para el desarrollo de la presente investigación, correspondientes al % 37,5.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS ZONA RURAL
Institución Educativa Fortalecillas
Institución Educativa el Caguan
Institución Educativa el Juncal

6.6 Instrumentos

Para efectuar la presente investigación se aplicaron los siguientes instrumentos:

- **Observación:**

Se realizaron visitas a las diferentes Instituciones Educativa del municipio de Neiva para analizar la forma en que se orientan las clases y obtener la información pertinente acerca del estado de la didáctica de la educación Artística.

- **Notas de campo:**

Las notas y los apuntes que se tomaron a través de la observación de las clases impartidas en las aulas, permiten obtener una opinión clara de los conceptos, didáctica y métodos que manejan los docentes, así reflexionar, concluir y comparar con los demás instrumentos aplicados.

- **Cuestionario:**

Para la recolección de la información se utilizo un cuestionario, su aplicación fue para los docentes y directivos que están a cargo de la clase de educación artística en el nivel primaria.

El instrumento, consta de 25 ítems de preguntas abiertas, donde los docentes respondieron respecto al desarrollo de los procesos y estrategias didácticos de la educación artística. Para el procedimiento se tuvo en cuenta, las teorías, referentes pedagógicos, los conceptos específicos, las metodologías que fundamentan la practica pedagógica de cada uno de los profesores en las diferentes instituciones, así como la forma de llevar a cabo los procesos de evaluación.

También, fueron realizadas una serie de entrevistas a niños y niñas de las diferentes instituciones educativas de los estratos 2 y 3 del municipio de Neiva, se efectuaron una serie de preguntas precisas sobre la intensidad horaria del área de educación artística y el grado de conformidad frente al área de Educación Artística, esta entrevista fue clave para obtener respuestas objetivas y sinceras.

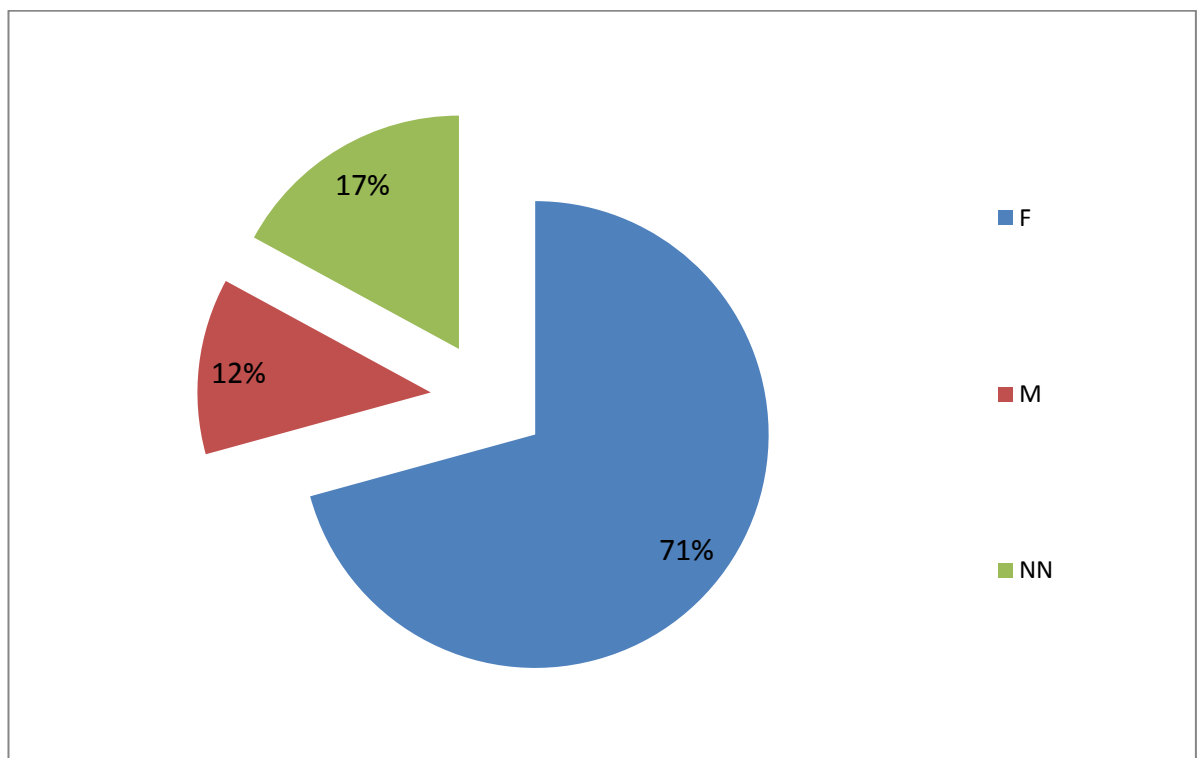
- **Análisis documental**

Se focalizo en la revisión de los Planes Educativos institucionales (PEI) y las programaciones del área de educación artística, en donde se tuvo en cuenta las la metodología, los contenidos, las actividades, los recursos y la evaluación.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

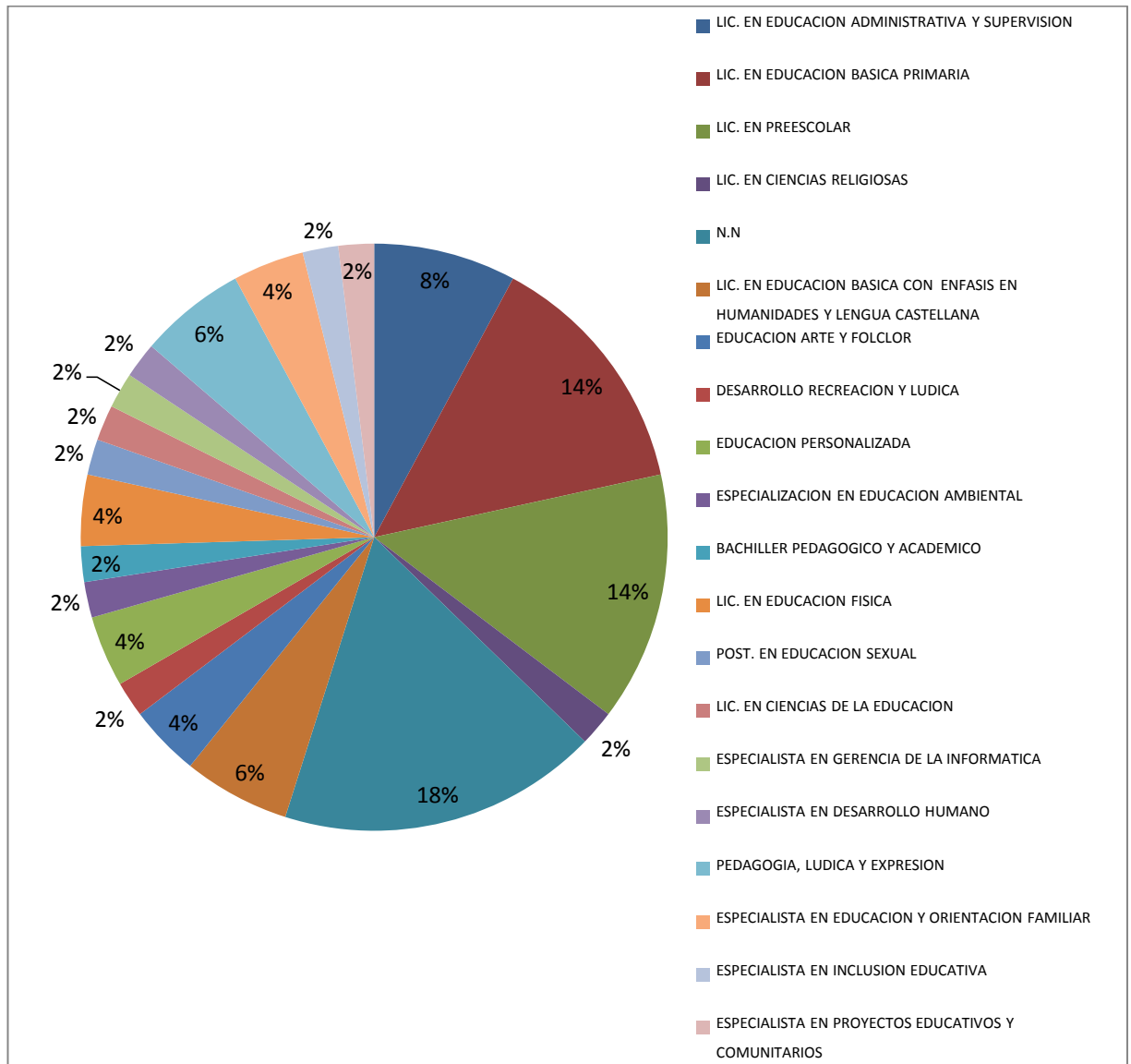
7.1 Percepción de los docentes de las Instituciones Educativas oficiales del nivel básica primaria, urbana, de los estratos dos y tres y zona rural del municipio de Neiva sobre la didáctica de la Educación Artística.

7.1.1 Número de docentes mujeres y hombres que orientan el área de educación artística



El 71% de los profesores encuestados son del sexo femenino, mientras que el 12% es de sexo masculino, y un 17% no contesta.

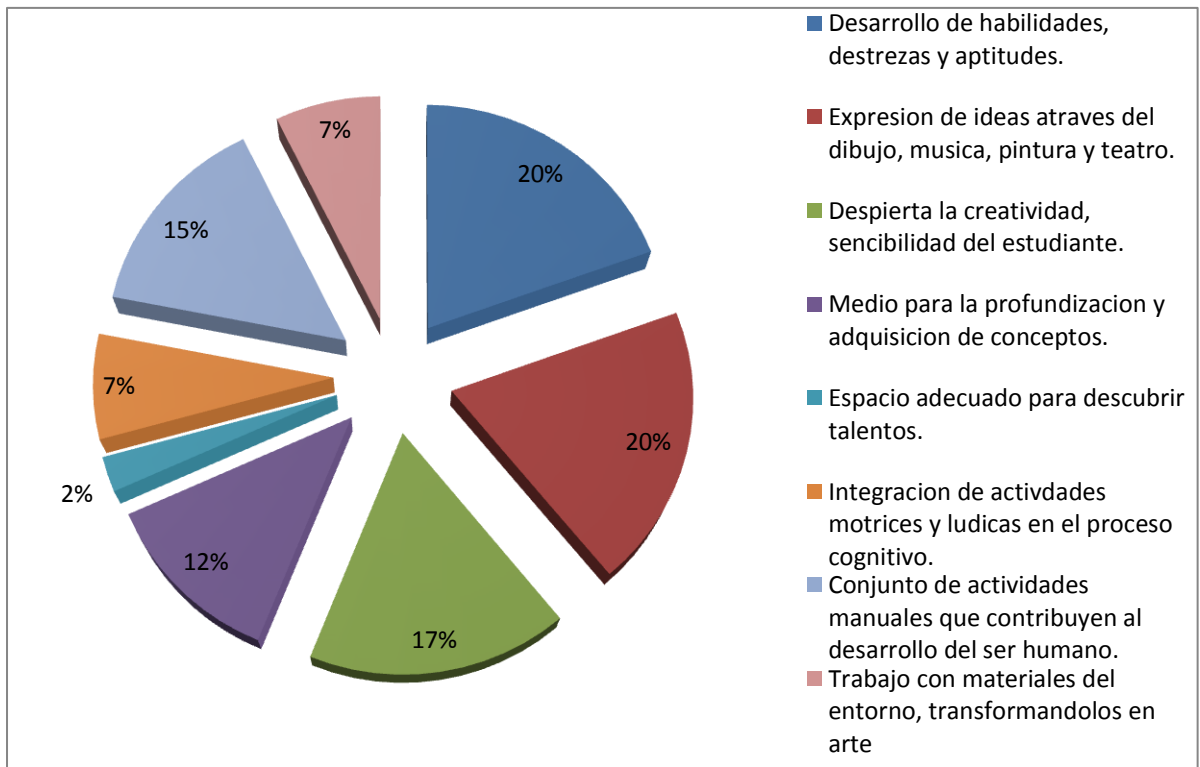
7.1.2. Títulos de los profesores que orientan el area de Educacion Artistica



Los profesores que orientan el área de educación artística tienen diversas profesiones, el 18% prefiere omitir la respuesta, mientras que el 14% dice tener título de Licenciado en Educación Básica Primaria; el mismo porcentaje son

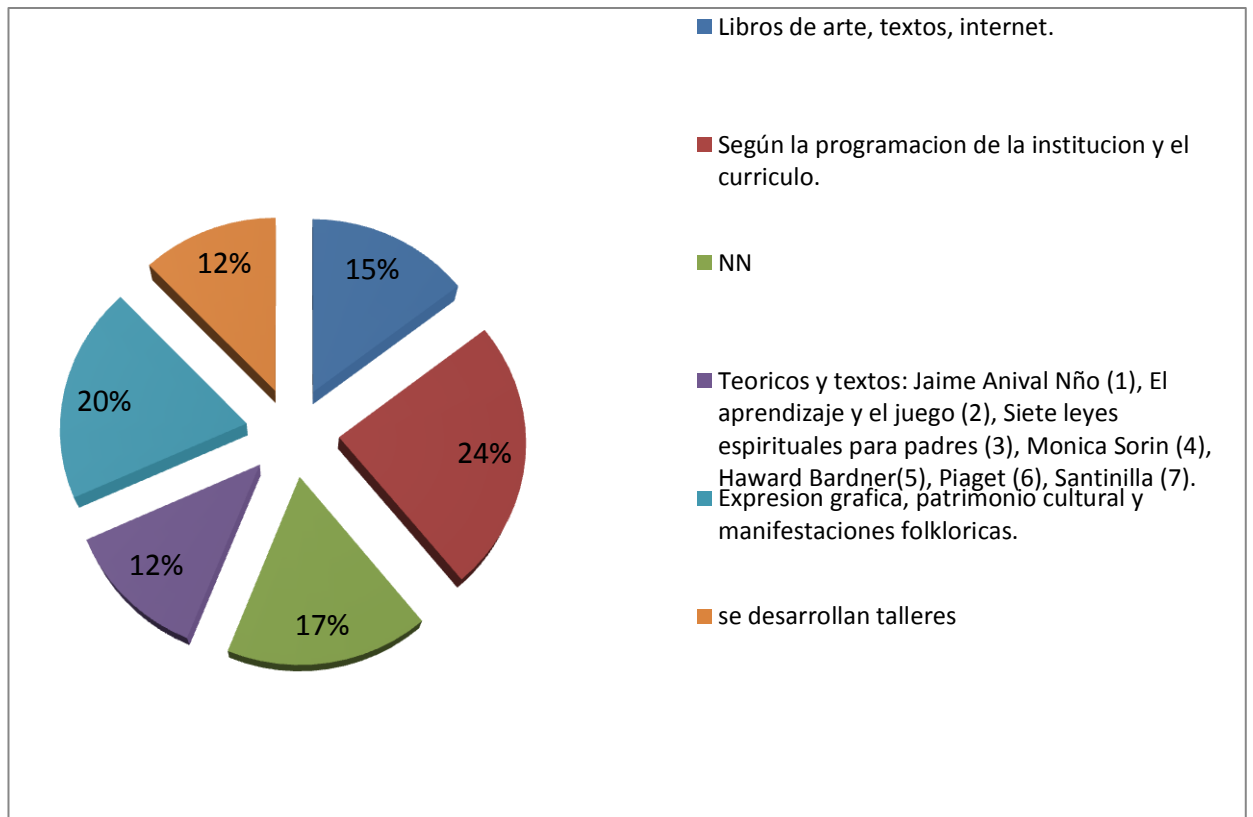
Licenciado en Preescolar, el 8% poseen el título de Licenciatura en Educación Administrativa y Supervisión educativa. El 6% son Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, en igual proporción son especialistas en pedagogía, lúdica de la expresión. El 4% son licenciados en educación física, en igual medida se encuentran docentes con especialización en Educación Arte y Folclor, Educación Personalizada, y educación y orientación familiar. El 2% tiene el título de Licenciatura en Ciencias Religiosas, e igualmente en un 2% son licenciados en ciencias de la educación. Así mismo, un 2% tienen título de especialista en Desarrollo Recreación y Lúdica, educación ambiental, educación sexual, gerencia de la informática, desarrollo humano, inclusión educativa, en proyectos educativos y comunitarios, por último con este mismo porcentaje se encuentra el título de bachillero pedagógico y académico.

7.1.3. Conceptos de Educación Artística



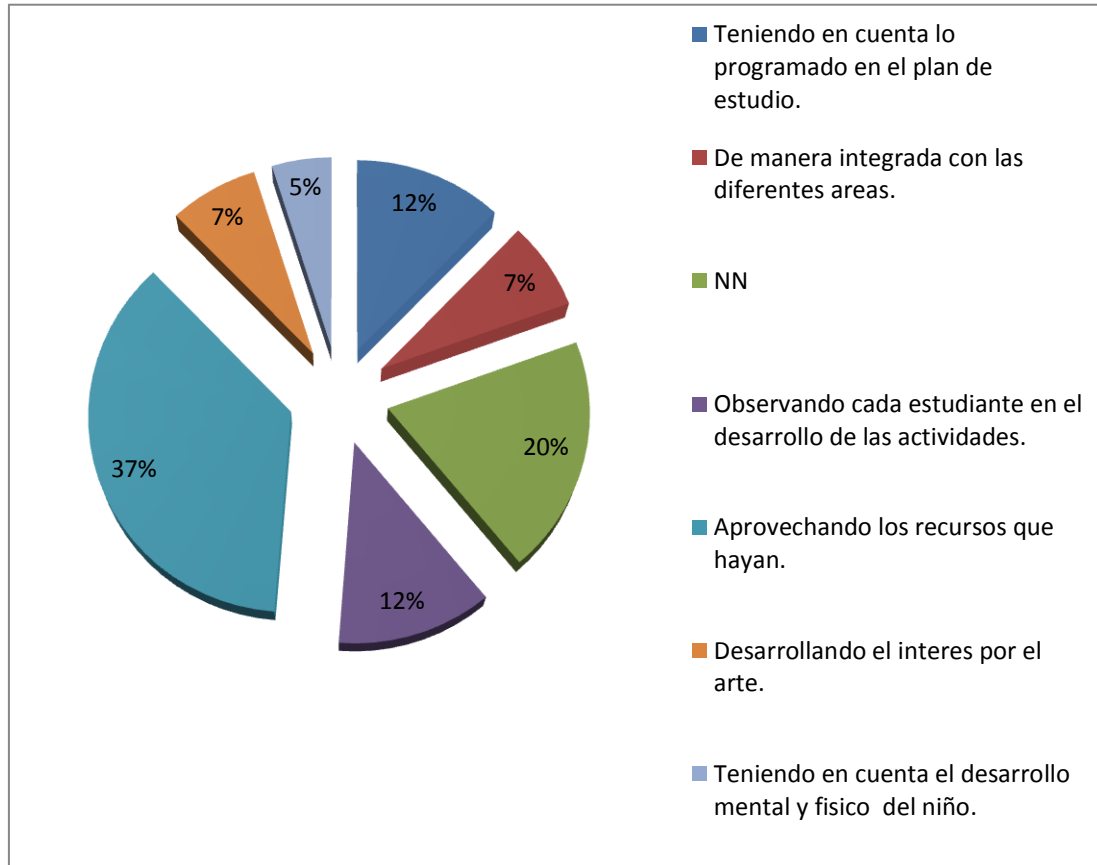
El 20% de las personas encuestadas opinan que la Educación Artística es un área donde se desarrolla habilidades, destrezas y aptitudes; con el mismo porcentaje otro grupo de encuestados concluye que es una expresión de ideas a través del dibujo, música, pintura y teatro. Un 17% define la educación artística como un instrumento que contribuye a despertar la creatividad, sensibilidad de los estudiantes; el 12% dice que es un medio para la profundización y adquisición de conceptos. Otro grupo integrado por el 15 % la definen como el conjunto de actividades manuales que contribuyen al desarrollo del ser humano; un 7% de los docentes opina que la educación artística es la integración de actividades motrices y lúdicas, es el proceso cognitivo para finalizar, con el mismo porcentaje dicen que se trabaja con materiales del entorno, transformándolos en arte y un 2% aprecian que es el espacio adecuado para descubrir talentos.

7.1.4. Referentes teóricos y pedagógicos de la educación artística que fundamentan la práctica pedagógica.



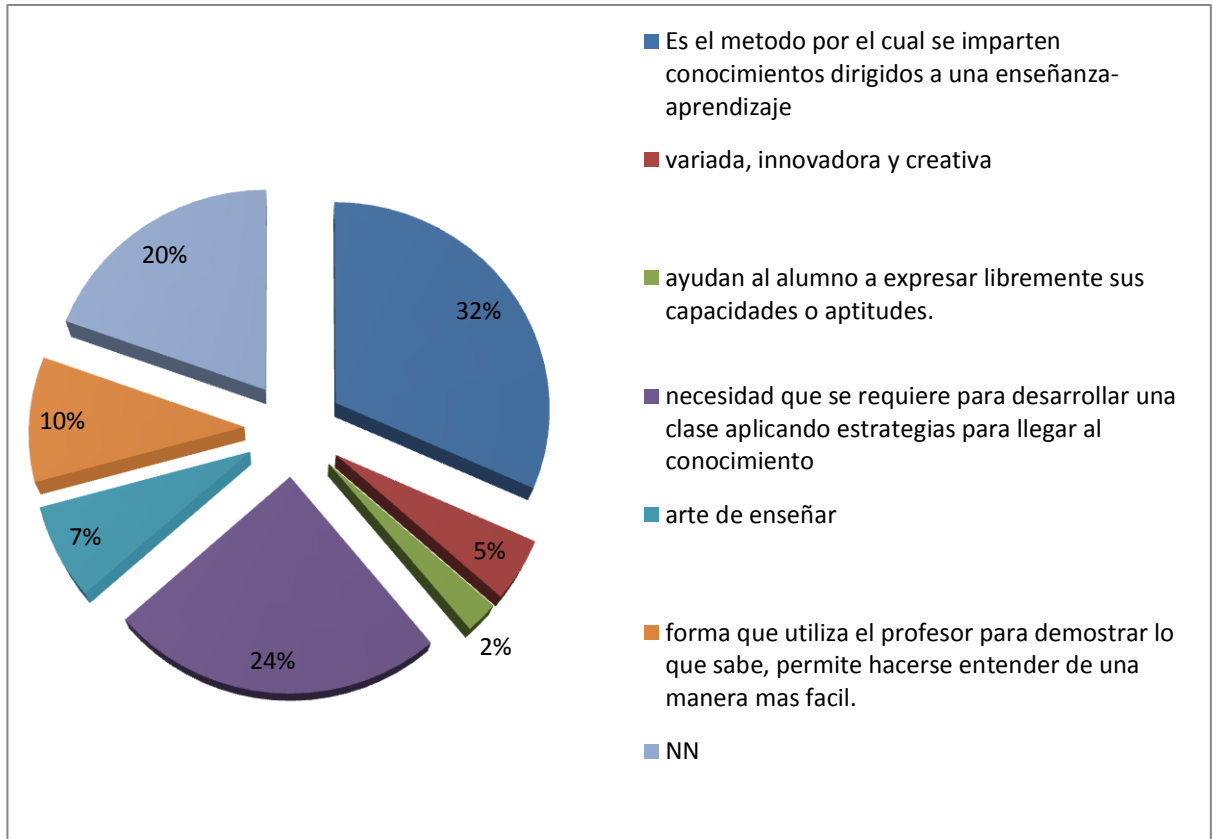
Respecto a los referentes teóricos y pedagógicos que se utilizan para el desarrollo de los procesos de la Educación Artística, el 24% de las personas encuestadas afirman que se orientan según programación de la institución y el currículo; un 20% señala que maneja la Expresión gráfica, Patrimonio Cultural y Manifestaciones Folklóricas. Por otro lado el 17% no tiene claro que son los referente teóricos y pedagógicos por lo tanto no saben no responden; el 15% utiliza libros de arte, textos e internet pero no especifican cuales; a diferencia 12% aportan textos y teóricos como Jaime Aníbal Niño, El aprendizaje y el juego, Siete leyes espirituales para padres, Mónica Sarín, Howard Gardner, Piaget, Santanilla; finalmente 12% responde que sus referentes teóricos y pedagógicos son el desarrollo de talleres.

7.1.5. Referentes teóricos y pedagógicos aplicados en el aula



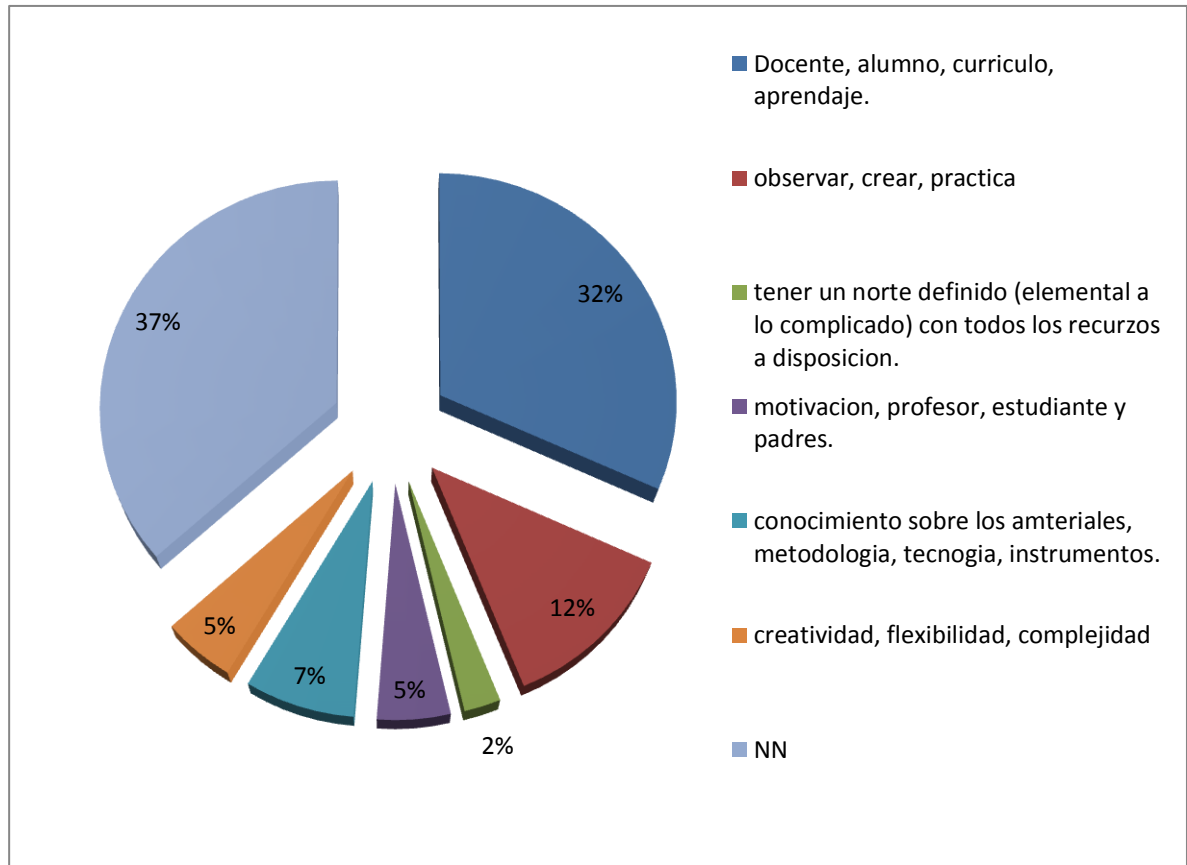
El 37,% de los encuestados creen que la manera de utilizar los referentes en el aula es aprovechando los recursos que hayan; el 20% no sabe no responde; por otro lado 12% lo hacen teniendo en cuenta lo programado en el plan de estudio; con el porcentaje anterior 12% prefiere solo observar a los estudiante en el desarrollo de las actividades; el 7% trabaja de manera integrada con las diferente áreas, con igual porcentaje utiliza los referente desarrollando el interés por el arte y 5% restante tiene en cuenta el desarrollo metal y físico del niño

7.1.6. Concepto de didáctica



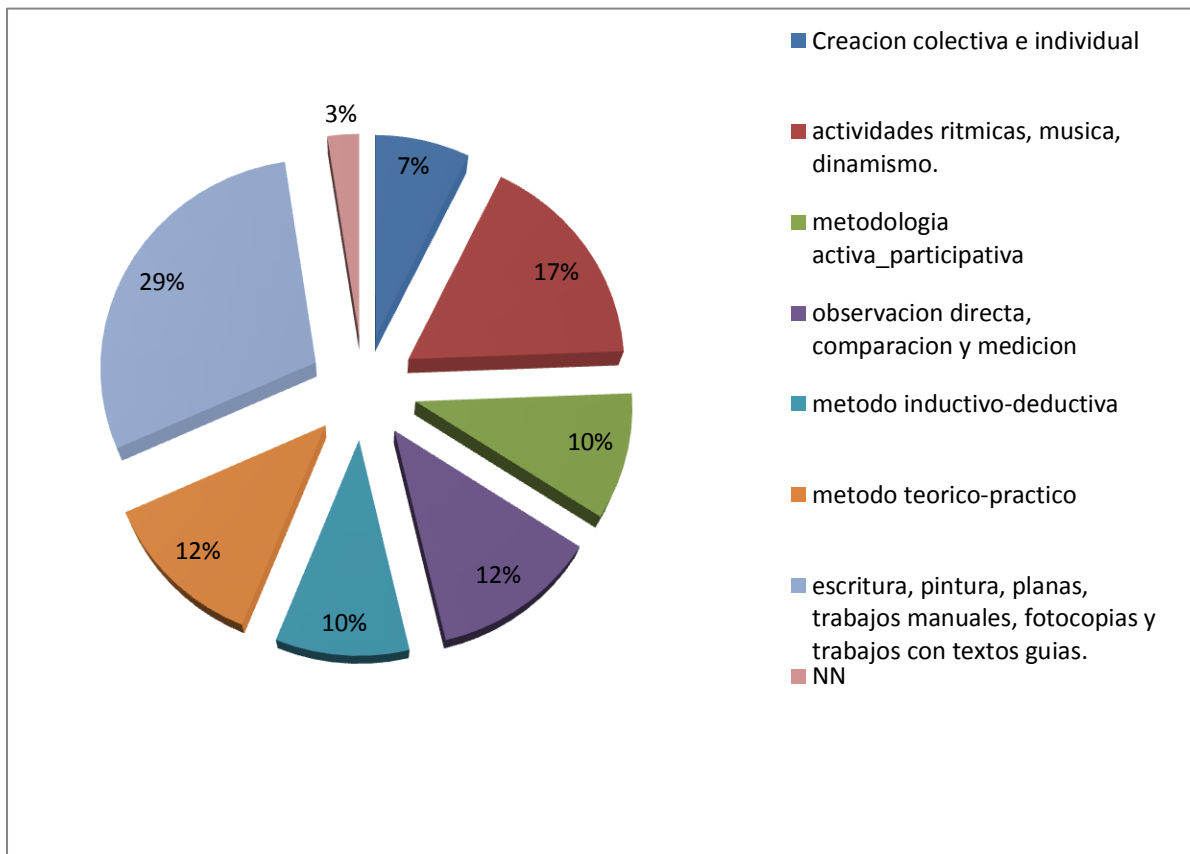
El 32% afirman que didáctica es el método por el cual se imparten conocimientos dirigidos a una enseñanza-aprendizaje, el 24% la definen como la necesidad que se requiere para desarrollar una clase aplicando estrategias para llegar al conocimiento, el 20% no saben no responden; un 10% cree que es la forma que utiliza el profesor para demostrar lo que sabe, permite hacerse entender de una manera más fácil; por otro lado 7% afirma que es el arte de enseñar y 5% que es variada, innovadora y creativa; por último la didáctica es ayuda al alumno para expresar libremente sus capacidades o aptitudes con un 2%.

7.1.7. Componentes de la didáctica



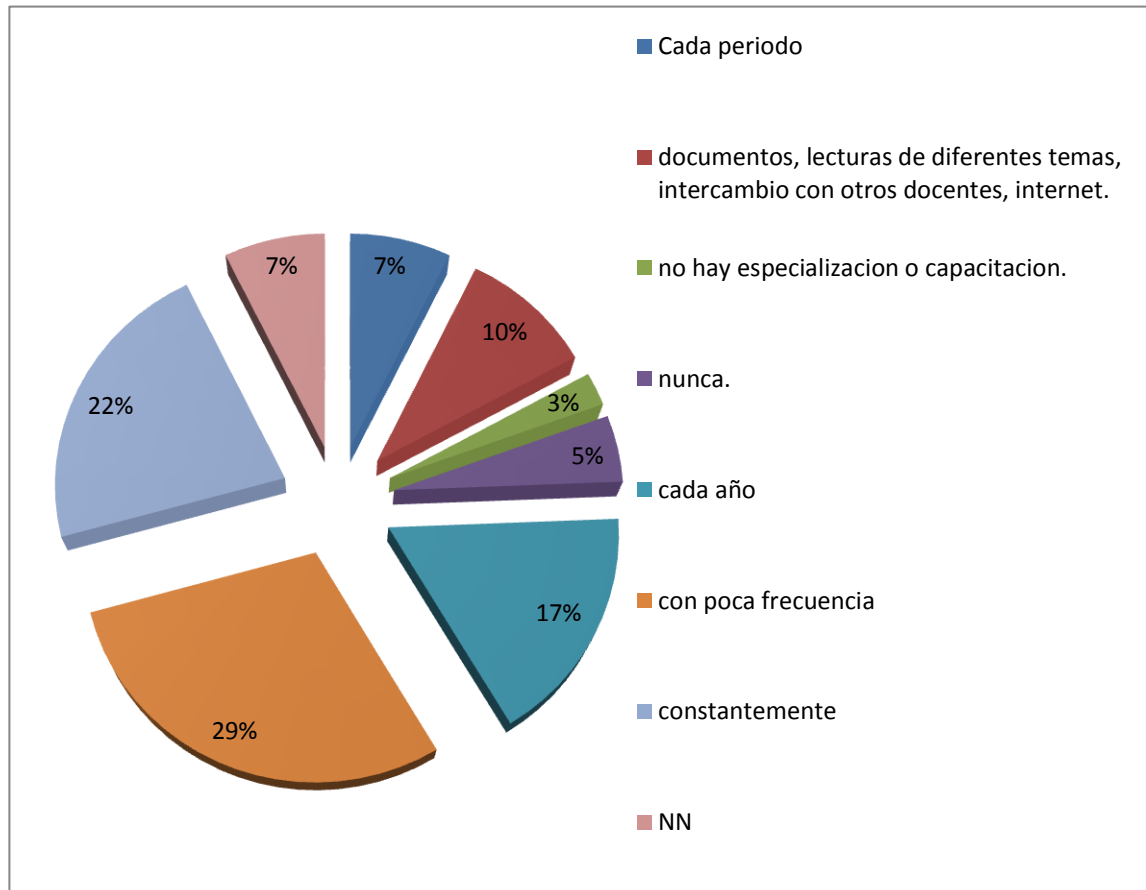
De los componentes fundamentales de la didáctica un 37% dice que no tiene conocimientos al respecto, un 32% que cree que son conocimientos sobre los materiales, metodología, técnica, instrumentos de enseñanza, un 12% afirman que es observar, crear, practicar, el 7% argumenta que son conocimientos sobre los materiales, metodología, tecnología, instrumentos, un 5% se refiere a la motivación que deben tener el profesor, estudiante y padres, en igual proporción habla de creatividad, flexibilidad, complejidad y un 2% los define como el norte definido (elemental a lo complicado), con todos los recursos a disposición.

7.1.8. Métodos de trabajo utilizados en la clase de educación artística



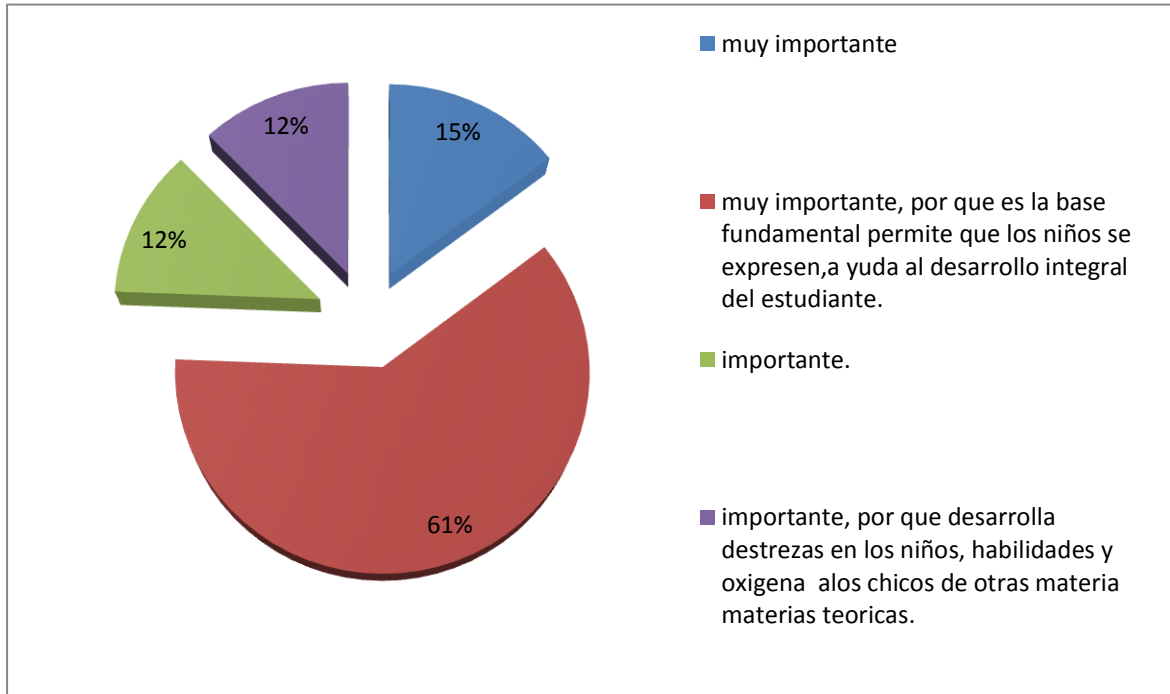
En cuanto a los métodos utilizados en el aula 29% realiza escritura, pintura, planas, trabajos manuales, fotocopias y trabajos con textos guías, el 17% recurre a actividades rítmicas, música, dinámicas, otro grupo de docentes equivalente al 12% utiliza el método teórico- práctico, al igual que el porcentaje anterior utilizan el método de observación directa y comparación y medición; el 10% explora la metodología activa-participativa y otro con el mismo resultado trabaja con el método inductivo –Deductivo; el 7% orienta su trabajo bajo el concepto de creación colectiva e individual; por último, un grupo de docentes equivalente al 2% no saben no responde.

7.1.9. Actualización docente en el área de educación artística



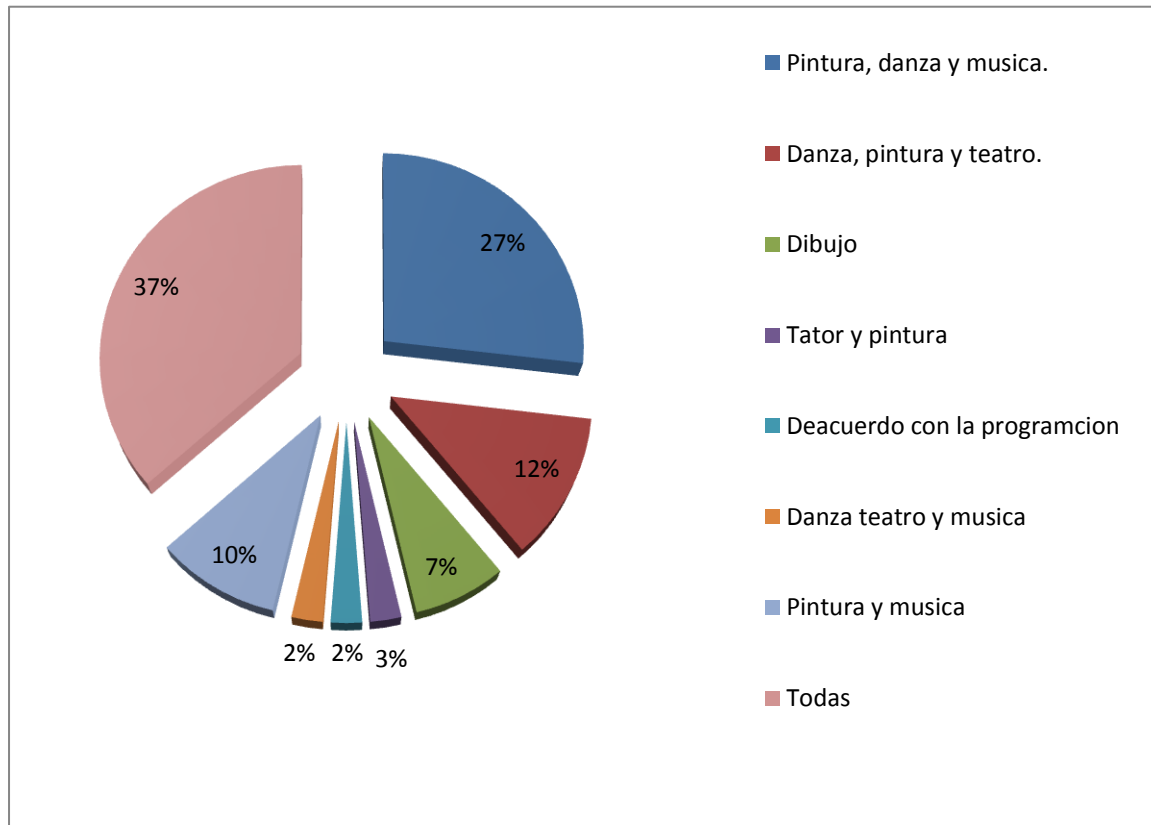
El gráfico muestra que el 29% de los docentes con muy poca frecuencia actualizan los conocimientos referentes a la educación artística, el 22% demuestran interés permanente por investigar e indagar sobre la Educación Artística; un 17% lo hace al principio de cada año escolar; el 10% de los docentes argumenta que revisan documentos, lecturas de diferentes temas e intercambian con otros profesores inclusive utilizan el internet; el 7% de los docentes actualizan sus conocimientos en cada periodo escolar y el otro 7% no saben no responden, el 5% nunca actualizan sus conocimientos, y un 3% argumenta que no hay una especialización o capacitación respecto a esta área.

7.1.10. Importancia de la educación artística en los estudiantes



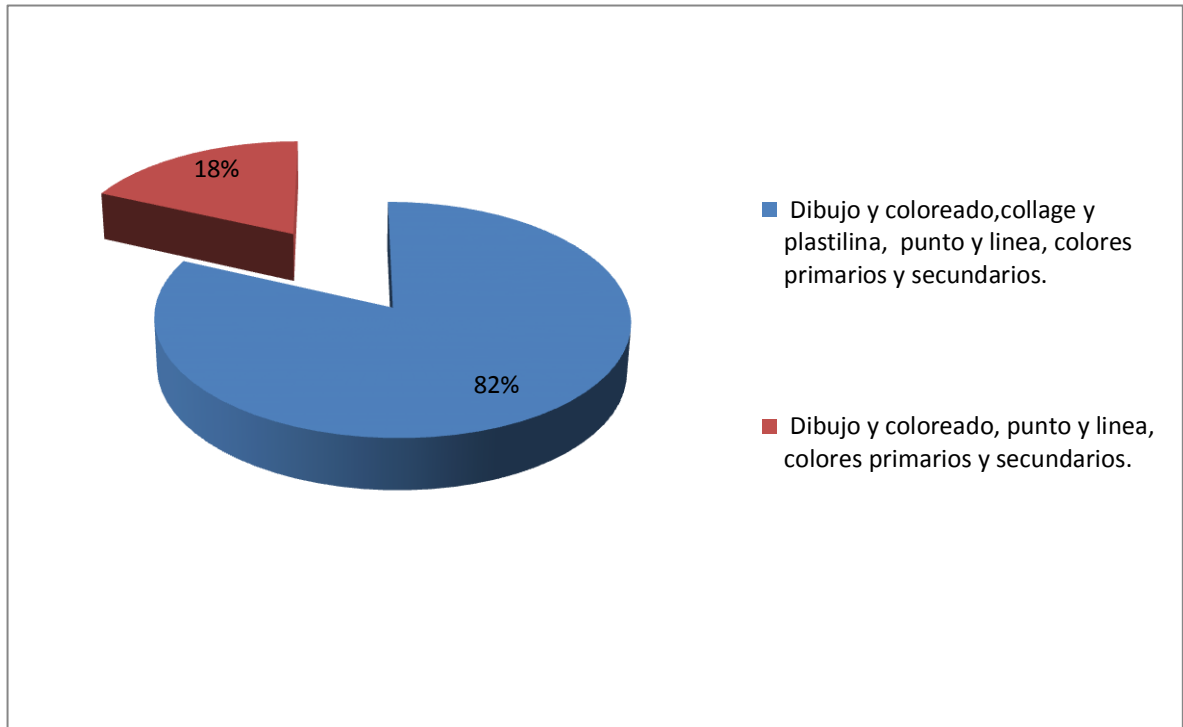
El 61% de los encuestados opina que la Educación Artística es un área muy importante para los estudiantes, porque permite que los niños se expresen, ayuda a su desarrollo integral; Otro 15% sencillamente muy importante; el 12% afirma que es importante porque desarrolla destrezas en los niños, habilidades y oxigena a los chicos de otras materias teóricas y un 12% solo la considera importante.

7.1.11. Lenguajes artísticos empleados en el aula



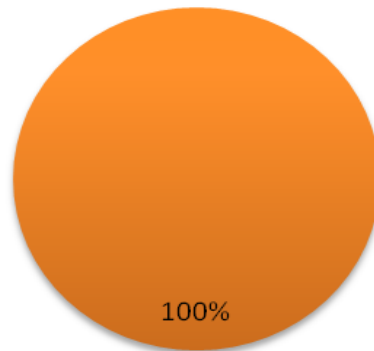
Un 37%; de los docentes de las instituciones educativas visitadas emplean todos los lenguajes artísticos durante el desarrollo de sus clases, el 27% emplea pintura, danza y música, el 12% maneja danza, pintura y teatro; el 10% utiliza en el aula pintura y música y 7% solamente dibujo; por otro lado, el 2% emplea teatro y pintura; en igual proporción orientan Danza, teatro y música y otros docentes equivalentes al mismo 2% se rigen de acuerdo con la programación de la institución.

7.1.12. Contenidos desarrollados en el campo visual



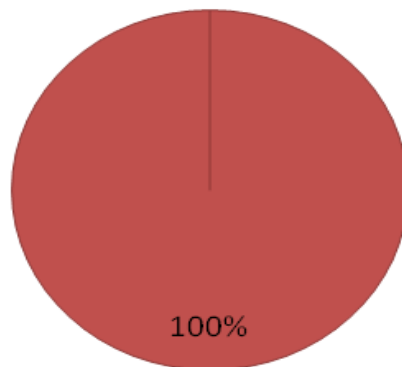
En los Centros Docentes de los estratos 2 y 3 y de la zona rural el 82% trabaja en el área visual los temas de: dibujo, coloreado, punto y línea, colores primarios y secundarios, collage y modelado con plastilina; y el 18% restante orientan la clase de visuales al dibujo, coloreado, punto y línea, colores primarios y secundarios.

7.1.13. Técnicas desarrolladas en el lenguaje visual



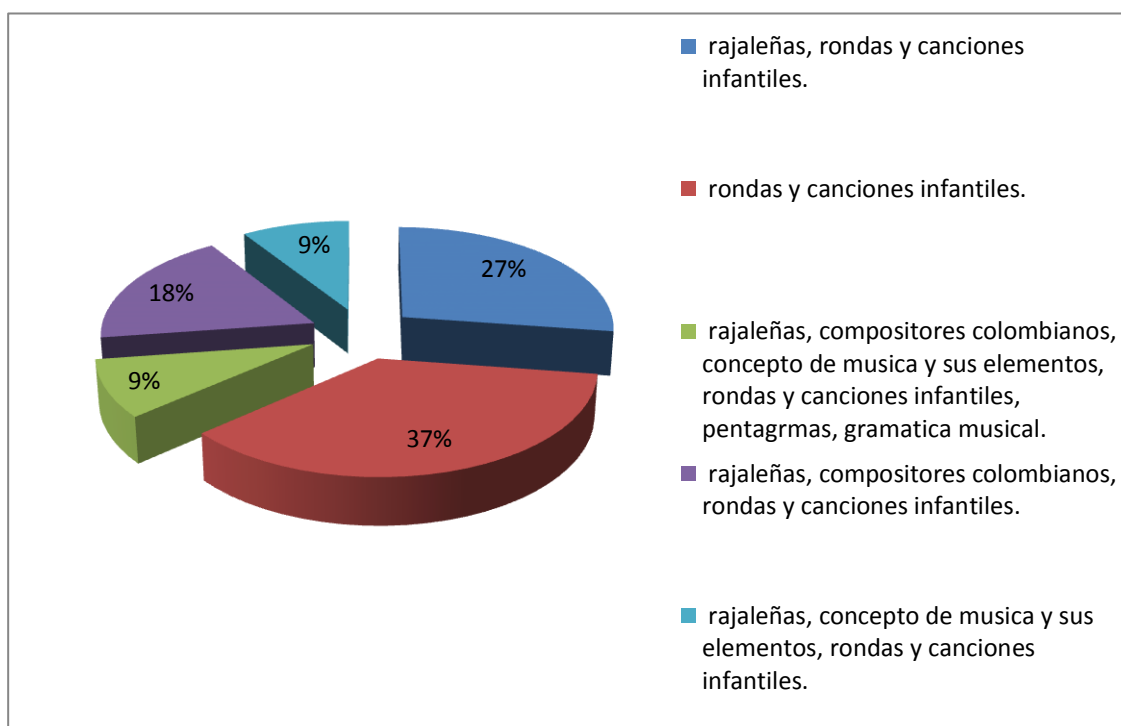
El 100% de los docente manejan técnicas como: dibujo, pintura, papel, mezcla de colores, manualidades (tarjeta, sello), modelado en plastilina, y manejo de regla.

7.1.14. Manejo de materiales en campo visual



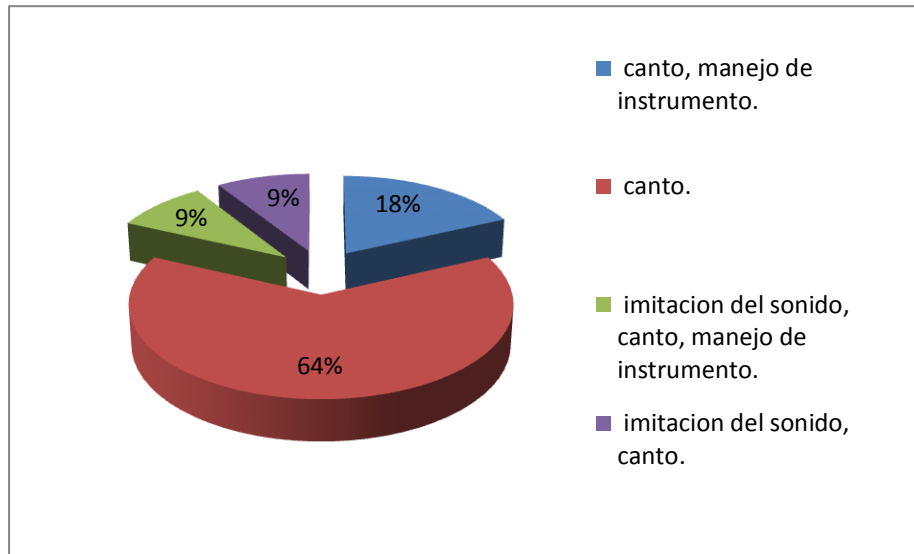
Los materiales utilizados en los centros educativos se distribuyen de la siguiente manera: el 100% de los docentes trabajan con temperas, pegantes, tijeras, crayolas, papel (bon, cartulina, papel de colores), lápiz (negro y de colores), materiales reciclados (revistas, tapas, bolsas, etc.) y fotocopias

7.1.15. Contenidos desarrollados en el lenguaje musical



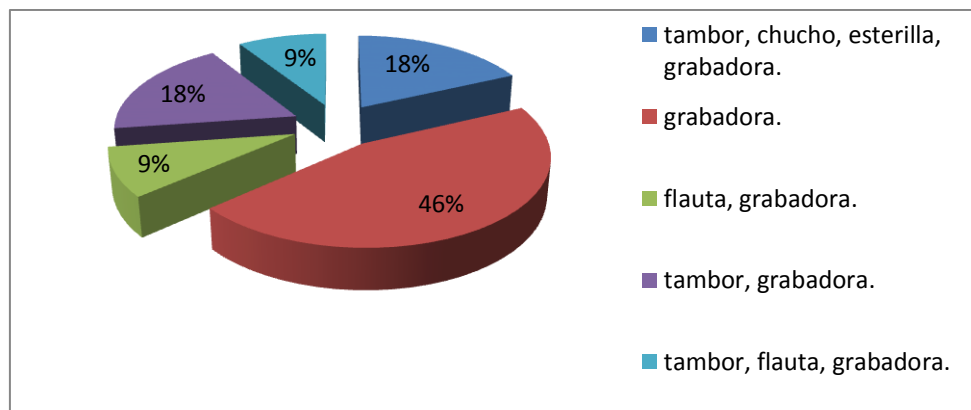
En el área musical un porcentaje del 37% simplemente desarrollan temas como; rondas y canciones infantiles; 27% rajaleñas, rondas y canciones infantiles; representado con un 18% trabajan rajaleñas, compositores Colombianos, rondas y canciones infantiles, el 9% orientan la clase a trabajar rajaleñas, concepto de música y sus elementos, rondas y canciones infantiles y un 9% tematiza sobre rajaleñas, compositores Colombianos, concepto de música y sus elementos, ronda y canciones infantiles, pentagrama y gramática musical.

7.1.16. Técnicas utilizadas en el lenguaje musical



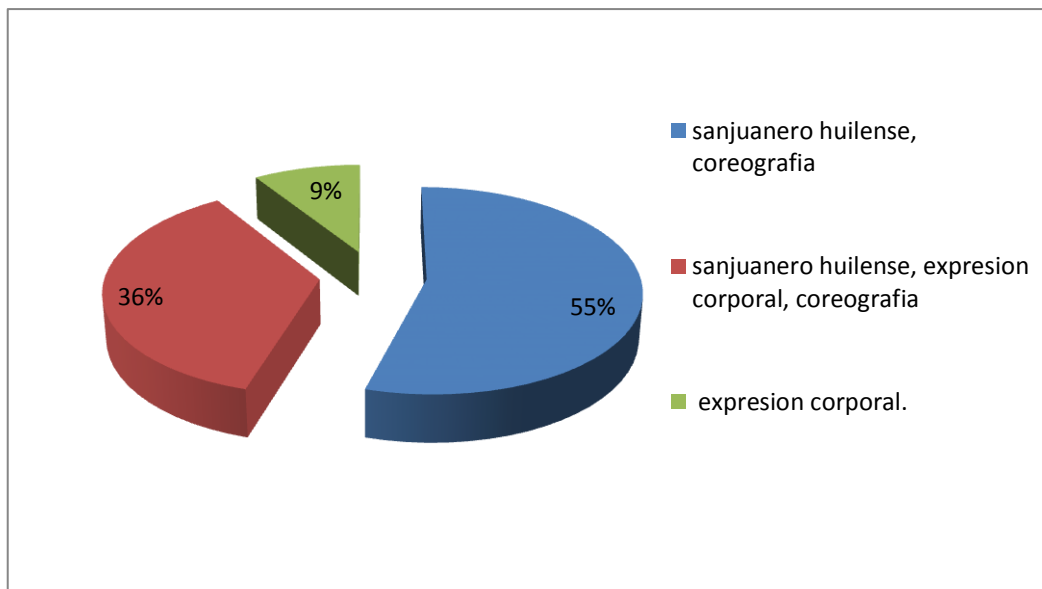
El 64% de los centros docentes utilizan el canto como técnica; el 18% trabaja con canto y el manejo de instrumentos, el 9% utilizan la imitación de sonido, canto y manejo de instrumentos y el 9% restante utiliza como técnica la imitación del sonido y canto.

7.1.17. Materiales empleados en el lenguaje musical



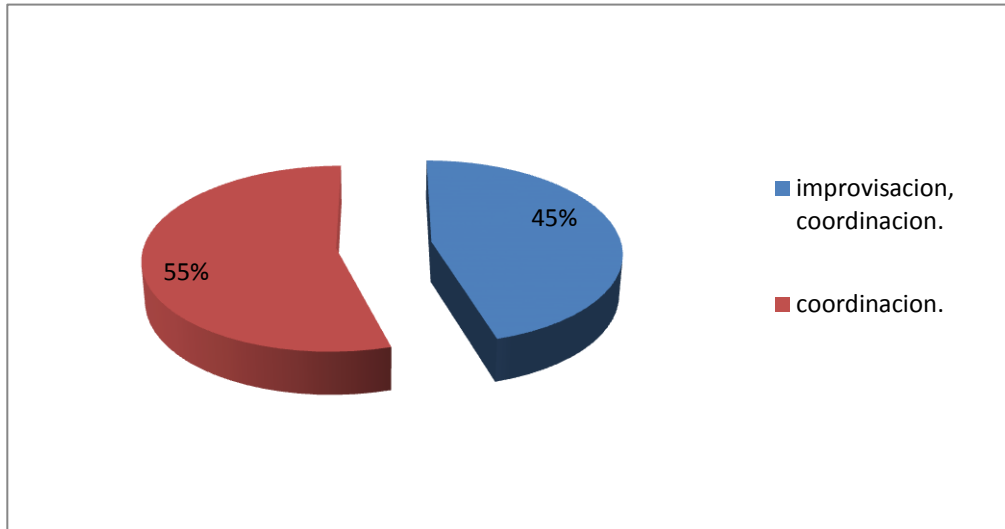
En cuanto a los materiales el 46% trabaja con grabadora, el 18% utiliza tambor, chucho, esterilla y grabadora; otro 18% trabaja con tambor y grabadora; un 9% emplea el tambor, la flauta y la grabadora y el 9% restante traba la flauta y grabadora.

7.1.18. Contenidos desarrollados en la danza



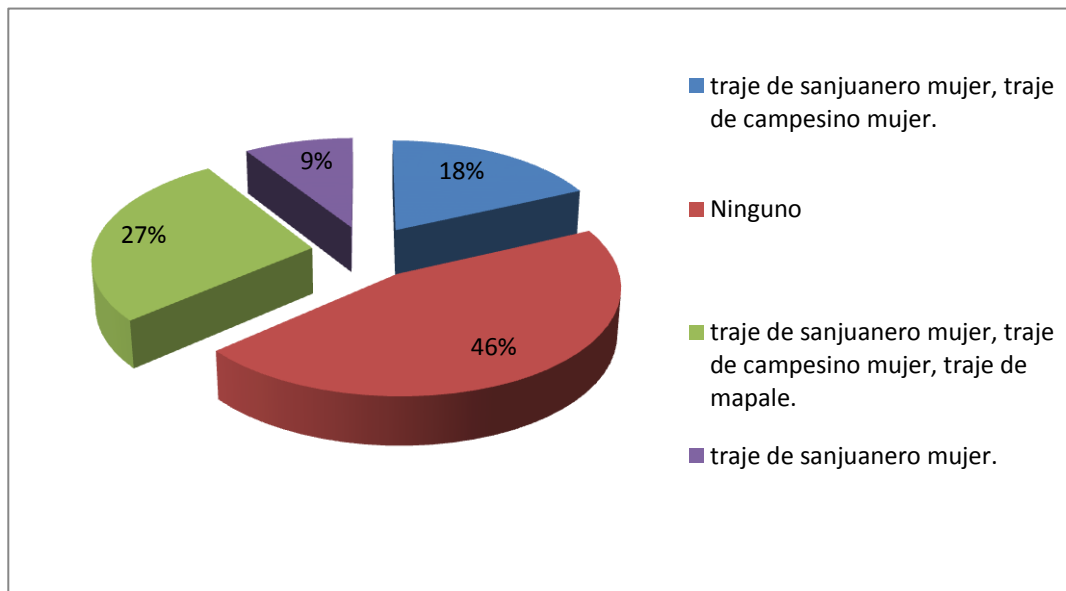
El gráfico muestra que los temas que se manejan en el área de danzas se distribuyen de la siguiente manera: el 55% enseñan sanjuanero Huilense y coreografías de rumba campesina y bambuco tradicional; el 36% sanjuanero Huilense, expresión corporal y coreografía y 9% simplemente expresión corporal.

7.1.19. Técnicas desarrolladas en el lenguaje de la danza



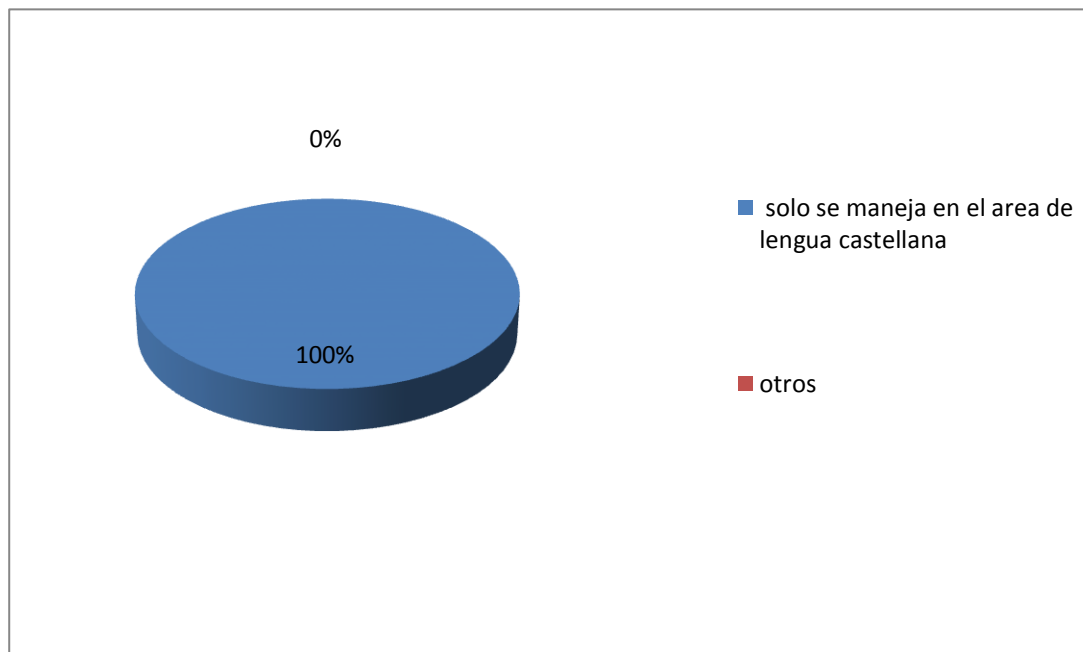
En cuanto a la técnica, un 55% lo soluciona con improvisación y coordinación, y el 45% restante con coordinación.

7.1.20. Materiales empleados para la clase de danza



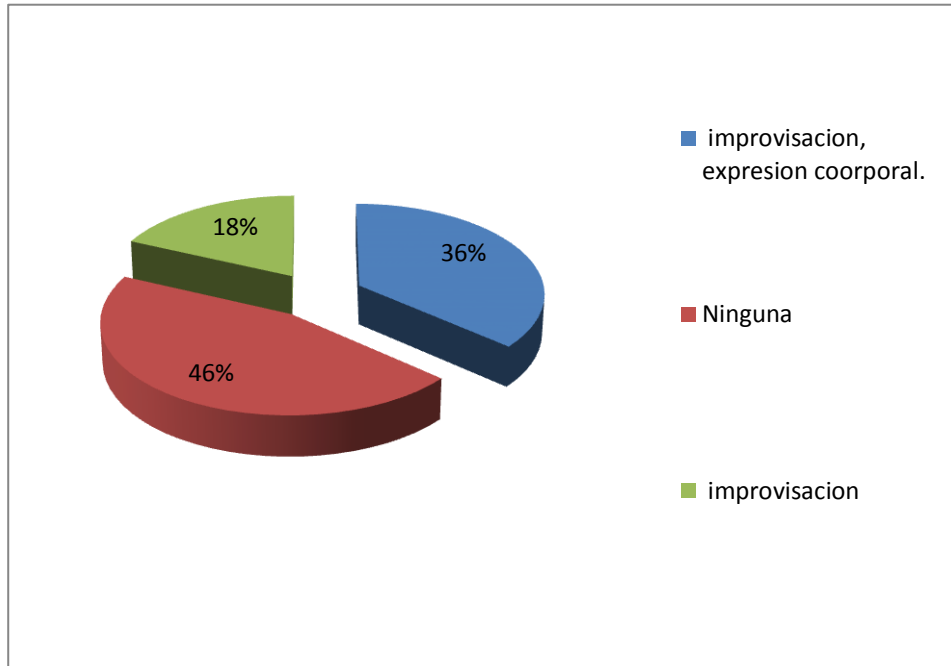
Respecto a los materiales utilizados para el desarrollo de la danza se pueden clasificar de la siguiente manera: el 46% no poseen ningún traje; el 27% tiene traje de San Juanero mujer, traje campesino mujer y traje de Mapale; 18% traje de San Juanero mujer, traje campesino mujer; y finalmente 9% solamente traje de San Juanero mujer.

7.1.21. Contenido desarrollados en el área del teatro



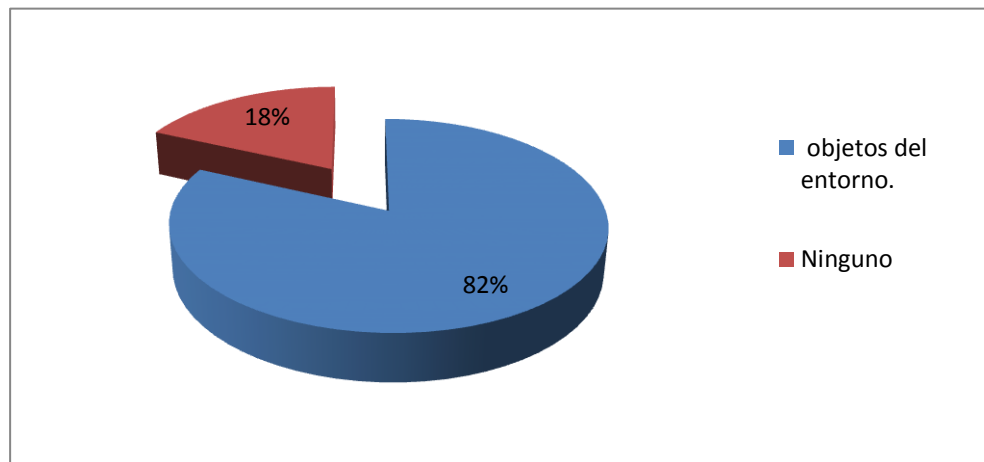
El 100% de la clase de teatro de las instituciones de primaria, se desarrollan en el área de lengua castellana.

7.1.22. Técnicas desarrolladas en el lenguaje teatral



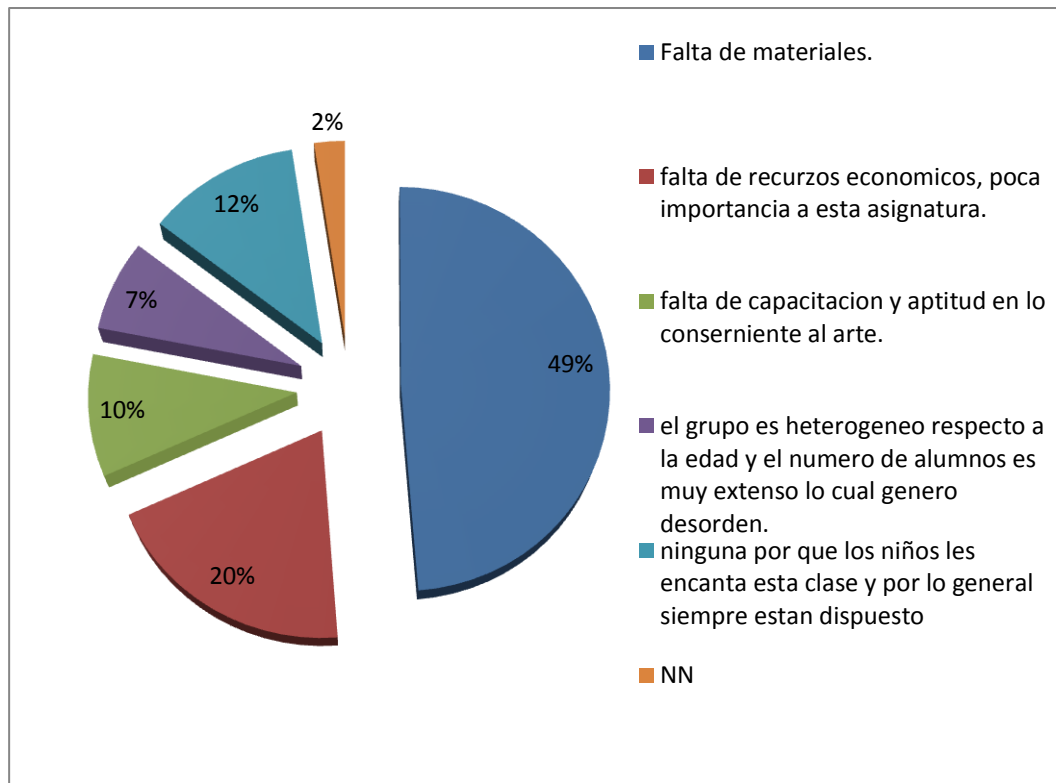
El 46% de los Centros Docentes no recurren a ninguna técnica; el 36% aplican la improvisación y la expresión corporal; 18% sencillamente la improvisación.

7.1.23. Materiales utilizados para el desarrollo de la clase de teatro



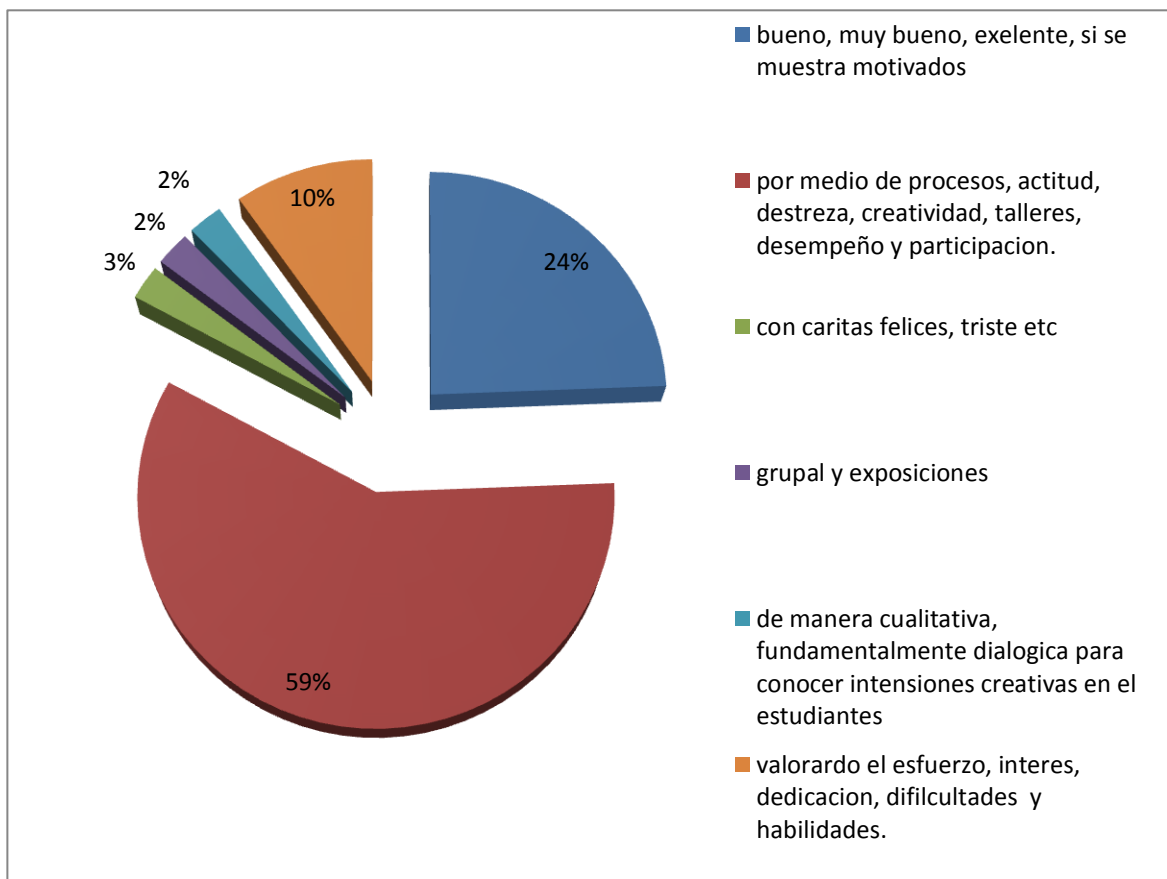
El 82% utilizan materiales como los objetos del entorno; y el 18% no poseen ningún material.

7.1.24. Dificultades al desarrollar la clase de educación artística.



La mayor dificultad que encuentran los docentes a la hora de desarrollar la clase de Educación Artística es precisamente la falta de materiales representado con un 49%; otro aspecto es la falta de recursos económicos y poca importancia que se le da al área de Educación Artística con el 20%; algunos docentes correspondiente al 12% argumenta que no encuentra ninguna dificultad porque a los niños les encanta la clase siempre están dispuestos a trabajar; con el 10% opina que la mayor dificultad está en la falta de capacitación y el poco conocimiento del área, el 7% especifica que el grupo es heterogéneo respecto a la edad y la cantidad de estudiantes en el aula lo que genera desorden y dificultades para desarrollar actividades artísticas, y el 2% no saben o no responden.

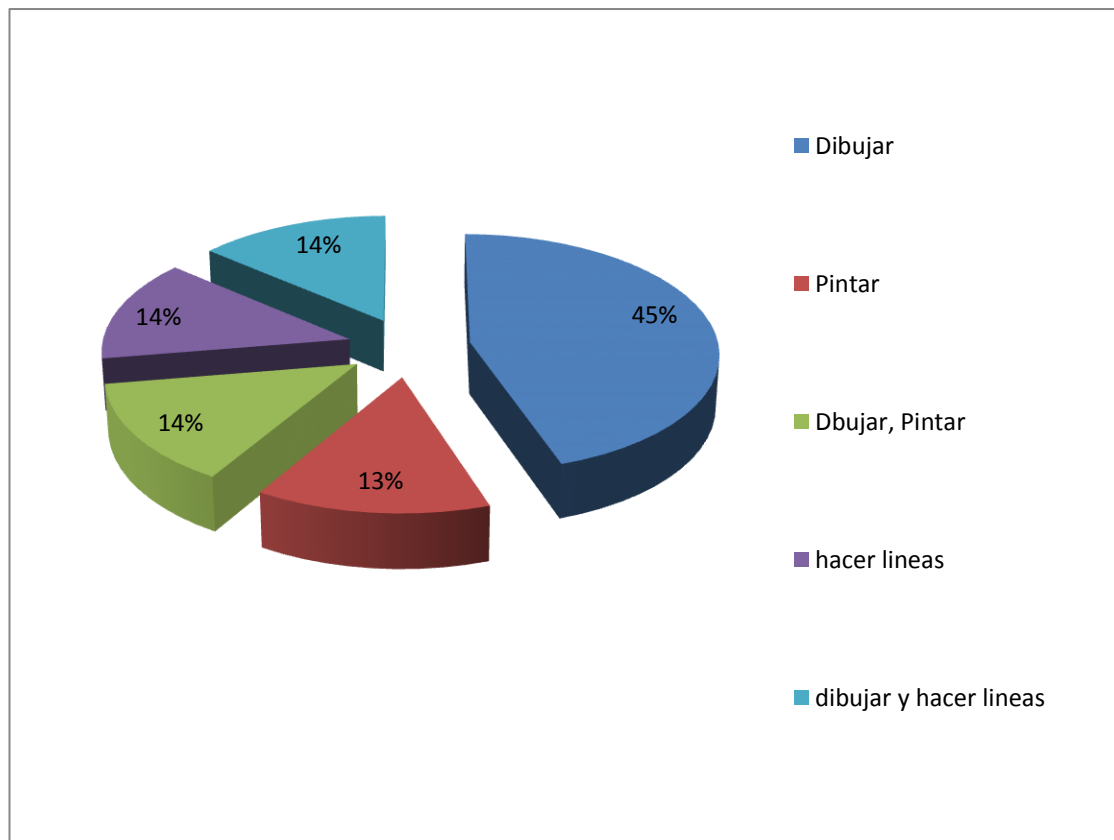
7.1.25. Evaluación de los estudiantes



Un porcentaje de 59% evalúa a sus estudiantes por medio de procesos, aptitud, destreza, creatividad, talleres, desempeño y participación; el 24% prefiere evaluarlos por bueno, muy bueno, excelente, si se muestra motivados; por otra parte un 10% valora el esfuerzo, interés dedicación, dificultades y habilidades; un 2% simplemente con caritas felices; el 2% agrega que lo hace por medio de exposiciones y de manera grupal; finalmente un 2% dicen, que evalúa de manera cualitativa, fundamentalmente dialógica para conocer intenciones creativas en los estudiantes.

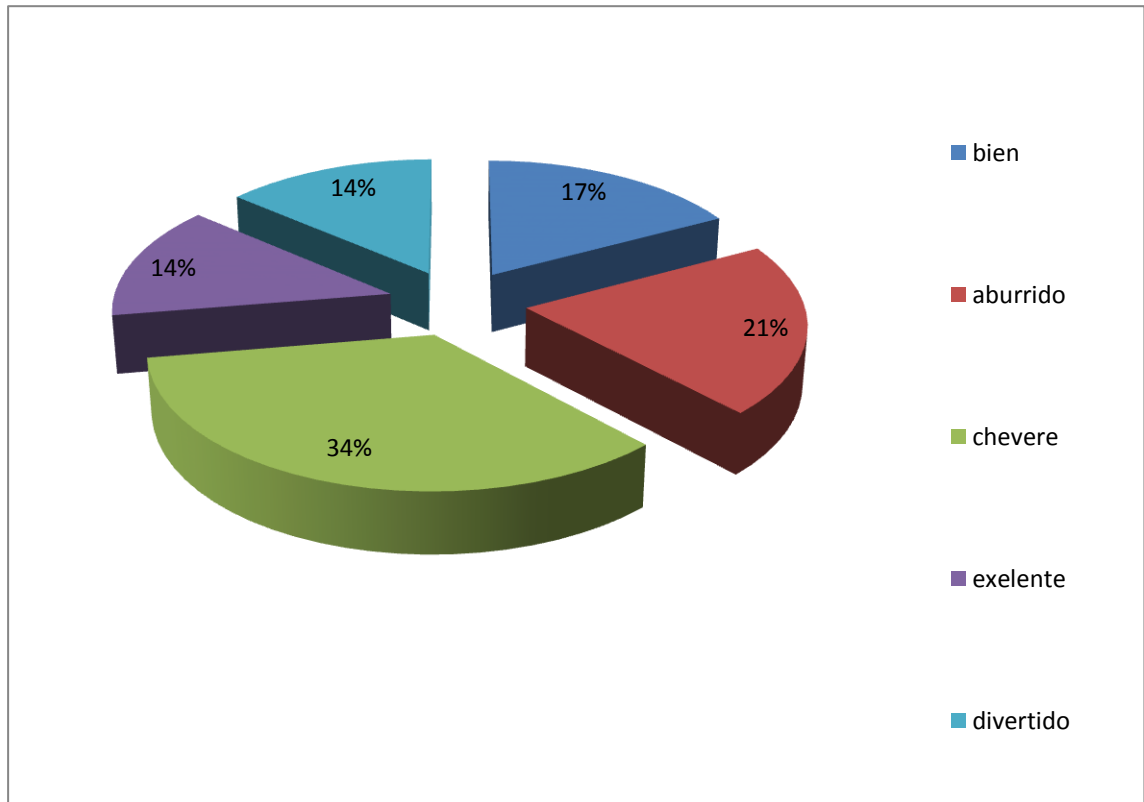
7.2 Percepción de los niños y niñas de 4 y 5 grado, de las instituciones educativas oficiales de los estratos 2 y 3 y zona rural del municipio de Neiva área de educación artística

7.2.1 Concepto de educación artística



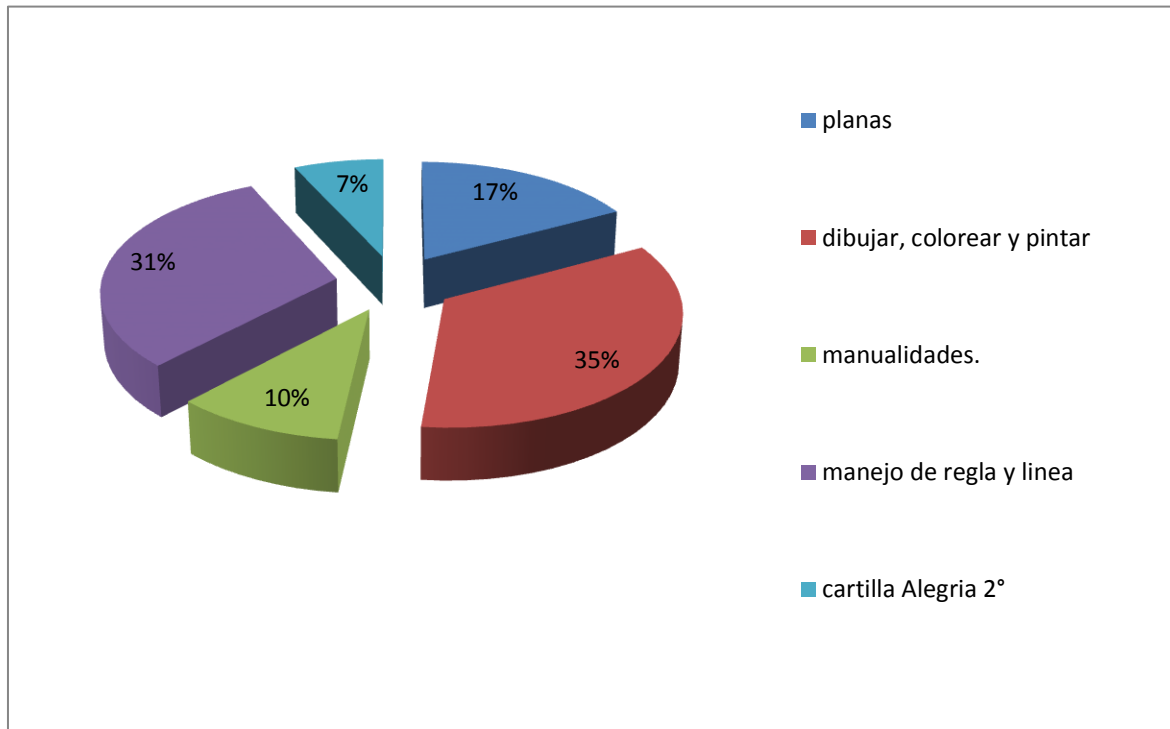
El 45% entiende por educación artística como dibujar; un 14% considera que es dibujar y pintar, otro 14% dice que es hacer líneas y a su vez el 14% concluye que es dibujar y hacer líneas y el 13% piensa que es pintar.

7.2.2. Estado de ánimo frente a la clase



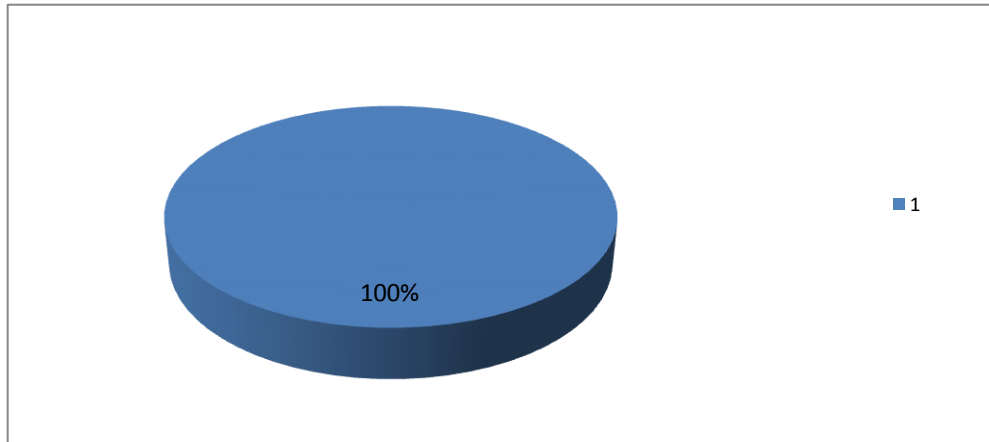
Los estudiantes a la hora de la clase de educación artística manifiestan los siguiente: el 34% se siente chévere, el 21% opina que la clase es aburrida; el 17% de los niños se siente bien, el 14% con responde que la clase es excelente y divertida.

7.2.3. Actividades que se realizan en clase de educación artística



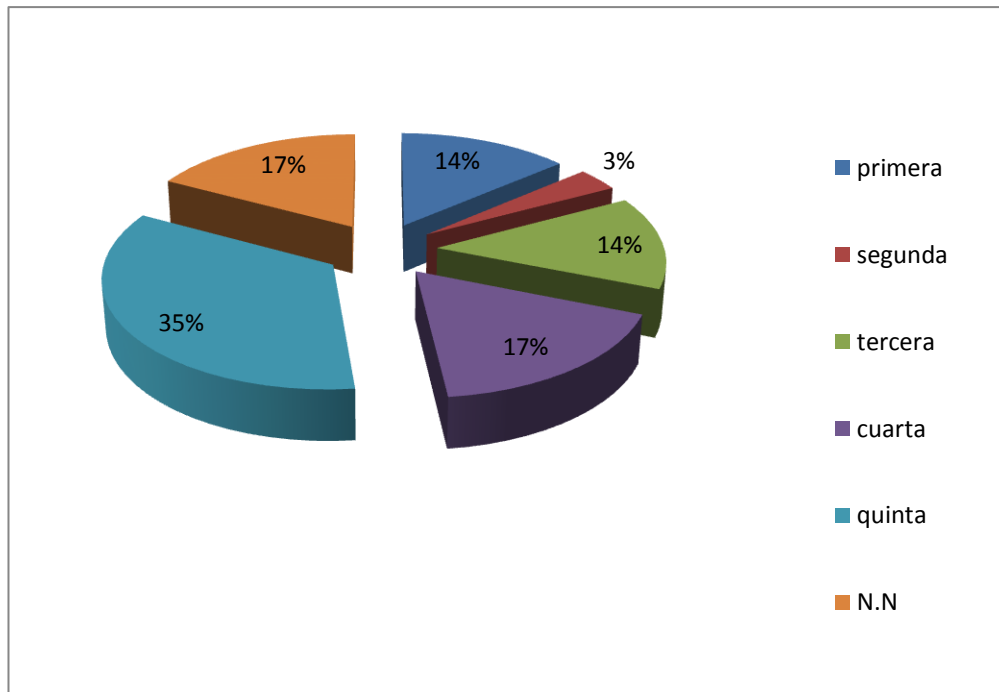
Un 35% de los niños concluye que las actividades que hacen en la clase de educación artística son dibujar, colorear y pintar; el 31% dice que realizan manejo de regla y línea; un 17% hace planas en clase; el 10% considera que las actividades se orientan al desarrollo de manualidades y el 7% restante, trabajan con una cartilla de artística.

7.2.4. Número de horas de clases de educación artística a la semana



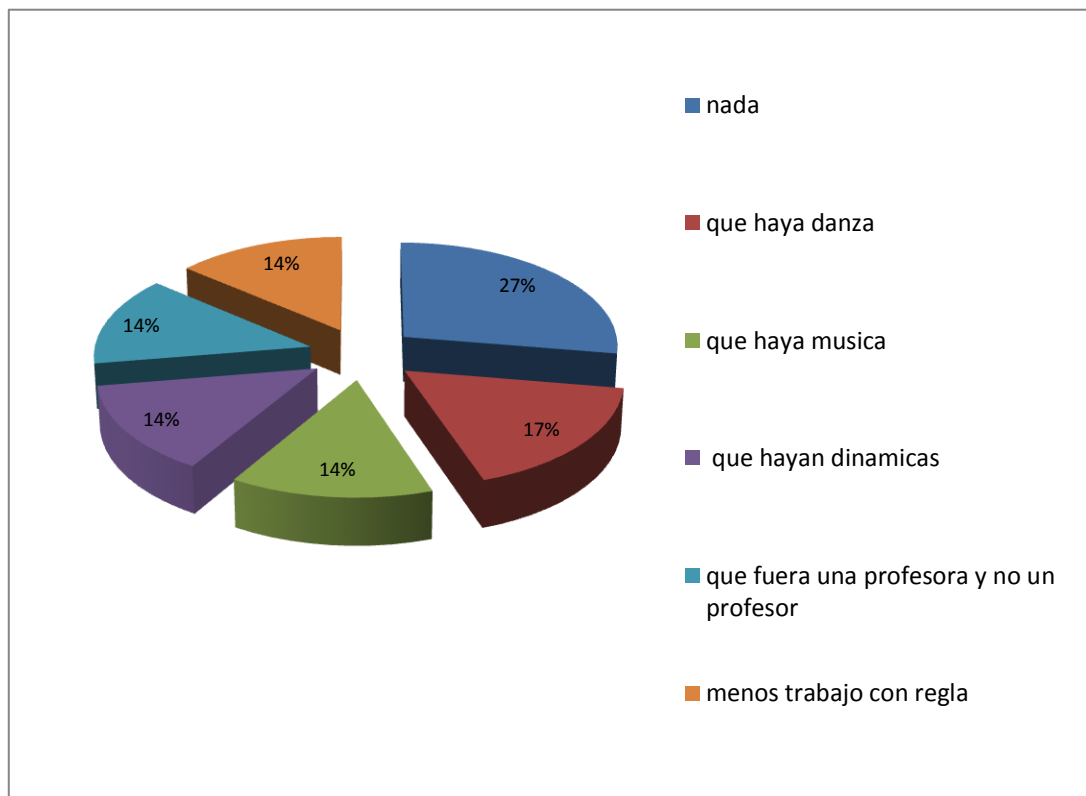
El 100% de los niños y niñas contestó que para la clase de Educación Artística solo les han asignado una hora a la semana.

7.2.5. Lugar para la clase de educación artística dentro del horario de clase



En la grafica se observa que el 35% de los niños y niñas reciben la clase de Educación Artística a la quinta hora; el 17% a la cuarta hora; a su vez 17% no sabe no responde, con un 14% se tienen las respuestas de la primera hora y la tercera hora de clase y para finalizar un 3% dice que tiene la clase a la segunda hora.

7.2.6. Sugerencias para mejorar la clase de educación artística



El 27% no quiere mejorar nada de la clase de educación artística; el 17% de los estudiantes encuestados les gustaría tener más clase de danza; el 14% prefiere que haya música en las clases; otro 14% opina que lo que le gustaría mejorar de la clase de educación artística es que sea más dinámica; igualmente un 14%

desea que la clase la oriente un profesor y no una profesora; por último el mímico porcentaje considera que quiere que haya menos manejo de regla en sus clases.

8. DISCUSIÓN

Cuando se observa los programas de educación artística que se ofrecen en las escuelas sorprende hallar algunas similitudes generalizadas. Una de las más asombrosas es la importancia que se le da al hecho de ofrecer a los estudiantes una serie de materiales con los cuales trabajar supuestamente para desarrollar la sensibilidad y creatividad. El maestro presupone que un currículo bien estructurado es aquel que está saturado de actividades y materiales y que por lo tanto, serán mejores sus prácticas pedagógicas.

La Educación Artística, no solamente pretende desarrollar la sensibilidad y creatividad a través de la experimentación práctica, sino que se constituye una herramienta para la formación de procesos intelectuales y el conocimiento de la cultura. Por lo tanto, para nuestro contexto la cuestión de la enseñanza de las artes y la cultura en el ámbito escolar tiene poca importancia; los pasos que se han seguido para tomar medidas al respecto son demasiados tímidos, pues aún no se tiene una influencia práctica en la realidad.

De otra parte, al referir el arte como lenguaje, permite asegurar que afina los sentidos, transmite significados que no pueden ser transmitidos a través de ningún otro tipo de lenguaje tales como el discursivo o el científico. Dentro de las artes, por ejemplo las visuales, teniendo la imagen como materia prima, hacen posible la visualización de quienes somos, donde estamos y como sentimos.

Recordando a Fanon⁸⁶, se diría que el arte capacita al hombre o a la mujer para no ser un extraño en su medio ambiente ni un extranjero en su propio país. Supera el estado de despersonalización, insertando al individuo en el lugar al cual pertenece, reforzando y ampliando sus lugares en el mundo. El arte en la educación como expresión personal y como cultura es un instrumento importante

⁸⁶ FRANTZ Fanon (1925 – 1961), pensador político

para la identificación cultural y el desarrollo individual. A través del arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación, aprehender la realidad del medio ambiente, desarrollar la capacidad crítica, lo cual permite analizar la realidad percibida y desarrollar una creatividad que transforme la realidad que fue analizada

En consecuencia, la magnitud de los desafíos que enfrentan los maestros es una realidad, ya no basta sólo con las buenas intenciones para fomentar la sensibilidad, la sensorialidad y el sentido creativo en los educandos. Hay que buscar formas reales para su implementación en las aulas de clases, más allá de una proclama discursiva o de un mero eslogan. Tampoco basta con desarrollar algunas habilidades manuales, enseñar unas cuantas técnicas y promover algunos ejercicios catárticos por medio de la libre expresión. Hay que desarrollar diversos dominios cognitivos, que reflejen con mayor fidelidad el enorme potencial con que pueden contribuir las artes al desarrollo humano, personal y social; potencial que ha sido ampliamente fundamentado por destacados pensadores tales como Rudolf Arnheim, Elliot Eisner y Howard Gardner.

8.1 Formación docente

Los profesores de las instituciones educativas a nivel de básica primaria, en la zona rural y urbana de los estratos dos y tres del municipio de Neiva, que han sido encuestados para el desarrollo de este trabajo, en su gran mayoría, no se encuentran capacitados para orientar la clase de Educación Artística, ya que la formación recibida corresponden a campos educativos generalizados. El resultado de esta situación es que los profesores no especializados se encuentran con frecuencia ante el dilema de qué enseñar sobre arte y cómo obtener resultados educativos de las actividades que se introducen en el aula.

Se observo, que la visión generalizada de los docente de las instituciones educativa tanto rurales como urbanas del municipio de Neiva, cuando se refieren a la enseñanza de la música, el teatro o la danza, buscan ante todo que los contenidos "pasen por la tangente" y que los ejercicios "funcionen", es decir, se busca desarrollar una serie de ejercicios para que los estudiantes puedan realizarlos fácilmente sin ninguna reflexión de carácter teórico. Frente a la problemática enunciada, es necesario que el docente establezca un equilibrio entre los contenidos pedagógicos y artísticos de la formación; es fundamental establecer un diálogo efectivo entre estas dos grandes áreas del conocimiento, Arte y Educación.

Las artes son todavía enseñadas como manualidades o continúan siendo utilizadas principalmente en la conmemoración de fiestas y en la producción de regalos muchas veces estereotipados para el día de la madre o el día del padre en las diferentes instituciones escolares. En el campo de la educación Artística el conocimiento de la práctica pedagógica es esencial para que se puedan desarrollar los contenidos de manera adecuada, eligiendo estrategias didácticas eficaces para el aprendizaje y, construyendo metodologías de evaluación coherentes con los objetivos de lo que fue enseñado.

Hoy más que nunca el docente de Educación Artística exige una formación distinta, que promueva una enseñanza de las artes más reflexiva y crítica, cuya finalidad no sea únicamente desarrollar las habilidades técnicas del estudiante. Se trata de llevar a cabo una reflexión sobre los procesos internos de subjetivación; una reflexión desarrollada a partir de la producción, de la apreciación, de la comprensión y de la valorización de las diferentes formas contemporáneas del arte incluyendo las producciones artísticas de los educandos, las diversas formas de expresión y contextos en los cuales se manifiesta el fenómeno artístico. Sin embargo, los docentes responsables de orientar el área en el contexto investigado, no tienen la formación necesaria para enfrentar los nuevos desafíos

que presenta educación artística; la falta de un profesional docente en el área es un problema crucial, se convierte en un obstáculo para la comprensión del significado de los contenidos propios del área y lo que se pretende formar en el educando.

Actualmente, como futuras egresadas, no podemos ignorar que los lenguajes artísticos ofrecen modos únicos y originales de conocimiento, de expresión y de percepción a través de códigos que les son propios. También, es claro que las expresiones artísticas contribuyen al desarrollo personal y social y que las capacidades y potencialidades artísticas se encuentran en todos los individuos, y que son fundamentales en la sensibilización y comunicación de los seres humanos. Estas consideraciones, conllevan a pensar en la educación del maestro, se asume que para enseñar arte, éste debe tener una formación artística y pedagógica específica y sólida. Tener una formación artística sólida no significa que el maestro sea un artista reconocido por los medios, con exposiciones frecuentes en galerías, museos y salones de arte; pero sí se requiere que vivencie el proceso artístico en el área de expresión en la cual actúa.

Dentro del contexto investigado, la educación artística está incorporada oficialmente dentro de los espacios y planes, el problema es que se necesitan maestros profesionales en el área; no es que esté excluida de los diseños curriculares, de hecho existen, pero el hecho de no contar con docentes profesionales en Educación Artística, se convierte en un uno de los principales lastres que impiden el resurgimiento de ése que fue, por varias generaciones, elemento esencial dentro de la formación integral de los ciudadanos.

Quizá sea irónica encontrar dicha problemática en las diferentes instituciones escolares públicas de la ciudad de Neiva, si se tiene en cuenta, que la Universidad Surcolombiana ha venido formando desde el año 2000 profesionales para el área. Pero también es claro, que la falta voluntad política y poco conocimiento de la importancia del arte en la formación integral y pleno de niños/niñas así como la

mirada tradicional de las autoridades en educación, tanto del Municipio como del Departamento, han hecho que no se convoque en los últimos años, ni siquiera una plaza para docentes en Educación artística. Tal situación se torna muy preocupante, porque Educar en el arte es formar una sensibilidad y una conciencia creadora y expresiva, un ser integral que acepte su individualidad dentro del conglomerado social, un ser que respete a los demás, ya que verá en ellos su interior, su variedad en lo emotivo y racional.

Desde esta perspectiva, es fundamental reconocer la especificidad de la formación y la práctica pedagógica que sustenta la identidad del educador artístico. ¿Cuáles deben ser los enfoques epistemológicos, psicológicos y curriculares que se deben tener en cuenta para la formación de docentes de educación artística? Dar respuesta a estos interrogantes ha de ser un pretexto para que los directivos de las instituciones educativas se cuestionen frente a su responsabilidad al ubicar un docente con cualquier área de formación, para que oriente los procesos del campo de educación artística.

La formación docente es un tema de gran importancia y trascendencia, por lo tanto, no debe dejarse a las iniciativas de los docentes sin formación específica, ni personas de buena voluntad que se presentan como docentes para llenar un vacío en el currículo, pues es grande el daño que se puede causar a mentalidades ingenuas; y es precisamente, lo que tradicionalmente y en gran medida sucede en nuestras escuelas. Esta problemática, nos remite a pensar en las palabras de Jorge Luís Borges cuando en una de las tantas entrevistas se preguntaba, si la educación de todos los niños y niñas no es siempre interrumpida por los años escolares, recordando la famosa frase de Bernard Shaw, *"Mi educación fue interrumpida por mis años escolares"*

Ligado al problema de la formación docente, sería conveniente cuestionar las metodologías que se aplican a la hora de impartir el área, el desconocimiento de

técnicas creativas, los recursos utilizados, la falta de motivación de los escolares. Estos y otros aspectos, pueden intervenir a la hora de llevar a buen término el trabajo docente y, en consecuencia, tienen que ver con la calidad de los procesos educativos desarrollados en las distintas instituciones escolares. Por lo tanto, se propone entonces, como futuras docentes de educación artística, "recuperar", o configurar aunque sea de forma incipiente, ese espacio que la educación artística debe ocupar dentro de las escuelas oficiales de educación primaria.

8.2 Concepto de Educación artística

Los docentes de las instituciones educativas del municipio de Neiva (zona rural y urbana), no tienen claro el concepto de educación artística, así mismo, existe desconocimiento de la finalidad del área (la mayoría de los docentes confunden los lenguajes artísticos) y la importancia que tienen en la formación integral de los estudiantes.

Frente al concepto de Educación artística, algunos docentes encuestados, afirman que *"la educación artística es un instrumento que contribuye a despertar la creatividad y la sensibilidad de los estudiantes"*. Este concepto de alguna manera se aproxima a un concepto generalizado, propio de un grupo de docentes que se han formado de manera empírica y que convierten los términos creatividad y sensibilidad en un cliché de formación; no obstante, al observar sus prácticas en el aula, tan son una serie de acciones estereotipadas que no tiene nada que ver ni con la sensibilidad y ni con la creatividad.

La concepción que poseen los docentes de las instituciones encargados de orientar el área, generalmente es muy variada, diversa y en ocasiones confusa; no existe una adecuada información acerca de la educación artística sobre todo en las personas, que no se desenvuelven en el ambiente del arte. En ocasiones se observa que las deficiencias en su concepción tienen origen en la familia y en la formación desde estudiantes y poco se hace por resolverlas. Al respecto, se

presentan algunos conceptos emitidos por algunos docentes encuestados en el proceso de investigación:

- El profesor de la Institución Educativa Técnico Superior sede los Mártires afirma que, *"el área de artística es la expresión compleja del ser Humano, con los elementos que le proporciona el medio ambiente"*,
- En la Institución Educativa Ángel María Paredes el docente afirma que *"la educación artística es un conjunto de expresiones y creaciones que ayudan a la profundización y creación de conceptos"*.
- La profesora de la Institución Educativa Santa Librada sede Marta Tello, responde *"es la integración de muchas actividades lúdicas y expresiones rítmicas"*.
- En la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, una docente define la educación artística como *"el conjunto de actividades manuales que favorecen el desarrollo integral del niño"*.
- La docente de la Institución Educativa Promoción Social sede Contraloría General responde que la *"educación artística es el espacio adecuado para descubrir talentos"*.
- En la Institución Educativa el Caguan, el profesor encargado afirma no tener *"ninguna definición del concepto de educación artística"*.

Desde las diferentes opiniones, los profesores están interesados por el dejar hacer con estilo propio, es decir, podemos pensar que está contextualizada a las capacidades del estudiante, pero, algo falta. Las definiciones obtenidas en las diferentes instituciones, tienen más relación con el cómo y un poco con el para qué, más que con el qué de la Educación Artística, lo que significa, que no se encuentra realmente definida el área, nos hablan de lo que busca, cómo hacerlo y del deber de contextualizarla, pero no la definen claramente.

En oposición a los conceptos generalizados por los diferentes docentes encuestados, *"la Educación artística no se focaliza sólo en contenidos intelectuales sino también expresivos, afectivos o de otro orden; no se aplica sólo a desarrollar destrezas manuales, sino también cognitivas; no se sitúa al margen de la cultura y del mundo actual, sino que permite comprenderlo y analizarlo a través de sus producciones; no pretende sólo respuestas únicas, sino que admite una multiplicidad de soluciones ante cualquier problema"*⁸⁷. El carácter polifacético establecido en este concepto, permite determinar que la Educación Artística ha de entenderse no solo como el desarrollo de capacidades perceptivas del individuo hacia el arte, o como vía para la formación inicial de intereses hacia el mismo, sino también como la posibilidad que tiene de favorecer la apropiación de conocimientos y valores humanos de esa manera emocional y sensible que solo es dado a comunicar a través del arte.

En tal sentido, la educación artística es la búsqueda de sensibilización del ser hacia lo estético y visual y una adquisición de confianza en las habilidades que puede desarrollar a través de la práctica de los diferentes campos de la educación artística. Igualmente la posibilidad que se tiene de insertarse en un medio social que lo ratifica como miembro de una comunidad. Arnheim⁸⁸ en algunas consideraciones realizadas sobre la educación artística exterioriza:

Lo que los niños, o cualquiera, pueden representar está influido por el medio o forma simbólica disponible. La poesía se inventó para decir lo que la prosa jamás podrá decir y las imágenes visuales lo que ni siquiera el lenguaje figurativo puede bosquejar. Lo que un niño puede hacer con un trozo de arcilla difiere de lo que puede hacer con una paleta con todos los colores. El medio y la forma que se usan son importantes; realizan una función epistemológica: nos ayudan a conocer.

⁸⁷ JIMÉNEZ, Ana lucía, Aguirre Imanol, Pimentel Lucia. Marco teórico, *concepto de educación artística*, Fundación Santanilla España 1994

⁸⁸ ARNHEIM, Rudolf. *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós. 1993, p. 19

De otra parte, en los lineamientos curriculares al referirse a la educación artística como una asignatura la define de la siguiente manera: "corresponde al manejo tradicional que generalmente ofrece la enseñanza de técnica y lenguajes particulares, en el sentido clásico de música, artes plásticas y visuales, artes escénicas y danzas"⁸⁹. Sin embargo, esta definición de carácter tradicional permite inferir, que su instrucción es una responsabilidad de quien enseña y como enseña, guiando al desarrollo y educación de la sensibilidad, la emotividad y vías de acceso al crecimiento humano, adquiriendo el sentido formativo sólo si la práctica artística se transforma en un espacio permeado por infinidad de comportamientos, saberes y sensibilidades que permiten imprimir creatividad, juego, fruición, asombro, conocimiento, análisis, reflexión y crítica.

Por lo tanto, la escuela no ha de convertirse en un espacio para la formación de artistas, tampoco lo es para la formación profesional de científicos, escritores, etc. Ahora bien, la escuela debe ser facilitadora del conocimiento de todos los lenguajes: artístico, matemático, físico, tecnológico, lingüístico, literario. Todos ellos pueden contribuir al desarrollo creativo de los estudiantes y todos ellos son un importante medio de comunicación con la sociedad y de fomento del espíritu crítico, así como de preparación a los estudios superiores y/o al mercado laboral.

La enseñanza del arte es una opción para pensar y no una forma auxiliar del conocimiento, la pedagogía de la educación artística está centrada en el individuo y más que ninguna otra atiende factores importantes asociados con lo emocional y social de lo cual Read, sostiene:

La educación es el fomento del crecimiento, pero aparte de la maduración física el crecimiento se hace evidente sólo en la expresión signos y símbolos audibles o visibles. La Educación puede definirse como el cultivo

⁸⁹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (Colombia), Serie lineamientos curriculares, educación artística. Bogotá: 2000. Pág. 50. Disponible en www.mineducacion.gov.co,

de los modos de expresión; consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios. Un hombre que puede hacer bien estas cosas es un hombre bien educado. Si puede hacer buenos sonidos, es un buen orador, un buen músico, un buen poeta; si puede hacer buenas imágenes, es un buen pintor o escultor; si buenos movimientos, un buen bailarín; si buenas herramientas o utensilios, un buen artesano u obrero. Todas las facultades de pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etc⁹⁰.

La educación artística es una disciplina que estudia el desarrollo del arte y su correlación con el medio vinculado a la vida, las relaciones interpersonales, ambiente escolar, ética, moral, folclor, tradiciones, etc., siendo en la institución donde se articulan nuevos elementos para el desarrollo estético y creativo disponiéndolo para valorar, apreciar, comprender, percibir, interpretar y crear. Las impresiones artísticas que los niños reciben perduran y son una parte exclusiva inseparable de cada una de las actividades que inciden directa o indirectamente en la formación del niño.

La formación artística se combina con una libre expresión pero puede complejizarse y el maestro comparte las pautas de su conocimiento permitiéndole al estudiante el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad, estas dan curso a la búsqueda de la identidad, estilo, o sello propio de cada persona, facilitando la expresión de los sentimientos y estados de ánimo del individuo. Sin embargo, es interesante conocer la percepción de los niños de cuarto y quinto de las diferentes instituciones frente al concepto de educación Artística:

⁹⁰ READ, H. *Educación por el arte*. Barcelona: Editorial Paidós. 1986, pág. 36

Un estudiante del Centro Docente María Cristina Arango de grado cuarto afirma que *“educación artística es hacer líneas, dibujos y ensayar las obras de teatro del área de español”*;

En la Institución Educativa Tierra de Promisión sede El Lago, un niño de grado quinto dice que la *“educación artística es una hora donde se hacen tarjetas y el mejoramiento de letra”*;

Un niño de cuarto de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero opina que *“la educación artística es hacer planas y líneas a mano alzada”*.

Así como estos conceptos encontramos muchos más de carácter descontextualizado e ingenuos, en donde los niños relacionan la educación artística con prácticas asociadas a procesos técnicos, a las manualidades, a la caligrafía o a la visión práctica de las costumbres y tradiciones de los pueblos. Esto se debe a diversos factores, por citar algunos, se puede referir, a la falta de formación de los docentes encargados de trabajar con la educación artística, a la visión equívoca producto de la falta de cultura que tienen los padres de familia y a que no se le otorga la misma importancia que las demás asignaturas, siendo que es tan fundamental en el desarrollo de los niños como las demás. Son por estas razones que hoy en día la educación artística, no cumple su verdadera función dentro de las instituciones escolares.

8.3 Referentes teóricos y pedagógicos

Las prácticas docentes deben enfocarse, estudiarse y comprenderse en cada contexto institucional y sociocultural, de lo contrario se caería en un enfoque reduccionista como ha sucedido hasta el momento en el área de educación artística. También es necesario considerar los referentes teóricos que les dan significado, pero no tomarlos como la simple aplicación de postulados teóricos,

sino como expresión y producto de la reflexión y la experiencia educativa acumulada por muchas generaciones.

Las prácticas docentes no son espontáneas, responden a posiciones teóricas y contextos específicos y requieren estudio, reflexión y construcción constante, por medio de su sistematización e investigación, procesos que llevan a ampliar los marcos interpretativos y a mejorarlos. Constituyéndose así teoría y práctica, en dos caras de una misma moneda: el proceso pedagógico.

Es necesario que los docentes cuenten y empleen referentes teóricos y pedagógicos al momento de orientar la clase de Educación Artística, así estarán en capacidad de proporcionar conocimientos claros, profundos y actualizados a la hora de aplicar el método de aprendizaje en el área, lo cual les dará mejores resultados evaluativos y mucho más significado e importancia a su método de enseñanza. Sin embargo, es alarmante que en las Instituciones Educativas del nivel de primaria, zonas rural y urbana, de los estratos dos y tres del municipio de Neiva, los docentes no emplean referentes teóricos en el área de educación artística; ellos basan sus prácticas principalmente en la impírea, seguida por textos de diferentes editoriales y en las programaciones establecida en la instituciones escolares.

En la encuesta realizada para conocer los referentes teórico tanto pedagógicos como de Educación artística, los docentes en su discurso citan referentes como "la expresión gráfica", "el patrimonio cultural", "manifestaciones folclóricas", "libros de arte", "textos", "el internet", "el aprendizaje", "el juego", "siete leyes espirituales para padres", "desarrollo de talleres didácticos de pintura música danza y teatro", o en autores como "Jairo Aníbal Niño", "Mónica Sarín", "Piaget", "Santanilla". Esto lo único que demuestra es la incompetencias que presentan los docentes que se encuentran como titulares de un área tan compleja como es la Educación Artística.

La práctica docente se constituye un proceso complejo en el que confluyen múltiples factores que van a incidir en la concreción de teorías, lineamientos, políticas; es decir, en el logro de los fines educativos. En tal sentido, el docente como centro del proceso de la Práctica, debe lidiar con múltiples y simultáneos elementos en su hacer pedagógico. Por una parte, debe demostrar dominio conceptual sobre los contenidos del área del nivel donde está desempeñando; liderazgo, traducido en autoridad moral y cognitiva que genere el trabajo cooperativo; el respeto hacia los otros y disposición para la toma de decisiones conjunta. Al mismo tiempo, debe evidenciar el dominio de estrategias, técnicas y habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; así como un desempeño personal y profesional sustentado en valores éticos y morales.

Del docente se espera que evidencie actualidad didáctica, comunicación asertiva, creatividad, capacidad para reflexionar sobre su hacer y constituirse en aprendiz permanente, por lo que debe ser un investigador de su propia acción, de tal manera que pueda generar transformaciones en la realidad en la que intervenga. Además, debe controlar sus emociones, sentimientos y afectos de tal forma que pueda equilibrar la subjetividad e íntesubjetividad propia de la dinámica del aula y de la escuela.

Desde esta perspectiva y por la complejidad, singularidad y simultaneidad de las interacciones que se suscitan en la en proceso de aprendizaje/enseñanza de la Educación artística, es que se requiere un docente con dominios teóricos tanto en el campo de la educación artística, como en ámbito de la pedagogía. Se trata entonces, de asignar un docente para el área artística dinamizador de posibilidades, autónomo, "un intelectual" atento a los requerimientos de la realidad en la que interviene, dispuesto a transformar su acción sobre la base de la toma de decisiones producto de la reflexión sobre lo que hace, o mejor sobre lo que deja de hacer.

Sin embargo, muchas veces el conocimiento teórico se limita a un valor técnico o instrumental donde se entrenan las habilidades para una intervención técnica eficaz o la reproducción de un proceso. El docente entonces es un técnico o repetidor continuo de acciones estereotipadas, apoyado en el conocimiento elaborado por otros científicos por lo que no necesita acceder al conocimiento científico, solo debe dominar rutinas de intervención técnica. Un modelo de esta naturaleza no es conveniente para el desarrollo de procesos educativos de calidad, se requiere del docente la habilidad intelectual para discernir la respuesta apropiada a una situación compleja, abierta a la duda y a la incertidumbre.

Por lo tanto, en una perspectiva reflexiva, se concibe la formación del docente de Educación Artística, como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, un largo proceso de interacción teoría práctica, de desarrollo de la capacidad de comprensión situacional que favorezca los juicios razonados y decisiones inteligentes y reflexivas, ambiguas y dinámicas de la vida en las aulas. En este caso, la práctica se apoya en la interpretación de las situaciones particulares como un todo y no pueden mejorarse sino se mejoran dichas interpretaciones.

Sin duda, un proceso esta naturaleza en nuestro contexto educativo, está rodeado de diversas concepciones, dilemas, y obstáculos sobre los que con poca frecuencia se reflexiona y sobre los que cada docente actúa con el repertorio de potencialidades que posea.

8.4 Planes curriculares del área de educación artística

Es importante tener en cuenta cómo ha evolucionado la educación a través de la historia. Diversos modelos y escuelas de pensamiento han marcado las

estructuras curriculares, la práctica pedagógica, los procesos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje, los contenidos, las didácticas y demás mediaciones que confluyen en los sistemas educativos con que se han orientado históricamente a los sujetos desde los contextos sociales.

En la actualidad se busca privilegiar el aprendizaje frente a la enseñanza, lo cual es primordial en el proceso educativo. Esto fortalece la autonomía y facilita la interacción de los campos comunicativos, socio-afectivo-psicomotor y cognitivo. Este reto requiere de la creación y cambios tanto en la actitud de los docentes, como en las estrategias, recursos y acciones frente al nuevo proceso de aprender a aprender.

Desde esta perspectiva, el arte en sus múltiples expresiones actúa como medidora en la educación generando aprendizajes con significación, por desarrollar competencias que configuran el saber para saber saber, saber hacer y saber ser. Las artes en escenarios de aprendizaje son generadoras de autodesarrollos en los estudiantes, facilitan conocimientos, aprovechamiento de las innovaciones científicas y tecnológicas, incentivando una actitud investigativa para su aplicación en contextos.

La educación artística y cultural debe ser parte integrante de todos los currículos educativos pero no como un elemento marginal o externo al sistema educativo. La Educación Artística (incluyendo la Plástica, la Música, el Teatro, la Danza, etc.) debe estar integrada como una de las áreas curriculares esenciales de la Educación. Como estrategia de reacción ante un creciente tecnocentrismo de los currículos educativos es necesario retomar el valor de las emociones puesto que son ellas las que las que orientan a relacionarnos con los demás y porque verdaderamente confieren a los individuos humanidad. Como reacción a la negación que la Escuela hace del papel de los sentimientos en la formación de los

futuros ciudadanos/as es necesario que lo afectivo, lo emotivo, lo biográfico, lo subjetivo adquieran de nuevo un lugar esencial en la cotidianidad de las aulas

Pese a todos los esfuerzos legislativos, las instituciones educativas no han logrado dar al área de educación artística la verdadera dimensión e importancia dentro de sus PEI, por lo tanto, no se ha logrado encontrar la relevancia que tiene. Por lo mismo, se asignan docentes para la enseñanza del arte que no tienen la formación académica ni el perfil para desarrollar los procesos de aprendizaje de acuerdo a los lineamientos curriculares.

Hasta ahora no se ha logrado comprender el propósito que tiene esta área en la formación humana, y que se le asuma en igualdad de condiciones de importancia con los demás campos del conocimiento. El trabajo que se realiza con los estudiantes en educación artística está expuesto a repeticiones obligadas, sin sentido, con la pretensión de desarrollar habilidades y destrezas manuales sin soportes conceptuales o epistemológicos.

Lo anterior puede contemplarse en el momento de realizar la revisión de los proyectos curriculares del área en cada las Instituciones Educativas objetos de estudio. En estos documentos presentan una estructura desorganizada, insuficiente jerarquización, sucintas, ejercicios descontextualizados y poco significativos, orientadas básicamente a las artes visuales, no guarda coherencia conceptual y de profundización entre los diferentes cursos, esto para las escuelas en donde existe un currículo establecido, porque si bien es cierto, en la mayoría de las escuelas visitadas para el desarrollo de la presente investigación, la básica primaria adolece de una estructuras curriculares para el área.

Para ilustrar la problemática descrita anteriormente, se puede citar el caso de la Institución Educativa José Eustasio Rivera, sede Ciudad Jardín, donde no se cuenta con una programación específica para el nivel de primaria, es decir, solo posee programación para el área de educación artística para básica secundaria.

Así mismo, en la Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez, los procesos no responden a las necesidades específicas de cada grado, en los registros escritos solo se encuentra un documento donde aparece el concepto de educación artística y la forma de evaluar. No hay una temática establecida que se adapte a la edad ni al grado. De manera similar estas falencias son evidentes en otras instituciones educativas; los procesos no son continuos, no hay una claridad frente a lo que se espera lograr en la formación de los estudiantes.

De otra parte, el concepto de integralidad de la educación artística no existe para las instituciones escolares, los proyectos curriculares están más centrados en contenidos y actividades de dibujo, pintura o manualidades. Unas pocas instituciones centran su atención en los procesos musicales o dancísticos. El teatro es una práctica vetada en los proyectos curriculares escolares. Para el caso, se cita las Instituciones Educativas José Eustasio Rivera sede Monserrate, Misael Pastrana Arango, Ángel María Paredes y el INEM "Julián Motta Salas" sede Cándido Leguízamo, en donde el teatro no hace parte del componente del área de educación artística; pero en ocasiones, se realizan dramatizados para los centros literarios en el área de lengua castellana así como, para conmemorar fechas especiales como izadas de bandera o para la semana cultural.

Frente a la problemática observada, es importante que a la hora de hacer la programación académica del área, los profesores asignados para orientar el área además de regirse por los lineamientos del PEI de la institución, tengan en cuenta una bibliografía ampliada que les permita elaborar un currículo actualizado y que abarque las últimas tendencias pedagógicas de la educación artística. Al respecto, el Documento *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística*, proponen cuatro enfoques o componentes claves para la estructuración del currículo; "**En primer lugar** la programación curricular debe contar con un Componente Institucional, donde se retoma los principios institucionales y todos los pilares que posee cada plantel, así como su infraestructura; **el segundo** es el Enfoque

Pedagógico, que se centra en la didáctica del docente y tiene en cuenta las necesidades de los niños y niñas de acuerdo al nivel en que se encuentren; **el tercero** es el Componente Disciplinar, este tiene que ver con las actividades culturales y las competencias del área de educación artística; **y por último** se halla el Componente Social, donde se integran otras instituciones u organizaciones que tienen vinculadas al plantel con el fin de colaborar con el patrimonio social y cultural”.

De otra parte, a la hora de construir una propuesta curricular es importante tener en cuenta lo que plantea el documento *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística*, respecto:

“El currículo institucional permite contrastar argumentos entorno a problemáticas comunes de la educación y comparte experiencias que responde a necesidades que pueden ser atendidas desde los saberes propios del campo de la Educación Artística”.⁹¹ Por lo tanto, es importante que dentro de la programación que tengan las instituciones educativas, se incluya las necesidades de los estudiantes de acuerdo al nivel cognitivo y motriz en que se encuentran... los procesos deben responder a las necesidades específicas de la edad y del grado en que se encuentran los estudiantes, deben darse de manera articulada para favorecer su continuidad y tener claridad frente a lo de se espera desarrollar con cada proceso y como se puede evidenciar en el estudiante sus resultados, deben definir cómo dichos resultados dan cuenta del componente o componentes del saber con los que se guarda relación y su grado de apropiación por el estudiante⁹².

⁹¹Ministerio de Educación Nacional. Documento No. 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Páginas 77- 78

8.5 Concepto de didáctica

La importancia de la didáctica en el acto pedagógico se presenta por ser ella el vehículo que permite un mayor alcance del saber, por orientar la enseñanza de un conocimiento específico y por crear estrategias básicas y fundamentales conducentes a una mejor aprehensión del conocimiento. Ricardo Lucio afirma que la didáctica está orientada por un pensamiento pedagógico y éste es específico en torno al área del conocimiento, por lo tanto puede hablarse de una didáctica general y de una didáctica específica.

Carlos Eduardo Vasco, apoyado en planteamientos de Comenio, considera a la didáctica no como la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien definido del saber pedagógico que ocupa explícitamente de la enseñanza. Así la didáctica regularía a la acción de enseñar, generando un ente epistemológico del conocimiento, denominado praxis pedagógica. Para que se presente una buena comunicación a través del acto pedagógico debe haber didáctica, lo que quiere decir que el conocimiento que se va a transmitir este organizado, sistematizado y presentado con la correcta metodología para que el aprendizaje sea en la mejor forma.

Así mismo, la didáctica es una disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo, cuyo objetivo específico es la técnica de la enseñanza, la cual consiste en incentivar y orientar eficazmente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Además la didáctica es un conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus estudiantes, sin perder de vista los objetivos educativos formulados.

Por lo tanto, para el desarrollo de una clase didácticamente en el campo de la educación artística en el nivel de básica primaria, es importante que el profesor

vuelva a ser niño por un momento y ponga a flote su creatividad e ingenio, para que de esta forma, pueda no solo pararse al frente a dictar su clase si no que lo haga de una forma divertida y amena claro sin que esta deje de ser una clase, y sin perder su título como docente, manejando unas buenas estrategias de enseñanza y teniendo en cuenta que la actividad tenga que ver con el tema visto y sea fácil de desarrollar sin que se lleguen a presentar problemas ya que hay actividades que no son las adecuadas para la escuela o para el grupo, por esto hay que tener muy en cuenta las edades, la institución, el tema y el número de estudiantes.

Sin embargo, en diálogos establecidos con los docentes de las Instituciones Educativas investigadas, no tienen un concepto claro y fundamentado de didáctica. Para comprobar este hecho, es importante examinar los conceptos que poseen los profesores de colegios como Ángel María Paredes, Promoción Social sede Contraloría General, y la Institución Educativa El Caguan de didáctica: son *"las diversas formas de adquirir conocimientos"*; *"la didáctica es la manera de enseñar los principios"*; *"es muy creativa e innovadora"*. Estas repuestas presentadas por los diferentes profesionales de la pedagogía, permite inferir que un número significativo de educadores no son competentes para discutir de forma crítica problemas de la didáctica así como, proponer estrategias efectivas para el aprendizaje del campo de la educación artística.

De otra parte, se observa también, que los docentes aún no se han apropiado de un método de enseñanza general para superar las deficiencias presentadas en sus marcos referenciales lo cual, propicia un conjunto de limitaciones, como la ausencia de criterios teórico-metodológicos sólidos y coherentes para enseñar los diferentes lenguajes artísticos a nivel de la básica primaria. Se considera entonces, que para lograrlo se requiere de un programa de mejora que contribuya a fortalecer un marco conceptual y metodológico que permita hacer más explícito

el método y aquellos hechos, contradicciones y necesidades que caracterizan al proceso de aprendizaje/ enseñanza de la educación artística.

8.6 Enfoque didáctico de la Educación Artística

La didáctica de la educación artística busca generar vivencias en los educandos desde las diferentes expresiones artísticas como la música, el teatro, la danza, y las artes visuales. Así mismo, pretende que todos los estudiantes participen, vivencien el arte y se promueva a partir de ello el desarrollo del pensamiento divergente y la creatividad, el fortalecimiento de su sensibilidad, el disfrute por el arte, el reconocimiento y apreciación de las características de su propia cultura y de otras, el reconocimiento y construcción de su propia identidad, la afirmación de su personalidad mediante la identificación y expresión de sus gustos personales, como también el descubrimiento de sus posibilidades y limitaciones, la confianza y seguridad en sí mismo para expresar sus propios puntos de vista con libertad, el desarrollo de su autonomía y capacidad de decisión, el desarrollo de actitudes solidarias con los demás, la actitud crítica, y el reconocimiento de elementos básicos de las diferentes artes mediante diversas experiencias.

Desde esta perspectiva, se pregunta ¿cuáles son los enfoques didácticos que utilizan los docentes a la hora de desarrollar su propuesta curricular? Es claro que ninguno, porque si la mayoría de los docentes encuestados no tienen claro el concepto de didáctica, mucho menos conocen los diferentes enfoques didácticos que fundamentan las prácticas pedagógicas de la educación artística. Este desconocimiento aunado a la falta de apropiación de elementos didácticos, conlleva a que los docentes generen prácticas reiterativas a partir de patrones o esquemas, en donde la función del estudiantes solo queda en repetir o imitar de modelo. Esta situación es visible en varias instituciones escolares del contexto, sin embargo, fueron observadas directamente en las Instituciones Educativa el INEM Julián Motta Salas sede Cándido Leguízamo y la Institución Educativa del Caguan.

Las clases se limitan a pintar de determinada manera, realizar coreografías, aprenderse canciones e imitar tal personaje, sin permitirle la posibilidad de expresar su mundo interior, su percepción del universo, así como los sentimientos que alberga. El docente debe darle al estudiante la posibilidad de poner en práctica su imaginación, su creatividad respecto al mundo que les rodea, sus emociones y sentimientos. Ello es posible cuando **observa** su entorno, su cuerpo, sus vivencias; **explora** las posibilidades de comunicación teniendo en cuenta el espacio y su cuerpo; **organiza** los recursos materiales y espaciales, **representa** situaciones de la vida diaria, los desplazamientos corporales.

En un currículo cuyo centro se encuentran los *contenidos, métodos y contextos* resulta imposible concebir al maestro como un simple transmisor de experiencias, conocimientos y habilidades, es alguien que propone renovar, no sólo los contenidos curriculares, sino que, además, genera una reflexión y una transformación en la actividad educativa y pedagógico-didáctica.

Por lo general en las instituciones escolares el hábito de la percepción y el disfrute de los niños/niñas en sus dimensiones creativa e imaginaria es escaso, están casi ausentes de las aulas; por ello la *sensibilidad como capacidad de asombro y la imaginación como energía integradora*, son los elementos esenciales para derivar la educación tradicional hacia senderos abiertos a una nueva cultura; iniciadores, divergentes, vivos, capaces de constituirse en una vía de transformación cultural e histórica, de ser ventana al horizonte de la experiencia educativo-pedagógica y a la formación de una nueva convivencia entre los ciudadanos.

En resumen, interesa la creación de proyectos curriculares que demanden un cambio sustantivo en las prácticas docentes. Esto constituye un desafío grande, de preparación y estudio, de fe en la vocación formadora, y de rigor en la gradual puesta en práctica de lo nuevo. Como sistema, tomará algunos años el llegar a

implementar proyectos curriculares tal y como lo demanda el campo de la educación artística.

8.7 Desarrollo de contenidos en el área de educación Artística

La amplia gama de posibilidades que ofrece la actividad artística en la escuela primaria avizora la necesidad de enriquecer los contenidos y eliminar el peligro de la rutina, aprovechando las características de la edad: espontaneidad, curiosidad, deseo de conocer y necesidad de expresión y comunicación, enriqueciendo sus ideas y vocabulario, explorar con su cuerpo, de moverse, de dibujar, pintar, modelar. La educación preescolar y la básica primaria son los mejores años para el desarrollo de actividades musicales, de movimiento y plásticas.

Desde lo anterior, la música que está presente a en la vida cotidiana de los niños/niñas, en su entorno es un valioso fuente de aprendizaje al igual que las artes visuales, la danza y el teatro. Para ello necesita conocer los elementos de cada uno de los lenguaje, los modos y medios de representación para de esta mera proyectar todo aquello que brota de su imaginación.

Pero pese a las bondades de los diferentes lenguajes artísticos, en las instituciones escolares observadas solo se maneja la música, o las artes visuales o la danza, no existe una sola institución donde se tenga la participación de las tres áreas fundamentales de la educación artística (artes visuales, artes musicales, artes escénicas) en el currículo. Sin embargo, en las instituciones educativas de la zona rural y urbana del municipio de Neiva, los docentes afirman abarcar todos los lenguajes artísticos en el desarrollo de sus clases; sin embargo, las encuestas aplicada y entrevistas realizadas a los estudiantes, demuestran que los docentes hacen énfasis en el desarrollo de acciones encaminadas a las manualidades; delimitándose como actividades del campo de las artes visuales.

La visión sesgada generalizada de los docentes del campo visual, solo proponen dentro de sus contenidos temas como dibujo, coloreado, punto y línea, mezcla de colores primarios y secundarios, manejo de papel, manualidades (tarjetas, sellos), mano alzada, manejo de regla y modelado con plastilina; excluyendo del currículo la existencia de otras formas de expresión ligadas al lenguaje visual. El modelado en arcilla, el grabado, las construcciones tridimensionales, técnicas de pintura, la fotografía, el cine etc. son formas de expresión y comunicación que se desconocen en los currículos escolares en general.

Los niños por lo general son productores y lectores de imágenes y desde la plástica logra expresar su mundo interior: emociones, ideas, sentimientos y fantasías a la vez, comunica de manera personal las apropiaciones sucesivas que establece con los objetos y el entorno. Desde esta perspectiva, es importante dotar al estudiante de elementos del lenguaje plástico como: el punto, la línea, la forma bidimensional tridimensional, el volumen, el espacio, el color, la textura que se interrelacionan e interactúan para construir la imagen; y por la organización que tienen sus elementos como el equilibrio, el movimiento, el ritmo, la armonía, la simetría, la continuidad, la semejanza, la proximidad. Ambos, los elementos del código plástico y composición constituyen y particularizan la expresión en el campo de las artes visuales.

Por lo tanto, los docentes de las diferentes instituciones deberán plantear una propuesta curricular para educación primaria, que tenga en cuenta el nivel de desarrollo que los niños deben alcanzar al final del curso así como, el desarrollo de la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.

De otra parte, cabe anotar que las artes visuales se muestran cada vez más dependientes de la cultura de los medios y de las formas de visualidad generada dentro de esos medios, aspecto que ni por curiosidad se ha tratado en las aulas

de clase. La inclusión de la cultura visual en el aula hace pensar, que los fundamentos y prácticas deben modificarse, lo que implica también, un cambio en el enfoque de aprendizaje/enseñanza al interior de la escuela. Frente al campo de la cultura visual atañe preguntar ¿Están los docentes y las instituciones escolares preparadas para enfrentar este nuevo reto?

Pasando a los contenidos en el campo de la música, los niños y las niñas del nivel básica primaria de las instituciones educativas de los estratos dos y tres de la zona urbana del municipio de Neiva y el sector rural, afirman que *“la única clase de música que tienen es escuchar rodas infantiles”*.⁹³ Esta respuesta permite inferir, que los docentes desconocen la importancia de los contenidos musicales en el desarrollo de la percepción sonora, o sea, el saber escuchar, actitud general para vida. Lamentablemente, en las escuelas la música ha padecido un tratamiento muy superficial, carente de fundamentación, los docentes no han tenido en cuenta las posibilidades de interrelación que posee con el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños/niñas.

La educación musical implica rítmica, melodía y armónica, con la práctica globalizada puede armonizar los tres planos del ser humano: físico, afectivo y mental. De manera que el ritmo se emparenta con la fisiología o acción, la melodía con la vida afectiva o sentimientos, y la armonía con la vida mental o el pensamiento. De ese modo, la música llega en su totalidad y el niño la vive con todo el cuerpo. Por lo tanto, el propósito de los docentes debe estar encaminado a lograr la participación activa de los estudiantes a través de la utilización efectiva de los elementos constituyentes del lenguaje musical. Pero desafortunadamente, para nuestro contexto educativo, la educación musical no es el medio ideal para el desarrollo intelectual de los estudiantes; la música se concibe como un

⁹³ Entrevistas realizadas a los niños y niñas del nivel básica primaria de las instituciones educativas de los estratos dos y tres de la zona urbana del Municipio de Neiva y el sector rural.

pasatiempo, un espacio de experiencias gozosas, de bienestar sin ninguna base conceptual.

Dentro de la educación musical interesa que el estudiante utilice la voz como instrumento, a cantar siguiendo el ritmo y la entonación, a aprovechar los recursos sonoros y musicales del mismo cuerpo, de objetos habituales y de instrumentos musicales simples, a moverse con el ritmo de las canciones etc.; aquí lo importante es que el niño disfrute, elabore, se exprese y que utilice para ello todas las posibilidades que ofrece el cuerpo, los diversos materiales y técnicas que ellos se asocian.

La básica primaria desde el punto de vista educativo es ante todo un periodo plenamente receptivo, por lo que el docente debe aprovechar para desarrollar todo el potencial de aprendizaje. Por lo tanto, la educación musical en esa etapa se sitúa dentro del área del lenguaje: *Comunicación y Representación*. Con la música se pretende que el niño/niña disfrute de las actividades a la vez que fomente su capacidad de expresión y comunicación, al tiempo, que ira conociendo las manifestaciones culturales y tradicionales de su entorno.

De otra parte, la danza como lenguaje que involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, es una práctica escolar dirigida únicamente a preparar a los estudiantes para actividades especiales de las instituciones. Este lenguaje artístico al igual que la música y el teatro no es tenido en cuenta dentro de los proyectos curriculares de las intuiciones visitadas. En las clases de danza solo se enseña a bailar San Juanero Huilense con el propósito de organizar los montajes del san pedrito del establecimiento. Frente a las observaciones realizadas, se puede afirmar que el campo de la danza solo se trabaja durante un mes de todo el año escolar.

De igual manera, el teatro en las instituciones es un lenguaje ignorado dentro del campo de la educación artística, es utilizado como recurso didáctico en el área de lengua castellana. El teatro en el ámbito de la educación forma parte de las técnicas pedagógicas utilizadas para desarrollar las capacidades de expresión y comunicación de los estudiantes centrándose no sólo en las habilidades lingüísticas de leer, escribir, escuchar o hablar sino, sobre todo, en la habilidad de comunicar

El teatro es un lenguaje que ofrece a los estudiantes de primaria la capacidad de desarrollar la "*sensibilización de los sentidos*", *mediante la experiencia de interacción transformadora y comprensiva del mundo, donde la memoria y la imaginación del estudiante son estimuladas para archivar lo visto, lo oído, lo palpado por medio de imágenes reales o poéticas que ayudan a descifrar y a interpretar el mundo real que se ve "en blanco y negro"*⁹⁴. Por lo tanto, el teatro en la educación se debería abordar desde un enfoque global, en donde se involucran áreas de conocimiento que van desde la literatura, el arte dramático, la expresión corporal, el fomento de la creatividad, la expresión artística o la educación emocional. Y lo que es más importante, tener en cuenta los aspectos metodológicos que contribuyan al desarrollo de la capacidad de interrelación de todas estas formas de expresión por medio de la interdisciplinariedad.

Los resultados presentados en esta investigación, muestran una educación artística enmarcada en la monotonía, en la negación de la creatividad, la cual no permite que los niños de la básica primaria expresen con libertad sus sentimientos, emociones, ideas y fantasías. Al parecer a los docentes se les olvido que el niño por naturaleza es expresivo y al hacerlo lo disfruta plenamente, pero por lo general solo conoce una forma de hacerlo y el área de educación artística le brinda una

⁹⁴ Ministerio de Educación Nacional, (2000). Educación artística: aéreas obligatorias y fundamentales serie lineamientos curriculares Bogotá, Cooperativa Editorial magisterio. <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosArtistica.pdf>,

gran variedad de técnicas en cada área, cuando el niño las conoce casi siempre se inclina a una de ellas en la que se siente más a gusto y libre.

En este sentido, desde la plástica se expresa mediante el dibujo, la pintura, la escultura, el óleo, la tempera, la plastilina, el barro y otros materiales. Los museos, las galerías de arte, las revistas, las exposiciones, etc., permiten el disfrute de esta manifestación. En la danza se expresa mediante movimientos corporales que siguen rítmicamente las audiciones de diferentes géneros. En el teatro se expresa fundamentalmente mediante la palabra y el gesto, su obra se realiza en distintos escenarios. En la literatura se expresa fundamentalmente mediante la palabra. Disfrutaremos de ella a través de novelas, cuentos, obras dramáticas, en vivo o a través de los medios de difusión masiva. En la música podrá expresarse mediante el canto o la ejecución de diversos instrumentos, por otra parte es posible disfrutar de ellos a través de audiciones, conciertos, etc.

Luego las artes en general comparten múltiples características en sus procesos educativos, hay también diferencias entre ellas. La música, las artes visuales, el teatro y la danza, son diferentes en sus métodos, en sus teorías, en sus procesos de percepción y en consecuencia, fortalecen más el desarrollo de unas habilidades que otras.⁹⁵ Sin embargo, el sentido globalizador del área permite el desarrollo de proyectos de creación en el aula que integran experiencias disímiles y conocimientos diversos que puedan reunirse armónicamente, cuyo propósito está orientado al desarrollo de competencias específicas que dialogan, refuerzan, refinan, complementan y amplían las competencias básicas.

Desde esta perspectiva, los propósitos que fortalecen la expresión, comunicación y creación a través de la educación artística, son tan variados como la experiencia humana. Esto significa que en algunas ocasiones los estudiantes realizarán

⁹⁵ Ministerio de Educación Nacional. Documento No. 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Pág. 79-80.

actividades para apreciar, interpretar y registrar a partir de la observación directa, o a partir de la imaginación y la fantasía; en otras el énfasis estará puesto en el trabajo expresivo o en la exploración de aspectos formales tales como, por ejemplo, línea, color, forma, textura, armonía, tiempo, planimetría, coordinación etc. En síntesis, las motivaciones en el contexto de la Educación Artística pueden resolver un problema, comunicar una idea, contar una historia, expresar una emoción, observar detenidamente, investigar, responder en forma crítica y emitir juicios sobre el trabajo de los artistas, diseñadores, arquitectos, danzarines, teatristas y músicos.

8.8 Actividades de aprendizaje y Recursos didácticos

En los últimos años, el tema del uso y aprovechamiento adecuado de los recursos materiales didácticos ha adquirido una gran importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto se debe a que las actuales políticas educacionales apuntan a que los estudiantes desarrollen y descubran sus aptitudes y/o habilidades a través de diferentes y variados recursos materiales de aprendizaje. En este sentido, el énfasis ya no estaría dado por la simple memorización de contenidos, sino en el desarrollo y utilización de habilidades y destrezas por parte de los estudiantes para aprender a aprender.

A través de las actividades de aprendizaje se pretende desarrollar y formar en los niños/niñas, aspectos fundamentales para descubrir, comprender, apreciar y recrear distintas expresiones estéticas, orientadas al reconocimiento de sus sensaciones, emociones e ideales, que derivarán en un conocimiento más profundo de su naturaleza humana, posibilitándoles un mayor contacto con sus raíces culturales, regionales, nacionales y universales. No obstante, de acuerdo a la revisión de los proyectos de área, se denota que no existe una selección

cuidadosa de actividades o tareas que puedan proporcionar éxito en el aprendizaje de los estudiantes

En la Educación Artística, el primer recurso es la creatividad que junto a la aplicación de los referentes teóricos y pedagógicos, y a una didáctica de la educación bien orientada al desarrollo de actividades, puede dar como resultado un trabajo de excelente calidad. El profesor debe ilustrar y llevar a lo concreto los conocimientos que han de adquirir los estudiantes a través de algo más que las palabras, que siempre se mueven en el campo de la interpretación de los otros. Para ello deber proporcionar la adquisición y confección del material necesario para ser usado en la enseñanza de su asignatura. Porque la motivación aumenta cuando el material didáctico que se utiliza es el adecuado, ya que consigue hacer más intuitivo el aprendizaje⁹⁶. La idea de Carrasco, marcharía en contravía frente al pensamiento de los docentes de las instituciones educativas investigadas, pues las actividades programadas se limitan a facilitar información sin ofrecer efectividad en el aprendizaje de los estudiantes.

Las actividades de enseñanza que realizan los profesores deben estar inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje, las cuales realizan los estudiantes siguiendo sus indicaciones. Por lo tanto, el objetivo de los docentes y de los discentes consiste en el logro de determinados aprendizajes y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance. Sin embargo, es importante que el docente no se vincule a la estructura de una herramienta única. Por ejemplo, menciona Garmendia que:

[...] los manuales deben concebirse como instrumentos "flexibles y maleables"; como "cajas de herramientas" y no como "moldes; como "mapas orientadores y sugerentes" y no como "recetas prescriptivas y

⁹⁶ Carrasco, José Bernardo. *"Hacia una enseñanza eficaz"*. Ediciones RIALP, S. A. Madrid. 1997. Pág. 111

directivas", de modo que permitan activar los muy diversos y complejos mecanismo que actúan en el aprendizaje⁹⁷

Desde la visión de Garmendia, los docentes de artes de los colegios por lo general están ligados a modelos o moldes para el desarrollo de sus clases. Para ellos el texto de artes es la herramienta fundamental en el aula de clase, desconociendo un sin números de recursos que el medio mimo les ofrece y que pueden ser considerados instrumentos motivadores para el desarrollo de la creatividad.

La idea del texto escolar como currículo efectivo descansa en la concepción del currículo como un "paquete" que se entrega tanto al maestro como alumno: la idea de un currículo elaborado centralmente sin participación de los maestros, y la idea de un texto cerrado, programado, que orienta paso a paso la enseñanza y ofrece tanto al maestro como a los alumnos todas las respuestas. El currículo-paquete y el texto-paquete, si bien pensados para y bienvenidos por el maestro con escasa formación y experiencia, perpetúan la alienación docente, los esquemas verticales de decisión y la dependencia frente al libro de texto, y son esencialmente contradictorios con el moderno objetivo de propender hacia la construcción del "protagonismo" y la "autonomía profesional" del docente.

El arte ante todo es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de los niños. El dibujo, la pintura, la construcción, el teatro o la danza constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño/niña produce algo más que un dibujó, una escultura o una puesta en escena; proporciona una parte de sí mismo: Cómo piensa, cómo siente y cómo es. Si bien es cierto, este es uno de los grandes objetivos de la educación

⁹⁷ Garmendia, Agustín. "¿Qué voy a llevar hoy a clase? Y sobre todo...¿por qué?" *XV Encuentro práctico de profesores de ELE*. [Barcelona, 15 y 16 de diciembre de 2006] pp.31-36 <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/dossier/ELE2006.pdf> (01-09-2011)

artística, pero desafortunadamente las instituciones escolares de nuestro contexto no poseen ni los recursos necesarios, ni los docentes con la formación pertinente para que el niño/niña puedan llegar a tal fin; lo que significa, condenar al estudiante a seguir coleccionando información y repetirla a una señal dada por el docente.

La escasez de los recursos en las instituciones educativas de la zona urbana y rural del municipio de Neiva, se convierte en otra de las limitaciones para el aprendizaje de los estudiantes. El inventario de los recursos de escuelas se reduce a unos instrumentos viejos inservibles, faldas de san juanero en mal estado, grabadoras deterioradas e incluso no se cuenta con los recursos básicos para la clase de teatro y dibujo (vestuario, telones, maquillaje, pinceles, papel de diferentes texturas, punturas, arcilla etc.) mucho menos con la infraestructura adecuada , lo que implica subyugar las actividades a la capacidad de reproducir fragmentos o modelos de información conducentes a respuestas limitadas y predeterminadas.

La importancia de desarrollar actividades en cualquiera de los lenguajes de la educación artística, significa potenciar la percepción, la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, el pensamiento simbólico, la expresión, la subjetividad y la intersubjetividad, permitiendo de esta manera, que el estudiante tenga una participación activa en la cultura y en la sociedad, a través de los diferentes productos artísticos que crean y ponen en circulación durante su vida escolar⁹⁸.

8.9 La evaluación en las aulas escolares

La actividad de la evaluación se constituye en la oportunidad que tiene el maestro para monitorear los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus educandos,

⁹⁸ Ministerio de Educación Nacional. Documento No. 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Pág. 79

con el propósito de afianzar, mejorar, consolidar, valorar y complementar los aprendizajes de éstos. Dicho proceso *"debe concentrarse en los sucesos del día a día, en observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes; qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes"*⁹⁹.

En cuanto a la evaluación, es reconocido que los objetivos propios de las disciplinas que integran esta área, plantean ciertas dificultades en su evaluación, desde luego, por sus propias intencionalidades difíciles de observar al focalizarse en un ámbito muy subjetivo de los estudiantes. Cuando se le preguntó a los docentes *¿Cómo evalúa a sus estudiantes en la clase de educación artística?*, al respecto respondieron: *evaluó según el trabajo, si es bonito o feo*"; *evaluó el desempeño de mis estudiantes según su creatividad*", *yo evaluó por la creatividad, dependiendo de las capacidades*", *los evaluó excelente si se muestran motivados*" *muy bueno*". Estas manifestaciones sobre evaluación no son justificables frente a la responsabilidad a la hora de justipreciar los trabajos de los docentes. Pues la evaluación es un proceso que evidencia las competencias alcanzadas

Sin embargo, la educación artística tiene aspectos que son posible de evaluar y se deben evaluar tales como: las habilidades propias de toda actividad expresiva (no quedándose sólo en lo que expresa el niño y la niña, que desde luego es muy personal, sino cómo logra expresarse), procesos de conceptualizaciones que en todos los aprendizajes existe (sobre todo aquellos que van preparando a los alumnos y alumnas como espectadores frente al arte y que redundan en su lenguaje expresivo artístico), adquisición de hábitos y procedimientos que facilitan

⁹⁹Ministerio de Educación Nacional. Documento No. 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Página 73

su expresión y su desarrollo estético, además de la coherencia entre los contenidos propuestos y el desarrollo de capacidades no difíciles de describir¹⁰⁰.

La ejecución de un mejor proceso evaluativo en el área, trae como consecuencia obligaciones que no están en la actual realidad de la práctica docente en una institución educativa, debido, primero a que ésta obliga a determinar claros criterios que consideren aspectos básicos en la situación de aprendizaje/enseñanza; segundo, a que es casi imposible determinar en su totalidad las capacidades que intenta desarrollar y los contenidos que pretende transmitir la educación artística, que satisfagan a una amplia y variada realidad educativa como en la del municipio de Neiva, y tercero, el significado epistemológico de la educación artística. Estos tres aspectos, permiten recomendar algo difícil en cada colegio: que se analicen y se identifiquen consensuadamente aquellos aspectos que consideren necesarios potenciar de acuerdo con las características precisas y las opciones del profesorado. Es decir, basándose en el contexto educativo particular, exige a la comunidad educativa, alcanzar un acuerdo sobre qué contenidos y objetivos deben ser objeto de aprendizaje-enseñanza en el área y en función de ellos determinar los correspondientes criterios de evaluación.

Para Coll y Martín "las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción educativa"¹⁰¹. También agregan que cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido, lo hace sin olvidar la serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en anteriores experiencias de aprendizaje. Así, gracias a lo que el alumno ya sabe, puede hacer una primera lectura del material y otorgar un primer

¹⁰⁰ PADILLA Garrido, Alfonso A. *Evaluación de los aprendizajes de las disciplinas artísticas en educación inicial y básica*. Revista EDUCARTE 23. 2º semestre 2001. Págs. 13 -16

¹⁰¹ COLL, César; Martín, Elena. "La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto", en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, n.º 18, 1996. págs. 64-77.

significado a su aprendizaje. El aprendizaje es más significativo cuantas más relaciones con la realidad del estudiante sea capaz de establecer. El aprendizaje significativo no es sinónimo de aprendizaje finalizado, puesto que puede ser perfeccionado¹⁰².

De otra parte, Ahumada plantea la evaluación no como un suceso sino como un proceso, es decir, la evaluación se realizará en todos los momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, restándole importancia a la evaluación sumativa como el momento culmine en el que se finaliza el proceso y se comprueban los aprendizajes logrados. "Hoy más que nunca la evaluación debe seguir constituyéndose en un proceso más que en un suceso pedagógico"¹⁰³. Al respecto señala que los profesores debieran revisar sus prácticas evaluativas desde una perspectiva crítica para comprobar si sus procedimientos evaluativos indagan en los conocimientos previos de los estudiantes y si no interrumpen el proceso continuo de aprender.¹⁰⁴

Por último, hablar de evaluación por competencias en educación artística con los docentes, se convierte en un tema prácticamente vetado. El desarrollo de competencias básicas, a las cuales contribuyen de manera decisiva las competencias artísticas, no sólo permite que las personas participen mejor en el ámbito escolar y comunitario, sino que buscan un impacto positivo en su calidad de vida, en el disfrute de mayores oportunidades y en su activa participación democrática en las decisiones que se toman en los diferentes espacios sociales, políticos, económicos y culturales.

La Educación Artística en la educación básica y media, en interacción con otras áreas del conocimiento, contribuye al fortalecimiento del desarrollo de competencias básicas, a la vez que favorece en el estudiante el desarrollo de

¹⁰² *Ibíd.*

¹⁰³ AHUMADA Acevedo y Pedro. *Hacia Una Evaluación Auténtica del Aprendizaje*. México: Paidós. 2005. Pág. 40

¹⁰⁴ *Ibíd.*

competencias propias de las prácticas artísticas. Esto se logra a través de la experiencia viva del estudiante en la realización de diversos *procesos* pedagógicos (de recepción, creación o socialización), en la generación de *productos* y en su interacción con los *contextos* que son propios de las artes y la cultura.¹⁰⁵

8.10 Percepción de niños y niñas, frente al área de educación artística

Las impresiones artísticas que los niños reciben perduran por mucho tiempo, a veces impresionan su memoria para toda la vida. Aquellas que no poseen un gran valor estético le pueden distorsionar el gusto, crearles falsos criterios artísticos. Es por ello que la educación artística no debe considerarse solamente como un complemento de los aspectos que componen la formación integral del individuo, sino como una parte intrínseca, inseparable de cada una de las actividades que inciden directa o indirectamente en la formación del niño.

Cuando se les pregunto a los niños/niñas ¿Qué entiende por educación artística? Sencillamente contestaron es "dibujar, pintar y hacer líneas"; lo que significa que el niño reduce el área al aprendizaje de las artes visuales. Ellos no saben que el arte está lleno de riqueza en las texturas, del entusiasmo de las formas, la profusión de sonido, la riqueza del color y la diversidad de espacios, ellos desconoce el placer y alegría que las diferentes experiencias son los otros lenguajes artísticos.

Los niños describen las clases de educación artística como el hecho de realizar actividades como planas, dibujar, colorear, pintar, ejecutar manualidades, manejo de regla, líneas, relleno de un libro específico para el grado. Así mismo, expresan que les parece aburrida o de poca importancia, el tiempo que el docente dedica a la clase es considerado "de relleno" en los espacios libres entre clase y clase, o

¹⁰⁵ Ministerio de Educación Nacional. Documento No. 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Página 19 -20

sencillamente se deja una actividad para la casa, sin ningún objetivo definido. Por otro lado, otros niños/niñas al referirse a la clase de educación artística dicen que es "*muy chévere*", sin embargo, a la hora de preguntarles la razón de su respuesta, se quedaron cortos y contestan con una gran sonrisa.

Las instituciones presentan la misma realidad respecto de la presencia del área. El currículo de Educación Básica Primaria adolece de referentes teóricos y estrategias pedagógicas y didácticas que permitan el desarrollo de competencias para la percepción, representación y comunicación, aspectos que sirven de nexo entre el mundo exterior e interior de los niños/niñas. En esta etapa, tales formas se introducirán ya no sólo desde la mera expresión espontánea, sino mediante la participación en procesos de creación, cada vez más fluidos, efectivos, conscientes y bien organizados.

Frente a lo anterior, es recomendable, que el profesorado conozca todas las fases del proceso creador (experimentación, inspiración, procesamiento y consenso grupal, planificación, realización, comunicación y valoración) para poder acompañar adecuadamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes; enfatizando en la importancia de la recepción activa, así como en la elaboración fundamentada de opiniones y críticas.

Las percepciones que los niños tienen frente a una clase con una dedicación de una hora semanal, se concreta en ideas de pasatiempo, juego, lúdica; para ellos no existe la teoría en medio de una práctica, a ellos solo les interesa la diversión, el goce, el disfrute . Sin embargo, estos son conceptos no van en contravía al propósitos de la educación artística, son parte esencial del desarrollo de actitudes y aptitudes para disfrutar, ampliar gustos, opinar y participar como público sensible y atento en las comunicaciones artísticas. Además, todas estas capacidades se sustentan, a su vez, en la consecución de aquellas habilidades y destrezas que inciden en la maduración, el crecimiento y el desarrollo personal.

Los docentes de la básica primaria, debe reflexionar frente a la educación artística como un espacio y un tiempo para que las niñas y niños encuentren, descubran y realicen procesos creativos que contribuyan de forma gradual a la construcción de su propia identidad, al establecimiento de relaciones afectivas, al desarrollo de sus competencias y a la apreciación de su entorno natural, social y cultural una invitación a explorar el modo singular en el que se desea mostrarse al mundo. Su propósito, por tanto, es el desarrollo de la sensibilidad estética, el despertar de los procesos creadores y la ampliación de los potenciales personales, posibilitando profundizar en el papel del arte como una esencial e irrenunciable forma de conocimiento.

9. CONCLUSIONES

Las posiciones teóricas que han sustentado las concepciones de la Educación Artística a través de la historia, constituyen aportes valiosos para la construcción del área en la escuela. Además el aprendizaje de los lenguajes artísticos junto al resto de las áreas curriculares, configura una oportunidad para alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y valores culturales, y la elaboración y comprensión de mensajes significativos. Así mismo, la consideración de la realidad circundante en los contextos culturales e históricos y su interpretación simbólica, favorece una participación social activa, plena y autónoma.

La alfabetización en los lenguajes artísticos, y la apropiación de significados y valores culturales son consideradas hoy saberes fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en el que vivimos. Y en este sentido, se sostiene que la Educación Artística es una forma específica de conocimiento, producción de sentido estéticamente comunicable en un contexto cultural determinado, constituido por diversos lenguajes -modos elaborados de comunicación verbal y no verbal- que configuran procesos de aprendizaje-enseñanza.

El currículo de Educación Artística ha de entenderse como una propuesta didáctica globalizada, integrada y de gran versatilidad. En cualquier caso, sería adecuado valorar las siguientes consideraciones en el diseño de los proyectos curriculares: Selección de contenidos referidos a los diferentes lenguajes artísticos para facilitar que los niños y niñas exploren diversas formas de relacionarse con el

arte; proponer procesos de aprendizaje/enseñanza coherentes; incluir técnicas innovadoras; favorecer oportunidades para investigar, crear, componer y recrear aplicando los aprendizajes incluso en otros contextos; promover proyectos de creación individual y grupal; determinar qué se va a observar y/o evaluar; y, para concluir, propiciar la contemplación, el interés y disfrute de las comunicaciones artísticas de forma constante y progresiva.

La forma anterior de reflexionar sobre el currículo de Educación Artística resulta muy rica y orientadora para el conjunto del profesorado, ya que permite que cada uno de ellos realice su propia reflexión, y de esta manera cada centro realice una propuesta que se ajuste a las necesidades de los estudiantes. Así mismo, tomar conciencia de la verdadera función que tiene la educación artística, reformular los planes de estudio, para que se le otorgue el verdadero valor formativo que tiene como una asignatura más, cambiar esa visión equivocada que tienen tanto padres de familia, como maestros y la sociedad en general.

Sin embargo, una de las mayores problemáticas observadas en los programa del área en las instituciones educativas de los estratos dos y tres y el sector rural del municipio de Neiva, se precisa en el desconocimiento de los referentes, epistemológicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos a la hora de estructurar una propuesta curricular. Así mismo, la selección, secuenciación y temporalización de contenidos no se ajustan a las actividades programadas, estos se reducen al desarrollo de acciones simplistas, repetitivas y poco significativas para los estudiantes.

En este mismo contexto, se observa que el centro de interés de los currículos radica en los procedimientos instruccionales, los cuales afectan directamente el desempeño del estudiante, lo que significa que el estudiante se limita a crear situaciones que respondan a los refuerzos dados por el docente. El foco instruccional conlleva a prácticas repetitivas sin reflexión como estrategia

didáctica, por lo tanto, el papel del profesor se limita al suministro de asistencias para crear y moldear la conducta del estudiante a través del refuerzo o el castigo. Tal actitud, estaría en disonancia con la condición plástica del estudiante cuyo aprendizaje está determinado por la experiencia.

Sin embargo, el modelo de educación tradicional es el más utilizado por los docentes de educación artística de las escuelas, el educando es un ser pasivo cuyas respuestas correctas son automáticamente reforzadas y cuyas respuestas incorrectas son automáticamente debilitadas, es decir, un individuo cuyo papel es recibir y aceptar (almacenar en la memoria) los conocimientos previamente programados por una cuidadosa y uniformada planificación instruccional.

La situación anterior acarrea dos obvias consecuencias, por un lado, el contenido del aprendizaje es siempre un conjunto de respuestas, sea cual fuere la naturaleza del conocimiento a aprender, y sin relación alguna con los conocimientos previos; por otro, si lo que se aprende son respuestas y la ejecución de éstas dependen de la instrucción, el sujeto adoptará una actitud puramente pasiva y se dedicará a la tarea mecánica de acumular materiales informativos en forma de respuestas, sin intervención de los procesos mentales superiores del sujeto.

De lo dicho se deduce, que los docentes por no tener la formación específica, presentan dificultades para orientar el aprendizaje de los diferentes lenguajes artísticos en el aula. Este hecho es característico en el contexto de la básica primaria de las escuelas y colegios de los estratos dos y tres así como en las instituciones escolares del sector rural. Para sorpresa de todos, el 100% de los docentes que orientan los cursos de educación artística en dichas instituciones no son profesionales en el área, ellos son licenciados en ciencias, educación preescolar, educación física, castellano, ciencias religiosas, bachilleres pedagógicos entre otros.

Esta situación se ha vuelto corriente en las instituciones escolares, y a pesar de su desconocimiento en la pedagogía del arte se les pide a "estos maestros" que "adapten" el currículo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, saber adaptar el currículo es competencia compleja en la medida que resume un amplio conjunto de conocimientos y habilidades. De hecho, la "adaptación" curricular, dejada en manos de maestros e instituciones escolares sin la capacidad profesional requerida, resulta a menudo en operaciones de simple cercenamiento o empobrecimiento curricular antes que a la búsqueda mayor relevancia de los contenidos.

Teniendo en cuenta lo anterior, para garantizar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes se necesita asegurar a los maestros las condiciones y oportunidades para un aprendizaje relevante, permanente y de calidad que les permita hacer frente a los nuevos roles y objetivos que se les plantea, desempeñar profesionalmente su tarea, y hacerse responsables por ella frente a los estudiantes los padres de familia y la sociedad. Lograrlo exige no más de lo mismo -más cursos, más años de estudio, más certificados- sino una transformación profunda del modelo convencional de formación docente (tanto inicial como en servicio), el cual ha empezado a mostrar claramente su ineficiencia e ineficacia tanto desde el punto de vista de los maestros, su crecimiento y desempeño profesional, como del escaso impacto de dicha formación sobre los procesos y resultados a nivel del aula de clase.

La premisa central es que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan. La construcción del *nuevo modelo educativo* acorde con los tiempos y con los requerimientos del siglo XXI demanda medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir, en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la profesión docente. De otro modo, las ambiciosas metas planteadas para este siglo y más allá, tal vez no pasaran de la tinta y el papel.

Sin embargo, en 1996 la UNESCO publicó el Informe «La Educación encierra un tesoro», de la Comisión Internacional que lideró Jacques Delors¹⁰⁶, con reflexiones sobre la educación y los aprendizajes para el siglo XXI: «Ya no basta, con que el individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda su vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio. Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser»¹⁰⁷

Con todas estas reflexiones surge una nueva concepción de la educación y del docente, como agente fundamental de los cambios. La demanda que la sociedad hace a la docencia para las próximas décadas es que se requieren: “Maestros y maestras que se reconocen como una comunidad profesional, con capacidad para intervenir en la crítica y transformación de la escuela, formados ética, cultural e intelectualmente, responsables de sus decisiones y acciones en el aula y la escuela, creadores de saber pedagógico sobre su quehacer”¹⁰⁸. Se considera la docencia como una profesión moral e intelectual y no sólo técnica y, la enseñanza, como una actividad construida sobre bases emocionales e intelectuales.

Desde lo anterior, el docente debe asumir el rol de facilitador y guía, posibilitar a sus estudiantes aprender a través de experiencias significativas, que le permitan observar, comparar, analizar, sintetizar, razonar lógicamente y formular conceptos propios y principios. Para ello necesita manejar estrategias de metodología activa

¹⁰⁶ DELORS Jacques y otros. La Educación encierra un tesoro. UNESCO, pág. 109. 1996

¹⁰⁷ *Ibíd.*

¹⁰⁸ PALACIOS María Amelia, Tarea. La docencia revalorada. Conferencias. pág.17.

para diseñar y conducir actividades que potencien la adquisición de competencias en los estudiantes y desarrollen sus capacidades para producir conocimiento y aplicar correctamente lo aprendido en diversas situaciones de su vida cotidiana.

A través de este enfoque pedagógico y didáctico se propiciara para que los estudiantes aprendan procesando, analizando, interpretando y sintetizando la información facilitada, utilizando diferentes estrategias para almacenarla y recuperarla. Se incentiva el estudio como forma de trabajo, la organización en equipos, el ejercicio de la libertad, la autodisciplina y la autoevaluación.

Por lo tanto, en este marco, el docente debe tener una mejor conceptualización en el desarrollo de los contenidos, metodología, teorías, interacciones y la evaluación de la educación artística. Así mismo, destacar la importancia que tiene para la educación artística en el trabajo interdisciplinario, en la medida en que contribuye al surgimiento de nuevos espacios que posibilitan un mejor hacer en la educación básica primaria.

La formación de los futuros docentes requiere que desarrollen sus capacidades para la comprensión, la apreciación y la valoración de los lenguajes artísticos, y sus posibilidades expresivas y comunicacionales, a partir de experiencias significativas donde puedan reconocer las cualidades constitutivas de las producciones artísticas, comprender sus relaciones y apreciar su contenido expresivo y simbólico.

Por último, la educación artística no debe ser vista como un área más en los horarios escolares, es más bien una necesidad imperante para el desarrollo de la sensibilidad en este mundo violento y absorbente. Es una esperanza ante los desafíos contemporáneos en esta sociedad mediatizada, en la que algunos valores han mutado a través del tiempo.

10. RECOMENDACIONES

1. Incrementar los trabajos de los semilleros, pues si se tiene en cuenta es una buena experiencia en el campo de la investigación.
2. Para próximos trabajos de investigación se propone continuar con en el tema del presente trabajo pero para ser ampliado a los demás estratos y a otras poblaciones aledañas de la ciudad de Neiva.
3. El informe presentado en la presente investigación debe servir de articulación para a creación de talleres de formación docente en el campo de la educación artística
4. Se observa la necesidad de programar talleres permanentes en los diferentes lenguajes así como de didáctica en la educación artística.
5. Teniendo en cuenta que todos los docentes que este momento se encuentran vinculados al área de la educación artística no son profesionales en el área, se recomienda liderar procesos de formación para profesionalizarlos.

11. BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, Imanol. ***Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para la revisión pragmatista de la experiencia estética.*** Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

AGUIRRE, Imanol. ***En la encrucijada, en Cuadernos de Pedagogía***, nº 312, 2002.

ABRAMOWITZ y Giroux Henry. ***Postmodern education.*** Minneapolis: University of Minnesota Press.1991.

ARONOWITZ Stanley, Giroux Henry y Efland Arthur. ***La educación en el arte posmoderno***, Barcelona: Paidós 2003.

ARTHUR Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr. ***Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*** The National Art Education Association, Reston, Virginia, 1996.

BARTHES, Roland. ***Mitologías***, Buenos Aires: Siglo veintiuno. México 2003.

BENEDITO, Vicente. (1987): ***Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular.*** Barcelona: Barcanova.

CAMNITZER, Luis. ***Planes de estudio, Textos del autor utilizados en el seminario Arte y enseñanza. La ética del poder.*** Casa de América, Madrid, 1999.

CASSIER Ernest. **Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura.** Fondo de cultura económico Av. De la universidad 975, Mexico 12, D.F. 1967

CARY, Richard. **Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education.** New York: Garland.1998.

COLLADOS Fernández, Cardona María Cristina y Sanz Esther. **Análisis y experimentación de actuaciones para la mejora de la educación artística en la escuela secundaria obligatoria,** España: Universidad de la Málaga. Servicio de publicaciones; 2008.

DANTO Arthur, **El abuso de la belleza, la estética y el concepto de arte,** Bs. As., Ed. Paidós, 2005.

Documento No. 16 **Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media.** Ministerio de Educación Nacional.

EFLAND Arthur. **La educación en el arte posmoderno,** Barcelona: Paidós2003.

EISNER Elliot. **Educar la visión artística.,** Bs. As., Ed. Paidós, 1998.

FELDMAN Daniel. **Didáctica general.** Ministerio de Educación de la Nación - 1a ed. - Buenos Aires, 2010.

GARDNER Howard. **La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.** Barcelona. Paidós. 2000.

IMÍDEO Nérci. **Hacia una didáctica general dinámica,** Buenos Aires, 1990, Editorial Kapelusz, Tercera edición. 1990.

IRIS Pérez Ulloa. ***Didáctica de la educación plástica***. Editorial Magisterio del río de la Plata. 2002.

JENKS, Charles. ***El lenguaje de la arquitectura posmoderna***. New York: Rizzoli. 6ª edition. 1991.

JIMÉNEZ Lucia, Aguirre Imanol y Pimentel Lucia. ***Educación Artística cultura y ciudadanía***. Fundación Santillana. España, 1994.

KERRY Freedman. ***Cultura visual e identidad, en Cuadernos de Pedagogía***, nº 312,2002.

LANGER, Susanne. ***Los problemas del Arte, diez conferencias filosóficas***. Bs. As., Ed. Infinito, 1966.

LEY General de Educación 115. Disposiciones preliminares artículo 1, Bogotá, Colombia. Congreso de la República de Colombia. 1994.

LOWENFELD Viktor y Lambert Brittain. ***Desarrollo de la Capacidad Creadora***. Buenos Aires. Kapelusz 1980.

MARTÍNEZ José Tono. ***La polémica de la posmodernidad***. Madrid: Ediciones libertarias, 1986.

MINISTERIO de Educación Nacional. ***Educación artística: aéreas obligatorias y fundamentales serie lineamientos curriculares***. Cooperativa Editorial Magisterio de Educación. Bogotá. 2000.

MORÍN Edgar, ***los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura***, Francia, 1999.

OLIVA José. ***Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum***. Madrid: Playor. 1996.

READ Herbert. ***Arte y sociedad***. Barcelona: Ediciones Península 1970

READ Herbert. ***Educación por el arte***. Barcelona: Paidós Educador. 1955.

MARÍN Ricardo. ***Didáctica de la educación artística***. Prenti –Hall.

SMALL Christopher. ***Música sociedad educación***. Madrid: Alianza Editorial. 1980

TATARKIEWICZ waldyslaw. ***Historia de seis ideas***. Colección metrópolis: edición 6, año 1997.

TATARKIEWICZ, Władysław. ***Historia de la estética I. La estética antigua***, Madrid: Editorial Akal, 2000.

SANCHEZ Guillermo, ***Estado de la Didáctica de los Saberes Específicos en el Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Surcolombiana***, Neiva: Universidad Surcolombiana. Facultad de educación; 2006.

COLLADOS, Cardona y Esther. ***Análisis y experimentación de actuaciones para la mejora de la educación artística en la escuela secundaria obligatoria***. España: Universidad de la Malaga. Servicio de publicaciones; 2008.

DIEZ DEL CORRAL, Pérez-Soba Pilar ***Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano***. España: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de bellas artes. 2005.

LAVAO Luz Ángela y otros, ***estudio exploratorio sobre el estado de la didáctica de la Educación Artística en la ciudad de Neiva: análisis de 9 instituciones educativas correspondientes a tres niveles socioculturales***, Universidad Surcolombiana, Neiva. 2006

CLARK Roger. ***Art Education. Issues in Postmodernist Pedagogy***, The University of Western Ontario, 1996.

DIEZ DEL CORRAL Pérez-Soba Pilar. ***Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano***. España: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de bellas artes. 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. ***Repensar la educación de las artes visuales en Cuadernos de Pedagogía***, Nº 312, 2002.

JIMÉNEZ Ana Lucia. ***Concepto de educación artística***, Fundación Santanilla España, 1994.

KRIECK, ***bosquejo de la ciencia de la educación***. Ed. "Revista de Pedagogía". Madrid. Educación y plenitud humana.

MINISTERIO de Educación Nacional, ***Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media***, Bogotá, 2010.

UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Revista trimestral de educación comparada. vol. XXIV, nos 3-4, 1994.

SÁNCHEZ Méndez Manuel, Hernández Belver Manuel. ***Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de educación artística en la educación secundaria Educación Artística.*** Revista de investigaciones. Universidad Complutense de Madrid, 1/2003.

TORRANCE Paul. ***Educación y capacidad creativa.*** Madrid: Morava 1976

UNESCO. ***Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación Artística,*** Bogotá, 11/2005.

VIGOTSKY Lev Semionovich. ***La imaginación y el arte en la infancia.*** Madrid: Akal 1986.

AGRA Pardiñas María Jesús. orientaciones ***interdisciplinares en la Educación Artística.***http://dspace.usc.es/bitstream/10347/623/1/pg_169-186_adaxe14-15.pdf. 22/09/10

AGUIRRE Imanol, ***Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística,*** Universidad Pública de Navarra (España) CMR Hospital de Especialidades, ***concepto y enfoque en educación,*** <http://es.scribd.com/doc/33188252/Concepto-y-enfoque-en-educacion#>. Revisada 17/06/2010

EL ARTE: historia de un concepto. http://www.mundodescargas.com/apuntes-trabajos/arte/decargar_concepto-de-arte.pdf Consultada 22/05/11.

ARAÑÓ Juan Carlos, ***Arte, Educación y Creatividad,*** <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n2/n2art/art25.htm> 1994, 15/03/ 2011.

MALLART Juan, *Didáctica. Concepto, objeto y finalidad*, Cap.1, de www.xtec.net/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf. 18/11/10

MEDINA Rosales María del Carmen, GARCÍA Martínez José Francisco y Altamirano Castillo Cuauhtémoc, *Competencias didácticas*, Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas. Módulo de Psicopedagogía, de www.scribd.com/.../COMPETENCIAS-DIDACTICAS-. 28/12/10

MINISTERIO de Educación Nacional (2000) *Educación Artística: aéreas obligatorias y fundamentales serie lineamientos curriculares* Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio. <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosArtistica.pdf>. 14/03/11

MOLLAR Giner Josefa, *Modelo de la didáctica de investigación para la educación artística*, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS9494110077A.PDF>. 21/04/11

OHLER Jason, citado por Giráldez Hayes. *Andrea en Reflexiones en torno al valor de la educación artística*. <http://www.oei.es/metas2021/expertos19.htm>. 11/11/11.

SALAZAR, Emigley *Pasión y Práctica en la Educación*, Venezuela: Universidad Fermin Toro, coordinación de postgrados. <http://es.scribd.com/doc/45515765/PASION-EDUCAR>. 17/12/ 2010.

TOBÓN Sergio y García Fraile, *competencias para la convivencia*. Medellín: Instituto CIFE. <http://www.caniem.org/recursos/CONFERENCIA%20COMPETENCIAS%20SERGIO%20TOB%C3%93N.pdf>. 02/05/11

UNESCO. ***Hoja de Ruta para la Educación Artística***. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, <http://es.scribd.com/doc/51664423/HOJA-DE-RUTA-PARA-LA-EDUCACION-ARTISTICA>. Consultado 05/ 09/ 10.

12. A N E X O S

12.1 Anexo A.

Instrumentos

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

NOMBRE DE EL PROYECTO: Estado de la didáctica de la educación artística en el nivel básica primaria de las instituciones escolares de los estratos 2 y 3 del municipio de Neiva y la zona rural.

Señores Docentes la presente investigación tiene como objetivo contribuir a los procesos didácticos de la educación artística.

De manera comedida, le solicitamos responder la siguiente encuesta con la mayor objetividad.

INFORMACIÓN GENERAL

Nombres _____ y _____ apellidos:

Nombre de la institución: _____ Sede _____

Teléfono: _____ Email: _____ Cargo directivo: _____

Títulos obtenidos: _____

1. ¿Cómo define la educación artística?

2. ¿Cuáles son los referentes teóricos y pedagógicos que utiliza para el desarrollo de los procesos del área de educación artística?

3. ¿De qué manera utiliza estos referentes en el aula?

4. ¿Cuáles de los lenguajes artísticos (danza, teatro, pintura y música), emplea con sus estudiantes?

5. ¿Qué métodos de trabajo utiliza en sus clases?

6. ¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en el área de educación artística?

7. ¿Qué dificultades tiene a la hora de desarrollar la clase de educación artística?

8. ¿Qué tan importante es para usted la educación artística que se imparte a los estudiantes de primaria? Muy importante _____ Importante ____ Poco importante ____ Nada importante _____ ¿Por qué?

9. ¿con que frecuencia actualiza sus conocimientos referentes a la educación artística?

10. ¿Cómo define didáctica?

11. ¿Cuáles son los componentes fundamentales de la didáctica?

GRACIAS POR SU BUENA DISPOSICIÓN.

ENTREVISTA

Preguntas realizadas a los estudiantes:

1. ¿Cómo define usted la Educación Artística?
2. ¿Cuál su estado de ánimo frente a la clase de Educación Artística?
3. ¿Qué actividades realizan en la clase de Educación Artística?
4. ¿Cuántas horas a la semana destinas para la clase de Educación Artística?
5. ¿Cuál es el lugar que le dan a la clase de Educación Artística dentro del horario escolar?
6. ¿Qué sugerencias tuene para contribuir al mejoramiento de la clase de Educación Artística?

12.2 Anexo B.

Fotografías.

GRADO: PRIMERO		PERIODO: SEGUNDO		
EJE	ESTANDAR	CONTENIDOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑO
❖ Fundamentos del proceso de expresión y sensibilidad	❖ Ejecuto actividades artísticas en las que desarrollo la capacidad para transformar la naturaleza, construyendo y desarrollando las expresiones y sensibilidades	❖ Recreación de mitos y leyendas ❖ Expresión corporal ❖ Pintura dactilar ❖ Creación de murales en collage ❖ Elaboración de instrumentos musicales ❖ Pintura dactilar ❖ Elaboración de trajes típicos	❖ Disfruto con las narraciones de mitos y leyendas tradicionales y cuentos sobre las artes autóctonas y universales ❖ Manifiesta una actitud de género espontáneo y respetuosa ❖ Desarrolla habilidades visuales auditivas y corporales que me forman integralmente. ❖ Desarrollo mi sensibilidad y mis destrezas motoras para tener buen desempeño escolar ❖ Exploro formas sonoras visibles y tangibles de la naturaleza y de mi entorno sociocultural inmediato.	❖ Disfruto con manifestaciones artísticas. ❖ Disfruto de los juegos en compañía, soy bondadoso y solidario con mis compañeros. ❖ Me manifiesto con una gestualidad corpora segura y espontánea. ❖ Soy sensible frente trabajo artístico ❖ Ejercito mi imaginat constructiva.

10 S= Elabora trabajos navideños.
 14 A= Le falta destreza para la elaboración de trabajos navideños.
 I= Se le dificulta la elaboración de trabajos navideños.

LOGRO TERMINAL EDUCACION ARTÍSTICAS

12 E= Reconoce facilmente a traves de las diferentes manifestaciones artísticas el valor del arte como elemento fundamental en el desarrollo de la expresión artística.
 13 S= Reconoce a traves de las diferentes manifestaciones artísticas el valor del arte como elemento fundamental en el desarrollo de la expresión artística.
 14 A= Algunas veces reconoce a traves de las diferentes manifestaciones artísticas el del arte como elemento fundamental en el desarrollo de la expresión artística.
 I= Se le dificulta reconocer a traves de las diferentes manifestaciones artísticas el del arte como elemento fundamental en el desarrollo de la expresión artística.

PROGRAMACION POR

AREA: EDUCACION ARTISTICA **GRADO:** **IHS:**

DOCENTE:

NOMBRE DE LA UNIDAD: USO ARTISITICO Y CREATIVO DE DIVEROS MA

COMPETENCIA A DESARROLLAR: TECNICA- ESTETICA- COGNITIVA- EX

ESTANDAR	LOGRO	INDICADORES DE LOGROS	TEMATI
Partiendo de diversos materiales del medio y técnicas, el niño podrá diseñar, construir y exponer variadas expresiones estéticas en altorrelieve y tridimensionales, tales como paisajes, mapas, maquetas, esculturas, mascara etc.	Aplica y expone creativamente materiales del medio en la producción de paisajes, maquetas, mascararas, esculturas y otros objetos usuales.	<ul style="list-style-type: none"> Maneja plastilina, greda, yesos, pulpa de papel, pegante, colorante etc. Produce paisajes, mapas, 	<ul style="list-style-type: none"> Materia medio usos utilitari Elemen diseño constr formas paisaj objeto

LOGRO FINAL

EDUCACION ARTISTICA

EXCELENTE:

- Utiliza los colores para el trabajo libre, dando vida a los paisajes y a sus elementos.

SOBRESALIENTE:

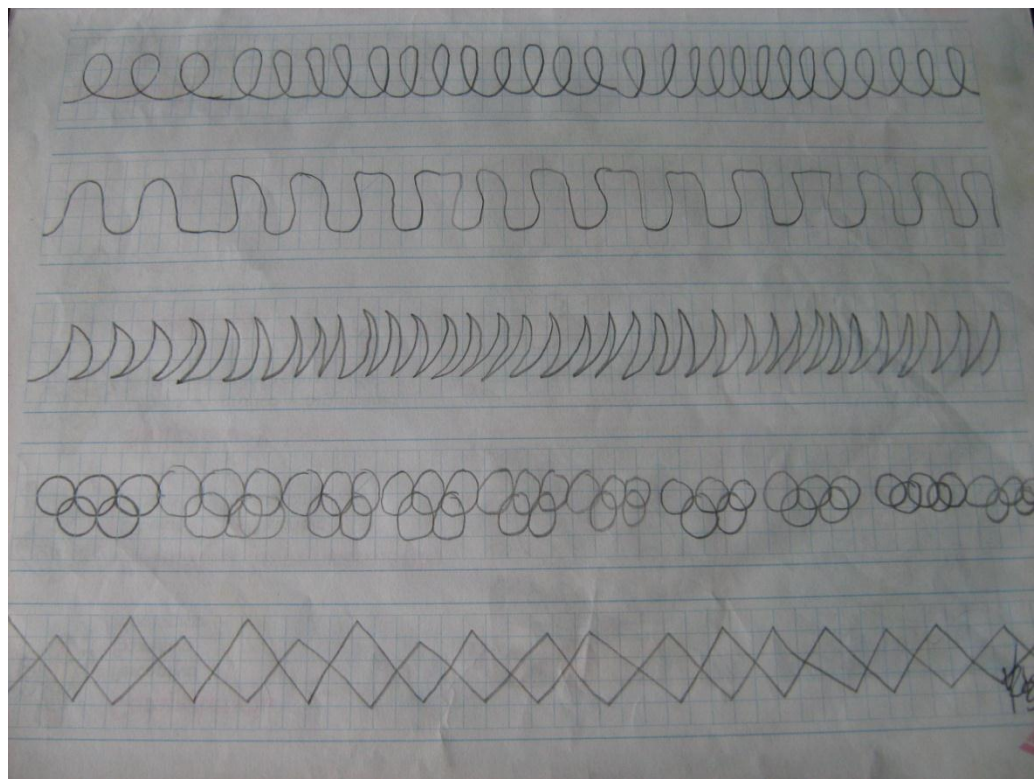
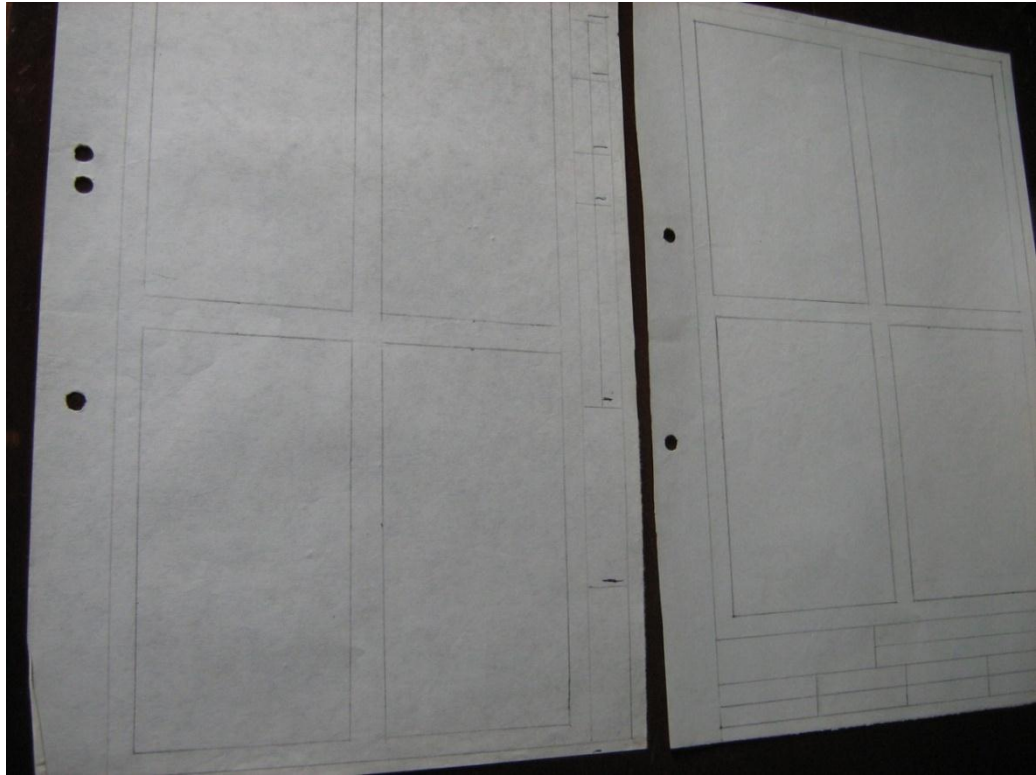
- En su gran mayoría utiliza los colores para el trabajo libre, dando vida a los paisajes y a sus elementos.

ACEPTABLE:

- En algunas ocasiones se le dificulta utiliza los colores para el trabajo libre, dando vida a los paisajes y a sus elementos.

INSUFICIENTE:





 **TALLER**

Dulcero vaquita

Materiales

- Cajita pequeña de cartón o madera
- Papel silueta
- Pintura vinilica de color verde
- Tijeras
- Fomi (goma eva de colores)

En este taller podrás realizar un lindo dulcero que puedes utilizar para decorar tu alcoba o como regalo.

1 Pinta las caras externas de la caja.



2 Amplía el molde de la vaquita con el método de la cuadrícula, cálcalo sobre el fomi y recórtalo, luego recorta la cerca y el pasto. Por último, pega las piezas recortadas como muestra la fotografía.



Grupo de actividades 2

La textura visual y táctil

La cuadrícula como...

Aprendamos acerca de... El arte musical

A la mayoría de las personas les agrada la música aunque cada quién puede tener preferencia por alguna forma o estilo

