

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
RUDECOLOMBIA  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTRUCTURAS DE SENTIDO QUE GENERA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS  
SUJETOS, SEGÚN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE LAS  
ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO

EDMUNDO FABIÁN JARAMILLO RIVERA

Asesor: Dr. GIRALDO JAVIER GÓMEZ GUERRA

San Juan de Pasto, Colombia

Octubre de 2016

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
RUDECOLOMBIA  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTRUCTURAS DE SENTIDO QUE GENERA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS  
SUJETOS, SEGÚN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE LAS  
ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO

Tesis Doctoral para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación  
EDMUNDO FABIÁN JARAMILLO RIVERA

Asesor: Dr. GIRALDO JAVIER GÓMEZ GUERRA

San Juan de Pasto, Colombia

Octubre de 2016

## **NOTA DE RESPONSABILIDAD**

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del Presidente del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, Noviembre de 2016.

## **Agradecimientos**

Este espacio es quizá pequeño para expresar aquellos momentos que durante estos años se han compartido con personas y entidades que me brindaron su afable apoyo. Recuerdo las palabras de mi Director y Asesor de tesis, Doctor Javier Giraldo Gómez a quien valoro con inmensa gratitud por su confianza, paciencia y experiencia.

Como no agradecer a mis compañeros de viaje, colegas y amigos constantes, por permitirme formar parte de sus aventuras, preocupaciones y sueños de esperanza.

Especial agradecimiento a la Doctora Magnolia Aristizábal, Docente de la Universidad del Cauca, a la Doctora María Elena Mejía S. Docente de la Universidad del Cauca, al Doctor Manuel Fernández Cruz, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada (España) por compartir sus reflexiones, su intervención juiciosa en las recomendaciones lectoras y sus conceptos finales del proceso investigativo.

Ha sido imprescindible la colaboración de mis compañeros de trabajo. Al Doctor Ángel Leonel García Paredes, Secretario de Educación Departamental, a la Doctora Vilma Figueroa Lucero, Subsecretaria de Calidad Educativa, al Equipo Dinamizador de la Gestión Humana, seres extraordinarios que me permitieron liderar pensamientos colegiados con los directivos, docentes y estudiantes de las Escuelas Normales Superiores de Nariño. Para todos ellos especial agradecimiento.

Ingrato sería dejar de expresar mis sentimientos de afecto y gratitud a quienes desde la Universidad de Nariño y RUDECOLOMBIA, me aceptaron como uno más de sus habitantes en la academia. Doctora Gabriela Hernández Vega, como directora regional del programa doctoral RUDECOLOMBIA. Doctora Mireya Uscátegui, Docente de la Universidad de Nariño y demás docentes orientadores de los seminarios del doctorado.

Mil agradecimientos a Luis Alberto Montenegro, como auxiliar en la recolección, transcripción y procesamiento de la información.

Todos ellos me han ayudado a ver el mundo desde la comprensión de la escuela, desde el amor de los niños y desde la pasión gratificante de ser maestro, mejor aún con inclinación afable hacia el arte.

## **Dedicatoria**

Para mis padres (Q. E. P.D) por ser pléyades desde el horizonte infinito del cielo.

Para mi esposa Nancy y mis hijos: Andrés Mauricio, Oscar Darío y Fabián Alberto, por ser testigos infalibles del destino de las letras, de las huellas de la palabra y del significado del esfuerzo.

A mis hermanos, hermanas y familiares por sus palabras de aliento, fuerza y comprensión

A mis queridos colegas maestros y estudiantes de las escuelas normales superiores de Nariño, con quienes se compartió el abrazo, se refinó la historia y se disfrutaron los escenarios de la ética y la estética.

A todas aquellas personas quienes desde la complejidad de sus tiempos y lenguajes, supieron esperar, comprender y respaldar con inestimable paciencia y con implicación entusiasta, el cumplimiento de esta formación profesional.

Como no finalizar esta dedicatoria agradeciendo al Dios de la vida, al ser que permite que sigamos soñando con experiencias cristalinas.

## **Resumen**

La investigación titulada: “Estructuras de sentido que genera la educación artística en los sujetos, según los programas de formación docente de las Escuelas Normales Superiores de Nariño”, pretende identificar las experiencias concretas, interpretar los fenómenos de representación y los lenguajes de mayor sentido en los procesos de formación y autoformación que vivencian los estudiantes del programa de formación complementaria y los docentes del área de educación artística en las Escuelas Normales Superiores de Nariño.

Los resultados de este estudio, aparecen descritos en seis capítulos, donde se registran las expresiones de los sujetos investigados, igual las variadas apreciaciones representativas de acuerdo a las categorías y subcategorías de las siguientes líneas temáticas: en los capítulos uno y dos se presentan los antecedentes históricos que señalan la importancia de la educación artística en la formación integral de los sujetos, se incorporan las experiencias concretas adquiridas por los estudiantes en el aprendizaje de esta área. En el capítulo tres se identifican los fenómenos de representación y significación de la educación artística en la formación de los maestros. El capítulo cuatro señala los lenguajes de sentido de la educación artística en los procesos de formación y autoformación docente. El capítulo quinto responde a los razonamientos del pensamiento de los educadores de acuerdo a su praxis pedagógica, finalmente en el capítulo seis se registran las conclusiones de este estudio, planteando nuevos procesos de búsqueda en la reflexión creativa de la educación artística.

**Palabras Clave:** Educación artística; estructuras de sentido; formación docente; experiencias; fenómenos; lenguajes.

## **Abstract**

The research entitled "Sense structures that arts education generates in a person, according to the teachers training programs in the headquarters from Escuela Normal Superior in Nariño" aims to identify concrete experiences, interpret the phenomena of representation, and highest-sensed languages in the instruction and self-instruction processes that the students from complementary training and the teachers from the arts program experience in the headquarters from Escuela Normal Superior in Nariño.

The results of this research are described in six chapters where the expressions of the investigated people are registered, as well as the varied representative appreciations, according to the categories and subcategories from the following thematic lines: in chapters one and two, the historical background it is presented. Pointing the importance of the arts education in the integral training of people. Concrete experiences are incorporated which are acquired by the students in the learning of this area. In chapter three, the phenomena of representation and significance of arts education is identified. Chapter four points out the sense languages of arts education in the instruction and self-instruction processes for the teachers. Chapter five deals with the reasoning of educators thinking according to their pedagogical praxis. Finally, in chapter six, the conclusions of this research are recorded, proposing new searching processes in creative reflection of arts education.

**Key Words:** Arts Education, sense structures, teaching instruction, experiences, phenomena, languages

## Índice de Contenido

	Pág.
Introducción	11
Capítulo I educación, arte y pedagogía y su relación con el desarrollo de los sujetos	48
Capítulo II experiencias concretas en el aprendizaje de la educación artística	63
Experiencias concretas en el área de educación artística escuelas normales superiores de Nariño	87
Capítulo III fenómenos de representación y significación de la educación artística en la formación de maestros	110
Fenómenos de representación y significación de la educación artística en las escuelas normales de Nariño	119
Capítulo IV lenguajes de sentido de la educación artística en los procesos de formación y autoformación docente	145
Apreciaciones sobre los fundamentos pedagógicos y estrategias didácticas del área de educación artística	157
Capítulo V lenguajes de mayor sentido en el área de educación artística desde la mirada de los educadores	163
Capítulo VI conclusiones	179
Recomendaciones	187
Bibliografía	189
Anexos	203

## Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1. Concepciones de las estructuras de sentido	15
Figura 2. Estructuras de sentido según categorías.	16
Figura 3. Estructuras de sentido, objeto de estudio.	18
Figura 4. Escuelas Normales Superiores y su ubicación en el departamento de Nariño	30
Figura 5. Procesos de análisis, según categorías de respuesta.	44
Figura 6. Postulados teóricos de la educación artística. Se incorpora aportes de Uscátegui (2010).	52
Figura 7. Lenguajes de Da Vinci.	56
Figura 8. La pedagogía del arte	59
Figura 9. Los caminos del arte.	66
Figura 10. Pensamiento de Albert Einstein	67
Figura 11. La paz	69
Figura 12. Relación corazón, cabeza, mano. Tomando pensamiento de los Institutos de Pestalozzi (Soetard, 1994).	86
Figura 13. Experiencias concretas E.N.S. San Pablo	88
Figura 14. Experiencias concretas E.N.S. La Cruz	90
Figura 15. Experiencias concretas E.N.S. La Unión.	91
Figura 16. Experiencias concretas E.N.S. De Pasto.	93
Figura 17. Experiencias concretas E.N.S. De Pupiales	95
Figura 18. Experiencias concretas E.N.S. De Barbacoas	99
Figura 19. El rol de la formación docente en las E.N.S.	105
Figura 20. Pensamientos pestalozzianos	118
Figura 21. Pensamiento Schiller, según las cartas sobre educación artística	128
Figura 22. La idea de cultura	134
Figura 23. Glosario Heideggeriano. Fundamentos para interpretar las estructuras de sentido en los sujetos.	165
Figura 24. Experiencias concretas, según la apreciación de los docentes	174
Figura 25. Lenguajes artísticos incorporados en los procesos de enseñanza	177

## Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Escuelas Normales Superiores por regiones en Colombia.	29
Tabla 2. Escuelas Normales Superiores región sur occidente.	29
Tabla 3. Relación de Escuelas Normales Superiores en Nariño.	35
Tabla 4. Relación de establecimientos educativos, género de estudiantes, ciclos.	36
Tabla 5. Relación de maestros por E.E. género y área de formación.	36
Tabla 6. Número de estudiantes del Programa de Formación Complementaria y codificación.	37
Tabla 7. Relación de docentes de educación artística encuestados.	38
Tabla 8. Categorías de experiencias concretas	40
Tabla 9. Categorías de fenómenos de representación.	40
Tabla 10. Categorías procesos de formación y autoformación.	41
Tabla 11. Categorías lenguajes de mayor sentido.	41
Tabla 12. Niveles de análisis.	41
Tabla 13. Definición de códigos por categoría.	42
Tabla 14. Antecedentes de la legislación cultural y artística en Colombia.	80
Tabla 15. Experiencias concretas de la educación artística.	101
Tabla 16. Lenguajes de mayor sentido, desde la mirada de los estudiantes.	150
Tabla 17. Apreciaciones de los estudiantes sobre los lenguajes pedagógicos.	157
Tabla 18. Apreciaciones de los estudiantes sobre los lenguajes didácticos	158
Tabla 19. Categorías de investigación.	166
Tabla 20. Lenguajes de mayor sentido, desde la mirada de los docentes	168

## Introducción

En el contexto pedagógico, en sus entrecruzamientos y diálogos establecidos dentro del quehacer cotidiano en el aula, discurren prácticas complejas, conexas con discursos pedagógicos, didácticas generales y transmisión de saberes, estos aspectos son determinantes en el acontecer educativo donde se estructuran los sentimientos, actitudes y aptitudes de los estudiantes.

Es así como, los momentos de la enseñanza le permiten al maestro reflexionar acerca de su quehacer profesional. En el ejercicio de la labor educativa, el maestro diseña estrategias facilitadoras de procesos; de esta forma, las explicaciones pueden llegar a convertirse en actos de exploración y estímulo de la expresión creativa y vivencial.

Desde el deber situacional y profesional del autor, quien centrado en el área de formación concreta de la educación artística y la observación que por varios años ha tenido sobre el tema, resultado del acompañamiento como maestro en los procesos de formación en las Escuelas Normales Superiores de Nariño, han dado la posibilidad de analizar los desempeños de estudiantes y docentes en sus jornadas de aprendizaje y acciones pedagógicas. Estas circunstancias, se han convertido en invitaciones llamativas para hibridar las temáticas del arte, la educación y la formación docente, estrechamente relacionadas con la comprensión y la práctica en el área de educación artística. Como se verá más adelante, esta pretensión será elemento aportante para orientar reflexiones centradas en las posibilidades de comprender por qué es necesario adelantar estudios acerca de la educación artística en la escuela. De esta forma se trata de hacer visible lo invisible, manifiesto a través de las diferentes expresiones, metodologías y pensamientos que tienen los maestros en formación.

Bajo estas perspectivas e inquietudes, es necesario tener en cuenta lo que es de público conocimiento y mayormente en el sector educativo, a la educación artística no se le ha prestado la atención necesaria en la importancia interactuante de la formación de maestros. Tal apreciación se sustenta en los resultados de investigación realizados sobre el tema, entre otros el desarrollado por Antonio Stalin García Rios, (2005) docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, quien en su estudio sobre enseñanza y aprendizaje en la educación artística, describe la situación que viven en la cotidianidad del

aula algunos docentes de educación artística, principalmente en el departamento de Quindío y Pamplona, Norte de Santander, igual registra relatos logrados en los entornos del Congreso Internacional de Educación Artística y Formación Artística, realizado en Bogotá en el año 2012, organizado por la Universidad de la Sabana. Allí el autor expone las situaciones por las cuales se entorpece el buen desempeño de los maestros de educación artística, ocasionado por la falta de recursos materiales, equipos, talleres, ambientes escolares y fuentes bibliográficas especializadas.

Considerando así el asunto, se puede afirmar que en el contexto de la formación de maestros ejecutada en las Escuelas Normales Superiores, en lo relacionado con los ambientes de aprendizaje que promuevan la sensibilidad, creatividad y apreciación estética, se perciben parecidas limitaciones e indiferencia que no corresponden a los postulados respaldados por la UNESCO en sus diferentes acuerdos y recomendaciones, igual de los presupuestos teóricos, misionales y visionales de los Ministerios de Educación y Cultura de Colombia, los cuales en sus planes estratégicos, de manera conjunta realizan diferentes aportes conceptuales a la luz de establecer reflexiones continuas del quehacer artístico en el aula y de los procesos pedagógicos de la educación artística.

La decisión de atender este tema, se explica principalmente desde la importancia de reflexionar sobre qué está pasando con el área de educación artística, en el contexto de las Escuelas Normales Superiores, en sus impactos formativos, en las habilidades esenciales de enseñanza, y de igual manera, en las didácticas de los maestros, quienes imprimen emociones a sus clases, existe entusiasmo, calidez y empatía, cualidades fundamentales en su papel de brindar condiciones favorables a los escolares; o por el contrario, continúa el área de educación artística siendo estigmatizada como el área de “relleno”, debido a las constantes actitudes de subvaloración por parte de los organismos quienes formulan y desarrollan los currículos institucionales.

Esta búsqueda dio lugar a plantear el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las estructuras de sentido que docentes de educación artística y estudiantes del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Nariño tienen hacia esta área y dan a entender y comprender los componentes artísticos y didáctico-educativos que soportan las relaciones educación artística y formación docente?

En esta dirección, los términos “estructura de sentido” tienen como base precisamente en las construcciones simbólicas, las miradas interactuantes en las aulas, las actitudes y percepciones que los docentes y estudiantes tienen en torno a la educación artística. Cabe señalar que centrado en las llamadas “estructuras de sentido”, en el trance de pesquisa se encontró que en este tema también adquieren particular importancia las formas tradicionales de vivir y trabajar juntos (en una palabra, la cultura humana), “no existe una naturaleza humana independiente de la cultura” (Geertz, 1988, p. 49). Por lo tanto, los procesos de construcción y utilización de significado de la cultura, conectan a los estudiantes, en virtud de su participación en la misma, el significado se enraíza en lenguajes estructurales compartidos, impregnados en creencias, deseos y compromisos.

Con estas inquietudes, se establecieron otras búsquedas que permitieran ofrecer mayor claridad sobre las estructuras de sentido, fue así como se encontró el aporte de Ortiz-Oses en el Prólogo del libro *A la Búsqueda del Sentido*, quien manifiesta: “liberar los sentidos es descodificar y recodificar en libertad de lenguaje; es decir de acuerdo a las necesidades, deseos y vigencias” (Marcuse, Popper y Horkheimer, 1976, p. 17). De allí que interpretar las estructuras de sentido en el área de la educación artística, implica no sólo el aproximarse a un significado neutro, a una mera descripción codificada, sino también, la exploración en las profundidades de los impulsos vitales, condición necesaria para interpretar la cultura y validar el disfrute de la vida en colectividad.

Se considera que las estructuras de sentido tienen tanto de realidad como de idealidad en diferentes grados de apertura:

... la sociedad será madura, más desarrollada y abierta en una democracia que en otra. Lo que tenga de bueno o de malo depende de varias cosas: de sus antecedentes y de su tradición, de sus instituciones políticas, de sus métodos pedagógicos y, por último, de los individuos que animan estas instituciones. (Marcuse, Popper y Horkheimer, 1976, p. 52).

Otro aporte sobre el tema, lo inscribe Pedro Antonio Agudelo (2011) quien infiere que las estructuras de sentido tienen mucha relación con las perspectivas históricas de los imaginarios, por cuanto permiten investigar los elementos racionales y psíquicos (ideas, pensamientos, representaciones, saberes, conocimientos, imágenes, mentalidades) y establecer los límites del universo mental de los hombres y mujeres de un determinado período histórico.

En relación con lo anterior, Castoriadis (1983) en el tema de las estructuras de sentido, teoriza acerca de lo imaginario aquello que no tiene sentido de imagen sino de capacidad imaginante, como invención o creación incesante, social, histórica, psíquica de figuras, formas, imágenes; es decir, de producción de significaciones colectivas. La capacidad imaginante de inventar lo nuevo es una facultad que se despliega en la vida histórica de las sociedades: es histórica, porque el hombre es consciente del paso del tiempo (se construye en el tiempo y configura su historia); es psíquica, porque es fuente de representaciones que no obedecen a una lógica ortodoxa. Lo imaginario es siempre simbólico y está referido a la capacidad de inventar e imaginar significaciones, con lo cual se constituye en el modo de ser de lo histórico-social.

Conforme lo vamos tratando, hagamos referencia a Gadamer (1996) quien relaciona las estructuras de sentido con las historias de vida, para ello, emplea la denominación “historia efectual”. En el estudio, se perfilará el horizonte histórico en aras de representar lo que se quiere comprender; en las prácticas de interpretación de los sujetos, en sus verdaderas medidas, en los escenarios cotidianos; hermenéutica centrada en el análisis de los fenómenos humanos, indagadora de los polifacéticos modos de estar en el mundo y en las particularidades de los procesos de formación, autoformación y/o educación.

De análoga manera a los planteamientos anteriores, se señala la hermenéutica crítica planteada por Habermas (1999), la cual se proyecta como un acercamiento en el ejercicio de la interpretación objetiva de los fenómenos existentes en el aula escolar. En este sentido, la sociedad se visualiza desde un marco conceptual que tiene en cuenta los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones. De esta manera, las estructuras de sentido se entrecruzan con las significaciones sociales, entendidas como producciones de sentido de los sujetos, derivadas de la inmediatez de las relaciones en el mundo, en una disposición afectiva.

Igualmente, cobra importancia los significados de estructuras de sentido en el pensamiento de Rorty (1995), quien utiliza el término para referirse a la necesidad de establecer conexiones entre culturas, o entre disciplinas, o el intento de reinterpretar los entornos, configurar lo esencial conociendo otras esencias, o descubriendo hechos. Rorty como filósofo edificante deja un espacio abierto a: “la sensación de admiración de que haya algo nuevo bajo el sol, algo que no sea una representación exacta de lo que ya estaba allí, algo que (al menos de momento) no se puede explicar y difícilmente describir” (Rorty,

1995, p. 334). De modo esquemático, se vislumbra cómo estos pensamientos coligen en la importancia de la estructura de sentido como escenario de encuentro con la imaginación, los lenguajes y los fenómenos humanos en sus experiencias concretas.

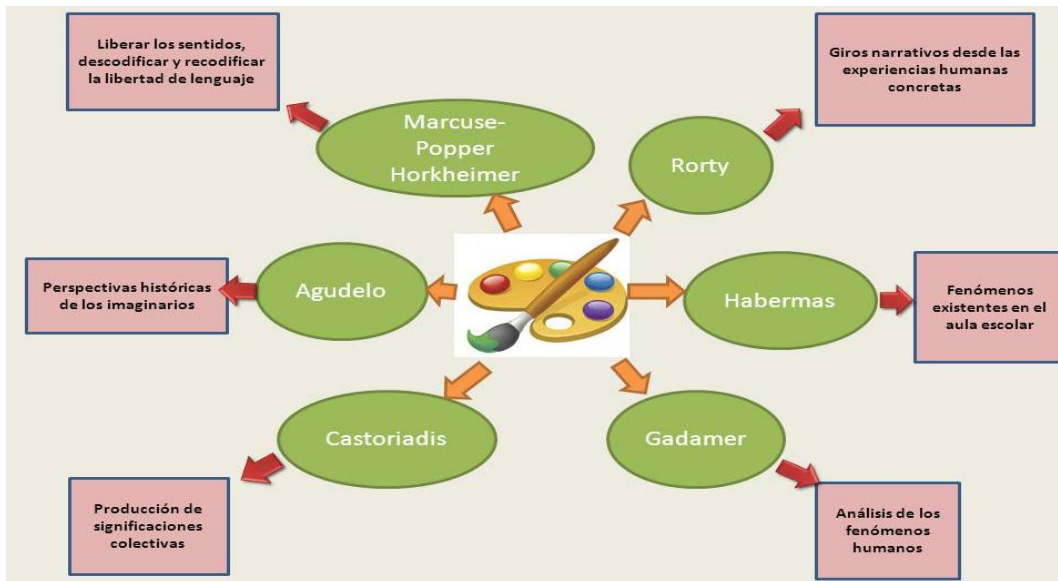


Figura 1. Concepciones de las estructuras de sentido.

De lo anterior, cabe señalar que al efectuar una revisión histórica particular, aprehendido de nuevas teorizaciones alusivas a las estructuras de sentido en la educación artística, se encuentra que los maestros de la educación primaria, influenciados por las corrientes psicológicas y estéticas en boga, fueron quienes advirtieron la importancia del arte en el desarrollo de los niños. En el año de 1885 en Hamburgo, se creó una asociación de maestros para trabajar a favor de la educación artística, ejemplo que siguieron muy pronto otras ciudades alemanas, entre ellas Berlín, Dresde, Múnich y Leipzig. Paralelamente a estas asociaciones de profesores, surgen con fines análogos diversos círculos de padres. Un hecho decisivo para el reconocimiento de la pedagogía artística en la escuela fue, sin duda alguna, la famosa exposición “El arte en la vida del niño”, que tuvo lugar en 1901 en Berlín.

Así las cosas, para comprender las estructuras de sentido, fue necesario analizar los contextos, teorizar acerca del comportamiento de los sujetos, interpretar sus roles, caracterizar algunas dimensiones de sus prácticas. De allí surgieron otros interrogantes derivados de la pregunta primaria, cuyo efecto provocó nuevas búsquedas en la investigación: ¿Que experiencias concretas identifican los estudiantes en el aprendizaje de la

educación artística?; ¿Cuáles son los fenómenos de representación y significación de la educación artística en la formación de maestros?; ¿Bajo qué procesos se desarrollan las actividades de formación y autoformación? y, finalmente, desde la mirada de los docentes, ¿Cuáles han sido los lenguajes de mayor sentido observados dentro de su quehacer profesional en educación artística?

Estos planteamientos precisaron el horizonte de búsqueda investigativa, marcando senderos que permitieron al autor establecer conexiones con los maestros de educación artística, es decir, aquellos que imparten procesos de formación, siendo también partícipes los estudiantes del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores existentes en el departamento de Nariño: a) E. N. S. del Mayo, municipio de La Cruz, b) E. N. S. Sagrado Corazón de Jesús, municipio de San Pablo, c) E.N.S. San Carlos, municipio de La Unión, d) E. N. S. Pio XII, municipio de Pupiales, e) E.N.S. La Inmaculada, municipio de Barbacoas y f) E. N. S.de Pasto, municipio de Pasto.

Se ha dicho, que las estructuras de sentido pueden representarse a través de múltiples lenguajes, deseos, impulsos, significados, formalizados y normatizados en la cotidianidad de los sujetos y de las sociedades. Esta condición hizo necesario visualizar aquellas fronteras aproximativas al problema de investigación, a fin de evitar posibles confusiones con las múltiples estructuras de sentido provenientes de los análisis filosóficos, lógicos, éticos, estéticos, sociológicos, literarios, psicológicos, históricos y psicoanalíticos; todos ellos con claras diferencias semióticas. De este modo, fue así como se configuró una estructura categorial (ver figura 2) que permita identificar en detalle las subcategorías a tener en cuenta en la investigación.

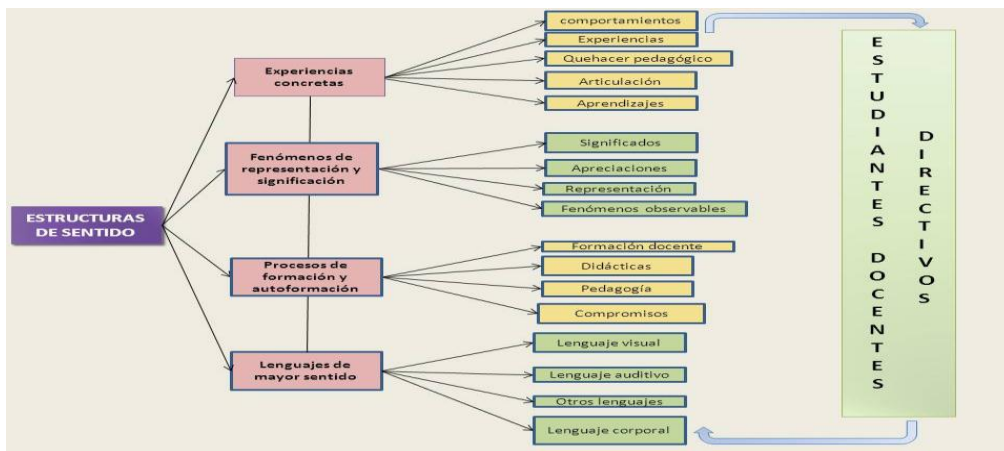


Figura 2. Estructuras de sentido según categorías.

De conformidad con lo expuesto y siendo objeto de estudio las estructuras de sentido que docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Nariño desarrollan en el área de educación artística, es menester definir y señalar con mayor explicitud los elementos constitutivos que caracterizan estas estructuras, para ello se abordó con mayor empeño el pensamiento proveniente del filósofo estadounidense neo-pragmatista, Richard Rorty (1996), llamado el filósofo de la ironía, quien influenciado por los escritos de John Dewey, Martin Heidegger, Wittgenstein, Gadamer, Jacques Derrida, entre otros, en su hermenéutica de la ‘edificación’, realiza giros narrativos desde las experiencias humanas concretas; de este modo, y como lo menciona Vásquez (2005):

La propuesta de Rorty consiste en la eliminación de la distinción entre géneros; pensar el conjunto de la cultura de las ciencias exactas a la poesía como una actividad única, continua y sin fisuras, en la que las divisiones sean sólo prácticas institucionales y pedagógicas. (p.3).

Así las cosas, “para Rorty, se da una férrea concatenación entre verdades –léxicos- y ‘formas de vida’, de suerte que si hay verdades es porque hay lenguajes y si hay nuevos lenguajes habrá nuevos tipos de seres humanos” (p. 9);de manera similar:

...En el giro narrativo de la Ética, propuesto por Rorty se asume, pues, que no existe ninguna instancia meta-teórica que legitime sus enunciados, ningún punto de vista trascendental, ningún meta-léxico, ningún dogma que consiga escapar a las figuras de las que nos servimos para construir sentido. (p. 13).

Esta inclinación al pensamiento de Rorty, apunta esta investigación a su filosofía edificante, donde se aspira a mantener una conversación, más que a descubrir la verdad objetiva. En palabras de Rorty (1996),“es considerar a los seres humanos como generadores de nuevas descripciones más que como seres de quienes se espera que sean capaces de describir con exactitud” (p. 341). Es hacer que la conversación siga por nuevos caminos. Estos nuevos caminos pueden engendrar, quizá, nuevos discursos normales, nuevas ciencias, nuevos programas de investigación filosófica, y por tanto, nuevas verdades objetivas. En concreto, se busca el establecimiento de reflexiones en donde los sujetos con sus vocabularios alternativos como elementos de edificación, producto de experiencias, lenguajes y fenómenos basados en los conocimientos y aprendizajes puedan desde la idea de Rorty, hacer resaltar las conexiones sobre lo que está ocurriendo en sus prácticas de mundo,

en sus discursos, en sus cotidianidades, incluyendo la posibilidad de que la vida humana sea poética y no meramente contemplativa.

Considerando lo anterior, se asume en el presente estudio el concepto de estructuras de sentido como aquellos fenómenos de representación y significación “edificados” desde los variados lenguajes, complejos o simples, conforme a las categorías de aprendizaje y enseñanza de la educación artística. Desde este punto de vista, teniendo en cuenta variadas discusiones, realidades e interpretaciones alrededor de la enseñanza y el aprendizaje del área de educación artística, se desprenden los siguientes objetivos de investigación: identificar cuáles son las experiencias concretas de los estudiantes en el aprendizaje de la educación artística; interpretar los fenómenos de representación y significación de la educación artística; describir los procesos de formación y autoformación docente y por último identificar cuáles son los lenguajes de mayor sentido observados dentro del quehacer de los maestros de educación artística.

El proceso investigativo acometió la necesidad de rastrear las particularidades en la labor de los docentes, de similar manera, las significaciones de la educación artística con las líneas de sentido que se trenzan en los escenarios de la formación de los futuros maestros, en las mismas se ponen en juego como espacios posibles de producción, aquellas acciones visibles en la cotidianidad de los sujetos en las aulas y en el intercambio de diálogo entre los maestros y estudiantes. La siguiente figura relaciona algunos lenguajes y fenómenos objeto de observación.



Figura 3. Estructuras de sentido. Objeto de estudio.

Con estas premisas, se observa que la temática reviste especial importancia para la comunidad académica, puesto que en primer lugar, busca articular de una manera más consistente lo señalado en los artículos 5° numerales 6 y 7 de la Ley 115 de febrero 8 de 1994, conocida como Ley General de Educación, donde se establece como uno de sus fines, la necesidad de una formación integral que posibilite a los estudiantes el acceso a los bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

Segundo, generar acciones proactivas hacia la incorporación de estructuras de sentido que permitan a los maestros y estudiantes comprender y apropiarse de diálogos aplicables en sus desempeños, teniendo en cuenta el arte y la cultura como escenarios simbólicos, expresados en diversos espacios de socialización en la escuela y en la comunidad.

Tercero, tanto los sustentos teóricos, como las reflexiones, experiencias y lenguajes, expresados por los sujetos de investigación, permitirán elaborar propuestas propiciadoras de innovación y cohesión con otras áreas fundamentales, donde el arte sea tenido en cuenta como contribución al ejercicio y desarrollo de competencias básicas de aprendizaje.

Cuarto, la investigación será un documento orientador para estudiantes, maestros en formación y maestros activos que quieran transformar sus prácticas educativas tanto en instituciones educativas del departamento de Nariño y otros departamentos; sus lenguajes de sentido, argumentos teóricos, experiencias y relatos serán ayudas gratificantes para sus desempeños profesionales.

Quinto, al abordar el tema de estructuras de sentido quedan abiertas nuevas discusiones y posibilidades referidas a los lenguajes de la educación artística, en la enseñanza, evolución, límites y alcances de esta área. En consecuencia, se beneficia la sociedad en general, por cuanto si bien se corrobora la situación de la educación artística en sus lenguajes praxiológicos de la enseñanza y el aprendizaje, se entra a mitigar en parte la intencionalidad de la crisis, considerada como un obstáculo para el desarrollo interactivo de fortalecimiento de competencias propias, resultado de estas experiencias tanto los estudiantes como los docentes pueden proponer estrategias para reconfigurar los diseños curriculares, innovar las prácticas pedagógicas y didácticas, buscando fortalecer en los estudiantes y maestros reflexiones continuas respecto del quehacer artístico en el aula y en la dinámica cultural de las comunidades educativas.

Cabe anotar que en esta investigación se citan varios pensamientos de autores que durante su vida han planteado estudios e interrogantes acerca del arte y de la educación artística; al respecto conviene mencionar a Arnheim (1993), para quien en la educación artística es importante tener en cuenta las siguientes preguntas:

¿Cómo se han de enseñar las artes, si además de potenciar el saber y las habilidades concretas, se quiere que contribuyan a perfeccionar la mente humana en todas sus propensiones?, ¿De qué forma se puede esperar que las artes hagan avanzar otros campos de estudio como las ciencias? y, ¿Cómo puede contribuir el trabajo de campos ajenos a las artes, en el enriquecimiento del estudio de las artes? (p. 53).

Por consiguiente, los interrogantes anteriormente citados, se articulan para fortalecer y contribuir con la integración de las temáticas: educación con arte y arte con pedagogía, en relaciones que proporcionan a los individuos una serie de enseñanzas y aprendizajes adecuados para conceptualizar ideas, intercambiar experiencias e identificar lenguajes de la educación artística y su incidencia en el desarrollo integral de los sujetos.

Continuando con esta exploración, vale también recordar a Comenio (1592-1670) quien refiere la necesidad de motivar a la juventud para que se deje guiar con facilidad en aquellas cosas que constituyen el arte:

La enseñanza del arte (dado ya el modelo, materia y herramientas) exige otras tres condiciones: Primero, uso legítimo. Segundo, sabia dirección. Tercero, ejercicio frecuente. Esto es, dónde y cómo se ha de emplear cada requisito para que el discípulo aprenda; y en tanto que se emplean, se le ha de dirigir para que no cometa error en la operación y corregirle si le cometiera. Y finalmente, que no deje de errar y corregir su error hasta que llegue a obrar con certeza y facilidad sin error alguno. (Comenio, 1995, p. 116).

Los autores citados, enfatizaron la importancia de lo artístico en el ámbito pedagógico, al considerar que el arte puede intervenir como elemento educativo mediante la inclusión de valores de tipo artístico-creativo-emotivo y psicopedagógico-expresivo-comunicativo.

Dicho lo anterior, conviene subrayar que estudios actuales sobre este tema han sido abordados en trabajos de investigación, inscritos en líneas del arte, de la educación artística, de las relaciones del arte con el desarrollo humano y la educación. En concordancia con lo expresado, vale citar aquí el trabajo desarrollado por Pilar Marco Tello en el año 2001, quien desarrolla en la Universidad Complutense de Madrid, la tesis doctoral, *La Motivación en el preadolescente y el adolescente en la Expresión Plástica: Una Experiencia Metodológica*.

La autora realiza un estudio en cuatro grupos naturales de niños preadolescentes entre 8 y 12 años de edad, en un taller de expresión plástica, en donde se propone una metodología basada en la motivación que producen estímulos como los materiales plásticos, las técnicas, el entorno, el aula y las relaciones afectivas, estableciendo tres vías: una, de continuar su desarrollo iconográfico; otra, de ejercitarse en los materiales con un desarrollo sensorial y la última, de aprendizaje, observación y percepción.

Análogamente, cabe hacer referencia al trabajo de Teresa Gutiérrez Párraga (2004) en la Universidad Complutense de Madrid, facultad de bellas artes, *La Significación del Juego en el Arte Moderno y sus Implicaciones en la Educación Artística*. Este estudio evidenció la proximidad de las artes plásticas contemporáneas con el concepto de juego en las expresiones artísticas actuales, en las que éste actúa como un sistema mental que trastoca el punto de vista del arte tradicional.

Otro aporte interesante para la educación artística es el señalado por José María Salvador Gonzales (2004) quien haciendo una retrospectiva histórica de la docencia artística, promovida por el gobierno central de Venezuela durante casi las dos décadas de hegemonía del ilustre americano Guzmán Blanco (1870- 1887), plantea la necesidad de estudiar primero la escuela de escultura, dirigida desde su fundación en Caracas por Eloy Palacios y poco después, por Manuel Antonio Gonzales. Analiza luego el Instituto de Bellas Artes, decretado en 1877 por Francisco Linares Alcántara y dirigido por Ramón de la Plaza. Refiere por último, el establecimiento de la Academia Nacional de Bellas Artes sancionada por Guzmán Blanco en agosto de 1887 para el aprendizaje de las artes plásticas, la música y la declamación, e inaugurada por su sucesor Hermógenes López en octubre del mismo año, bajo la dirección del pintor y músico Emilio Jacinto Maure.

Similar enfoque se observa en el trabajo de Pilar Díez del Corral (2005), *Una Nueva Mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano*. En el estudio, la investigadora busca vínculos operativos entre la educación artística y el desarrollo humano. Consta de dos partes principales: la primera, es el “marco teórico de referencia” que aporta documentos sobre las grandes áreas que se pretenden vincular, contextualizándolas en la realidad actual; la segunda parte, constituye la propuesta personal y a su vez, está integrada por dos métodos de análisis, el esencialista, que fundamenta la existencia de una vinculación entre ambas realidades y el contextualista, que hace viable la

relación en el contexto histórico. El resultado consiste en un diseño de competencias que permiten discernir la presencia de los componentes del desarrollo humano en la educación artística.

Con respecto a estos mismos temas, considero importante exponer las ideas del profesor Hellver Jazyd Ortiz Castro (2006), quien en su tesis doctoral titulada: *“La educación musical y artística en la formación del profesorado: estudio comparativo entre la Universidad pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia),* profundiza con rigurosidad académica, un análisis comparativo de los estudios musicales y artísticos en la formación del profesorado de las dos Universidades, concretamente, parte del objetivo de realizar un análisis comparativo de los estudios musicales y artísticos en la formación del profesorado de la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia), de manera que las convergencias y divergencias existentes entre ambas permitan detectar desequilibrios y carencias, igual analizar y reflexionar sobre las propuestas que pueden llevar a una mejora y enriquecimiento mutuo. Resultado de la investigación, el autor, entre varios puntos, concluye, que en la legislación, planes de estudio y formación del profesorado de ambas universidades, tanto la música como la plástica han tenido presencia en mayor o menor medida. Sin embargo durante muchos años, la música ha sido impartida por maestros generalistas de primaria, o maestros aficionados con ciertos conocimientos de solfeo y canto, quienes asumían ésta materia con gran voluntad, pero centrando su enseñanza en las habilidades técnicas y dejando de lado las bases psicopedagógicas de esta área. La plástica, continúa el autor, se ha enfocado en mayor medida al dibujo lineal y/o técnico, y hoy en día todavía la imparte un profesor de primaria en la mayoría de los casos.

Otra conclusión de esta tesis doctoral, es que con el propósito de formar maestros habilitados en los diferentes ámbitos artísticos, universidades como la UPNA (España) y la UP. (Colombia), entre otras, consideraron necesario ofertar titulaciones específicas relacionadas con las artes. De modo que en el periodo comprendido entre los años 1990-2005, las materias artísticas adquirirían relevancia dentro de las propuestas curriculares de educación infantil y primaria de los dos países.

Para continuar ilustrando los aportes investigativos sobre el tema, vale relacionar la tesis doctoral denominada *“La praxis pedagógica de la Educación Artística en la formación*

universitaria: Una mirada desde cuatro Universidades públicas colombianas”, cuya autoría la tiene la docente María Elena Mejía Serna (2013) de la Universidad del Cauca, allí, según lo señalado por el Dr. Eduardo Gómez Cerón, Director académico del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca, la investigadora parte del análisis de los planes de estudio de programas de formación de artistas y licenciatura en artes de cuatro universidades del país. Resultado de la investigación la autora advierte sobre el hecho de que enseñan indistintamente, siendo que una facultades se dirigen a formar licenciados y otros a formar artistas, lo que quiere decir que hay un problema porque el producto no es el mismo pero el proceso si es igual.

Por otra parte, Giraldo Javier Gómez Guerra (2007) en su tesis doctoral, *Representaciones Sociales de la Práctica Pedagógica del Docente Universitario en la Formación de Licenciados en Artes Plásticas y/o Visuales : Concepciones e Incidencias*; realiza un recorrido a la formación de los docentes, la racionalidad técnica e instrumental, la interacción social y la incidencia teórico-práctica de la pedagogía. En virtud de lo anterior, toma las representaciones sociales de los docentes Universitarios y emprende un viaje. Utiliza como bitácora sus pensamientos, percepciones y concepciones, para buscar correspondencia entre las cosas, los actos y las palabras. En este sentido, se pregunta: ¿Cómo la práctica pedagógica asumida por el docente universitario, constituye, expresa y configura modelos curriculares en la formación de Licenciados en Artes Plásticas y/o Visuales de la Facultad de Artes de la Universidad de Nariño?

Dentro de este mismo campo de la educación artística, en sus emprendimientos, fundamentaciones, aportes y dificultades, cómo no tener presente la investigación de la docente Mireya Uscátegui de Jiménez (2010) “*La Institucionalización de la Enseñanza del Arte en Colombia. Antecedentes y evolución. De la Colonia al siglo XIX*”, en este estudio la autora inicia un camino complejo, orientado hacia el estudio de la institucionalización de la enseñanza artística en Colombia; que implicó identificar los conceptos de arte, los primeros talleres de arte y su instauración mediante las leyes y planes de estudio, -entre otros temas-. Lo anterior buscando comprender las tensiones entre la institucionalización de la enseñanza y la libertad creativa, a través de los tiempos, determinantes que permiten conocer la historia, contribuciones e impactos en las relaciones del arte con la educación, la pedagogía y la ciencia.

En estas mismas perspectivas, he de referirme a los aportes sobre la problemática en la enseñanza de las artes, teniendo en cuenta las ideas planteadas por María Acaso (2009) quien en su libro, *La educación artística no son manualidades*, la autora propone una serie de recomendaciones en la enseñanza de la educación artística. La dirección del texto en expresión de Acaso, es para todos aquellos que quieren transformar su forma de acometer su práctica educativa en cualquier escenario y ver cómo a través de esta clase, se han diseñado las conciencias de los alumnos quienes empiezan a despertar en una de las actividades más gratificantes del mundo. Las denominaciones de educación artística y manualidades, utilizadas de forma metafórica por la autora, hacen referencia a los conceptos con los cuales de forma habitual se suelen identificar; además, explica el por qué de las manualidades, los procesos de creación que se acometen con las manos que forman parte de lo que es la educación artística, de igual manera, considera que no deberían constituir el grueso de las prácticas, hoy en día al reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con las manualidades.

Acaso (2009) expresa hoy en día, que han cambiado los puntos de vista sobre la cotidianidad educativa de las prácticas de aula en el área de educación artística, hoy están siendo perseguidos por lo que la autora los llama “lobos diferentes”. Es así como el lenguaje visual como núcleo de conocimiento del arte, está seriamente amenazado por un proceso interno de hiperdesarrollo, en una sociedad del supermercado, del hiperconsumo, de allí que el lenguaje visual ha llegado a un hiperlenguaje visual desde donde las creaciones y representaciones visuales han tendido grandes eslabones de transformación. De lo anterior se desprende que las prácticas didácticas que los maestros suelen desarrollar, se vean influenciadas por fenómenos donde las representaciones visuales sean registradas en pequeñas máquinas andantes que permiten crear, compartir y generar imágenes asociadas a multiplicidad de técnicas, lenguajes y tratamientos consolidados de acuerdo a los variados intereses de los sujetos.

En resumen, lo expuesto por Acaso (2009), trastoca la mirada contenida en las prácticas tradicionales de la educación artística, donde las manualidades aparecen como los cimientos estructurales del área, centradas en las actividades del manejo de técnicas, en el color, el dibujo y el modelado, convirtiendo su desarrollo en los únicos procesos para la enseñanza y

el aprendizaje. Estas realidades se convierten en preocupaciones para la autora quien influenciada por la necesidad de dar respuesta a un “quehacer por la educación artística”, plantea la organización dinámica de un retograma caracterizado por la toma de decisiones en los siguientes temas:

- Situación nueva: hiperdesarrollo del lenguaje visual, hiperdesarrollo de la pedagogía tóxica y cambios en el mundo de las artes visuales.
- Reto (acción): desarrollo de una educación artística en consonancia con dichas situaciones.
- Propuestas generales para afrontar el reto: la Educación Artística Posmoderna, la Educación Artística Crítica, la Educación Artística para la Cultura Visual.
- Propuestas concretas: el curriculum-placenta. (Acaso, 2009, p. 113).

Desde mi punto de vista, estas investigaciones, estudios de casos y preocupaciones, son señales aportantes hacia unas nuevas miradas de la educación artística como área mediadora entre la naturaleza sensible y espiritual del ser humano, la cual en una avanzada grande, se ha filtrado en la formación de los estudiantes y en el mundo tecnificado de la educación, allí son bienvenidas las emociones, las sensaciones y el contacto con el mundo simbólico del arte. Estas investigaciones demuestran la necesidad de romper los esquemas tradicionales, configurados en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la educación artística, mostrando que un resurgimiento en sus concepciones, actividades y aportes serán cimientos edificantes para las sociedades del siglo XXI.

Con estos antecedentes de investigación, las cuales aprovecho en esta construcción de pensamiento, me centro nuevamente de forma concreta en las estructuras de sentido de la educación artística, siendo los lenguajes, las representaciones y los significados, los elementos que buscan gestar nuevas connotaciones para las didácticas y enfoques artísticos. En esta situación, es válido decir que para su parte argumentativa se exploraron de forma particular las correspondencias de sentido de la educación y formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores, implícitas<sup>1</sup> ellas, en los antecedentes jurídicos de su

---

<sup>1</sup>El cambio del término de escuelas normales a escuelas normales superiores se establece en Colombia mediante Decreto 2903 de 1994. Este Decreto se modificó debido a que varios de sus artículos fueron derogados expresamente por el decreto 968 de 1995, del cual nuevamente fueron derogados algunos artículos mediante decreto 3012 de 1997. Actualmente las condiciones básicas de calidad del Programa de Formación

creación, la cual de forma retrospectiva cabe señalar que fue mediante la promulgación de las leyes educativas del 30 de mayo de 1868, la Ley del 2 de julio de 1870, objeto de cumplimiento del decreto del primero de noviembre de 1870, Ley General de Instrucción Pública, la cual buscó el establecimiento de un sistema educativo general para el país, popularizar la educación pública y ampliar la cobertura.

## **Las Escuelas Normales Superiores en Colombia**

En este contexto de antecedentes, es básico describir con mayor énfasis algunas reseñas de las Escuelas Normales, las cuales tienen claros objetivos de participación dentro de este estudio, por considerar que es allí donde se escenifican en gran parte los lenguajes de la vida formativa de los futuros maestros. Las hoy llamadas en Colombia, Escuelas Normales Superiores<sup>2</sup> desde su origen (pese a variar a lo largo de la historia, las tendencias ideológicas, las realidades políticas, financieras, socioeducativas y pedagógicas), han sido los establecimientos encargados de la formación de maestros.

En el siguiente apartado intentaré enlazar algunos hechos históricos donde se narran los sucesos que cimentaron la creación de las E.N. Vale aquí hacer alusión al pensamiento de Juan Amós Comenio, quien impulsó a través de seminarios escolásticos la importancia de la didáctica y la necesidad de los maestros en la formación de las personas. Así se cita en su obra *Didáctica Magna*:

..pero como son raros, siendo tan múltiples los hombres como los asuntos humanos, aquellos que sepan o puedan, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, ha tiempo que con avisado propósito se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, y estos formadores de la juventud se llamaron

---

Complementaria en las Escuelas Normales Superiores, está legislado mediante el Decreto 4790 del 19 de diciembre de 2008 emanado del Ministerio de Educación Nacional.

<sup>2</sup>El Gobierno Nacional dentro del término fijado en el artículo 216 de la ley 115 de 1994, determinó los procedimientos que debían adelantarse en los departamentos y distritos para la reestructuración de las Escuelas Normales, como Escuelas Normales Superiores, o para reajustar sus programas como instituciones educativas formales por niveles o grados, preferiblemente de educación media técnica. Luego, mediante decreto 3012 de diciembre de 1997 adoptó las disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

preceptores, maestros, profesores; y los lugares destinados a estas comunes enseñanzas; escuelas, estudios literarios, auditorios, colegios, gimnasios, academias". (Comenio, 1995, p. 26).

El reconocimiento de la organización de los maestros, se convierte en realidad institucional gracias al pensamiento alemán, a las contribuciones de Juan Amós Comenio y Wolfgang Ratke con sus teorías didácticas, las pedagogías cristianas y la formación religiosa, fundadas para proyectar la vocación magisterial de Juan Bautista de la Salle, a los seminarios pedagógicos de Joseph Lakanal, y las prácticas pedagógicas; así como también con los nuevos métodos y procedimientos de Johann Heinrich Pestalozzi. Estos teóricos, en sus diferentes iniciativas, principios y búsquedas cimentaron las bases para la preparación de los maestros.

Entre 1842 y 1845, en el gobierno de Pedro Alcántara Herrán, -como ministro encargado de educación, el estadista Mariano Ospina Rodríguez-, se replantea y se restablece la formación de los maestros para la enseñanza elemental por el método lancasteriano y se organizan las Escuelas Normales para la preparación de los maestros. El gobierno nacional, mediante Decreto del 2 de noviembre de 1844, ordena el establecimiento de las Escuelas Normales en cada capital de provincia de la República.

En la primera mitad del siglo XIX, las Escuelas Normales de Colombia, no consiguieron consolidarse y funcionar de manera adecuada. Las que se fundaron tuvieron vigencias cortas y luego desaparecieron, aunque cumplieron un papel destacado en el campo educativo y social.

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 -y demás disposiciones relacionadas con la educación primaria-, faculta la apertura de las Escuelas Normales en Colombia. Entre 1872 y 1886 surgió el sistema de instrucción pública primaria, liderado por las Escuelas Normales, que para el cumplimiento de su misión en el aspecto de la formación de los maestros, tuvieron un carácter esencial, asumido para los distintos niveles de la enseñanza.

De allí que la organización de las Escuelas Normales, se efectúa a partir de 1870 con la Escuela Normal Central de Bogotá, y posteriormente, las de cada uno de los nueve estados soberanos federados: Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima.

El gobierno del presidente Santiago Pérez, dictó el Decreto Número 356 del 27 de agosto de 1874, que reglamentó lo pertinente a las Escuelas Normales de mujeres y, cuyo objeto era

precisamente, formar maestras competentes para regentar la escuela primaria de niñas en los Estados Unidos de Colombia.

El gobierno de José Manuel Marroquín, al delinear su proyecto educativo, produjo la Ley Orgánica de Educación, Ley 39 de 1903, que buscó organizar el Sistema Educativo Integral. La Ley determinó que una Escuela Normal en cada capital de departamento sería sostenida por la nación, con lo cual se inicia la configuración de una institución formadora de maestros para el siglo XX en Colombia.

Carlos Hernando Valencia Calvo en: *Las Escuelas Normales y la Formación del Magisterio, Primera Mitad del Siglo XX*, comenta que “las Escuelas Normales en Europa, se originaron a partir de la Escuela Normal de Estrasburgo en 1810. Desde entonces, empiezan a crecer en Francia con más prestigio que en el resto del continente. En España, cuando se crea la primera Escuela Normal en 1838, ya funcionaban en Francia 75 Escuelas Normales y 30 en Alemania” (Valencia, 2006, p.29).

El surgimiento de las Escuelas Normales Superiores en Colombia, estuvo en sus orígenes ligado en buena parte a las políticas educativas del Estado, de acuerdo con los requerimientos de la sociedad de cada época histórica. En Colombia, desde la primera Constitución de 1821 se empezó a pensar en la creación y organización de las Escuelas Normales, instituciones encargadas de la formación de maestros de enseñanza primaria. En el año de 1822, en Santafé de Bogotá, se abrió la primera Escuela Normal por el método lancasteriano, bajo la dirección de Fray Sebastián Mora, quien fue llamado por el vicepresidente de la Gran Colombia, General Francisco de Paula Santander.

Miryam Báez Osorio en la investigación *Las Escuelas Normales Colombianas y la Formación de Maestros en el Siglo XIX*, relata que “una vez terminada la gesta emancipadora, Simón Bolívar y los demás líderes políticos, se preocuparon por el fomento de la educación, ya que el índice de analfabetismo era demasiado alto”(2005, p.429).

En Colombia, en la actualidad existen 137 Escuelas Normales Superiores, de las cuales dos son privadas, ubicadas en el departamento de Antioquia. Todas están afiliadas a la Asociación Nacional de Escuelas Normales, ASONEN. En un proceso de organización se han dividido en siete regiones, teniendo en cuenta la geografía colombiana. (Ver Tabla No. 1)

Tabla 1. *Escuelas Normales Superiores por regiones en Colombia.*

<b>REGIÓN DE COLOMBIA</b>	<b>CANTIDAD ESCUELAS NORMALES SUPERIORES</b>
<b>Caribe</b>	23
<b>Santanderes</b>	14
<b>Nororient</b>	20
<b>Eje Cafetero</b>	12
<b>Centro- Sur Oriente</b>	20
<b>Antioquia</b>	30
<b>Occidente</b>	18
<b>TOTAL</b>	<b>137</b>

Fuente: Asociación Nacional de Escuelas Normales –ASONEN-, 2013.

En la región occidente, existen 18 Escuelas Normales Superiores distribuidas en cuatro departamentos, así: (Ver Tabla No. 2).

Tabla 2. *Escuelas Normales Superiores en Colombia- Región Occidente.*

<b>DEPARTAMENTO DE COLOMBIA</b>	<b>CANTIDAD ESCUELAS NORMALES SUPERIORES</b>
<b>Departamento del Cauca</b>	5
<b>Departamento del Putumayo</b>	1
<b>Valle del Cauca</b>	6
<b>Nariño</b>	6
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

Fuente: Asociación Nacional de Escuelas Normales –ASONEN-2013

Los ambientes y las circunstancias particulares que rodearon a las Escuelas Normales Superiores de Nariño, están documentadas en los respectivos Proyectos Educativos Institucionales, legislados a partir de lo establecido en la Ley General de Educación (Ley 115) y el decreto reglamentario 1860 de 1994. Allí se registran los componentes conceptuales, administrativos, pedagógicos, participativos, financieros y de proyección comunitaria que tienen los establecimientos educativos.

Precisemos, antes de proseguir, algunos antecedentes de ubicación, historia y caracterización de las seis E. N. S. del departamento de Nariño:

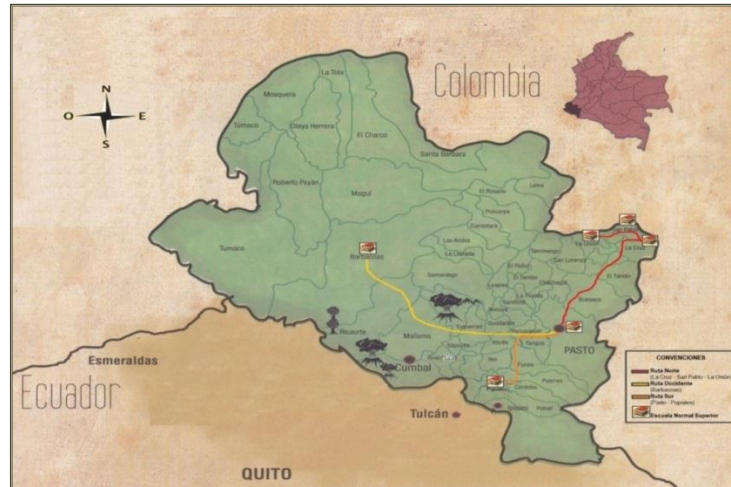


Figura 4. Escuelas Normales Superiores y su ubicación en el departamento de Nariño.

Fuente: Adaptado de Gobernación de Nariño, oficina Departamental de Turismo. (s.f.). Plegable *Cumbal*.

Dentro de las caracterizaciones de las E. N. S. existentes en el departamento de Nariño, se encuentran las siguientes:

- E. N. S. Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de San Pablo, fue fundada el 18 de noviembre de 1909. En sus ideales de formación de maestros de preescolar y básica primaria, concibe al hombre como una persona en permanente crecimiento, donde se potencian valores que permiten optimizar su desarrollo integral. (Pabón, Leguizamón, et al., PEI, 2011, pp. 11-16).
- E. N. S. del Mayo, municipio de La Cruz, fue fundada en el año 1938 cuando la Asamblea Departamental de Nariño creó en el municipio de La Cruz. En 1945 el colegio Liceo de Mayo sirvió de base para que la nación creara la Normal Rural de Señoritas. En 1956 la Secretaría de Educación Departamental, la convierte en la Normal para varones Rafael Reyes. Más tarde, en 1958, por petición de la ciudadanía, la junta militar de gobierno dictó el Decreto Ley Número 0238 del 11 de julio de 1958, nacionalizando la institución. (Ordóñez, et al., PEI, 2010, pp. 5-7).
- E. N. S. San Carlos, se encuentra ubicada en el municipio de La Unión. Fundada el 21 de marzo de 1958 por la Hermana María Daniela Ortiz, quien obtiene del Ministerio de Educación Nacional la nacionalización del establecimiento. Según Decreto 0171 se fija

como término de duración, 20 años. El 18 de julio de 1962, la Escuela Normal de Señoritas San Carlos en su primera promoción, gradúa como maestras a 14 señoritas. (Benavides, et al., PEI, 2011, p. 11).

- E. N. S. de Pasto, fue fundada mediante Ley 7 del 16 de septiembre de 1911. Por los Decretos Departamentales No. 388 del 20 de octubre de 1911, donde se realizaron los primeros nombramientos de docentes. El Decreto 422 del 7 de noviembre del mismo año, organizó legalmente la Escuela Normal de Institutores de Nariño (Narváez, 1986, pp. 5-6).
- En el año 1959, para aprovechar la visita del Doctor Jorge Rosero Pastrana, Gobernador del departamento; el Doctor Sofonías Santacruz, Director de Educación Departamental y el Reverendo Padre Florentino Martínez, párroco del municipio de Pupiales, exponen ante las autoridades la necesidad de crear una Normal para señoritas. La solicitud fue acogida mediante Decreto número 0108 del 17 de febrero de 1959, creando la E. N. S. de Señoritas, que llevaría el nombre de Pío XII (Bolaños, et al., PEI, 2011, pp. 16-17).
- En el municipio de Barbacoas, localizado al sur occidente del departamento de Nariño y sur occidente de Colombia, entre la llanura del pacífico y ramales de la cordillera occidental, se encuentra la E. N. S. La Inmaculada, creada en el año de 1954 por iniciativa de los Doctores Sergio Antonio Ruano, Gobernador de Nariño y Alfonso Rebolledo Pérez, Director de Educación Departamental. La licencia oficial fue aprobada mediante Resolución Número 02902 del 30 de junio de 1958 (Cabezas, et al., PEI, 2010, pp. 6-7).

Es importante, recordar que estas E.N.S., cuentan con más de cincuenta años al servicio educativo, situadas en contextos similares por su geografía, clima, culturas y costumbres de sus gentes. Son los estudiantes y maestros que laboran en ellas, con quienes se establecieron los diálogos que permitieron conocer la significación de la educación artística.

Dentro de estas reseñas, cabe mencionar que las E.N.S., han respondido a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, igual han consolidado sus campos misionales y visionales, demostrando esfuerzos conjuntos, orientados hacia la acreditación de egresados

en el Programa de Formación Complementario con altos resultados en su desempeño como maestros.

Se considera relevante, citar, las Escuelas Normales Superiores que en Nariño desaparecieron: Escuela Normal del municipio de Túquerres, fundada en 1874 por *El Sócrates de Caracas*, como llamó Simón Bolívar a Don Simón Narciso Rodríguez y la Escuela Normal de Ipiales, fundada en 1876 por Avelino Velay Salvador Herrera. Edmundo Bolívar Cerón Martínez considera que las Escuelas Normales Superiores en Nariño, “señalaron rutas de actividades de formación, autoformación armónica y creativa, mediante la investigación y las innovaciones pedagógicas desarrolladas en las Escuelas Normales” (2000, p. 7).

Revisados los contenidos de las monografías que contextualizan los historiales de las labores académicas y del quehacer pedagógico, orientados hacia la formación integral de los sujetos, expresados en los planes de estudio de las Escuelas Normales, se observa que desde los orígenes incluían las artes y los oficios. Así, en la Escuela Normal Pio XII del municipio de Pupiales, la madre Caridad Brader Zahner, enseñó modistería, bordado y otras labores manuales y artísticas; además de los estudios académicos y de formación técnica reglamentaria.

Ahora nos interesa extraer de lo dicho, algo que requiere detenimiento en este proceso de investigación y puede ser objeto de nuevos interrogantes, es lo observado en la revisión actual del plan de formación de los docentes en las Escuelas Normales, especialmente hacia la educación artística, donde he podido dar cuenta que existen dificultades y desconocimiento por parte de los directivos y docentes del área, en lo relacionado a los tratados y acuerdos internacionales, vale subrayar por ejemplo lo planteado en la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, celebrada en Bogotá del 28 al 30 de noviembre del 2005, donde se tuvo como consigna: “Hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades”. Este gran encuentro académico organizado por el Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura, y la Oficina Regional de Cultura de América Latina y el Caribe (ORCALC), con el apoyo de la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO y el Centro para el Fomento del Libro de América y el Caribe (CERLALC), buscó espacios para la reflexión y construcción

de propuestas para orientar el desarrollo de la educación artística, tanto en los escenarios del sistema educativo, como desde los diversos ámbitos de fomento cultural.

Antes de seguir adelante conviene señalar que la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, manifestó la necesidad de promover una educación artística de calidad para todos, que fomente y desarrolle la sensibilidad y capacidad de creación de sus pueblos, orientada a la construcción de futuro basado en la valoración y protección del patrimonio natural y cultural, de manera similar, en la solidaridad y respeto por la diversidad cultural. Este enfoque considera a la educación artística como una herramienta fundamental para la inclusión social, y la construcción política y ciudadana.

Es así como en estos eventos se trató con mayor profundidad las relaciones de las artes con la pedagogía, la ciencia, la didáctica, la sociedad y la cultura, las cuales deben ser parte del currículo, concluyendo que la educación artística se debe valorar como signo de cultura y proyecto de vida, igual debe ser reconocida por su importancia en el desarrollo de un gran número de capacidades básicas (cognitivas, motrices, afectivas, interpersonales, etc.) que permiten la formación integral y armónica del individuo.

Como se puede ver, las E.N.S. siempre estuvieron permeadas por los acontecimientos propios de las épocas y los contextos en su conjunto, las tendencias de formación de maestros se han ligado a las necesidades de los estudiantes y a las condiciones de la cultura. En el caso particular de esta investigación, las Escuelas Normales Superiores del departamento de Nariño, subyacen en ellas hallazgos que aportan a la comprensión de las dinámicas de los planes de estudio, las cuales dan cuenta de procesos construidos desde unos ambientes compartidos de la educación artística.

Con estos propósitos, asumidos desde el pensamiento pedagógico, epistemológico y didáctico en la formación de los maestros, es menester profundizar en las relaciones de las prácticas, de las estructuras de sentido e investigaciones en educación artística, buscando con ello incorporar elementos que sirvan como bitácoras en el deber ser de los nuevos maestros, donde se identifiquen con mayor coherencia los lenguajes, experiencias, fenómenos de representación e importancia del arte en la formación integral de los estudiantes.

En esta perspectiva por el tema, pretendo ahora buscar respuesta a la problemática descrita, donde los cuestionamientos alcanzan significado, generando discusión y

teorización de la siguiente tesis: las estructuras de sentido desarrolladas en educación artística por los docentes y estudiantes del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Nariño, relacionan los componentes artísticos, didácticos y educativos, soportados desde el contexto y la experiencia individualizada, permitiendo la apertura de diálogos interdisciplinarios.

Por otra parte, la investigación metodológicamente se fundamentó desde el enfoque cualitativo de corte hermenéutico, cuya prioridad de análisis permitió describir las cualidades de los fenómenos, con perspectivas holísticas, flexibles y de proximidad empírica. El diálogo con la población sujeto de estudio, fue escenario clave para abordar aspectos que tienen que ver con lo subjetivo, intersubjetivo, actitudinal y particular en el significado interpretativo de la educación artística. Debo agregar que fueron variadas las posiciones en torno a la educación artística, las cuales se asumieron con visión interactiva, propositiva y reflexiva, cuyo marco de referencia fue interpretativo.

Dentro de este contexto, el desarrollo metodológico hace uso de los registros narrativos, resultados de la observación participante en los contextos situacionales de la población objetivo, buscando en ellos distinguir las particularidades conceptuales, epistemológicas y metodológicas en la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística en las E. N. S. Los protagonistas centrales de la investigación, fueron los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (ciclos 12 y 13) y los docentes que orientan el área de educación artística en las seis E.N.S. existentes en Nariño, con ellos se analizaron las dialécticas de reflexividad del pensamiento en especial de esta área de formación: “(...) La expresión artística representa la pervivencia de los mundos subjetivos y culturales sin los cuales las naciones no tendrían el hálito de la identidad. La “identidad” entendida como categoría en movimiento, que se nutre de cada hora y lugar en el que habita temporalmente” (Uscátegui, 2010, p. 10).

Este criterio conduce a proponer una lectura de la realidad en el área de la educación artística, concretamente en los lenguajes de sentido que subyacen en los sujetos que interactúan en las E. N. S. de Nariño. De este modo se identificaron aspectos donde el arte se asume como un mundo en el cual los sujetos construyen relaciones de articulación con la realidad circundante. Al respecto, los sujetos se visibilizaron en la perspectiva del

pensamiento de una dinámica no parametral, el cual según Quintar parte de la realidad y los significados de la práctica:

“La relación sujeto–sujeto implica que se replantee la visión de objeto (conocimiento) en el Sistema Educativo; se da el aprendizaje, cuando el profesor recupera y reconoce al estudiante que tiene enfrente, cuando conoce las expectativas vitales que esos sujetos tienen y da razón de las expectativas propias como profesor. Se recupera el sentido cuando se conocen las necesidades que enfrentan los sujetos en la realidad, el aprendizaje tiene significado cuando la práctica docente parte de la realidad”. (Quintar, 2010, p. 1).

Es oportuno considerar, que este constructo teórico de la didáctica no parametral, se centra en“(…) el proceso de complejización del conocimiento donde el sujeto se resignifique en su ser y en su contexto, en relación con la realidad y sus condiciones de existencia” (Quintar, 2008, p. 9).

Esta es la provocación y la génesis reflexiva de este trabajo, así están referidos en los contenidos de estos capítulos los cuales permitieron dar apertura a nuevas posibilidades para entender y comprender los componentes artísticos y educativos que soportan las relaciones educación artística y formación docente.

El estudio tomó como unidades de análisis seis (6) E.N.S. las cuales por su ubicación geográfica permitieron obtener una observación contextualizada del departamento de Nariño. A ellas se les asignó un código de referencia como estrategia de apoyo en el análisis cualitativo. En el siguiente cuadro se detallan los municipios donde están localizadas y la razón social de las mismas.

Tabla 3. *Relación de Escuelas Normales Superiores en Nariño.*

<b>MUNICIPIO</b>	<b>NOMBRE DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR</b>	<b>CODIGO</b>
<b>San Pablo</b>	E.N.S. Sagrado Corazón de Jesús	E.N.S. S. C.J.
<b>La Cruz</b>	E.N.S. Del Mayo	E.N.S.M.
<b>La Unión</b>	E.N.S. San Carlos	E.N.S.S.C.
<b>Pasto</b>	E.N.S. de Pasto	E.N.S.P.
<b>Pupiales</b>	E.N.S. Pio XII	E.N.S. P. XII
<b>Barbacoas</b>	E.N.S. La Inmaculada	E.N.S.L.I.

Otra unidad de análisis, correspondió a los estudiantes de los ciclos 12 y 13 del Programa de Formación Complementaria. Para la selección de ellos se tuvo en cuenta el género, el ciclo que están cursando, el año y grado de ingreso a las E.N.S. Mayor pertinencia tuvieron

quienes más años están cursando en la misma. Estos criterios permitieron obtener importante información hacia las diferentes concepciones que los estudiantes han tenido con referencia al tema de investigación. En consecuencia en la siguiente tabla se aprecia la distribución de los 71 estudiantes seleccionados.

Tabla 4. *Relación de establecimientos educativos, género de los estudiantes, ciclo en el cual están matriculados dentro del programa de formación complementaria.*

Municipio	Escuela Normal Superior	Género		Ciclo Complementario	
		M	F	12	13
San Pablo	E.N.S. Sagrado Corazón de Jesús	4	6	4	6
La Cruz	E.N.S. del Mayo	6	6	6	6
La Unión	E.N.S. San Carlos	2	8	4	6
Pasto	E.N.S. de Pasto	5	15	6	14
Pupiales	E.N.S. Pio XII	1	9	4	6
Barbacoas	E.N.S. La Inmaculada	2	7	4	5
Total		20	51	28	43

Los maestros que desempeñan actividades laborales en las E.N.S. en el área de educación artística, fue otra unidad de investigación, en ellos se tuvo en cuenta el género, área de formación, tiempo de trabajo en el establecimiento educativo. Estos criterios permiten brindar información que relaciona aspectos necesarios al tema de investigación. Estas anotaciones se pueden apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 5. *Relación de maestros por establecimiento educativo, género, área de formación, tiempo de trabajo en la E.N.S.*

Escuela Normal Superior	No. de docentes por género		Área de Formación	Tiempo de trabajo en la E.N.S.
	M	F		
E.N.S. Sagrado Corazón de Jesús		1	Licenciada en artes plásticas	23 años
E.N.S. del Mayo	1		Licenciado en artes visuales	3 años
E.N.S. San Carlos	1		Maestro en artes visuales	8 años
E.N.S. de Pasto	1		Licenciado en artes plásticas	10 años
E.N.S. Pio XII	1		Diseñador Gráfico	2 años
E.N.S. La Inmaculada	1		Licenciado en artes plásticas	20 años
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>1</b>		

Se considera que la población seleccionada como unidades primarias, son sujetos concretos que garantizan representatividad de la muestra, aspectos que desde el orden situacional en cada E.N.S. permitieron crear excelentes espacios de motivación y disposición para las actividades de levantamiento de información.

En atención a los objetivos de investigación, se recurrió a la aplicación de encuestas dirigidas a estudiantes y docentes del área. Esta decisión se tomó considerando la importancia de obtener información primaria por parte de los sujetos quienes con mayor acercamiento tendrían al tema de investigación. Las encuestas abiertas como medios de aplicación masiva, brindaron opciones diversas de respuestas, las cuales fueron organizadas y tabuladas de acuerdo con las categorías, subcategorías y codificaciones señaladas en los temas objeto de análisis.

El cuestionario para estudiantes del Programa de Formación Complementaria, estuvo constituido por diecinueve (19) ítems con preguntas abiertas orientadas a obtener información relacionada con los objetivos de investigación. Este instrumento se aplicó a 71 estudiantes. Para referenciar los participantes en la investigación y facilitar la interpretación de resultados de acuerdo con la información suministrada, se han codificado de la siguiente manera: (Estudiante 1, E1; Estudiante 2. E2). Como lo muestra la siguiente tabla

Tabla 6. *No. de estudiantes del programa de formación complementaria encuestados y codificados.*

<b>Municipio</b>	<b>Escuela Normal Superior</b>	<b>No. de estudiantes encuestados</b>	<b>CODIGOS</b>
<b>San Pablo</b>	E.N.S. Sagrado Corazón de Jesús	10	E1-E10
<b>La Cruz</b>	E.N.S. del Mayo	12	E11-E22
<b>La Unión</b>	E.N.S. San Carlos	10	E23-E32
<b>Pasto</b>	E.N.S. de Pasto	20	E33-E52
<b>Pupiales</b>	E.N.S. Pio XII	10	E53-E62
<b>Barbacoas</b>	E.N.S. La Inmaculada	9	E63-E71-
<b>Total</b>		71	

La encuesta para docentes se compuso de 23 ítems con preguntas abiertas las cuales abordaron temáticas de experiencias concretas en la enseñanza, el quehacer pedagógico, compromisos y desempeños en la educación artística. Los mismos se han codificado de la siguiente manera: Tabla No. 7.

Tabla 7. *Relación de docentes de educación artística encuestados.*

<b>Municipio</b>	<b>Escuela Normal Superior</b>	<b>No. de docentes encuestados</b>	<b>CÓDIGOS</b>
<b>San Pablo</b>	E.N.S. Sagrado Corazón de Jesús	1	ID1
<b>La Cruz</b>	E.N.S. del Mayo	1	ID2
<b>La Unión</b>	E.N.S. San Carlos	1	ID3
<b>Pasto</b>	E.N.S. de Pasto	1	ID4
<b>Pupiales</b>	E.N.S. Pio XII	1	ID5
<b>Barbacoas</b>	E.N.S. La Inmaculada	1	ID6
<b>Total</b>		6	

Los cuestionarios fueron el resultado de un proceso de validación realizada por un docente investigador de la facultad de artes de la Universidad de Nariño, quien en calidad de experto, realizó una revisión de los instrumentos, eliminó algunas palabras y frases ambiguas y sesgadas, modificó el orden de las preguntas, planteó recomendaciones las cuales se incluyeron en los mismos. Igualmente se aplicó una prueba piloto que consistió en llevar el cuestionario a veinte estudiantes del grado 11 y tres docentes de educación artística de una institución educativa de la ciudad de Pasto. Al analizar las repuestas se evidenció que algunas preguntas no eran comprendidas por los estudiantes, o relacionaban connotaciones negativas, otras no contribuían en los docentes elementos aportantes a los objetivos de la investigación. Esta situación condujo a reformular, incluir, eliminar y reorientar algunas preguntas, agrupando algunas de ellas, buscando así garantizar la confiabilidad de las respuestas. Una vez validados los instrumentos se organizó un cronograma de visitas a las E.N.S. coordinando esta actividad con los señores rectores y docentes del área, con quienes previas actividades de diálogo y presentación de los objetivos a los sujetos de estudio seleccionados, se procedió a la aplicación de los instrumentos.

Para este estudio, se consideró relevante tener en cuenta otros instrumentos metodológicos, los cuales incorporaron planteamientos de Marín (2011), quien hace referencia a que hoy en día las metodologías y técnicas de investigación en educación artística tienen estrecha relación con las metodologías aplicadas en ciencias humanas y sociales en especial con las ciencias de la educación. Es así como el uso de encuestas, entrevistas, diálogos informales, miradas en sitio, observaciones de los talentos, las producciones en las diferentes manifestaciones del arte y las relaciones de sensibilidad y

creatividad, se convierten en espacios correlacionales en la complejidad de identificar metodologías específicas en el tema de las didácticas y la pedagogía de la educación artística.

Las investigaciones en educación artística, planteadas por Marín (2011), destacan tres problemas epistemológicos y metodológicos: a) pluralidad de lenguajes de (re) presentación; b) la complejidad semántica y la amplitud connotativa de los resultados; y c) la flexibilidad con los datos empíricos. En el primero el uso de lenguajes y formas de presentación y representación de los datos, procesos y resultados, que van más allá del lenguaje verbal escrito y de los análisis estadísticos de datos cuantitativos. Hasta ahora los lenguajes alfanuméricos han sido los únicos reconocidos en la investigación educativa; se trataría de admitir que las formas o géneros propios de las manifestaciones artísticas pueden abrir nuevas posibilidades a este campo del conocimiento. El segundo problema, según Viadel, tiene que ver con la profunda ampliación de las dimensiones connotativas y de los campos semánticos que son distintivas de los lenguajes artísticos. Esta apertura de significados de obras artísticas es interpretada en ocasiones como ambigüedad o ausencia de significados y por lo tanto impropia para la investigación. En las metodologías artísticas de investigación sugiere que se recuperen formas de indagación tan admiradas por sus cualidades artísticas como intelectuales. El tercer problema metodológico, continua Viadel, tiene que ver con la gran flexibilidad con la que las metodologías artísticas de investigación pueden llegar a manejar los datos empíricos. La gran mayoría de metodologías cuantitativas dependen directamente de la exactitud de los datos obtenidos en las pruebas y controles de tipo “test” o de cuestionarios. En educación artística, la educación participante, o las entrevistas en profundidad, proporcionan datos más dúctiles y maleables porque dependen tanto de los sucesos como de las capacidades de empatía y diálogo de la persona que organiza la entrevista. Las metodologías artísticas pueden abordar aproximaciones a la realidad educativa como las que sugiere el arte moderno y contemporáneo.

Aprovechando las visitas en sitio y mi identidad con la formación de maestros en los lenguajes de todo aquello que significa desarrollo de la creatividad y la sensibilidad artística, igual que las ideas reseñadas por Marín (2011), se incorporaron relaciones metodológicas, orientadas a obtener otros datos proporcionados mediante entrevistas en profundidad individuales y grupales, diálogos informales con la población sujeto de estudio, aspectos que

tuvieron que ver con los propósitos del tema. En este sentido se logró que los participantes plantearan con mucha autonomía sus reflexiones y pensamientos desde su cotidianeidad educativa.

Para la elaboración de los cuestionarios se determinaron unas categorías y subcategorías coherentes con los propósitos, se complementaron con preguntas orientadoras, buscando con ello precisar las condiciones de análisis. De forma esquemática los cuestionarios se describieron de la siguiente manera:

Tabla 8. *Categoría. Experiencias concretas.*

<b>Objetivo. Identificar cuáles son las experiencias concretas de los estudiantes en el aprendizaje de la educación artística.</b>	
<b>Categoría. Experiencias concretas</b>	
<b>Subcategorías</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias didácticas</li> <li>- Acciones pedagógicas</li> <li>- Comportamientos de los estudiantes y docentes</li> <li>- Las experiencias como escenarios de enseñanza y de aprendizaje</li> <li>- Representaciones y articulación del área con otras áreas.</li> </ul>
<b>Preguntas orientadoras</b>	<p>¿Qué comportamientos observa usted en sus estudiantes frente al aprendizaje del área de E.A.?</p> <p>¿Qué experiencias concretas agradables ha tenido usted en la enseñanza de la E.A.?</p> <p>¿Qué experiencias concretas desagradables ha tenido usted en la enseñanza de la E.A.?</p> <p>¿Cuál ha sido la representación del área de E.A. en las actividades institucionales?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias didácticas empleadas por usted en el área de E.A.?</p> <p>¿Cómo define usted su quehacer pedagógico como maestro de E.A.?</p> <p>¿Cómo considera usted que se articula el área de E.A. a las otras áreas del conocimiento?</p> <p>¿Cree usted que el área de E.A. le ayuda a los estudiantes a tomar sus propias decisiones?</p>

Tabla 9. *Categoría. Fenómenos de representación y significación.*

<b>Objetivo. Identificar e interpretar los fenómenos de representación y significación de la educación artística en la formación de maestros.</b>	
<b>Categoría. Fenómenos de representación y significación</b>	
<b>Subcategorías</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje de la educación artística.</li> <li>- Didáctica de la educación artística.</li> <li>- Valor institucional de la educación artística.</li> <li>- La educación artística en el contexto comunitario.</li> </ul>
<b>Preguntas orientadoras</b>	<p>¿Cuál es el significado que usted le da al área de educación artística?</p> <p>¿Para qué considera usted que le sirve el aprendizaje del área de educación artística?</p> <p>¿Qué hace usted como estudiante en las horas de educación artística?</p> <p>¿Qué representación considera usted que tiene el área de educación artística dentro del plan de estudios?</p> <p>¿Qué pensamiento cree usted que tienen los estudiantes con referencia al estudio de la educación artística?</p> <p>¿Qué fenómenos observa usted por parte de los directivos, docentes, estudiantes y padres de</p>

familia con referencia al área de educación artística?  
 ¿Cree usted que la educación artística es inherente al desarrollo humano? ¿Por qué?

Tabla 10. *Categoría. Procesos de formación y autoformación.*

**Objetivo. Describir los procesos de formación y autoformación docente.**

**Categoría. Procesos de formación y autoformación.**

**Subcategorías**

- Formación docente
- Procesos de autoformación

**Preguntas orientadoras**

¿Como maestro de E.A. ha participado en seminarios o encuentros pedagógicos de esta área?

¿Cuál cree usted que es el aporte del Estado para la capacitación de docentes de esta área?

¿Cuáles son a su juicio los principales aportes de esta área para la formación integral de los estudiantes?

¿Cuál cree usted que es el compromiso de la E.N.S. con respecto al desarrollo del área de E.A.?

En su desempeño profesional ¿cuál ha sido la mayor dificultad que ha limitado su eficiente laboral educativa?

Tabla 11. *Categoría. Lenguajes de mayor sentido.*

**Objetivo. Identificar cuáles son los lenguajes de mayor sentido observados dentro del quehacer de los maestros de educación artística.**

**Categoría. Lenguajes de mayor sentido.**

**Subcategorías**

- Lenguaje visual del área de E.A.
- Lenguaje auditivo del área de E.A.
- Lenguaje corporal del área de E.A.
- Otros lenguajes

**Preguntas orientadoras**

Teniendo en cuenta las dimensiones del lenguaje visual, corporal y auditivo de la E.A. ¿Cuál de estas dimensiones le ha llamado más la atención?

¿Cuál cree usted que es el valor de la E.A. para la formación integral del individuo, de la familia y la sociedad?

Teniendo en cuenta los procesos de enseñanza realizados como maestro del área de E.A. ¿Cuál ha sido su participación en las actividades institucionales?

El proceso de análisis que permitió dar horizonte a la presente investigación, se realizó en cuatro niveles:

Tabla 12. *Niveles de análisis.*

NIVELES	ACTIVIDAD
I	Identificación de tendencias según respuestas de los cuestionarios, entrevistas y diálogos a

	los estudiantes y docentes.
<b>II</b>	Identificación de tendencias según las categorías.
<b>III</b>	Interpretación de las tendencias según categorías.
<b>IV</b>	Resultados

Dando paso al primer nivel, fue necesario crear una matriz, que permitiera identificar las tendencias según las respuestas de los cuestionarios, entrevistas y diálogos con estudiantes y docentes. Diseñada esta estrategia cualitativa, se procedió luego a leer las respuestas, para codificar recurrencias, reducir datos y establecer definiciones de acuerdo a las categorías y subcategorías de la investigación, como se presenta en la Tabla 13.

Tabla 13. *Definición de códigos por categorías.*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Códigos</b>	<b>Definición</b>
<b>Experiencias concretas</b>	Comportamientos	(C)	Actos personales y en grupo, relacionados a desempeños específicos.
	Experiencias	(E)	Relación del conocimiento obtenido en el desarrollo de una actividad humana.
	Quehacer Pedagógico	(QP)	Relación de la teoría con la práctica en el ejercicio de formación educativa de los sujetos.
	Articulación	(AR)	Proceso que busca la interdisciplinariedad de saberes entre las áreas del conocimiento.
	Aprendizaje	(A)	Ejercicio de adquisición de habilidades, valores y conocimientos, vinculados a la formación humana.
<b>Fenómenos de representación y significación.</b>	Significados	(S)	Concepto condicionado al contexto de la importancia de la práctica educativa formativa.
	Apreciaciones	(AP)	Nivel de valoración de los aprendizajes en el área de educación artística.
	Representación	(R)	Nivel de importancia del área de educación artística con las otras áreas fundamentales del conocimiento.
	Fenómenos Observables	(FO)	Manifestaciones artísticas frecuentes presentadas en las Instituciones Educativas.

<b>Procesos de formación y autoformación</b>	Formación docente	(FD)	Estrategias de apoyo hacia el mejoramiento ofrecidas por el Estado para la capacitación y actualización pedagógica de los maestros.
	Didácticas	(D)	Formas, métodos y estrategias utilizadas por los docentes en la enseñanza de la educación artística
	Pedagogía	(P)	Espacio de reflexión del quehacer docente, orientado hacia la formación y el aprendizaje de la educación artística.
	Compromisos Institucionales	(CI)	Acciones de cooperación institucional dirigidas hacia el fomento de la educación artística.
<b>Lenguajes de mayor sentido</b>	Lenguajes	(L)	Formas de expresión del arte que surgen en el desarrollo de los principios de la educación artística.
	Valores	(V)	Aportes de la educación artística a la sociedad y a la formación integralde las personas.
	Participaciones Institucionales	(PI)	Actividades culturales promovidas desde las instituciones educativas hacia la comunidad.
<b>Participantes</b>	Maestros de educación artística	(MEA)	Sujetos que ejercen la función de ser maestros en el área de educación artística.
	Estudiantes Programa Formación Complementaria.	(EPFC)	Personas quienes después de haber culminado su formación como bachilleres normalistas, continúan en los ciclos 12 y 13 dentro del Programa de Formación Complementaria para desempeñarse como maestros de educación preescolar y básica.

Para develar el significado de las tendencias de acuerdo a lo establecido en el segundo nivel de análisis, coherentes con las categorías y subcategorías de la investigación e identificadas las definiciones de estos códigos, se procedió a determinar patrones básicos de los mismos, para ello se organizaron los datos en otra matriz de referencia de acuerdo a la estructura categorial, señalando en ellas los niveles de recurrencia en sus respuestas, dando paso a la construcción de proposiciones principales y proposiciones emergentes las que permitieron identificar conceptos relevantes para la investigación, como se muestra en la siguiente gráfica:

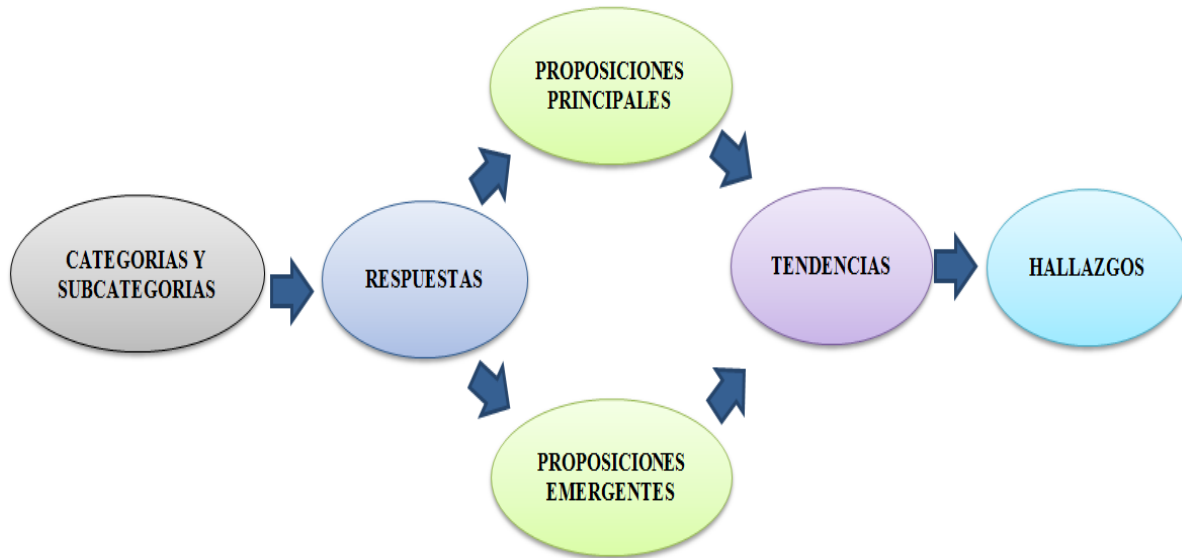


Figura 5. Proceso de análisis según categorías de respuesta.

Esta secuencia de análisis descriptivo por proposiciones según categorías, dio lugar a la identificación de tendencias convergentes y divergentes, las cuales se sometieron a un tercer nivel de análisis e interpretación categorial en relación con las definiciones teóricas establecidas en la investigación.

En el marco de las anotaciones descritas, finalmente, en un cuarto nivel, se procesaron los datos cualitativos donde se recogen las voces de los sujetos participantes, en respuesta a los ítems de los cuestionarios, de las entrevistas y diálogos realizados en el contexto del Programa de Formación Complementaria de las E.N.S. de Nariño. Por lo tanto, en el espacio de resultados aparecen las opciones de mayor frecuencia, según las líneas categoriales, igual los relatos de los sujetos de investigación, quienes en consideración con los objetivos del estudio, forman parte sustancial de expresión artística.

Perfilado así este recorrido, que implicó la condensación reflexiva de las diferentes etapas de la investigación y las variadas miradas de los actores, como lo manifiestan Murcia y Jaramillo (2008):

...la interpretación de la información se da durante todo el proceso de investigación; puesto que inicialmente se interpreta para descubrir una pre-estructura; en el trabajo de campo en profundidad se interpreta constantemente en los cortes realizados para llegar a la estructura; Por último, se hace una interpretación profunda sobre esa estructura encontrada.(p. 159).

De este modo, Murcia y Jaramillo (2008) consideran que en todo proceso de búsqueda, comprensión y análisis, es necesario estructurar un informe que de razón de la forma como se desarrolló el estudio, el enfoque de investigación en el que se fundamentó y los hallazgos.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, describiré en los siguientes capítulos los resultados de la investigación, en sus intencionalidades, indagaciones, es decir, en lo que Thuillier (2006) designa a la creación estética:

.. la música propone ritmos que estructuran la experiencia temporal, y el escritor significados que dan forma de manera nueva a la percepción intelectual o sentimental del mundo; por su parte las artes plásticas introducen en el dominio visual unas formas inéditas que corresponden a los diversos aspectos de la aprehensión del mundo.(p. 47).

Mostrar el cumplimiento de los objetivos, la reafirmación de la tesis planteada, en incesantes nuevas discusiones en los diversos niveles, será la amalgama para la apertura de posibles preguntas al interior de la formación de maestros y de la educación artística.

En consideración al recorrido de interacción de la educación artística como práctica pedagógica en la formación de nuevos maestros, se presenta en el primer capítulo unos antecedentes históricos que señalan la importancia de la educación artística como espacio de materialización de las diferentes formas de expresión en el desarrollo de los sujetos y plataforma de cohesión social y participativa de los estudiantes; por otra parte se trae a memoria diferentes postulados filosóficos y pedagógicos, tomando como referentes diversos pensadores que miraban el arte como medio de expresión, creatividad y contemplación. En estas observaciones se enfatiza la relación del arte con expresiones de la vida traducidas ellas en lenguajes, experiencias y razonamientos que sensibilizan la naturaleza humana.

El capítulo dos busca dar respuesta a uno de los objetivos planteados en la investigación, en el devenir de las experiencias concretas adquiridas en el aprendizaje de la educación artística por los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de las E.N.S. de Nariño; lo anterior en razón al soporte conceptual de las estructuras de sentido relacionadas con la educación artística en la formación de maestros.

De este modo, surge así la importancia de describir el desarrollo histórico del pensamiento del arte y la educación artística, tomando como referentes autores y organizaciones quienes argumentan en torno a las vivencias, potencialidades en esta línea temática. Se incorpora en este apartado las experiencias y relatos de los sujetos investigados, quienes señalan con sus expresiones las relaciones participativas, valores, motivaciones y

desmotivaciones en la necesidad de integrar el arte a las múltiples representaciones de formación educativa.

En el capítulo tres se extraen contenidos que permiten identificar los fenómenos de representación y significación de la educación artística en la formación de los maestros. En una primera parte se analizan los asuntos normativos que rigen la carrera docente, sus orígenes, propósitos y organización del sistema educativo nacional; por otra parte, teniendo en cuenta los horizontes metodológicos del proceso investigativo, se extraen las voces de los estudiantes quienes expresan las memorias, los recuerdos significativos al horizonte de su formación como maestros y del aprendizaje de la educación artística. Referidos en este capítulo están los aportes del Congreso Iberoamericano de Educación Artística, (2008), el pensamiento Pestalozziano de la escuela integral, donde la educación artística tuvo estrecha relación en el activismo escolar. En esta misma lógica argumentativa sobre la comprensión artística, se relacionan las ideas de Gastón Bachelard, Schiller, Deleuze y Guattari, Víctor Hell, García Canclini, entre otros, quienes dan cuenta de las complejidades de los fenómenos de representación de la educación artística.

En este orden de ideas, en el capítulo cuarto, se señalan los lenguajes de sentido de la educación artística en los contextos de los procesos de formación y autoformación docente. Dentro de estas perspectivas misionales, se registra lo instaurado por el Ministerio de Educación Nacional, dentro de sus políticas decenales. Esa misma lógica es analizada desde el pensamiento social educativo, citando autores como Rene Habachi, Zygmunt Bauman, P. Ricoeur, Herbert Read, quienes centran aportes de las estructuras sociales que transitan en la modernidad y la necesidad de relacionar estos escenarios disruptivos en los principios prevalecientes de la educación artística. Las expresiones consignadas por los estudiantes, en respuesta a los instrumentos metodológicos de la investigación, enfatizan con sus lenguajes la construcción hibridante de las artes, con la lúdica y el conocimiento interdisciplinario, esta cuestión es tratada con mayor detenimiento en este capítulo, por cuanto es uno de los lenguajes de sentido encontrados en el presente estudio.

De acuerdo con los razonamientos realizados, se describe en el capítulo quinto el pensamiento específico de los educadores de educación artística, llegando a una de las fases categoriales finales del estudio, aquí se referencian las voces de quienes abordan a partir de sus experiencias pedagógicas y didácticas, los procesos de interacción con los futuros

maestros. En estos escenarios se consolidan los aportes de educadores, quienes convergentes con nuestra preocupación investigativa, extrajeron sus tensiones proactivas y reactivas y las potencializaron en lenguajes de expresión reflexiva sobre sus circunstancias particulares de ejercicio laboral. Las precisiones expuestas fueron sintetizadas en diagramas donde se ponen de manifiesto los pensamientos, lenguajes y razones concebidas desde sus prácticas de comunicación artística.

El sexto capítulo, está organizado de acuerdo al análisis e interpretación de los registros de respuestas a los objetivos, categorías y subcategorías de investigación, los cuales son expuestos a manera de conclusiones de este estudio. Allí se sistematizan los resultados obtenidos, las declaraciones, limitaciones y prospectivas relacionales con la tesis planteada en el cuerpo sustancial del mismo; hilado a lo anterior se registran los pensamientos, las reflexiones dialécticas de los sujetos investigados, a su vez se reseñan los hallazgos implícitos y explícitos evidenciados en los capítulos inscritos en este estudio. Finalmente, se abre un espacio para la discusión en relación a la temática de investigación en la que pueden gravitar nuevos procesos de búsqueda y reflexividad emergentes de la construcción creativa de las estructuras de sentido de la educación artística.

# CAPÍTULO I

## EDUCACIÓN, ARTE Y PEDAGOGÍA Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LOS SUJETOS.



El arte en los niños: "Un palo tosco tomado de un árbol se convierte en un fino lápiz, un fragmento de lona amarrado a sus delicados dedos se emplea como pincel, el balbuceo repetitivo de sonidos se trasluce en letras de una canción integradora de AMOR. Estos mensajes son expresiones concretas, transmisoras de múltiples significados". F. J.

Este primer capítulo será considerado como plataforma general para hacer historia de los variados pensamientos sobre el arte, la educación artística y la pedagogía. En consecuencia es posible percibir el papel significante del arte como un espacio de conocimiento y no sólo como un medio de entretenimiento. En palabras de Olaya (2006):

Son los profesionales del arte, y de la educación artística y cultural desde su actividad en torno a las prácticas como las artes plásticas, las artes visuales, la música, el teatro, la danza, o la literatura quienes están en función de materializar formas de expresión sobre las cuales emergen códigos simbólicos de la realidad, que aportan otros modos de conocimiento, otras formas de estar en el mundo, maneras de relacionarse con los otros y desde los otros, porque el arte es como una plataforma de cohesión de la sociedad. (p. 2).

Igual debiéramos considerar que aunque la normatividad educativa vigente en Colombia<sup>3</sup>, incorpora el área de educación artística y cultural como una de las nueve áreas obligatorias y fundamentales de enseñanza (Ley 115 de 1994, Art. 23, p. 45), acontece que esta área se diluye en el currículo. Vuelvo a Olaya (2006), para enfatizar lo planteado por Chalmers quien reconoce la importancia de la educación artística y cultural:

El relieve de una buena educación artística en lo que le atañe a la comprensión de un entorno que se nos presenta globalizante, multicultural postindustrial, pero que gracias a la elaboración de sentido intercultural, hacia una construcción social de la diversidad, quienes viven y disfrutan de una educación artística de calidad abordan problemas del campo del arte, la cultura y el patrimonio, superando estereotipos, discriminación o sobrevaloración de culturas hegemónicas (Graeme, 2003, citado en Olaya, 2006, p. 2).

Para el caso del presente estudio, se considera importante partir del análisis histórico del tema del arte y de la educación, de allí surgen procesos de configuración de las prácticas académicas, en los heterogéneos pensamientos acerca de la ciencia, el arte y la sociedad, donde subyacen expresiones que abordan reflexiones para señalar la importancia del arte en la formación humana, conviene aquí distinguir el movimiento rousseauiano (1712-1778) quien protestó ante el excesivo racionalismo de la época, ante lo que planteó la revalorización de la naturaleza y la fe en los valores del hombre y de la educación. Dicha actitud es un acto de libertad, manifestación de sentido, como fuentes decisivas para la creación, la sensibilidad y la estética, las cuales forman parte del campo misional de la formación artística. A Rousseau se unieron pedagogos como Herbart, Pestalozzi y el humanista Diesterweg, quienes influyeron en la educación de los maestros. La trascendencia de esos pensadores y la amplitud de su campo experimental, condujeron al alemán Friedrich Froebel (1782- 1852) considerado padre de la educación preescolar y llamado el pedagogo del Romanticismo, a dividir en sus postulados pedagógicos el desarrollo de los niños en cuatro etapas: infancia, niñez, adolescencia y madurez; cada etapa tiene sus propias exigencias (pedagogía fundamental) y junto a los juegos propone la música, el dibujo, la conversación, el modelado y el uso de materiales específicos que él crea para la educación de las manos.

---

<sup>3</sup>El servicio educativo en Colombia en sus fines, estructuras, objetivos específicos de educación básica y áreas fundamentales, está establecido mediante la Ley 115 de febrero 8 de 1994, Ley General de Educación. El artículo 23 determina las áreas obligatorias y fundamentales, entre ellas la educación artística.

En la Alemania del siglo XVIII, existían los naturales recelos ante unas normas y directrices pedagógicas, cuyo único aval era el entusiasmo de unos pocos y algunas experiencias aisladas, pero los estudios psicológicos -entonces en auge- vinieron a confirmar de manera científica la importancia que para el desarrollo de la personalidad infantil tiene la libertad de acción, así como la normal evolución de la capacidad creadora; de este modo, la mano pasó a ser considerada como un *segundo cerebro*, del que se sirve el niño para expresar toda su rica y compleja vida interior.

En la comprensión general de la historia del arte y de sus métodos, autores clásicos abordan el tema desde diversas posturas filosóficas (Ortega y Gasset, Wolffin, Benjamin), psicológicas (Gombrich), antropológicas (Cassirer, Lévi Strauss), sociológicas (Hauser, Francastel), historiográficas (Bauer). Según Uscátegui, “en el siglo XVI se abre paso la idea del poder imaginativo y de la originalidad del artista” (2010, p. 44).

Por su parte, la educación artística en los niños, buscó la estimulación de las facultades de creación y percepción de lo bello, pretendía el desarrollo de la función espectadora del arte, motivando al niño para la creación de obras bellas; sin que, -naturalmente-, el objetivo sea “la formación de artistas”. Se perseguía despertar las aptitudes artísticas latentes en los niños y dar cauce a las condiciones artísticas naturales favorables, vinculando la expresión artística a la vida y a la naturaleza.

Desde luego, la palabra “estética” no hizo su aparición hasta el siglo XVIII al emplearla Baumgarten (1714-1762) con el significado de “teoría de la sensibilidad”, conforme a la etimología (del griego *aisthesis*). Sin embargo, la estética existe desde los albores de la prehistoria humana. La educación estética tiene relación con la evolución de la historia de la estética como ciencia (la estética estudia los procesos y objetos artísticos) y con la filosofía del arte. Históricamente, el concepto de “estética” ha estado siempre interconectado con la reflexión filosófica, con la crítica literaria o con la historia del arte.

Dentro de este marco han de considerarse, los postulados teóricos de la filosofía del arte, que determinan el despertar en el niño el amor a la creación, a la imaginación, a promover la captación de los mensajes de la naturaleza, educar la sensibilidad, la contemplación, sin caer en procesos exclusivamente racionales, estrictos, mecánicos y obligados, por cuanto se estaría restringiendo la espontaneidad y libre creatividad del sujeto.

De acuerdo con Uscátegui (2010), la institucionalización de la enseñanza del arte, se encuentra determinada por articulaciones de flujo de sentido entre arte y enseñanza. Según dichos flujos, se establecen distintas funciones para la enseñanza artística, a saber: a) función formadora o moralista (mediante la cual se decretan cánones estéticos, formales, compositivos o cromáticos), b) función conmemorativa (celebraciones históricas o religiosas), c) función ilustrativa o racionalista (manifiesta en La Nueva Granada con la labor realizada por la expedición botánica), d) función autista o el arte por el arte (el arte se justifica en sí mismo, tanto en su motivación y génesis como en su finalidad), e) función social o funcionalismo artístico (arte comprometido o arte político: Saint Simón, Comte, Fourier, Proudhon), f) función expresiva (la expresión de los sentimientos y las emociones del artista constituyen el fin del arte), g) función simbólica y h) función utilitaria. Estas funciones son quizá las orientaciones hacia las dinámicas del rol que los maestros y los estudiantes deberían tener en cuenta en sus prácticas cotidianas de aula. A decir nuestro, estos flujos de sentido, hemos de admitir requieren fijarse y catalogarse con mayores testimonios dentro del desempeño profesional de los maestros de educación artística.

Después de esta exposición sumaria, es válido subrayar que la incorporación de la educación estética en los currículos de los estudios básicos, es reciente en el mundo, ésta se constituye en una disciplina científica que estudia las leyes del desarrollo del arte y su estrecha relación con la realidad, refiere en sí, la formación de una actitud ética y estética hacia todo cuanto rodea al individuo. Un desarrollo estético correctamente organizado está unido siempre al perfeccionamiento de muchas cualidades y particularidades físicas y psíquicas de los niños de todas las edades. En esta perspectiva la vía fundamental para lograr una educación estética es la educación artística. La primera es una resultante, la segunda es el medio más importante para alcanzarla.

Cabe aquí, de manera gráfica, observar el pensamiento planteado desde los postulados filosóficos y pedagógicos de la educación artística, como medio de expresión y función integradora. Ver figura No. 4.

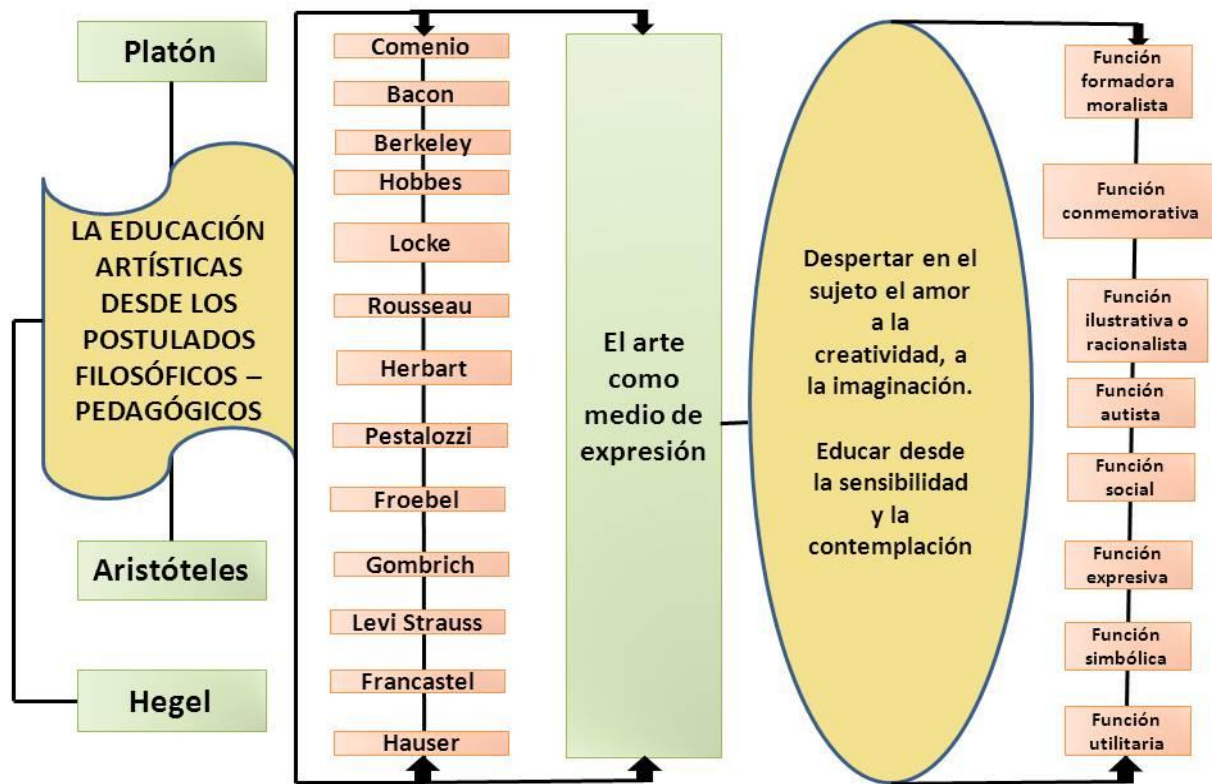


Figura 6. Postulados teóricos de la educación artística. Se incorpora aportes de Uscátegui (2010).

Si bien estos postulados cimentaron las bases del arte como medio de expresión, conviene advertir que fue el pintor austriaco Franz Cizek quien descubrió en Viena en 1885, los significados de expresión del arte, a través del encanto y dulzura de la pintura de unos niños, quienes le habían pedido pinceles para jugar. Este hecho motivó uno de los postulados artísticos más interesantes del siglo. Fue así como Cizek, tras algunas dificultades, logró crear su célebre escuela de arte juvenil, basada en el precepto: “dejad a los niños crecer, desenvolverse y madurar”, que más tarde adoptó universalmente la pedagogía. La innovación de Cizek fue el resultado de una serie de hechos que en ese momento, revolucionaron el panorama científico y cultural de Europa.

Por otra parte, cabe señalar aquí las funciones simbólicas y de lenguaje que permitieron al hombre primitivo expresar a través del arte sus sentimientos, dentro de este contexto han de considerarse los descubrimientos de las pinturas rupestres del período paleolítico, entre los años 15.000 y 10.000 a. C., encontradas en cavernas prehistóricas de Francia y España (1875- 1900) reflejan los primeros esfuerzos del hombre en su expresión espiritual, como

intentos gráfico-simbólicos y artísticos. Se destacan las formas de expresión asociadas a rituales sociales, mágicos, y a la economía ligada a la caza, consistentes en pinturas, grabados y esculturas en techos, paredes y suelos de las cavernas. Posteriormente, otros hallazgos de las culturas cretenses, fenicias, egipcias y helénicas, hacen eco de elementos decorativos dotados de una simplicidad análoga a la que manifiestan los niños en su expresión artística.

En estas observaciones acerca del arte y su importante papel en la expresividad de lo profundamente humano, es importante citar estudios y propuestas derivadas de los dibujos y pinturas de los niños, como proeza en representaciones artísticas merecedoras de nuestro respeto. Es natural hallar en los niños el garabateo, los intentos de imitación fijándose en modelos, en motivos del mundo de lo fabulado/imaginario, o en evocaciones a dulces doncellas de cuentos. Un palo tosco tomado de un árbol se convierte en un fino lápiz, un fragmento de lona amarrado a sus delicados dedos se emplea como pincel, el balbuceo repetitivo de sonidos se trasluce en modelos de una canción integradora de AMOR. Estos mensajes son expresiones concretas, transmisoras de múltiples significados.

Si bien en la enseñanza primaria se manifiestan con más fuerza las actividades lúdicas con las formalizaciones artísticas, los niños juegan y crean, liberando sus recursos expresivos a través de uno u otro lenguaje. En el nivel secundario dirigirán sus intereses a partir de inclinaciones más precisas hacia una particular área artística. Esta constatación ha puesto de relieve la necesidad de que el maestro fundamente las distintas didácticas en la educación artística, en consideración a las diversas disciplinas que se desarrollan dentro de los variados lenguajes de representación y de los aspectos psicológicos que relacionan los intereses expresivos con las edades del escolar.

Teniendo en cuenta el papel de la educación artística como una fuerza vital de la existencia humana, se considera esencial la relación entre las estructuras de sentido que tiene esta área con los procesos de formación de los maestros.

En coherencia con lo anterior, se considera que la persona creativa no es simplemente alguien que compone canciones, realiza poemas, teatraliza un cuento o pinta unos cuadros; la esencia de la creatividad se sostiene en el acto de situar la imaginación en plena actividad, es decir, la creatividad es la imaginación aplicada. Ser creativo es comprender de forma natural la vida y reflejar encantamiento en lo que se hace, la creatividad es la integración de

la ética con la estética, es el disfrute de lo diferente, es la lúdica imprevista de la escuela soñada, es el descubrir colores que inviten al ser humano a vivir la felicidad. Confucio expresó así el afán de vivir: “vives la vida y te apasiona vivir, te conviertes en tu yo más auténtico”.

De esta manera, se encuentran múltiples definiciones que relacionan al arte con variadas situaciones las cuales se integran a las apreciaciones del ser humano con la sociedad, con las ideas, las acciones de libertad y sobre todo a las expresiones sensibles de la vida: Sin apartarnos de lo dicho, veamos unos ejemplos:

“El arte es el recto ordenamiento de la razón” (Tomás de Aquino),

“El arte es aquello que establece su propia regla” (Schiller),

“El arte es el estilo” (Max Dvorak),

“El arte es expresión de la sociedad” (Jhon Rusjim),

“El arte es la libertad del genio” (Adolfo Loos),

“El arte es la idea” (Marcel Duchamp),

“El arte es la novedad” (Jean Dubuffet),

“El arte es la acción de la vida” (Joseph Beuys),

“El arte es todo aquello que los hombres llaman arte” (Dino Formaggio).

Aquí podemos percibir como el arte es visto desde las extensas gamas de interpretación, traducidas todas ellas a variados lenguajes implicados en experiencias, premisas y expresiones donde es difícil precisar razonamientos que a nuestro juicio nos permita asignar definición exacta de lo que es el arte. Con esto vale plantear que estos efectos son los que le dan distinción al arte y a la educación artística, es allí donde se debería distinguir nuestro papel como maestros, caracterizados por un pensar diferente, con sentimientos diferentes de expresar, con unas miradas salidas de los cánones esquemáticos, más allá de los datos y mecanismos operativos que no nos permiten conferir la actividad creadora del hombre, en expresión de Dorfler (2014, p. 21) como su dignidad y autonomía propias, extracognoscitivas y extraperceptivas.

Dentro de estos contextos, ha de considerarse la importancia de fundamentar y repensar el sentido de la educación artística, desde los procesos de educabilidad y enseñabilidad. He de recordar aquí que el término educabilidad fue empleado por Herbart en 1935 para describir la cualidad humana que le permite a toda persona recibir influencias en la

construcción de conocimiento. Según Feroso (1985) el término educabilidad se define como posibilidad y categoría humana, por cuanto se predica del hombre esta cualidad. La educabilidad por lo tanto, es la condición primordial del proceso educativo. Por otra parte, el término enseñabilidad a la potencialidad de informar e instruir los saberes al sujeto, es decir, de ser transmitidas o enseñadas de acuerdo con los métodos y técnicas de su construcción original.

Otra advertencia que nos sale al paso es que, la educación artística, incorporada al currículo<sup>4</sup> incide en la formación del ser humano, desempeña un papel transversal en el desarrollo armonioso de las personas, en ella hacen presencia los lenguajes, expresiones, culturas e identidades. Variadas son las lecturas del mundo en sus contextos estéticos y encuentros dinamizadores entre la naturaleza y la vida.

Por lo anterior, es válido en este aparte referir la vida de quien fue uno de los arquetipos de las potencialidades artísticas, Leonardo Da Vinci, sus hazañas y aportes como arquitecto, urbanista, ingeniero, diseñador de escenografías y vestuario, músico, pintor, inventor y narrador; de igual manera, cultivó la ciencia, la anatomía, la botánica manteniendo estrecha relación con la geografía, la geología, las matemáticas. Fue un estudioso de estrategias militares y de caballería. Esta integralidad humana, se fundamentó en un espíritu entregado a la observación, la curiosidad, la práctica de la escritura, las reflexiones sobre la naturaleza, las investigaciones sobre anatomía, óptica, hidrodinámica. Este artista utilizó una constante la cual fue el método observacional, gracias al cual se convirtió en autodidacta (en muchas ocasiones además, se situó a prudente distancia de los aprendizajes escolares convencionales).

Como se ha dicho, el método científico de Leonardo se basó fundamentalmente en la observación, manifiesta en el empleo de la ilustración y la descripción detallada de los fenómenos. Da Vinci fue un genio del Renacimiento; su actividad científica y técnica, su pensamiento y sus aportes son invaluable. Los estudios de latín y matemáticas le permitieron elaborar una serie de dibujos de sólidos regulares; su cultura matemática era práctica y en el campo de la química realizó investigaciones sobre alquimia. Sus estudios de

---

<sup>4</sup>El currículo está definido en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Artículo 76, p.60).

anatomía científica fueron el resultado de la observación directa en cadáveres frescos o disecados.



Figura 7. Lenguajes de Da Vinci.

Fuente: Dibujo. F. Jaramillo R.

Particularmente, en Leonardo Da Vinci se observa una educación estrechamente conexas con el arte, una pedagogía basada en la potenciación de las prácticas artísticas y culturales, en la sensibilidad estética, la curiosidad (búsqueda continua del aprendizaje), la creatividad, la investigación y la dinámica de su pensamiento crítico reflexivo.

Aquí vale la pena hacer un pequeño agregado para referir la interpretación dada a la vida de Da Vinci. Las letras de lo dicho por Giorgio Vasari en *Vidas de los más Excelentes Pintores, Escultores y Arquitectos*. Así lo expresa:

El cielo en ocasiones nos envía a unos seres que no representan tan sólo a la humanidad, sino a la divinidad misma, de forma que al tomarlos como modelos e imitarlos, lo mejor de nuestra inteligencia se acerca a las altas esferas celestiales. La experiencia demuestra que aquellos que deciden estudiar y seguir las huellas de estos genios maravillosos pueden, incluso si la naturaleza les ha dado poca o ninguna ayuda, acercarse al menos a las obras súper naturales que participan de su divinidad. (Vasari citado en Gelb, 1999, p. 8).

En Da Vinci, la educación se configuró en el deseo de saber, de aprender y de crecer, como motores del conocimiento, de la sabiduría y del descubrimiento. En esta perspectiva, la educación se basó en el refinamiento de las percepciones, en la incertidumbre, en la ambigüedad. La tolerancia y la preeminencia de la confusión es el rasgo más característico de las personas altamente creativas. Leonardo probablemente, tenía muchísimo del rasgo creativo, en comparación con cualquier otra persona que haya vivido sobre la tierra.

No obstante, el hombre, según el ideal del renacimiento, es el arquetipo de una persona equilibrada, completa, que se siente cómoda tanto con las artes como con las ciencias. El currículo de las artes liberales en todo el mundo, refleja este ideal. Los principios Da Vincianos quedan representados en frases que suscitan aportes a la investigación: “El conocimiento de todas las cosas es posible”, “Todos llegamos al mundo llenos de curiosidad”, “El deseo de aprender es natural en los hombres buenos”, “Estuve vagando en el campo en busca de respuestas a las cosas que no entiendo”, “Estas cuestiones y otros extraños fenómenos ocuparán mi pensamiento a lo largo de la vida”.

A los efectos de estas experiencias, se observa que la educación era percibida desde la perspectiva de la libertad de acción y la curiosidad, en la esencia natural del ser humano. En relación con la curiosidad, la educadora Montessori, sostuvo: “la educación busca más que transmitir conocimientos, ayudar al descubrimiento del propio ser” (Montessori, citada en Giraldo, 2010, p. 7). Este pensamiento parte del supuesto: *algo existe previo al proceso de educación* y ese algo es *el propio ser del niño*. El maestro se debe convertir en la luz que ilumine al estudiante para que descubra sus potencialidades, permitiendo un encuentro motivacional con lo desconocido.

Es aquí cuando se desarrolla el encuentro de la libertad deseada que Hegel (1991) quien plantea:

En la naturaleza del ser humano y el ser humano con la naturaleza conforman una dialéctica entre espíritu y realidad; dialéctica que quizá recae en la conformación de un binomio perfecto que permite al ser humano el aprender, razonar y verter a la misma naturaleza sus conocimientos. (p. 35).

De igual manera, sostiene que frente al carácter estático de la naturaleza, el espíritu necesita de la educación para alcanzar su auténtica realización. La naturaleza se realiza en sí y en cuanto se da y se pronuncia. Entonces, la pedagogía será el camino único y perfecto para forjar un ser humano ético.

De acuerdo con lo enunciado, se busca dar respuesta a la pregunta ¿Es posible una pedagogía del arte? Una aproximación de respuesta se encuentra en la definición Aristotélica: “la ciencia, toda ciencia, consiste en un conocimiento por las causas”. (Aristóteles, *Analíticos Posteriores* I, 2 (71 b 9), citado en Martínez, s.f., p. 1). Por tanto, el conocimiento científico participa de la sabiduría, pues "llamamos el más sabio en toda ciencia a aquel que puede dar razón de las causas de todo lo investigado, y por esto enseñar". (Santo Tomás, *Metafísica*, lect.2, n.4, citado en Martínez, s.f., p. 1), “(...) la Ética o Filosofía moral y las artes [son] saberes prácticos. Más no por ello dejan de ser ciencias, pues aunque su finalidad última no sea conocer sino ordenar una determinada actividad -volitiva o técnica-, su acto propio sigue siendo el conocimiento de dicho orden por sus causas; en efecto, sólo quien conoce las causas puede ordenar” (Santo Tomás, *Summa Theologiae* I-II, q.57, a.2 in c., citado en Martínez, s.f., p. 1). Por lo anterior, resulta evidente cómo el arte pertenece al ámbito práctico, posee saberes ordenados a la acción, tiene como acto un conocimiento ordenado, siendo práctico este saber científico acerca de la educación. Lo que busca la educación es promocionar en el ser humano un estado que le permita una formación equilibrada en sus virtudes, conocimientos y acciones.

Se comprende así, el nombre con que se suele denominar a esta ciencia de lo educable, es el de pedagogía; pues ella estudia cómo orientar al niño o joven hacia su desarrollo integral, a fin de que al crecer pueda caminar por el sendero del bien, bajo las formalidades culturales existentes.

Tenemos aquí el contraste entre: la pedagogía y la pedagogía del arte, ambas estudian la integración de los saberes. Las artes ordenan los actos para la producción de determinadas

obras que son su fin y la pedagogía da razón para su virtud artística. Estos saberes pedagógicos constituyen parte integral del proceso que permite la construcción de una formalidad diferenciada de otro saber.

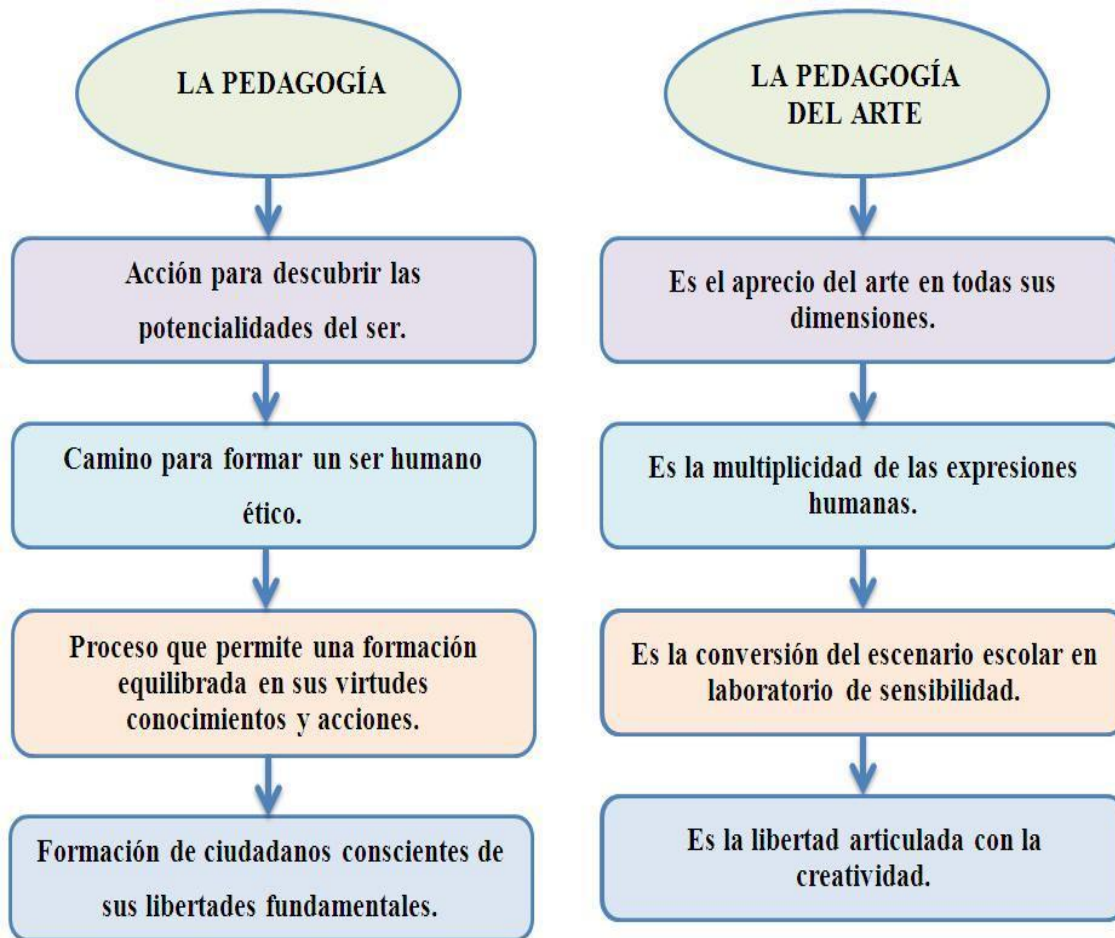


Figura 8. La pedagogía y la pedagogía del arte.

Baste lo anterior para identificar la relación de la educación y de la pedagogía con la educación artística, en tanto que son saberes integrados, no por la consideración de su materialidad, sino por su fin, la formación integral de los sujetos. En las distintas disciplinas: ética, estética, filosofía, psicología, etc. (Martínez, s.f.), son principios de la educación, la formación de ciudadanos conscientes de sus libertades fundamentales, el respeto de la dignidad humana, el aprecio hacia el arte en todas sus manifestaciones. Esconder estos principios o pasarlos a categorías de teorización los convierte en “obstáculos”, dado que perderían la gracia de contribuir al desenvolvimiento pleno de la persona.

Es así como la pedagogía en el arte se consolida con la multiplicidad de las expresiones humanas. La capacidad de sorpresa ante una tertulia literaria, una obra de teatro, un lienzo que replica una llamativa faena en el campo, una música orquestada por niños y jóvenes, son momentos que impiden la conversión del escenario escolar en un espacio poco motivacional, lejos del aburrimiento, la desesperanza y la tristeza.

En la actualidad, un gran conjunto de visiones y misiones institucionales, propenden por expresiones de felicidad articuladas a través de una formación integral. Se requiere por lo tanto, una educación que fluya hacia la vida, hacia el respeto del planeta; una educación que sortee dificultades, que se nutra de búsquedas trascendentes de lo bueno y de lo bello; una educación sustentada en la ética y la estética, como criterios básicos para el goce. Aun es más educar para compartir la risa y el llanto, para asumir la responsabilidad de la biofilia, vivir sin miedo y calar hondo en la memoria de los demás. Éstos son alcances para la pedagogía del arte, aunado a la conversión de las aulas en grandes laboratorios de producción creativa e intelectual donde se desborden la ética, la estética, la imaginación y el arte.

Con lo anterior hemos abierto las relaciones de discusión para insistir en la diversidad de las percepciones que las personas le dan al arte, igual la importancia de representación de sus lenguajes; relaciones que de hecho cimientan el papel de la educación artística como escenario de práctica de los lenguaje visual, musical, auditivo, corporal, oral, escrito y plástico, elementos indispensables en los procesos de aprendizaje y apropiación de la cultura en la sociedad.

Al llegar aquí se considera necesario subrayar el papel superior que el arte ha tenido desde la antigüedad en la formación del ser humano, sin embargo, en el actual accionar educativo de muchas instituciones, el área impartida de educación artística ocupa un lugar extensiblemente marginal del currículo:

...en general sabemos menos de la enseñanza de las artes que de la enseñanza de cualquier otra materia escolar. El resultado es que la mayoría de personas de nuestra sociedad comprenden las artes mucho peor que las ciencias o la moral. Confío en que una teoría del desarrollo estético nos ayude a formular con mayor claridad tanto los propósitos como las estrategias pedagógicas de la educación del arte en todos los niveles. (Parsons, 2002, p. 16).

Ya se ha advertido que el arte en sus diversas concepciones filosóficas y en diversas expresiones culturales, se hace presente en todos los contextos de la historia y en la vida cotidiana del hombre:

El arte y el hombre son indisolubles, no hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte. Pero con él, el mundo se hace más inteligible y accesible, 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 a la civilización que no llega al arte está amenazado por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral. (Huyghe, 1967, p.27).

Limitando estos razonamientos, es sugerido plantear la necesidad de revisar el papel que históricamente ha tenido el área de educación artística, su incidencia positiva para propiciar el desarrollo cognitivo, creativo, expresivo y motriz en los estudiantes. De este modo, una aproximación al territorio de lo artístico, es sólo posible mediante una hermenéutica explorativa, abierta y abarcadora de una comprensión profunda. Una vez hecha esta precisión, se infiere que las estructuras de sentido que genera la educación artística, son análogas a las relaciones significativas, de tal forma que ocurre “algo”, un acontecer trascendental, situado en una esfera totalmente diferente, circuito en el cual todas las voces se expresan.

Como deducción general de este capítulo, reseñado por las relaciones de la educación con el arte y la pedagogía, se reitera la urgencia de implementar acciones institucionales que permitan fortalecer las cohesiones del arte con las demás áreas del conocimiento, hibridando en ellas procesos de formación permanente de docentes, haciendo uso de los postulados filosóficos y pedagógicos del arte como medio interdisciplinario de formación integral.

Defender las ideas del arte como medio de expresión, es propender hacia el fortalecimiento de una educación para la libertad, dando paso a los actos sensibles de lo humano y a los sentidos creativos de los sujetos. Serán los futuros maestros quienes en función de su rol innovador de la pedagogía diseñen y construyan mejores ambientes para la apreciación artística.

En consecuencia de lo anterior, las Escuelas Normales Superiores de Nariño, dentro de sus principios institucionales, promoverán acciones de liderazgo transformacional hacia la búsqueda de nuevos significados de la educación artística como función formadora, expresiva e integradora.

Teniendo en cuenta los factores enunciados en este capítulo, se considera esencial situar la educación artística en el espacio expresivo de importancia, sin prejuicios ni menosprecios, con esto tocamos parte de la historia humana, donde la sensibilidad y la apreciación estética sea una forma de relacionarse con el mundo.



En este capítulo, es pertinente iniciar con la expresión de Hegel (2002), “descubrimos particularmente que el hombre se ha servido siempre del arte como medio para tomar conciencia de las ideas y de los intereses más elevados de su espíritu” (p. 11). Es entonces por intermediación del arte, de lo bello artístico, lo bello natural, que el ser humano vivencia y analiza los nexos con su espíritu. Es aquí donde Hegel considera a lo bello artístico superior a lo bello natural, porque es producto del espíritu; de allí que según Hegel todo lo que procede del espíritu es superior a lo que existe en la naturaleza. Gracias al arte es posible la liberación del reino turbulento, oscuro y crepuscular de los pensamientos, para recuperar nuestra libertad y elevarnos de acuerdo con Hegel (2002) hacia el reino sereno de las apariencias amables.

Este pensamiento Hegeliano es complementado por los nuevos conceptos planteados por Lowenfeld en Estados Unidos y Read en Inglaterra, “para ambos la educación artística no pretende tanto que la persona aprenda a hacer arte como que, a través del arte aprenda a ser persona” (Lowenfeld y Read, citados en Marín, 2005, p. 116). Al respecto, Read, (1982) acerca del arte expresa: “por mucho que se lo haya presentado bajo el disfraz de un falso idealismo y de un refinamiento intelectual, sigue siendo la actividad por medio de la cual se conserva alerta nuestra sensación, viva la imaginación, penetrante nuestra facultad de razonamiento” (pp. 37-39). Por su parte, según Lowenfeld (1972) en un estadio superior, el niño va a “dedicar gran parte de su tiempo a la actividad plástica, siendo ésta el mejor modo de comunicarse con el mundo exterior. Las relaciones del “yo” con el entorno se amplían y tiene una mayor capacidad para poder desarrollarlas, creando un mundo iconográfico variado (un repertorio) que irá utilizando según sus necesidades” (pp. 171-173).

Conviene en este tema observar por otra parte lo planteado por Rogers (1961) para quien la persona guarda estrecha relación de características que comienzan a abrirse con la experiencia. Para Rogers, ser la persona que uno realmente es, “implica tener unas características: una de ellas que quizá ya haya sido señalada de manera implícita, es que el individuo comienza a vivir en una relación, franca amistosa e íntima con su propia experiencia” (p. 157).

Otra cosa que se dice ahora con frecuencia es que las vivencias aprendidas dentro de todos los procesos de aprendizaje son estrategias que permiten a los sujetos descubrir facetas de sí mismos, potencialidades nacientes, aptitudes ocultas, las cuales poco a poco llegan a ser aceptadas o asumidas como parte de sí mismo. Las vivencias manifiestas logran por lo tanto, aproximarse a los sujetos y vivir en los sujetos. Esto nos trae de nuevo a indicar con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de los seres humanos y la construcción de ciudadanía.

No está por demás en este tema traer a colación el papel que la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), realiza entorno al reconocimiento e importancia de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de ciudadanía. Álvaro Marchesi, Secretario General de la OEI, sostiene: “la OEI está convencida de que el aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción

de ciudadanía. (...) la OEI está impulsando un amplio programa bajo la denominación de “educación artística, cultura y ciudadanía”, que contribuya a que todos los alumnos conozcan y aprecien las expresiones artísticas de los diferentes países y encuentren en el arte una vía de expresión, comunicación y disfrute” (Marchesi, Preámbulo en Jiménez, et al., (2009), p. 7). La OEI incluyó este programa en el ambicioso proyecto “impulsado por los ministros de Educación y por los jefes de Estado y de Gobierno bajo la denominación de ‘Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios’” (ibídem).El proyecto busca transformar la educación iberoamericana mediante el desarrollo de estrategias que permitan difundir, valorar y disfrutar de las experiencias y expresiones artísticas multiculturales. El proyecto de la OEI establece tres ámbitos de actuación: a) la formación de maestros, b) la detección y diseminación de buenas prácticas y c) el apoyo a la innovación y a la investigación.

Otro de los objetivos propuestos por OEI, consiste en el reconocimiento de las mejores experiencias que se desarrollan en las regiones, teniendo en cuenta la socialización de prácticas de educación artística que fomenten el ejercicio de la ciudadanía e impulsen nuevas iniciativas.

Con lo dicho, qué difícil será seleccionar y catalogar como las mejores experiencias concretas en el aprendizaje del área de educación artística, si muchas de ellas son resultado de descubrimientos de potencialidades en los sujetos. Estas alertas son las que emocionan el tema, permiten ampliar el diálogo, la observación y la meditación, será allí donde surjan nuevas preguntas para nuevas experiencias.

En este punto se puede destacar la propuesta para la convivencia “Arco, Violín y Flechas”, realizada por el profesor Fredy Muñoz Navarro de la Universidad Tecnológica de Pereira. Este proyecto de aprendizaje básico fue un escenario donde los niños y jóvenes estudiantes de Pereira encontraron por medio de la educación artística (aprendizaje del violín) un ambiente más propicio para su desarrollo físico, cognitivo y emocional. Esto trajo consigo el compartir y valorar el trabajo de los demás, respetar el pensamiento divergente, ser responsable y hacer un mejor uso racional del tiempo. Los estudiantes participantes aprendieron el valor de la experiencia, de la paciencia y el respeto por el espacio de los otros y les permitió aprovechar su talento para orientar el proyecto de vida. La semilla de esta experiencia fue la publicación de la cartilla *Arco, Violín y Flechas* en 1999.

Para el caso de este estudio, si el interés se centra en analizar las estructuras de sentido que genera la educación artística en la formación de los nuevos educadores, dejando estos hilos aportantes al arte como medio de expresión, me encuentro con Arles Anderson Cortez un estudiante del ciclo 13 del Municipio de Barbacoas, con quien se establece un diálogo en torno a la educación artística, tema que forma parte de sus prioridades de formación. Revisando sus trabajos me encuentro con la representación de lo dicho, desde su experiencia en el aprendizaje de la educación artística.

*“Para mí el arte representa todo. Es mundo, es sueño, es vida, reflexión y sentimiento. Todo nace de mi mente y se abre con mi imaginación”*. (E64.E.N.S.I.)



Figura 9. Los caminos del arte.

Autor: Arles Anderson Cortez. E

Con esto tocamos parte de la historia humana, donde se aprecia que el arte ha sido uno de los principales medios de expresión, un espacio para configurar los sentidos, los cuales en su dinámica interactuante con la sociedad dan vida a variadas experiencias, aún más que lejos

del tiempo, del espacio y del lenguaje, son elementos aportantes para el diálogo, la reflexión y la construcción del arte como apuesta de identidad, comunicación y comprensión de ideas. De una u otra manera el ser humano manifiesta por intermedio del arte, sentimientos y formas de relacionarse con el mundo. De aquí se desprende la multiplicidad interpretativa del término arte, la cual es de por sí, una apertura a continuar en la línea de aproximación de acuerdo con la época, las tendencias sociales que activan movimientos, la percepción y manifestación de las culturas inherentes a las sociedades.

En el contexto de este análisis, surge el pensamiento de Mario Muñoz, para quien las experiencias concretas del aprendizaje en educación artística se exponen desde las relaciones participativas en pintura y teatro escolar: *“Fue para mí motivo de mucho orgullo, cuando en un concurso institucional de pintura salí ganador por una obra en la cual se representen los valores y se motive a los jóvenes hacia la práctica de conductas proactivas de ciudadanía. Mis deseos de participar no estaban orientados hacia el premio, más bien obedeció a la necesidad de expresar lo que sentía, para ello me apoyé en el pensamiento de Albert Einstein, un hombre amante del asombro, la curiosidad y la ciencia, elementos integradores al arte del cultivo de la convivencia.”*(E54.E.N.S.P.XII).

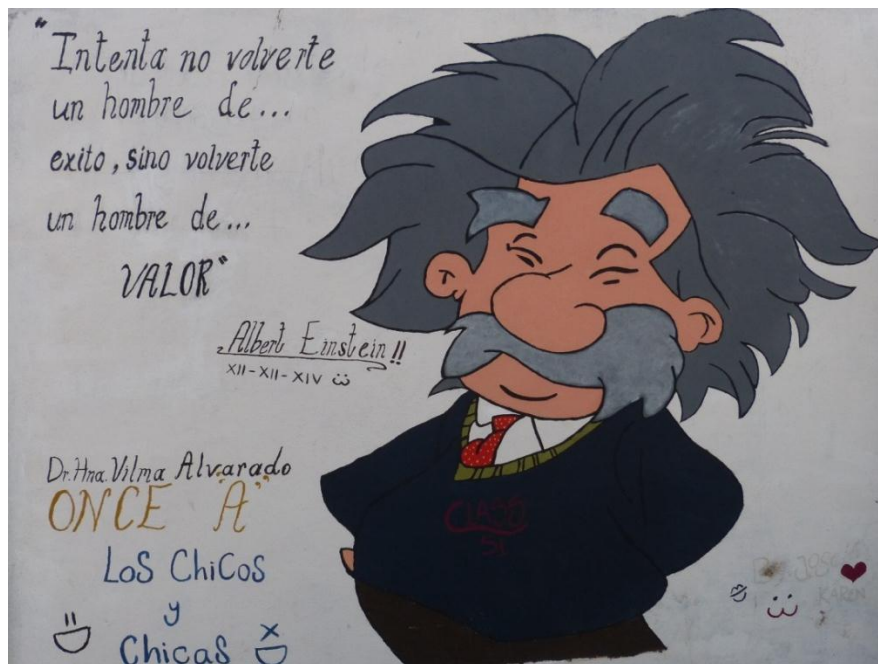


Figura 10. Pensamiento de Albert Einstein.

Fuente: Mario Muñoz. E.N.S.P. XII, Municipio de Pupiales – Nariño.

Baste lo anterior para señalar que la educación artística situada desde la vía de la creatividad, puede fomentar los valores y la ciudadanía, quizá buscando coherencia con la definición de Chaux (2012), el ciudadano es quien “se solidariza con el dolor de terceros y los ayuda pacientemente a hacer valer sus derechos, aun cuando tales terceros sean para él desconocidos o antagónicos-y al mismo tiempo ciudadano es quien logra hacer valer sus derechos sin agredir-aun cuando él mismo haya sido o resulte agredido” (p. 28). Hacer valer los derechos, implica para Chaux (2012) movilizar las ocho competencias ciudadanas para ayudar a formar ciudadanía y blindar la escuela frente a agresiones, conflictos e intimidación; competencias relacionadas con “manejo de la ira, empatía, toma de perspectivas, generación creativa de opciones, consideración de consecuencias, pensamiento crítico, escucha activa y asertividad” (p. 28).

Estas competencias están orientadas a reducir agresiones escolares, resolver conflictos escolares, reducir o erradicar la intimidación escolar y formarse como ciudadano(a). Por consiguiente, hacer valer los derechos es más factible si lo legal tiene el respaldo moral y cultural, “Para que tus derechos y los de los demás valgan aprende a manejar la ira, para que los derechos, los tuyos y los de los demás valgan, alimenta la empatía, para que los derechos valgan, genera opciones creativas. Para que los derechos valgan, considera las consecuencias de tus acciones. Para que los derechos valgan, piensa críticamente. Para que los derechos valgan, escucha de manera activa. Para que los derechos valgan, sé asertivo” (Ibídem, p. 28).

Esta descripción sería incompleta si no se relacionan los vínculos entre educación artística y ciudadanía en el ámbito de los sistemas escolares y la formación de maestros para desde allí contribuir asertivamente hacia los estudiantes y docentes quienes reconozcan la necesidad de articular el desarrollo de los valores y de la ciudadanía a través del fortalecimiento de la educación artística, tanto en las escuelas como al margen de ellas, permitiendo a los jóvenes adquirir valores para la vida mediante una educación en la sensibilidad, en las formas de expresión, en el reconocimiento y respeto de la diversidad, buscando la consolidación ciudadana en sociedades multiculturales.

Importa en este lugar, dejar sentada la experiencia desarrollada desde el Liceo Comercial Aquilino Bedoya, en Pereira donde se tomó el arte como alternativa para reducir la violencia. El Proyecto pretendió cultivar los valores propios, las habilidades, los talentos

en grupos afectados por la violencia, la pobreza y el desplazamiento forzado. Mediante la danza desarrollaron la capacidad de integración social y de interacción de los niños al promover el fortalecimiento de los valores y la afectividad.

De esta y otras experiencias resulta en nuestro contexto lo representado por el estudiante Arles Anderson Cortez. Su trabajo relaciona el arte con la actual situación interna de un país como Colombia, azotado por la violencia, la pobreza, el desplazamiento forzado, busca espacios de representación donde sea posible reintegrar las miradas múltiples de los niños, niñas, jóvenes y adultos. El mensaje del estudiante a través de estas manifestaciones artísticas, pretende crear una pedagogía, fundamentada en la educación artística, a fin de disminuir los actos de malestar social derivados del conflicto armado vivenciado en los contextos locales y regionales. Es así como la educación artística se perfila como una clara iniciativa en torno a una pedagogía de la paz, que ventile la lúdica creativa, los lazos culturales y las señales de identidad de los pueblos, señales que algunas veces parecen olvidadas.

*“El arte para mi es mundo, color y vida. Está en nuestras manos hacer con el arte un significado de paz”.* (E68. E.N.S.L.I.).



Figura 11. La paz.

Fuente: Arles Anderson Cortez, estudiante E.N.S. L.I. Municipio de Barbacoas

En este marco de compromiso, se realizó en Bogotá del 28 al 30 de septiembre de 2009, el “Primer Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía”, coordinado por la OEI, con el apoyo de los Ministerios de Educación y de Cultura de Colombia. Las memorias de dicho encuentro, fueron editadas por el Ministerio de Educación Nacional bajo el título *Construyendo ciudadanía. Dieciséis experiencias colombianas. Metas educativas 2021*. (2009). El documento muestra una serie de reflexiones acerca de la riqueza cultural y artística de Colombia, representada en la música, la danza, el teatro, las máscaras, los títeres, la escenografía y las artes plásticas. El compendio de estas experiencias, es presentado con variedad de enfoques, tendencias y sensibilidades artísticas; en ellas la danza se convierte en espacio de identidad personal, sentimiento de expresión colectiva, de igual manera, como medio para preservar la cultura, la tradición y la riqueza patrimonial de la comunidad.

Así como la danza se manifiesta como escenario de vida, la música se incorpora como estrategia formativa para vincular a los estudiantes colombianos con sus raíces, cooperando con el descubrimiento de los sentidos en sus aprendizajes. Esta vinculación se puede apreciar en la experiencia de participar en el “Carnaval Sol Oriental”, un proyecto pedagógico y cultural que se realiza en diferentes instituciones educativas del suroriente de Bogotá, allí se ha convertido en una práctica artística de marcada carga simbólica por el impacto que sobre las comunidades efectúa la cultura de lo artístico popular.

De lo anterior, se desprende lo expresado por Zarama (1999) quien en referencia al tema, expresa: el Carnaval es un fenómeno histórico-social a reconstruir, parte de hipótesis y de asociaciones interdisciplinarias. En su virtud de hecho histórico, posee un sentido que merece respeto y debe ser estudiado y analizado como “fuente de grandes creaciones plásticas (las obras de Brueghel y de Goya), musicales (Schumann, Berlioz y Paganini) y literarias, como el caso de Goethe, quien analiza el Carnaval romano como una curiosa manifestación de naturaleza” (p. 12).

Es así como el Carnaval, entendido como medio de representación de mundos simbólicos, de cultura artística popular y fenómeno social-histórico se convierte en escenario máximo de cultura, a él se integran procesos de investigación liderados por artistas, pensadores y cultores, interesados en fomentar actos creativos, los cuales se socializan con procesos de evolución en desfiles donde, “los artesanos serán no solo los más

fieles participantes del Carnaval, sino que se convierten en los paladines del sentimiento de su pueblo mediante el trabajo creativo apoyado en fuentes originales. Hablar de los artesanos como los símbolos de la cultura local se volvió algo corriente, lo mismo que compararlos con enciclopedias abiertas. Ellos terminaron por convertirse en el orgullo de una raza dignificada por su trabajo, su espíritu y su fuerza y el Carnaval en la documentación más auténtica de la identidad local y regional (Ibídem, p. 22).

Antes de continuar, conviene recordar que en el Primer Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, se destacó la apreciación de la importancia del “saber local”, aunado al saber imaginativo y cultural que promueve lo artístico como motor generador de cambio y en función de las transformaciones socioculturales que se requieren para articular una convivencia vital y creativa en el marco de la riqueza pluricultural colombiana.

En este contexto de análisis, procedo a registrar el relato expresado por el estudiante Javier Cifuentes: *“como cultor del carnaval de Pasto, en los talleres de artesanos he encontrado espacios donde se promueve la integración, allí es donde la comunidad se vincula a las actividades, ya sea como participante, constructora, espectadora y/o crítica. El taller es el escenario para la alegría, la risa, la convivencia, allí practico lo aprendido como estudiante normalista, muchas veces integramos proyecciones de cine al aire libre, presentaciones artísticas y espectáculos escénicos. Para mi estos son espacios alternativos de formación humana, enfocados en la creación artística, donde nosotros nos convertimos en miembros activos con sentido crítico, ético y social”*. (E34.E.N.S.P.).

Esta experiencia, basta para comprender y superar lo dicho por Fabiola Loaiza, académica del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, IPECAL, argumenta, “Lo que se observa actualmente, es el descuido por la formación de sujetos con pensamiento crítico, que se reconozcan en su cultura; privilegiando un modelo de sujetos que se movilizan por credencialización más que por sentido ético y social, en el supuesto de que los créditos les permitiera adaptarse muy fácilmente a la lógica del mercado y sobrevivir en él, en esta lectura de la realidad surge la idea de la modernización en la cognición y reducción de lo corporal” (Loaiza, citada en Quintar, 2008, p. 10). Así mismo, Loaiza plantea que la *“pedagogía del Bonsái”* minimiza al sujeto, lo esconde, borra su memoria y no le permite expandirse. Para sobrepasar el reduccionismo del sujeto, se propone una

“*pedagogía de la potenciación*”, la cual busca la configuración de una identidad anclada en nuestra cultura, en nuestro territorio (p. 10).

Resulta oportuno, citar aquí la historia de Miguel Ángel Buonarroti, quien empleó sus ratos libres en dibujar y en frecuentar el trato de jóvenes aprendices, de maestros escultores y pintores. Doménico Ghirlandaio solía prestarle dibujos de su maestro Francesco Granacci, los cuales eran copiados hábil y diligentemente por Miguel Ángel, a escondidas de su padre. Miguel Ángel adquiriría cada día mayor soltura y seguridad con sus manos; sus ojos no satisfechos con las simples líneas y sombras, buscan el color. Miguel Ángel, con sus prácticas frecuentes (de tiempo y energía) envolvía mielina: los circuitos neurológicos se fueron desarrollando con estas prácticas artísticas. El padre de Miguel Ángel, se rinde ante la evidencia artística: su hijo no será comerciante, ni banquero ni desde luego, gramático. La suerte está echada. A instancias de Granaccio, el primero de abril de 1.488 (Miguel Ángel tiene 13 años), el padre lo coloca como aprendiz en el taller de Doménico Ghirlandaio. El Contrato reza así:

“Yo, Lodovico di Lionardo di Buenarrota, confío a mi hijo Miguel Ángela Doménico y David Di Tommaso Di Currado, para los tres próximos años, bajo las condiciones siguientes: a de saber, que el antedicho Miguel Ángel permanecerá con los maestros antes nombrados durante ese tiempo, para aprender el arte de la pintura y practicar el mismo, y estar a órdenes de los antedichos; y ellos por su parte, le darán el curso por estos tres años, veinticuatro florines de cuño, el primer año, seis florines, el segundo, ocho florines y el tercero, diez florines; en total la suma de noventa y seis liras”. (Carvajal, 1985, p. 16).

Una nota al pie de este mismo documento, hace constar que quince días más tarde, es decir el 16 de abril de 1.488, le pagaron dos florines a Miguel Ángel.

La historia de este artista abarca la producción de conocimiento, el “aprender a hacer” relacionado con lo práctico, lo técnico y lo científico y su relación con el aprender a conocer, aprender a comprender en términos actuales, el de competencias.

Hibridando estos sentidos, es válido citar a Correa (2007), allí el autor realiza unos breves relatos sobre el pensamiento de Noam Chomsky quien hacia finales de la década de 1950, introduce el concepto de competencia en el campo de la lingüística. Dicha indagación, “fue el detonante en la consolidación y desarrollo investigativo de las competencias en diversas áreas del conocimiento tales como: la psicología, la matemática, la filosofía, la sociología,

entre otras, sus aportes han fortalecido las investigaciones y la implementación de modelos de construcción de pensamiento dentro de cada disciplina” (p. 8).

Fundar este nuevo campo del saber fue producir conocimiento desde la “ciencia cognitiva”, expresión que comenzó a ser admitida oficialmente en la década de 1950. Según Gardner (1996), “el psicólogo George Miller dio incluso una fecha más precisa: el 11 de septiembre de 1956, fecha en la cual se realizó el Simposio sobre Teoría de la Información, en el Instituto de tecnología de Massachusetts, los días 10, 11 y 12 de septiembre de 1.956, al cual concurren muchas de las figuras rectoras en la teoría de la comunicación y las ciencias humanas.” (p. 44). Luego, el término “revolución cognitiva” fue acuñado por autores cognitivistas (Gardner, Chomsky, Miller, etc.) para implicar las teorizaciones (y los alcances) sobre los procesos -hoy llamados cognitivos-, como la atención, la memoria y el aprendizaje.

Ahondando un poco más el tema, miremos como Gardner (1996) define la ciencia cognitiva como un empeño contemporáneo de base empírica, para responder a interrogantes epistemológicos de antigua data, en particular los vinculados a la naturaleza del conocimiento, sus elementos, componentes, sus aportes, evolución y difusión. Aunque a veces la expresión “ciencia cognitiva” se hace extensiva a todas las formas del conocimiento (de los seres animados e inanimados, de los humanos y no humanos). Gardner la aplica principalmente a los esfuerzos por explicar el conocimiento humano, “la expresión comenzó [a circular] de boca en boca a principios de la década de 1970, donde decenas de científicos procuraron definir su naturaleza y alcances (véase por ejemplo Bruner, 1973; Melellan, 1973; Collins, 1977; Gilbert, 1978; Mandler, 1981; Miller, 1979; Norman, 1980; Rumelhart, 1982)” (p. 21).

Aquí he de referirme también a investigadores como Pilonieta (2014) quien sostiene que producir conocimiento, obedece a los esfuerzos por profundizar en la comprensión del cerebro y sus funciones, en el valor científico de los conocimientos neurocientíficos y los procesos cognitivos en las etapas de desarrollo humano, “distintos abordajes no solo multidimensionales, sino transdisciplinarios que están proponiendo desde la neurociencia cognitiva van a contribuir muy poderosamente en la nueva educación del futuro y en los procesos formativos” (p. 20). En criterio de Pilonieta (2014), los esfuerzos investigativos de la psicología cognitiva, van a consolidar las nuevas prácticas de los nuevos maestros

formadores, de los viejos profesores y esencialmente, de los que están en formación. Lo que se está dando es un proceso de articulación, más que de integración de tipo epistemológico y metodológico, para la comprensión de los procesos vinculados con formación, aprendizaje e intervención profesional.

Dentro de este marco ha de considerarse que es a través de la educación artística donde se fortalecen los conceptos culturales y sociales para formar sujetos autónomos que valoren su realidad con sentido histórico y viabilidad social, estos presupuestos planteados por Quintar (2008) buscan expresiones acerca de la necesidad de interpretar que el proceso de formación no debe ser únicamente una propuesta disciplinar, sino sustancialmente un proyecto ético-político, en tanto busca en términos de Quintar, forjar la formación de sujetos con conciencia histórica, que estén a la altura de las exigencias por la cuales están pasando nuestros países. Estas reflexiones están fundamentadas en el sentido del deber ser como formadores “trabajadores de la cultura” (p. 15).

Explorando estas ideas, detengámonos un poco para recordar cómo en el año 2009, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura de Colombia, difundieron las experiencias pedagógicas y artísticas sobresalientes, en ellas se apreció una vasta producción cultural, resultado de la dinamización de espacios de diálogo creativo y variedad imaginativa de los jóvenes. A lo largo de esas exposiciones se observaron prácticas axiológicas, críticas y reflexivas propias de los escenarios donde los jóvenes se explayan hacia unos mundos de libertad, alegría y sensibilidad, donde el arte no permite que entre el silencio y la tristeza, en cambio exige vínculos inspiradores de pensamiento concebidos desde el lenguaje mismo de los artistas.

Esta descripción sería incompleta, si no rastreamos las vivencias de este Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Artística, entre las cuales se resumen las siguientes:

- La propuesta “Teatro de Formación para la Vida”, desarrollada exitosamente desde el año 2004 en diversas instituciones educativas de Medellín. Originalmente la experiencia se inició en el aula, cuando algunos docentes reemplazaron las didácticas tradicionales de clase por espacios alternativos en donde los estudiantes pudieran participar de forma más activa para potenciar su sensibilidad. La escritura y el teatro se replantearon como estrategias dirigidas a fortalecer la percepción de los sucesos de la vida cotidiana en los

estudiantes, buscando concientizar hacia la vida y al entendimiento de la vida a través del arte.

- La experiencia Educación desde las artes cinematográficas para el desarrollo de la cultura audiovisual, desarrollada por la Corporación cultural Cine Club El Muro, en Instituciones Educativas de Bogotá, buscó consolidar espacios culturales y de reflexión crítica para el fomento de las artes cinematográficas y audiovisuales. Entre sus impactos de trabajo, logró que los jóvenes apreciaran el cine como una opción para el buen uso de su tiempo libre, mecanismo que permitió incorporar actitudes favorecedoras del diálogo, el respeto, la comprensión y la valoración de las relaciones familiares, interpersonales y sociales.

- “Encajarte” es una experiencia plástica alrededor de la cual estudiantes de distintas instituciones educativas y lugares de Colombia, intercambian sus imaginarios con estudiantes de otros países; las instituciones educativas Nueva Granada y los Nogales de Bogotá y Selva Alegre del Amazonas, reconocieron mediante estas manifestaciones, el rol de la educación artística como un elemento que trasciende las fronteras del aula de clase y como tal, simboliza el lenguaje de muchas lecturas; fue un ejercicio plástico de intervención sobre un objeto dado, que el ser humano transforma e integra como medio de expresión; de similar manera, promovió diálogos abiertos hacia la interpretación de los signos haciendo uso de imágenes y fotografías que ilustraron la identidad cultural a través del arte.

- Consolidar un lenguaje de danza afrocolombiana contemporánea como opción de diferenciación, visibilización y valoración de la cultura, articulando cuerpo, memoria y tradición es lo que lleva a la institución educativa y a los maestros de la Corporación Sankofa de Medellín a poner en marcha una práctica pedagógica en la que todos los participantes han podido ser maestros y aprendices de procesos de memoria y legados ancestrales de la danza afrocolombiana.

- La propuesta pedagógica “Jugar a Soñar”, se convirtió para los docentes y estudiantes del departamento del Huila y de la región de Urabá, en un acto de integraciones artísticas y lúdicas, allí se vivieron espacios donde la música, el canto, el diálogo, la pintura, los títeres, la expresión corporal y teatral, los bailes y los juegos, eran dinámicas entremezcladas que permitieron generar procesos de reflexión a nivel individual, familiar, educativo, comunitario, regional y universal. Los intercambios de trabajo artístico han

consolidado la experiencia como un factor generador de procesos de transformación social a través del arte. Esta experiencia promueve la construcción de procesos culturales identitarios y la resignificación de los ámbitos formales e informales de la educación artística puramente académica.

- Una manera de expresar sus emociones y pensamientos, de compartir sus penas y duelos y de escuchar atentamente a los otros para entenderlos y respetarlos, fue lo que motivó a la maestra Rosalba Cano Yepes de la Institución Educativa Merceditas Gómez Martínez de Medellín a elaborar el proyecto de educación artística “Hilar recuerdos para tejer memoria”. Esta propuesta fue inicialmente una serie de actividades asociadas a los procesos de transversalización de áreas, propiciando encuentros de los niños con su mundo interior. Lo anterior permitió a los niños escribir, narrar, reconstruir, organizar y resignificar experiencias íntimas; aprenden a reflexionar, observar y aceptar su propio cuerpo y el de los demás a través de la costura.

- La Guacherna: Patrimonio cultural vivo de Santa Marta. La propuesta buscó alternativas para subsanar expresiones de apatía y de menosprecio de los estudiantes hacia las expresiones autóctonas, baja autoestima y desapego a la vida. Los maestros de la Institución Educativa Distrital Juan Miguel de Osuna de Santa Marta, se concentran en la enseñanza de la cultura local y regional como táctica para generar un sentido de pertenencia de los estudiantes hacia sus raíces: la historia local, la música, la danza, la pintura, la escultura, la gastronomía, las expresiones religiosas y las fiestas regionales fueron la base de integración artística. La lúdica creativa se integra con la pedagogía y la cultura y consolida procesos de enseñanza y el aprendizaje, fortalece aspectos como el respeto hacia el otro, la tolerancia hacia la diferencia y el conocimiento de los derechos humanos y constitucionales.

- La calle es el espacio donde los estudiantes y maestros desfilan y se pueblan de colores, música, imaginación e ilusiones colectivas al expresar una fiesta escolar simbólica. Varias instituciones educativas del suroriente de Bogotá se dan cita para realizar representaciones de los relatos propios y locales, ya sean literarios, pictóricos, corporales o en cualquier otro género. Se invita a mirar de manera distinta la escuela y se llena de sentido a la pedagogía. Se incide en los estudiantes mediante la construcción de nuevas miradas sobre el mundo, las cuales luego son materializadas en objetos, imágenes, ideas y presentaciones culturales; de igual manera, la “murga” es un género artístico que combina

música y teatro, designa una tradición popular artística frecuente en tiempos de carnaval y otras festividades, en este contexto es el resultado de unos procesos pedagógicos, didácticos y de integración social.

- La propuesta del profesor Hernán Gilberto Yepes Muñoz, docente del área de educación artística en la Institución Educativa Técnico Industrial Luz Haydee Guerrero Molina, ubicada en el Distrito de Agua Blanca en Cali, integra a la comunidad, estudiantes, ex alumnos y docentes en la difusión y empoderamiento de los legados populares y la tradición ancestral indígena. El proyecto fortalece la sensibilidad artística de sus estudiantes y da origen a “La Murga Chamánica”, la cual condensa varias propuestas y temas que surgen anualmente en torno a la danza, el teatro, la pintura, reivindicando el importante papel que desempeña la cultura en la formación integral de las personas. Los participantes crean sus propios pigmentos empleando como materia prima el café, el refresco, la gelatina y otros productos, como elementos pictóricos sustitutivos de vinilos, acrílicos y acuarelas. “La danza del Chamán” consiste en que un estudiante o docente se disfraza de Chamán<sup>5</sup> y mientras toca un instrumento, al mismo tiempo baila y pinta con los pies.

- “El parque y sus imaginarios” fue una propuesta diseñada por el profesor Jorge Alfonso Vergara Díaz, docente de educación artística de la Institución Educativa Jorge Abel Molina del municipio de Doncello, Departamento del Caquetá. El desinterés por las actividades artísticas expresado por algunos estudiantes, orienta al profesor Molina hacia el diseño de nuevas metodologías pedagógicas para incentivar la motivación y el interés de los estudiantes. El proyecto impulsa la imaginación y el desarrollo de la creatividad y autonomía. Genera un desarrollo espontáneo y libre que sirve como puente entre lo individual y la cultura local y regional. Todas las experiencias y talleres artísticos se realizaron en el parque, espacio donde se potencian las experiencias sensoriales, los estímulos creadores y los imaginarios.

- En la institución educativa Heriberto García Garrido del municipio de Tolú Viejo, Departamento de Sucre, la docente de primaria María Helena Hernández Díaz, lidera la propuesta “Bailar para luchar contra el olvido”. La maestra observó que la timidez de

---

<sup>5</sup>Mircea Elia de en *Shamanism* lo define como un hombre o una mujer que “viaja” en un estado alterado de conciencia (o estado de conciencia chamánico, ECC), inducido habitualmente por el toque rítmico de tambores o de otros instrumentos de percusión o en algunos casos por el uso de drogas psicoactivas (Freijeiro y Adel, 2012, p. 1).

algunos niños les impedía expresarse en público. A través del arte diseña estrategias pedagógicas orientadas a superar esta dificultad, el proyecto, basado en la danza, impulsa el desarrollo de la capacidad de socialización e interacción en los niños, fortalece los valores, su autoestima, promueve la afectividad mediante la expresión corporal. Con este proyecto, se consiguió que los niños entre los nueve y doce años encontraran en el baile un nuevo lenguaje de integración y un medio para comunicar sus emociones y sentimientos, a la par que se familiarizan con diversos géneros musicales.

- El tema de la cultura entendido desde la multiplicidad, fue lo que motivó a la maestra Yanira Mayerly Salinas, docente de matemáticas del colegio Nueva Esperanza, en la localidad de Usme en Bogotá organizar el grupo de danzas folclóricas. Con la propuesta, la docente transmite a los alumnos el aprendizaje del baile que adquirió como integrante del grupo de Danza de la Universidad Nacional. El proyecto busca complementar la educación artística que los estudiantes ya recibían, pero que únicamente se enfocaba en las artes plásticas. Los jóvenes encontraron en la danza una diversión sana, al tiempo que un espacio de conocimiento y formación artística.

- La fundación Cofradía teatral se propuso difundir en 120 instituciones educativas del departamento del Atlántico, el arte dramático como una estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias básicas, comunicativas y ciudadanas. Las 120 instituciones están vinculadas a espacios y eventos teatrales en toda la región. El proceso metodológico implementado por la fundación, vincula niños, niñas, jóvenes, padres de familia y docentes en procesos de montaje y presentación de obras escénicas.

- Una experiencia cargada de simbología transformadora y aporte a la sociedad, es “Construir un mundo mejor desde el arte”. Durante años, los esposos Marcelina Ortiz y Rafael Salgado, habitantes del corregimiento Rincón del Mar, municipio de San Onofre en el departamento de Sucre, recortaron noticias de periódicos para uso de estudiantes que visitaban la casa de los esposos para hacer las tareas escolares e investigar en los recortes de periódicos organizados en forma de diccionario, 16 años después, el antioqueño Martín Álvarez Hurtado como administrador del condominio privado, toma en consideración la iniciativa de los esposos Ortiz Salgado y trabaja en la creación de una biblioteca, idea que se cristalizó el 25 de marzo de 2002, con la biblioteca Maríamulata Lectora, un espacio que acerca a la gente a la cultura y al mundo de los libros. La biblioteca es el lugar de realización

de talleres, proyecciones de cine al aire libre, presentaciones artísticas y espectáculos escénicos. La comunidad entendió que la imaginación, el saber local, el arte, los libros, la infancia y los jóvenes son un motor general de cambio social. Maríamulata Lectora es una acción alternativa de formación humana, enfocada en la creación artística, mediante las experiencias creativas que ofrece el arte: los sujetos son más activos, analíticos y críticos de su contexto, el cual ha sido mejorado e intervenido en forma colectiva.

Sin duda, el Primer Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Artística (Bogotá, 2009) promovió el debate, la reflexión y la aproximación retrospectiva acerca de la enorme riqueza cultural y artística existente en el país.

Estas experiencias iniciadas desde las escuelas, las instituciones educativas y algunas facultades de artes, se han convertido en el germen de visibilidad para avanzar hacia la construcción de nuevas miradas de integración de la educación artística con la ciudadanía, la cultura y la sociedad.

De lo anterior podemos derivar los esfuerzos protagonizados por personas que tuvieron ganado el derecho de ser reconocidos por pensar en las artes como campo disciplinar de identidad en sus especificidades de valor en la formación integral de los individuos.

Tomando referentes de las actividades desarrolladas en las diferentes Escuelas Normales Superiores de Nariño, se encuentra que similares experiencias se describen de una manera contextualizada. Son significativas las escuelas de danzas organizadas por los estudiantes de los ciclos complementarios de la Escuela Normal Superior de Pasto y San Pablo. La participación en las ferias de la cultura y la alegría organizada en la Escuela Normal Superior Pio XII de Pupiales. El festival de la creatividad y la cultura en la Escuela Normal Superior del Mayo, municipio de La Cruz. La semana de la cultura benteña en la Escuela Normal Superior San Carlos, municipio de La Unión y la semana cultural normalista que se realiza cada año en el mes de diciembre en la Escuela Normal Superior La Inmaculada Municipio de Barbacoas. Todo esto en conjunto, es un amplio abanico de colores, creatividad, teatro, danzas, pintura, alegría, donde los estudiantes en resumidas cuentas viven, sienten y practican los lenguajes de expresión y representación de sus mundos juveniles, aun en las travesías de la fantasía y la realidad para comprender el arte.

Descendiendo a otras particularidades que interesan desde las perspectivas y experiencias que apoyan la educación artística, de modo esquemático observemos algunos antecedentes

legislados en este tema de estudio, tal y como vemos, todos ellos están orientados hacia el rescate y la importancia del arte y la cultura como tejidos prevalecientes de contribución social.

Tabla 14. *Antecedentes de la legislación cultural y artística en Colombia.*

<b>Año</b>	<b>Antecedente</b>	<b>Norma</b>
<b>1968</b>	Se crea el Instituto Colombiano de Cultura(Colcultura)	
<b>1994</b>	El arte y la cultura como fundamento de la unidad nacional y su identidad en sus diferentes manifestaciones	Ley 115 febrero 8 de 1994 ( art5 numeral 6-7)
<b>1997</b>	Se crea el Ministerio de Cultura	Ley 397de agosto 7 de 1997
<b>2000</b>	El Ministerio de Educación Nacional expide el documento Lineamientos Curriculares de Educación Artística	Documento MEN
<b>2007</b>	Se presentan 48 experiencias significativas en educación artística –Bogotá	Documento encuentro de experiencias significativas
<b>2009</b>	Presentación de segundo encuentro nacional de experiencias significativas en educación artística	Documento primer encuentro nacional de experiencias de educación artística, cultura y ciudadanía
<b>2010</b>	El Ministerio de Educación Nacional expide el documento orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media	Documento numero 16
<b>2007-2010</b>	El Ministerio de Cultura formula de forma conjunta con el MEN el Plan Nacional de Educación Artística	Documento P.N.E.A

Véase ahora, cómo la historia ha transformado estos organismos, buscando promocionar e innovar el pensamiento de la cultura y de las artes, todo ello orientado a estimular la creación e investigación artística y el fortalecimiento de expresiones en todas sus dimensiones. Vale recordar que en el año de 1968 se creó el Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura) como un organismo adscrito al Ministerio de Educación” (Rey, 2010, p. 27). Fue Carlos Lleras Restrepo, presidente de la república quien buscó elaborar, desarrollar, fomentar y ejecutar acciones que permitan promocionar las artes y las letras, impulso por otra parte la realización de exposiciones y el fomento de las expresiones culturales, logrando de esta manera dar los primeros impulsos para el reconocimiento de los valores artísticos y de identidad existentes en el país.

Si volvemos nuestra mirada al año 1997, nos damos cuenta de la creación del Ministerio de Cultura. Ley 397 del 7 de agosto” (ibídem), allí se definen sus componentes organizacionales y de gestión, entre otros, la protección, conservación, rehabilitación y

divulgación del patrimonio cultural de la nación, igual el fomento y preservación de la pluralidad y diversidad cultural.

Consecuente con las necesidades de apoyo educativo, en el año 2000, el Ministerio de Educación Nacional expide el documento *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*, texto que es resultado de una amplia indagación de los aportes conceptuales y experiencias en la enseñanza de la educación artística: “La Educación Artística es un área del conocimiento que estudia (...) la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma” (MEN, 2000, p. 25),

Precisa advertir por otra parte, como el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura formulan de manera conjunta el Plan Nacional de Educación Artística, 2007-2010: Allí se tienen en cuenta las orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media las cuales recogen las perspectivas de artistas, pedagogos y teóricos del Arte y la Cultura, así como los aportes conceptuales de otras disciplinas como la pedagogía, la comunicación, la sociología y la psicología.

El Plan identifica los distintos enfoques, niveles y modalidades de la educación artística como campo de conocimiento sólido y articulado, capaz de desarrollar competencias artísticas básicas en todos los estudiantes del país.

Siguiendo la historia, conviene observar que en el año 2007, se desarrollaron actividades importantes de presentación de experiencias en educación artística, allí se socializaron 48 experiencias exitosas, provenientes de diferentes regiones del país.

Estos referentes tomados de la cronología histórica, demuestran que si bien en el país se han desarrollado políticas que favorecen las artes y la cultura, aún hacen falta mayores esfuerzos que impulsen los variados sectores de representación de la educación artística.

Desde esta perspectiva, vale ahora, entrar a describir lo encontrado en los espacios de diálogo artístico y cultural con nuestros actores, los estudiantes de los ciclos complementarios de las cinco E. N. S. de Nariño. Son ellos quienes se constituyen en el enlace para profundizar las voces y escritura de sus experiencias. Por esta vía son las

preguntas, los encuentros del día a día, las lecturas de los sujetos, sus vivencias, necesidades y expectativas, las razones que invitan a descubrir el gran entramado cultural latente en los jóvenes, quienes se van desarrollando en sus prácticas como futuros maestros. Las aspiraciones son grandes. Así se registra la reflexión de un estudiante de la E. N.S. de Pasto: *“me gustaría promover unas propuestas pedagógicas más incluyentes a la cultura, al carnaval, a favorecer la circulación de unos saberes propios en un país tan complejo y diverso. Llegar a mis estudiantes con interrogantes que me permitan buscar respuestas a ¿Cuáles el perfil del maestro para enseñar la educación artística?, ¿Cuál es el papel de las ciencias y las tecnologías en el contexto de la educación artística?, ¿Cómo podría proponer un modelo de intervención pedagógica para recuperar la cultura como elemento característico de la educación?”*(E42.E.N.S.P.).

Antes de pasar adelante, teniendo en cuenta la reflexión anterior, es de conciencia observar que entre los fines de la educación colombiana, se contempla “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” y “el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones” (Ley 115 de 1994, Art. 5ºnumerales 6 y 7 respectivamente, 2012, p. 35). Si estos fines llegan a activarse en la práctica con los estudiantes, será preciso revisar el papel de la escuela en la temática del compromiso contextual, en la forma de integrar las costumbres, tradiciones e historias de cada comunidad para consolidar una identidad según el carácter multiétnico, pluricultural e intercultural, de acuerdo con unos saberes propios y teniendo en consideración las particularidades de cada región. Se acepta que existe una acumulación de prácticas, experiencias, conocimientos y saberes que son patrimonio de la humanidad y por lo tanto, la sabiduría de los “taitas”<sup>6</sup> y de los “mayores” son muy importantes cuando se trata de enseñar y aprender en una educación para la diversidad, fundamentada en la unidad nacional y el acceso al conocimiento y demás bienes de la cultura.

Llegamos a este punto para relatar las expresiones manifestadas en torno a experiencias concretas, adquiridas en el aprendizaje de la educación artística por los estudiantes que cursan los ciclos anuales 12 y 13 en las escuelas normales superiores de Nariño. Recordemos que los mencionados ciclos deben ser atendidos en cumplimiento al decreto

---

<sup>6</sup>“Taita” es la voz o expresión coloquial con que se alude en varios países de Suramérica al padre y a otras personas mayores que merecen respeto.

4790 de 2008, el cual manifiesta que una Escuela Normal Superior podrá otorgar el título de normalista superior a los estudiantes que hayan cursado y aprobado dentro del programa de formación complementaria los cuatro semestres educativos, habilitándolos de esta manera para el ejercicio de la docencia en el nivel preescolar y en educación básica primaria.

Con esta breve digresión, retomo ahora lo encontrado en la mirada de experiencias concretas de los estudiantes del ciclo complementario trece de la (E25.E.N.S.S.C), allí se relacionan prácticas direccionadas hacia la organización de espacios donde los estudiantes hacen del dibujo artístico una práctica de encuentro profundo con rostros, paisajes, bodegones, mientras entrelazan expresiones gráficas abstractas; lenguajes alternativos que buscan transmitir ideas y sentimientos surgidos del aprendizaje de las técnicas y procedimientos adquiridos en el desarrollo teórico-práctico de su formación. Por lo tanto, surge la pregunta ¿Qué tipo de comunicación es la que buscan expresar los estudiantes con sus dibujos? En este contexto, las imágenes visuales, las conductas y capacidades que se ponen en juego, pueden revelarse en las cualidades sensibles, formales, semánticas y pragmáticas de los sujetos, quienes con estos lenguajes gráficos remiten pensamientos visuales y creativos de apertura hacia la representación de sus sentimientos, experiencias e ilusiones. *“Para mí la mayor grandeza humana está en la libertad de expresar a través de mis dibujos las faenas del campo, el rostro de mis padres y mis abuelos en ellos están marcadas las huellas de una vida llena de sacrificios y sufrimientos, todo por el abandono que tiene el Estado hacia el campesino, aquella persona que trabaja de sol a sol para que el hombre de la ciudad no se muera de hambre”.* ( E13.E.N.S.M). Lo anterior nos revela lo planteado por Julián Serna en la Reconquista de la Subjetividad: “el artista crea una obra maestra cuando se sintoniza con los arquetipos del inconsciente colectivo; haciendo eco de nuestros más recónditos enigmas, realiza una auténtica revelación primordial” (Serna, 1990, p. 20). En sus obras, los jóvenes nos están contando qué piensan del mundo, cómo lo experimentan, cómo lo representan en sus situaciones del sentir, desear y conocer y de qué forma se establecen sus relaciones con el conocimiento, “el arte, lejos está de agotarse en una función esteticista, al servicio de los más prosaicos apetitos decorativos y recreativos de la sociedad de consumo, como en particular ocurre en nuestro siglo. Antes que su función lúdica, es necesario reivindicar su pretensión cognitiva” (Ibídem, p. 21).

Otra de las líneas en experiencias concretas de los estudiantes, se relaciona con la incorporación de estrategias pedagógicas para vincular en la educación artística el tema de los valores, el desarrollo de la autoestima y la estimulación de la creatividad, fortaleciendo de esta manera las relaciones e integración de los estudiantes en los ámbitos de la educación y la cultura. La educación artística consolida los vínculos con la comunidad, con las autoridades locales y con los compañeros. Los estudiantes buscan espacios pedagógicos participativos y dialogantes, empleando el arte para cultivar valores, habilidades y talentos.

*“Yo no dibujo por dibujar, ni pinto por pintar, tampoco realizo obras de teatro que me entristezcan y me acompañen en la soledad, para mí cuando hago los trabajos de educación artística los realizo pensando en la grandeza de nuestros sueños, es una provocación para alimentar mi futuro, y más que todo es una forma para decirme que valgo mucho, que tengo muchos talentos, que me siento feliz y amo lo que estoy haciendo” (E9.E.N.S. S.C.J.).*

Al afirmar por parte de los estudiantes: “hago los trabajos de educación artística pensando en la grandeza de nuestros sueños”; “es una forma para decirme que valgo mucho, que tengo muchos talentos”, me llevan a profundizar este tema tomando a Coyle (2009) quien escribe sus experiencias como entrenador de equipos de niños con dificultades e instala sus ideas a través de la llamada: “célula de la práctica intensa”; la mielina, la cual según Coyle, se constituye en la clave para hablar, leer y desarrollar las habilidades del aprendizaje en el ser humano. La teoría deriva de las investigaciones del neurólogo de la Universidad de California, George Bartzokis y fundamentalmente:

...se basa en tres hechos simples y demostrables: primero, Todo movimiento, pensamiento o sentimiento humano es una diminuta señal eléctrica, precisamente cronometrada, que se trasmite a través de una cadena de neuronas, de un circuito de fibras nerviosas; segundo, la mielina es una capa aislante que envuelve esas fibras nerviosas y que aumenta la fuerza, la velocidad y la precisión de la señal; tercero, cuanto más activamos un circuito determinado mayor es la cantidad de mielina que optimiza ese circuito, de modo que nuestros movimientos y pensamientos se vuelven más fuertes, rápidos y precisos. (Coyle, 2009, p. 36).

Llegar a ser brillantes tocando el piano, jugando ajedrez o al baloncesto, requiere de mucho tiempo y para eso, la mielina es fantástica. Otros investigadores citados por Coyle, como el Doctor Douglas Fields, director del laboratorio para el desarrollo de la neurología del Instituto Nacional de Salud en Bethesda, Maryland:

Se sienten atraídos por la mielina porque ésta promete proporcionar una explicación acerca de las raíces biológicas del aprendizaje y acerca de los desórdenes cognitivos; la mielina funciona como una idea unificadora que enlaza los semilleros del talento (...) La mielinización guarda la misma relación con la habilidad humana que las placas tectónicas con la geología, la misma que la selección natural mantiene con la evolución; explica la complejidad del mundo con un mecanismo simple y elegante. La habilidad es el aislamiento de mielina que envuelve determinadas señales. La historia de la habilidad y el talento es por tanto, la historia de la mielina.(Coyle, 2009, p. 38).

Estos antecedentes pueden tener estrecha relación con la formación artística, con la actividad creativa y con la práctica intensa, proporcionando el desarrollo de talentos que contribuyan en su significación al fomento de programas donde al estudiante se le permita producir conocimiento de las ciencias y de las artes, reflexionando sobre las aptitudes y talentos y su relación con otros ámbitos del saber. *“Considero que mi exploración y aptitud con la educación artística lo comprobé desde muy niño, eran los profesores quienes me daban la oportunidad de practicar con el dibujo cuando me sacaban al tablero a dibujar las partes de la célula, los mapas de Colombia, y las figuras del rostro de los niños. Desde allí me he interesado por todo lo que representa el dibujo, la pintura y ahora la fotografía. Hay muchas tardes que me pierdo de la casa y me voy con mi cámara a captar imágenes del campo, de los animales y de los niños campesinos, luego los miro una y otra vez buscando en ellos algunos signos que me permitan descubrir lo que yo quiero hacer, dibujar o pintar sus imágenes. Esto me gusta mucho y mi deseo como futuro maestro es llevar estas actividades cuando esté trabajando”* (E58.E.N.S.P.XII).

*“Muchas veces a mí me aburre hacer siempre lo mismo en educación artística, dibujar los mismos modelos de láminas, el dibujo técnico los mismos moldes con el uso de escuadras y compás, la historia del arte con los mismos artistas y los movimientos artísticos, salir muy pocas veces a la plaza para dibujar la iglesia y el parque. Yo desearía que mi profesor busque otras formas de enseñar la educación artística. Hoy veo nuevas manifestaciones del arte, nuevos materiales, nuevos diseños gráficos, las formas y los murales ya no son tan convencionales, estuve mirando algunas obras de artistas modernos y se salen de las figuras normales, buscan otras formas de representación en fin cosas nuevas que me gustaría aprender.”* (E45.E.N.S.P.)

Hemos dedicado estos aportes para precisar con base en lo anterior, que es importante en la formación de los futuros maestros, el hallarse estrechamente relacionados y actualizados con los cambios trascendentales en el desarrollo de la investigación artística, mientras investigan y profundizan en las condiciones socio históricas y políticas de los contextos internacionales, nacionales y locales. Consideremos aquí una importante reflexión de Eugenia Trigo quien expresa: “ya no existe un conocimiento perenne, una verdad absoluta que permanezca mucho tiempo en cualquiera de las ramas del saber” (Trigo y otros, 1999, p. 24).

Este aporte legitima el rol del programa de formación complementaria, como espacio de construcción, transformación y reconceptualización del rol de ser maestros, tanto en su formación inicial como en la formación continua, minimizando las relaciones de las estructuras conceptuales y didácticas en la educación que no permiten al estudiante jugar con el conocimiento, recrearse con la imaginación y buscar otras posibilidades donde la lúdica entre a formar parte de las clases. Esto nos trae de nuevo a otra expresión lograda en entrevista realizada por Sandra Patricia Ordoñez a Sudarshan Khanna, gestor y Presidente del Programa de Educación e Investigación del Instituto Nacional de Diseño, NID, de Ahmedabad, India, “a la interacción entre las manos (*hans*), el corazón (*heart*) y la cabeza (*head*), que implica conectarse con uno mismo y con los otros. Estas son las tres hachas de la unidad que hacen posible el aprendizaje real” (Ordóñez, 2014, p. 12).



Figura 12. Relación corazón, cabeza, mano. Tomando pensamiento de los Institutos de Pestalozzi (Soetard, 1994).

Fuente: Dibujo. F. Jaramillo R.

Sirva esta ilustración para recordar la relación de los tres elementos: el corazón, la cabeza y la mano, la cual formaba parte del método en los institutos de Pestalozzi (Citado por Soëtard, 1994):

No se trata de tres “partes” del hombre ni siquiera de las tres “facultades”, sino de tres puntos de vista sobre una misma y única humanidad en acción de autonomía. Para Pestalozzi la cabeza representaba el poder que tiene el hombre, gracias a la reflexión, de separarse del mundo y sus impresiones confusas y de elaborar conceptos e ideas. Pero como individuo situado el hombre sigue estando completamente sumergido en un mundo que a través de las experiencias, no cesa de requerir su sensibilidad y lo vincula con sus semejantes en la lucha emprendida para dominarla naturaleza por medio del trabajo: esa es la dimensión del corazón. El hombre provocado de este modo por lo que es y requerido por lo que debe ser, no tiene otra solución en ese conflicto siempre abierto y plenamente asumido que hacer una obra consigo mismo: esa es la dimensión de la mano.

Estos tres elementos concurren así en la producción de la fuerza autónoma en cada uno de los interesados: la parte razonable garantiza la universalidad de la naturaleza humana, la parte sensible garantiza su particularidad radical, mientras que la contradicción entre ambas libera a su vez el poder esencialmente humano de llevar a cabo una acción que constituya la personalidad autónoma.(p. 7).

De esta manera, los futuros maestros serán sujetos en permanente búsqueda, por cuanto motivan con sus enseñanzas el cultivo de habilidades, intervienen como hacedores de pensamiento, hacedores de prospectivas, optimizadores de los circuitos neurológicos desde donde se integren de manera provechosa las aptitudes, destrezas y talentos de los estudiantes, los cuales encuentran cimiento en la educación artística, porque de alguna manera, el arte es una forma de reconocimiento de uno mismo, es una forma de escaparse de sí mismo, es una forma de capturar el tiempo y sentir que se está vivo.

### **Experiencias Concretas en el Área de Educación Artística Escuelas Normales Superiores de Nariño**

Las anotaciones precedentes, me permiten ahondar nuevamente lo dicho referente a las experiencias concretas adquiridas con el aprendizaje de la educación artística por los estudiantes de los ciclos complementarios de las E. N. S. Reinicio estas conversaciones,

observando los aportes contextualizados en las E.N.S. Sagrado Corazón de Jesús, municipio de San Pablo y E. N. S. del Mayo, municipio de La Cruz, y E.N.S. San Carlos Municipio de La Unión. Instituciones ubicadas en la zona norte del departamento de Nariño, las cuales están identificadas con unos perfiles misionales y visionales, orientados desde la persona, estimulados por el verdadero valor de los saberes, donde se reconoce el valor del arte integrado a la amistad, a la ética, del trabajo colectivo, de los deseos por la innovación y el fortalecimiento de los principios pedagógicos, filosóficos y epistemológicos, como fundamentos estructurales de la esencia del ser maestros, constituidos hacia el servicio vocacional de educar. Toda esta educación se integra a los elementos de una lúdica que transversaliza el arte y la investigación con todas las otras áreas del conocimiento.

En el recorrido realizado hacia la E.N.S. de San Pablo, se pudo captar que los grupos de estudiantes de los ciclos complementarios permiten diálogos estimulantes al hablar de las actividades artísticas, ellos consideran que es un área transversal para ayudar a todas las niñas, niños, jóvenes y adultos en sus procesos de formación integral. Priorizan ellos su trabajo artístico hacia aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (motricidad fina, motricidad gruesa, deprivación socioafectiva, limitaciones en el lenguaje, en los sentidos, en el equilibrio, en la expresión y comunicación, entre otras). Se puede observar que gracias al trabajo en el área de educación artística, los estudiantes han mejorado sus relaciones de integración, expresión y comunicación, configurando una vida más dinámica y mejores relaciones con los otros.

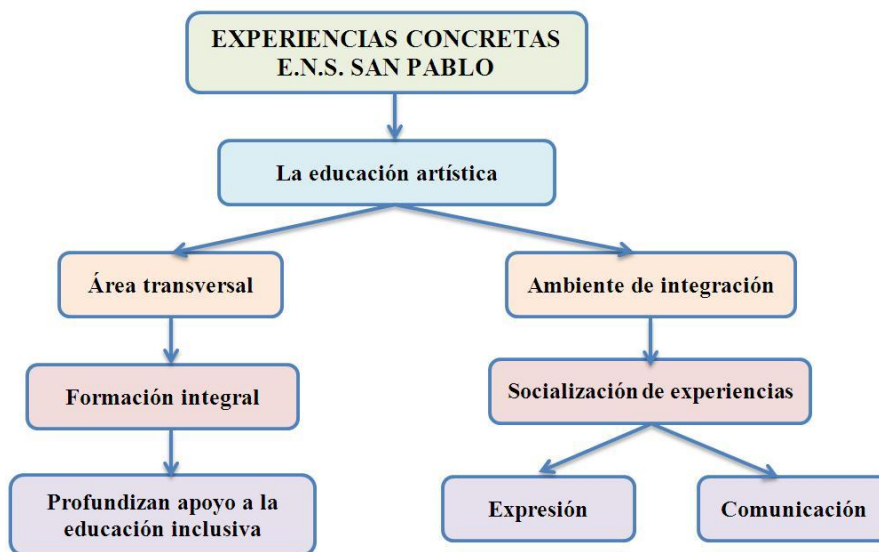


Figura 13. Experiencias concretas E.N.S. San Pablo.

Así se contempla en relato de un estudiante del ciclo 13 de la E.N.S. del municipio de San Pablo: *“En mi práctica pedagógica, me encuentro con Juan Sebastián Ordóñez, un niño del grado primero, quien según certificados médicos especializados padece de estereotipias, caracterizado por movimientos repetitivos involuntarios, que se parecen a los movimientos voluntarios que son frecuentes en las capacidades motoras sensoriales, sus limitaciones le impiden la realización de actividades relacionadas a la capacidad motora. En prácticas de trabajo con el área de educación artística empecé a abordar temas de expresión plástica, utilizando materiales de diferentes texturas, consistencias, formas, colores. La idea era identificar en el niño, según sus habilidades, cuáles eran sus capacidades para ordenar, secuenciar, explorar dimensiones que permitan trazar rutas para acompañarlo en su aprendizaje. Después de varias jornadas de trabajo, realizando ejercicios de identificación de colores, manipulación de plastilinas, relleno de dibujos, recorte de láminas y trazado esquemático de objetos, me pude dar cuenta que Juan Sebastián iba avanzando de forma continua y progresiva en sus destrezas motoras, en sus experiencias de creación, de relación de colores, relaciones de consistencia; en suma, efectivamente la pedagogía con el arte le permitieron a Juan fomentar las capacidades motoras, coordinar movimientos breves participar en actividades de creación e integración activa incitando al niño hacia el mejor dominio y control de su motricidad fina”* (E3.E.N.S.S.C.J.).

Acudo ahora a otro relato para ilustrar el trabajo que se viene desarrollando en la E. N. S. Del Mayo, Municipio de La Cruz. El hecho de que los estudiantes se diviertan, dilaten el tiempo (no controlen los horarios), continúen más allá de lo establecido (largas jornadas) en los talleres o aulas de educación artística, traslucen conceptos de expresión libre del arte. Tal apreciación se relaciona con la reflexión de un estudiante (E15.E.N.S.M): *“para mí dentro de las experiencias concretas en educación artística, es que siento libertad cuando estoy dibujando, la sanguina no tiene límites en sus trazos, me explayo con la imaginación, no me importa el tiempo, no le temo al regaño, lo que me interesa es la expresión de los sentimientos que trato de representar, aquí vivo la autonomía, la creatividad; he realizado muchos trabajos en carteleras, dibujos. Además pinté un mural en mi habitación, el cual todas las noches lo miro y considero que allí está representada mi juventud”* (E17.E.N.S.M.)

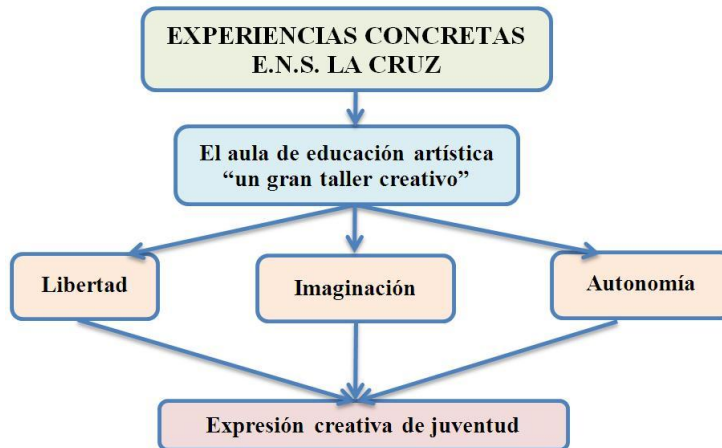


Figura 14. Experiencias concretas E.N.S. La Cruz.

En este mismo orden y dirección, se identifican actitudes orientadas hacia la comprensión empática del trabajo. Los sujetos se caracterizan por ser mediadores de sentimientos y forjadores de espíritu y desde allí, posibilitan el desprendimiento de lazos imaginarios donde la vida es pintada, esculpida en lienzos y mármoles que reflejan excelencia en sus pigmentos, transparencia en sus colores y resistencia en los materiales.

De manera semejante al trabajo que se viene desarrollando en la E.N.S. de San Pablo; y en la E.N.S. del municipio de La Cruz, es el accionar educativo de la E.N.S. San Carlos Municipio de La Unión. Allí se encontraron experiencias que han demostrado exigencias de mejoramiento, donde se identifica el papel que vienen desarrollando las E. N. S., analógicamente integrados a los esfuerzos colectivos orientados hacia la implementación de estrategias de innovación en: a) las teorías y prácticas pedagógicas, b) la formación de talentos humanos en una permanente consolidación y fortalecimiento de competencias que contribuyan en los futuros maestros hacia el ejercicio reflexivo y actuante del trabajo ético y el trabajo estético, integrado hacia el bienestar de las comunidades donde ejerzan su labor.

No hay que olvidar que una de las unciones sociales de los normalistas superiores, debe estar a tono con las posibilidades que ofrecen al campo de la pedagogía los avances de la ciencia, la tecnología y las artes.

Registro aquí lo expresado por un estudiante del ciclo 13 de la E.N.S. del municipio de La Unión: *“Ha sido a través de nuestra imaginación, nuestro despertar por el arte, las prácticas pedagógicas y didácticas y la utilización de variados materiales artísticos; los que nos han permitido acercarnos más a procesos motivacionales y de innovación en las clases.*

*Allí me destaco en la parte del dibujo y la música, adquirí habilidades y destrezas con la guitarra, el saxofón, la quena, el charango, me gusta escribir y declamar poesía. Esto ha llenado mucho mi vida” (E28.E.N.S.S.C.).*

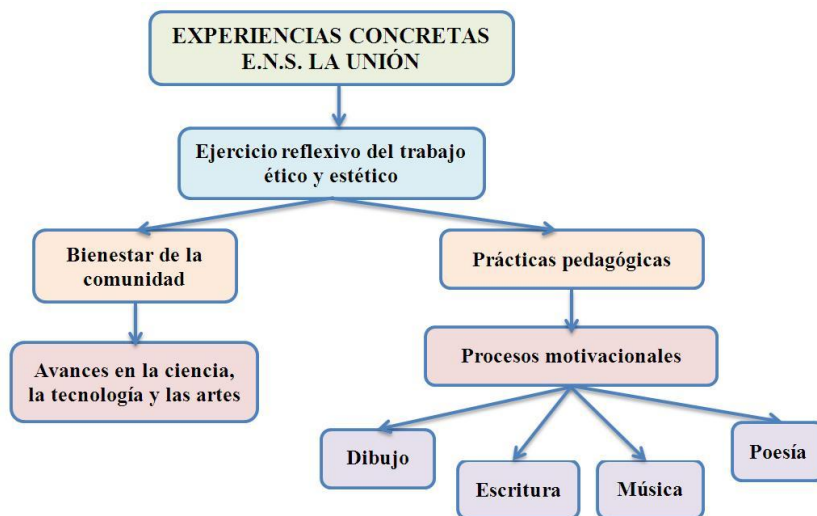


Figura 15. Experiencias concretas E.N.S. La Unión.

Con lo que llevo dicho hasta el momento, me corresponde ahora recordar los relatos de estudiantes de los ciclos complementarios de la E. N. S. de Pasto quienes ofrecen otras miradas desde su formación como maestros. Para ellos, la expresión del arte se integra con la expresión del concepto del arte, desde donde el dibujo no se circunscribe al estrecho límite del grafismo representado sobre un papel, cartón, cartulina u otro material. Desde lo simbólico, el dibujo representa para ellos un medio de movilidad de ideas y conceptos que se articulan a sonidos, los cuales proporcionan insumos útiles para la comunicación. En el plano de representación de la significación, expresan, *“para mí la experiencia más sobresaliente en el área de educación artística es la forma autónoma y libre de poder decir que soy feliz, expresar mis sentimientos a través de muchos medios artísticos como son: la pintura, el dibujo libre, el ritmo de la danza y el sonido de la música; allí pude descubrir mis talentos ocultos como fueron (sic) el dibujo y la pintura”* (E47.E.N.S.P.).

Las representaciones en forma de crítica al consumismo exagerado, al mal llamado “desarrollo”, al afán progresivo por destruir el medio ambiente y la deshumanización de los sujetos en la sociedad también forman parte de estas experiencias concretas, *“A mí me gusta representar en la pintura las imágenes de destrucción del planeta, la contaminación, la*

*erosión entre otras. Igual, aprovecho en los mismos trabajos para hacer un llamado para que esto no continúe. He aprendido en esta área a sembrar mensajes para la convivencia, el amor y cuidado hacia las aves, el agua, los árboles; en fin, todo aquello que significa vida”* (E.49.EN.S.P.).

Otras miradas, palpadas al interior del quehacer artístico de los escolares están relacionadas con la búsqueda variada de medios de expresión, con explorar otras vías que permitan prácticas con el uso de nuevos conceptos de arte. La expresión “arte concepto” aparece por primera vez en el contexto estadounidense hacia el año 1961. Henry Flynt, artista del movimiento Fluxus, la usa para definir un arte caracterizado por sus relaciones con el lenguaje. Algunos años después, el término “arte concepto” se sustituye por “arte conceptual” (conceptual art). Los medios más empleados en el arte conceptual son el texto, la fotografía, la performance y el video. En ocasiones se reduce a un conjunto de instrucciones indicando cómo crear una obra o a la documentación de un evento; la idea tras el arte es más importante que el arte en sí.

Acciones como investigar sobre otro tipo de representaciones artísticas, explorar variados tipos de materiales, nuevas formas de visualizar la naturaleza, motivó a otro estudiante, *“tomé tres cajas pequeñas con betún, uno color negro, otro color café y otro color uva, lo calenté en el fogón, al derretirse el betún, con un pincel, empecé a realizar trazos imaginarios sobre el cartón blanco, la sorpresa fue encontrarme con formas abstractas nuevas, con mezclas de colores muy difícil de obtener con los colores primarios y secundarios; allí realicé unas obras experimentales que gustaron mucho a mis compañeros, quienes en preguntas curiosas me interrogaban cómo había logrado dar esas tonalidades, qué materiales había utilizado y por qué no les explicaba lo que había realizado. Por esos momentos me convertí en un gran artista, digno de reconocimientos.”* (E51.E.N.S.P.).

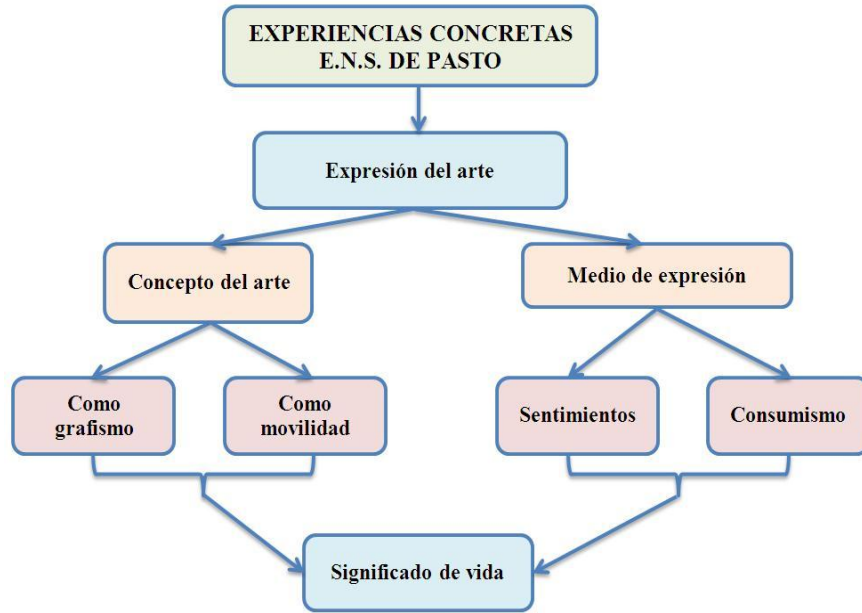


Figura 16. Experiencias concretas E.N.S. de Pasto.

Estas experiencias, permiten evocar el trabajo de Marcel Duchamp, artista franco-estadounidense que concibió el arte como un elemento más allá de la representación simbólica, concepto que designó como la “reliteraturización del arte”:

Basta lanzar una mirada al presente para comprobar que la sociedad y la responsabilidad con que los primeros artistas conceptuales sometían a revisión crítica todos los aspectos del arte han dado paso actualmente a una praxis artística profundamente irónico-crítica, distanciada y no ideológica, independientemente de que la misma sea conceptual o no. Así mismo el arte ha cambiado con la realidad social, y es posible que la integridad, la ingenuidad utópica y la exigencia política del arte conceptual solo puedan comprenderse sobre el trasfondo de una época en la que una generación joven piensa todavía en un cambio radical del arte y de la sociedad como posibilidad real. (Duchamp, 1935, citado en Marzona, 2004, p. 25).

En opinión del artista estadounidense Joseph Kosuth, seguidor de Marcel Duchamp y considerado uno de los líderes del arte conceptual, sus propias obras buscan “captar la naturaleza lingüística de las mismas” (Kosuth, 1972, citado en Marzona, 2004, p. 72). Desde este ángulo de apreciación, este autor contribuye a la disolución de la práctica artística mientras indaga en el terreno de la filosofía y el lenguaje. Como artista, Kosuth considera que la idea o el concepto están por encima de la realización material de la obra, “la misión del arte consiste en explorar constantemente su propia naturaleza y en contribuir a través de

detenidos análisis, a resolver el problema de su identidad” (Ibídem). En el marco de su concepción, Kosuth entiende las obras como propuestas analíticas que por su naturaleza tautológica no contienen enunciados sobre los hechos ajenos al arte, “la única pretensión del arte es el arte mismo. El arte es la definición del arte” (Ibídem).

En este proceso de interpretación, se construye una significación determinada ya que, “el sentido es lo articulable en la apertura comprensora. Sentido es el horizonte del proyecto estructurado por el haber-previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa, horizonte desde el cual algo se hace comprensible en cuanto algo” (Heidegger, 1998, p. 175) En el proceso de aproximación a los relatos de los estudiantes y en el intento de extraer los mensajes visibles y ocultos, se realiza de alguna forma una retrospectiva de vida. En este sentido, el lenguaje estético revela una preocupación creativa estrechamente unida a múltiples lenguajes, a medios de expresión espontánea donde participan, se mueven y se expresan vidas sensibles, emocionales, las cuales afloran con implacable fuerza del imaginario de los jóvenes.

Una vez más, retomo mi caminar hacia el municipio de Pupiales para conversar con los mundos imaginarios de los estudiantes de los ciclos complementarios de la E. N. S. Pio XII del municipio de Pupiales, ubicada a 76 kilómetros de la ciudad de Pasto. Allí identifiqué la participación activa de los estudiantes en talleres de espectáculos escénicos, dinámica desde la cual se ha promovido la integración familiar, igualmente, el saber local fue representado a través del teatro. En la escuela, los niños y jóvenes exponen desde la teatralidad las diversas maneras de concebir el mundo, crean espacios alternativos de socialización y reflexión que favorecen las relaciones interpersonales, familiares y sociales.

Bien podría insertar este tipo de manifestación artística, con los hechos artísticos ofrecidos como espacios de libre juego estético y de integración con el público en el acto escénico del Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI), de la Universidad Complutense de Madrid, quienes se han dedicado a labores de investigación sobre arte infantil, nuevas tecnologías, lenguaje visual, educación artística. El grupo realiza arte moderno, utilizando los recursos que le facilita la facultad y permiten que el arte contemporáneo salga de las paredes del claustro universitario y se ponga al servicio de la comunidad educativa. Es tarea, por lo tanto también de la universidad “exportar no sólo artistas (que realicen arte corporal) sino recursos que permitan hacer uso de este arte

contemporáneo en otros ámbitos profesionales y sociales como el de la educación. El GIMUPAI, mira hacia la realidad exterior (la sociedad) para sorprenderse y retroalimentarse y de este modo, investigar y aportar recursos” (Antúnez, Zapatero y Ávila, 2008, p. 11). En criterio del Grupo, en un mundo fundamentalmente visual, donde se habla de cultura visual en general, para no dejar de lado ninguna manifestación de la imagen contemporánea, el arte ocupa un espacio interesante, “la imagen artística contemporánea se contamina de todas las manifestaciones visuales actuales, pero no se queda en una mera contaminación. La imagen artística remueve a todos aquellos que se acercan a ella. Es por eso que el docente de hoy debe acercar, debe aproximar el arte contemporáneo a los diferentes contextos educativos, para removerlos, activarlos” (ibídem).

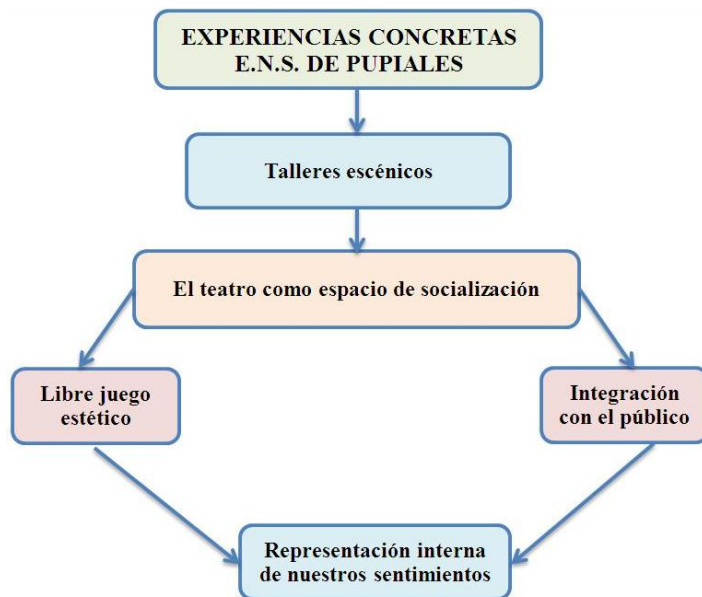


Figura 17. Experiencias concretas E.N.S. De Pupiales.

Como testimonio del libre juego estético y de la experiencia de integración con el público, se perfila el siguiente relato, “En educación artística hemos entendido que más allá de las miradas sobre qué aprender, del arte desde su historia y sus prácticas, se abre el espacio para la representación interna de nuestros sentimientos, ninguna área de las que he estudiado me ha permitido encontrarme en mis utopías, críticas y percepciones de lo que es la vida; aquí todo fluye en distintos movimientos y direcciones, allí es donde me dan ganas de participar, crear, descubrir y plasmar mi mundo imaginario, lo que puedo hacer con mis ojos (sic), mi voz o mi cuerpo”. (E55.E.N.S.P.XII).

En el anterior relato experiencial, se puede apreciar la multiplicidad de los ámbitos de pensamiento que se proyectan en el circuito de la exploración de experiencias concretas, logradas a través del aprendizaje de la educación artística por parte de los estudiantes de los ciclos complementarios de las E. N. S. de Nariño. En las escuelas, se consolidan movimientos y reflexiones que conllevan a valorar la educación artística como un escenario en evolución, espacio desde donde se desprenden nuevas propuestas, orientadas a innovar sobre qué enseñar en artes en el marco del actual mundo de la postmodernidad, sobrecargado de inmediatez y saturado de incertidumbres y de múltiples lecturas que demandan juegos intelectuales acordes, en donde el arte se proyecte de forma activa y significativa.

Después de un corto descanso, recojo mi mochila de apuntes y me desplazo ahora desde la zona norte, centro y zona sur del departamento, hacia la costa pacífica, allá me encuentro con la E. N. S. La Inmaculada. Fue preciso efectuar un desvío y recorrer una extensión de 56 kilómetros en sentido occidente y en dirección a la Costa Pacífica de Nariño hasta el municipio de Barbacoas, lugar donde los estudiantes reciben formación normalista en los ciclos complementarios. En el corazón de la institución educativa, sobresalen cuatro murales ubicados en las paredes orientales, con cuatro mensajes así: el primero, relativo a la identidad misional y visional de la institución, los restantes tres mensajes son alusivos a temática medioambiental que invitan de manera reiterada a contribuir y participar en la conservación de la naturaleza; las reflexiones promueven la participación activa con el cuidado del entorno, concientizan en educación ambiental y buscan motivar en la generación de acciones para lograr una relación menos perturbadora con los recursos naturales. Interrogados los estudiantes del ciclo 12 de la E.N.S. sobre el porqué de estos murales, ellos expresan: *“Es nuestro deber como futuros maestros sensibilizar sobre los problemas ambientales, no se justifica que nuestro territorio con abundante agua, con cuencas hidrográficas de basta capacidad, con reservas naturales de grandes extensiones, hoy ya estemos sufriendo la escasez de agua, por culpa de una mal llamada civilización que lo único que han hecho es depredar nuestros suelos y llevarse nuestras riquezas naturales y minerales. Es así que estos murales representan el cuidado que nosotros debemos realizar con nuestro medio ambiente. Igual como futuros maestros llevar el mensaje a las comunidades para no contaminar nuestros ríos, no cortar los árboles y más que todo que*

*los niños desde pequeños empiecen a educarse y apropiarse de conductas sanas de conservación del medio ambiente.*(E63.E.N.S.L.I.). Quizá lo dicho por este estudiantes sirva como un llamado hacia la conciencia ecológica y el sentido de responsabilidad de los bienes de la tierra, son análogas estas reflexiones, las cuales guardan al lado de ello, las proporciones al texto final del documento que se conoce como Carta de la Tierra, aprobado en marzo del 2000 en la sede de la United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) en París, “La Carta es el producto de un diálogo intercultural a nivel mundial sobre los valores en común y los principios compartidos, el cual se condujo en los años de 1990 y duró toda una década” (CTA, (s.f.), párrafo 2). Como dato fundamental, se establece que “la Carta de la Tierra se basa en el derecho ambiental internacional y en el desarrollo sostenible y los amplía. (...) La Carta reconoce la importancia que reviste difundir una democracia participativa y deliberativa para el desarrollo humano y la protección ambiental” (CTA, (s.f.), párrafo 6). La Carta de la Tierra compendia serias declaraciones y compromisos sobre los principios éticos, especialmente hacia los estilos de vida sostenibles, el desarrollo sostenible y el futuro sostenible. Los murales de la E. N. S. La Inmaculada de Barbacoas, reflejan con sus colores, imágenes y mensajes, la invitación que realizan los jóvenes desde su práctica creativa del arte, a determinar y asumir el planeta Tierra como un territorio merecedor de cuidado y protección. Los murales buscan permear compromisos que transversalicen conceptos y se integren a los distintos escenarios políticos, económicos y socioculturales en el contexto de las relaciones entre sociedad, naturaleza y cultura.

La existencia de los murales fue un elemento que permitió observar el desarrollo de procesos educativos de integración multidisciplinaria en la institución, donde se han enlazado actividades de la educación artística con las ciencias, de este modo, se podría interpretar que la vida se refleja en la vivacidad de los colores empleados. Este contenido temático, abre el abanico de los procesos articuladores de la educación artística con otras áreas del conocimiento. Investigadores como Díaz (2010) proponen incorporar nuevos elementos conceptuales a las diversas propuestas de construcción de programas de estudio:

Si un objeto de estudio se ha construido a partir de una realidad que necesariamente guarda un grado de integración y estructuración, la o las disciplinas (cuando se trata de enfoques múltiples o interdisciplinarios) tienen una estructura de integración entre sus conceptos, principios y procedimientos. Estamos cayendo en el error de atender a la memorización o solución técnica de

un elemento aislado de información, descuidando la posibilidad de que cada estudiante desarrolle una estructura integral sobre un objeto de conocimiento y sobre una disciplina. (p. 106).

En el curso de esta búsqueda, los procesos de articulación temática son elementos portantes para la construcción de estructuras conceptuales en los aprendizajes de los estudiantes y como procesos, permiten precisar mecanismos adecuados y oportunos para la elaboración de nuevas propuestas para el mejoramiento de los sistemas de aprendizaje, conexos con las actividades integradas del currículo y la labor profesional de los maestros.

Los murales se constituyeron como elementos catalizadores del diálogo con los futuros maestros, en quienes se puede observar rasgos de pertenencia con raíces culturales, sentido de apropiación, autoestima racial e identidad como comunidad afrocolombiana. Juan de Dios Mosquera, Presidente del Movimiento Nacional por los Derechos Humanos de las Comunidades Afrocolombianas, ha expresado, “nos sentimos orgullosos de ser afrocolombianos, somos portadores de la Negritud... descendemos de africanos, nuestra madre patria es África, por eso somos bellos como hombres y mujeres negros”. (Mosquera, 2014, p. 1).

En un ambiente de confianza, los estudiantes expresan con sus voces, las experiencias concretas logradas en el aprendizaje de la educación artística, *“el aprendizaje en el área de educación artística, me ha servido como instrumento para la integración intercultural como persona negra, son las danzas integradoras a los ritmos e instrumentos musicales los que nos permiten reflexionar y hacer reflexionar sobre el origen de la raza, el color de nuestra piel. Las manifestaciones verbales de los músicos se convierten en la estrategia más eficaz para representarnos como un pueblo que busca hacer prevalecer los valores, la identidad cultural, y los rasgos distintivos de nuestras tradiciones, del arte y las creencias que nos caracterizan como comunidad afro.”* (E66.E.N.S. L.I.).

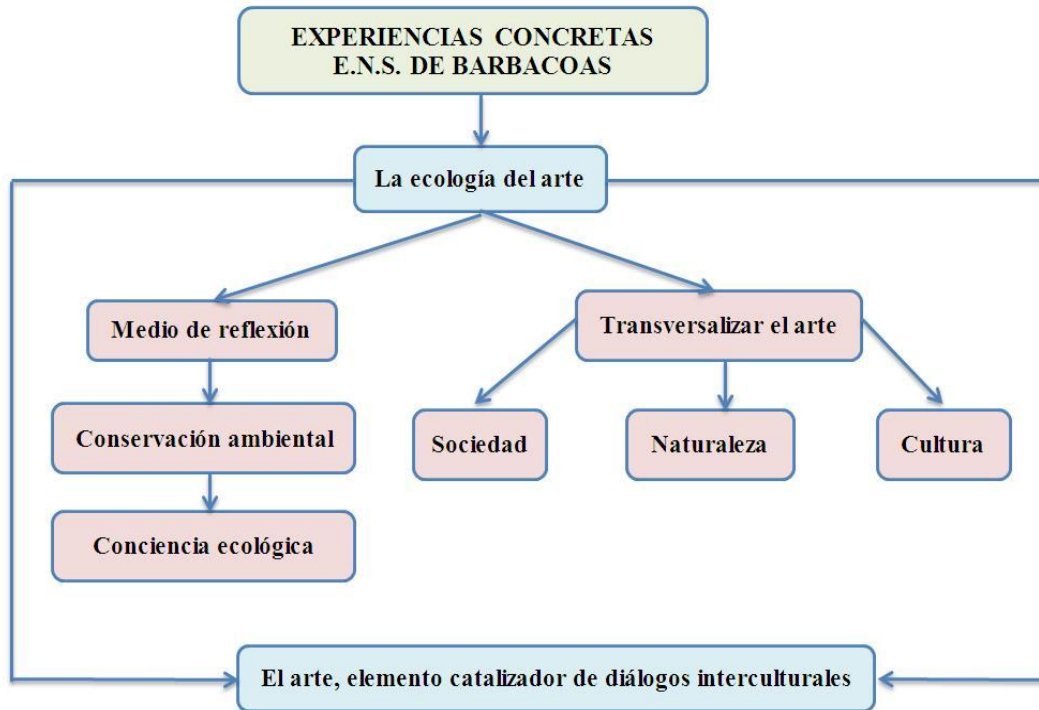


Figura 18. Experiencias concretas E.N.S. De Barbacoas.

Las líneas sólidas dentro de estas experiencias, están relacionadas con el interés de crear lazos sociales que fortalezcan la cultura afro, buscando con ello recuperar y consolidar su identidad. Los estudiantes organizan colectivos artísticos, donde la música se incorpora como estrategia pedagógica y vincula a los estudiantes como sujetos de expresión con una gran carga simbólica, la cual forma parte de las memorias populares de la comunidad.

La creciente participación de las niñas y jóvenes en actividades de pintura, manualidades, talleres de máscaras y títeres, combinado con la música a través de los toques de tambor, de marimba, sonajeros y cantos, para invocar a sus ancestros, son creencias y saberes colmados de espiritualidad, representaciones constitutivas de las experiencias concretas en el área de educación artística de los normalistas barbacoanos. De esta manera, se recrea la imaginación, se comparten aptitudes, se entrelazan risas, juegos, papel, color, arcilla, artefactos con los cuales se crean formas que hablan de vida, vida simple, vida dramática, representados en palabras de Henri de Waroquier, “no es el demonio de la materia quien atrae al pintor que deviene modelador y escultor”, “que nadie se asombre de que la luz sea entonces inmediatamente mitológica”, “el artista sabe que el esbozo es una realidad que vive, que podría vivir y podría sobrevivir”, “en la materia está el origen de la vida y el

origen del arte”, “para el artista hablar de propiedades de la materia es también hablar de las propiedades de la vida” (Warquier, 2014, citado en Muñoz, 2014, Transcripción de Copy of Henri de Warquier [1881-1970]).

Las obras artísticas son producto de la imaginación, resultado de un proyecto exploratorio en donde confluyen sensaciones, materiales, técnicas y objetos ordenados previamente en búsqueda de unas representaciones captadas por nuestra inteligencia emocional. Daniel Goleman (1996) expone en profundidad este tema que no ha sido ampliamente explorado por los educadores. El interés de Goleman (1996) reside en demostrar cómo las emociones inciden en las perspectivas de intervención educativa y ello, la educación debe reorientarse, salir de la esfera meramente intelectual y prestar atención a la esfera emocional. Por otra parte, Goleman (1996), insiste en la importancia de la motivación. Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones y la motivación consecuente hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas.

En esta perspectiva: *“Para mí una de las experiencias concretas en educación artística estuvo relacionada con la motivación que mi profesora realizó en una práctica docente en la cual se buscó desarrollar procesos creativos con materiales de desecho y reciclables, muchos de nosotros no sabíamos qué hacer con botellas, cajas de gaseosa, latas, hojas secas y otros materiales. Ella empezó mostrando algunas aplicaciones educativas de estos materiales, luego introdujo elementos teóricos de la inteligencia emocional, explicando la necesidad de la exploración, e investigación para adquirir habilidades y destrezas, explicó cómo ellas inciden en las prácticas y mecanismos de activación del esfuerzo, la perseverancia, la concentración y las emociones”. Fue así como el uso de estos elementos permitieron crear nuevos sonidos y ritmos musicales, con instrumentos contruidos con materiales reciclables.* (E27.E.N.S.S.C.)

Dentro de este contexto, debo de referirme a la expresión de Guevara (2010) quien llama “efecto Mozart”, tomando una teoría propuesta por el músico y compositor Don Campbell, quien analizó la música de Mozart y descubrió que algunas de sus melodías tenían un efecto inmediato y positivo sobre la salud, la creatividad y el poder de concentración. Don Campbell denominó “efecto Mozart” a la propiedad de algunos tonos y ritmos que ayudan a

fortalecer la mente y a vivificar la creatividad, a activar emociones y a sanar el cuerpo. Paralelamente a la teoría “efecto Mozart”, se desarrollan investigaciones para probar si la instrucción en música afecta el desarrollo cognitivo de los niños. La investigación de Frances Rauscher, realizada en 2003, concluye que la música podría actuar de catalizador de habilidades cognitivas en otras disciplinas y la relación entre la música y el raciocinio espacial-temporal es particularmente incontestable. El estudio de Rauscher recomienda realizar la instrucción en música, apropiada al desarrollo. Otros investigadores citados por Guevara (2010), como Anthony Brand de Houston, exponen respuestas categóricas sobre la relación música/inteligencia y consideran la música un alimento para cualquier actividad, dado que ayuda a desarrollar la memoria, los patrones de reconocimiento, el razonamiento abstracto, el pensamiento no lineal, el vigor intelectual, la perspectiva emocional, la expresión personal, la colaboración intergrupal y el entendimiento cultural.

Las experiencias concretas de los estudiantes de la E.N.S. La Inmaculada de Barbacoas, han integrado a los estudiantes, convirtiendo la educación artística en un símbolo de transformación social y participación comunitaria, en espacio de acercamiento desde la cultura al mundo del aprendizaje.

Aquí conviene detenerme un poco para ilustrar en la siguiente tabla, otras manifestaciones extraídas de las fuentes de información, objeto de la investigación. Al lado de ello se encuentran variados pensamientos aportados por los estudiantes.

Tabla 15. *Experiencias concretas del área de educación artística en las escuelas normales de Nariño.*

<b>Establecimientos educativos</b>	<b>Tipos de manifestaciones en sus experiencias</b>
<b>E.N.S. Sagrado Corazón de Jesús. Municipio de San Pablo</b>	-Se prioriza el trabajo artístico hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. - Se trabaja en transversalización del área
<b>E.N.S. Del Mayo. Municipio de La Cruz</b>	-Trabajan en conceptos de expresión libre del arte -Se fomenta la autonomía, la creatividad, el dibujo. -El arte como recurso didáctico.
<b>E.N.S. San Carlos. Municipio de La Unión</b>	El arte como visualización de imágenes -El arte como mensajes de afecto - El arte como libertad
<b>E.N.S. Pasto. Municipio de Pasto</b>	-Relación de la labor ética y estética de los maestros -El arte como recurso fundamental para las prácticas docentes -El arte como sentimiento de expresión -El arte como mensaje - El arte como autonomía y libertad -El arte más allá del concepto

<p><b>E.N.S. Pio XII. Municipio de Pupiales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El arte como nuevas formas de visualizar la naturaleza</li> <li>-El arte como escenario de convivencia</li> <li>-El arte como mirada del mundo exterior</li> <li>-El arte como testimonio de libre juego estético</li> </ul>
<p><b>E.N.S. La Inmaculada, Municipio de Barbachoas.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El arte como mensaje de identidad</li> <li>-El arte como consciencia ecológica</li> <li>-La educación artística como instrumento de integración intercultural y de identidad afro</li> <li>-El arte para crear lazos con la ciencia , la creatividad y la vida</li> </ul>

Cómo no tener en cuenta estos pensamientos de los estudiantes cuando en ellos se representa parte del deber de las Escuelas Normales Superiores, las cuales no fueron creadas desde conceptos en abstracto, sino en respuesta a unas necesidades, acordes con los requerimientos de los nuevos tiempos, demostrando la importancia de protagonizar con actitudes favorables la atención a la infancia, espacios que deben ser organizados con educadores formados desde la reflexión de sus quehaceres, cultivadores de prácticas pedagógicas con sentido, situadas a prudente distancia del modelo hegemónico del poder,

...cuando en Europa, después de las guerras napoleónicas y a lo largo de todo el siglo XIX, los Estados asumieron entre sus objetivos, la implantación, tutela y control de los sistemas de escolarización de la población infantil, como mecanismo de culturización del nuevo orden liberal burgués y de afirmación frente a los saberes pedagógicos de la sociedad del antiguo régimen, encarnados fundamentalmente en la iglesia. (Valencia, 2006, p. 30).

Estos fenómenos son pertinentes para contextualizar en parte, el papel y el desarrollo que han tenido las E. N. S. en Colombia, lo anterior, lo expresa Martha Baracaldo (2006), asesora de la escuela de Pedagogía de la Universidad Central, en referencia a Colombia, “el país ha sostenido desde la década de los noventa a las E. N. S. en una situación de indeterminación, que ha dado lugar a diversas discusiones respecto de su naturaleza y pertinencia. Estos momentos en que la agenda de la educación se pone en discusión, es preciso señalar la importancia que tienen las E. N. S. para garantizar que la consigna “educación preescolar, básica y media para todos”, efectivamente se pueda realizar” (p. 38). Para Baracaldo (2006), las discusiones giran alrededor del carácter de lo superior y en este sentido, con la proximidad que la formación del maestro normalista tiene con las facultades de educación y cuya formación que desde luego, no puede insertarse en la educación media,

pues esta aumentaría más la imposibilidad de instalar la formación normalista en la idea de superior. Otros puntos esenciales de discusión están referidos a: “i) el carácter profesional del normalista superior; ii) el valor que tiene la investigación del normalista superior; iii) la exigencia de vincularla teoría y la práctica, iv) el imperativo de emplear las más actualizadas tecnologías; v) la exigencia de tomar en consideración la infancia” (p. 39).

En esta perspectiva, se observa que una de las políticas de Estado, es establecer mayores criterios de exigencia frente a la formación de los educadores en las E.N.S. El Ministerio de Educación Nacional considera que allí se ubica el puente para la atención de la primera infancia, donde se reconocen a los niños y a las niñas como sujetos de derechos, los cuales se han concretado en programas de atención integral a la primera infancia (PAIPI), que busca garantizar la protección, la salud, la nutrición y la educación para poblaciones menores de cinco años. En el mismo sentido se sitúa el interés de atención a las poblaciones rurales y a los sectores considerados marginales o de alto riesgo, de allí la necesidad en los futuros maestros, de recibir formación de alto nivel profesional y de conocer los diferentes contextos del sector rural. Se requiere capacidad y competencias para trabajar en procesos de intervención a situaciones particulares de “marginalidad”; de manera desafortunada, hoy en día, existen niñas, niños y jóvenes que no acceden al sistema educativo colombiano.

Antes de continuar, es de conciencia realizar la siguiente observación que refiere un diagnóstico sobre la situación educativa en el país, financiado por la Fundación Konrad Adenauer en el año 2014. El estudio señala que los indicadores para el país son preocupantes: “En Colombia las brechas económicas y sociales entre la población urbana y rural se han acentuado con el tiempo como consecuencia, entre otros factores, del menor crecimiento relativo de la actividad agropecuaria que ha reducido los ingresos rurales y de los efectos del conflicto armado” (Delgado, 2014, p. 13); para superar las desigualdades, se efectúan recomendaciones de política educativa que involucran el avanzar en el aumento de la cobertura con criterios de equidad:

...el hecho de que 1,1 millones de niños y niñas en edad escolar<sup>7</sup> estén aún por fuera del sistema educativo plantea la necesidad de continuar con los esfuerzos de expansión de la oferta educativa y con el mejoramiento de sus indicadores de eficiencia interna (edad por encima de la establecida

---

<sup>7</sup>La edad escolar a nivel mundial, se determina desde los 5 a los 16 años.

para el correspondiente nivel, repitencia y deserción... (Sarmiento, 2010, citado en Delgado, 2014, p. 28).

En la agenda de las E. N. S. no puede dejarse de lado el tema de atención a la población llamada “marginal”. Sobre lo anterior, baste recordar que insignes educadores como Pestalozzi realizaron importantes contribuciones en el tema: en su labor de educación popular, tras la revolución Suiza de 1.798, el gobierno Suizo le confía el programa de educación de los huérfanos de guerra y niños pobres de la región. Pestalozzi, se concentra en integrar a los niños de escasos recursos a la vida social.

En este sentido, el docente debe estar al servicio de las necesidades del estudiante, con actitud de confianza en las capacidades del niño. En la época de Pestalozzi la concepción del establecimiento educativo estaba muy ligada a la enseñanza de un oficio, la escuela era un gran taller y se consideró de gran valor la educación igualitaria, es decir, educar a la gente marginada. Se dio entonces, mucha importancia a la educación creativa, productiva y afectiva en los niños y niñas y jóvenes, destacando la utilidad de los ejercicios mentales con los corporales y artísticos a través del canto, la pintura, el modelado y el dibujo, como medios para perfeccionar progresivamente la mano, facilitando con ello luego la práctica de la escritura.

Los párrafos anteriores describen algunas de las responsabilidades adquiridas en la formación docente por los estudiantes de las E. N. S., programa que busca no solo dar respuesta a la normatividad vigente, sino también atender la dimensión humanística del servicio educativo. Las E. N. S. deben corresponder al rol del aprendizaje escolar mediante la observación y por intermedio del preguntar y del responder a las múltiples dudas de todos los actores institucionales. Los esfuerzos, preocupaciones y tareas, planteados desde las E. N. S., servirán de guía para sembrar en los estudiantes reflexiones y expresiones en sus pensamientos y sentimientos, en sus razones de vida, requiriendo para ello procesos creativos y emocionales, los cuales seguramente se consolidarán en una apreciación artística. Como quiera que sea, el arte constituye una actividad dinámica y unificadora de las percepciones a la par que es estimuladora de sensibilidad en sus lenguajes creativos, en sus reacciones frente al mundo, en sus estéticas personales e intuitivas. En el contexto de este análisis, surge la siguiente grafica en el rol de formación docente:

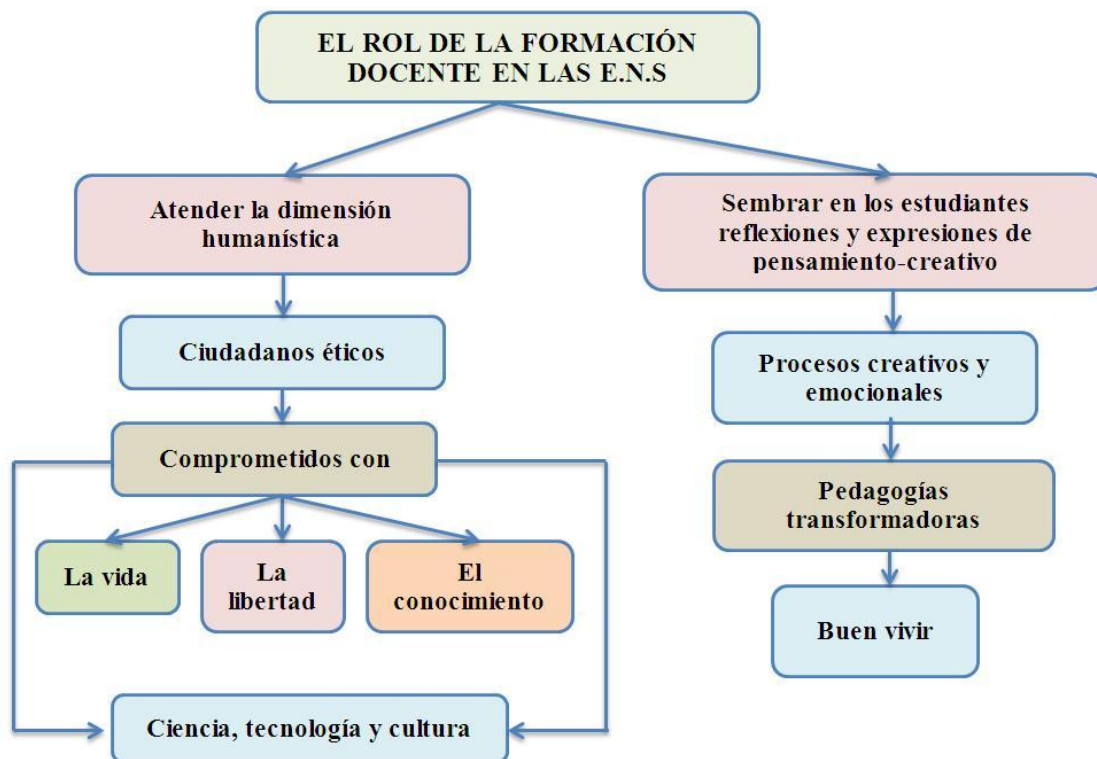


Figura 19. El rol de la formación docente en las E.N.S.

Bajo estas mismas perspectivas, buen ejemplo existe en los estudios y aportes sobre educación infantil en artes del francés Louis Porcher (1975).

La iniciación estética de los niños pasa necesariamente por fases de aprendizaje, es decir de integración, de sujeciones. El arte no vive en el terreno puro de la afectividad inmediata; requiere que tanto el creador como el consumidor posean cierto número de herramientas intelectuales y técnicas que ninguna actuación espontánea puede hacer innecesarias. La educación artística no debe oponer lo sentido a lo concebido, la sensibilidad a la inteligencia, la emoción a la razón. Lo importante es la complementación de todos estos aspectos. Declarar la preponderancia absoluta de uno de ellos cualquiera que sea, es extraviarse. (p. 19).

En conjunto, la formación artística en los estudiantes depende en gran medida de la alianza que los docentes establezcan entre los lenguajes del mundo imaginario y creativo de los niños; es decir, en la interacción que se da entre éstos y los lenguajes dialécticos y libres del despertar artístico de los maestros. Se considera que esa es la vía de acceso al universo cultural de la escuela, desde donde se desprenden legados que favorecen el desarrollo de los valores sensibles ligados a la vida.

Entre los fines de la educación artística, se ha señalado su importancia para la formación global de la personalidad. Desde esta perspectiva, resulta preocupante la situación de desplazamiento del área de educación artística en la jerarquía de las otras áreas del conocimiento. El área artística se ubica en grados inferiores de importancia, en las fronteras externas de la escuela y en actividades consideradas bajo la rúbrica “si queda tiempo”, cuando todo lo demás, “lo importante” se ha realizado. El tema del desplazamiento o relegación del área artística ha sido estudiado por autores como Louis Porcher, Jean Claude Fortín, Pierre Ferran y Bernard Blot, profesores adjuntos en la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud (Francia), por los inspectores departamentales de Educación Nacional, Dargelos y Coudert, por la maestra de música Madeleine Gagnard y por el maestro de manualidades Liesel Berthier. Los investigadores realizan sucintas reflexiones sobre el papel “aislante” y las falsas ideas acerca de la educación artística como un mundo cerrado en los procesos integrales de formación humana.

Hay más aún, cuando Porcher (1975) lo explica haciendo referencia a cómo en épocas recientes siempre tuvo el arte en sociedad un cariz aristocrático, como ejercicio del ocio y distintivo de lo selecto. Las trincheras estéticas señalaban el coto cerrado de ciertas formas de ociosidad refinada, más tal ocio, tal disponibilidad de tiempo libre no se da por igual a todos en el seno de la sociedad: es privilegio de las clases favorecidas. Cuando la escuela primaria se tornó obligatoria no pretendía permitir a todos el cultivo del arte mediante la práctica de actividades estéticas, “el arte era identificado como producto de lujo. Leer, escribir, calcular era todo lo que necesitaban” (p. 11).

Cabe pensar, sin embargo que en el sistema educativo durante el siglo XX, la formación de profesores y la organización al interior de la Escuela Normal Superior de Saint Cloud de Francia: su objetivo principal es formar a los profesores de Escuelas Normales y a los Maestros de Escuelas Superiores. Esta escuela fue y continúa siendo hoy en día, modelo de centros formadores de maestros por su carácter puramente profesional. La Escuela cimentó procesos de importancia en la educación y con el enfoque metodológico activo, “la instrucción libresca y puramente teórica estaba proscrita de sus aulas. En cambio, las manipulaciones, los ejercicios prácticos, los trabajos experimentales en las aulas y gabinetes, espléndidamente dotadas de material, eran constantes. Las producciones de material de

apoyo didáctico y las creaciones artísticas se trabajaban en el taller de dibujo con gabinetes dotados de recursos” (Marín, 1988, p. 97).

Por otra parte, “la proyección social y cultural de la Escuela de Saint Cloud era digna de elogio puesto que a ella acudían a pronunciar conferencias los mejores profesores de la Sorbona o del Colegio de Francia y los científicos de más renombre: Durkheim, Wallon, H. Pieron, Vaney, Th. Simón, Bergson, Buisson, Ferry, Pécaut, Lavissee, Castex, Compayré, Poincaré o Toulouse fueron algunos de los nombres que aparecen más repetidos (...)” (ibídem, p. 97); en las salas de dibujo:

Se realizaban trabajos artísticos de gran calidad, auténticas aulas de experimentación pictórica en las que se empleaban técnicas modernas de collages, de diseño, de color, de composición, de vanguardismo en suma. Próximos a las salas de dibujo, se encontraban los talleres de manualidades en hierro y madera, verdaderos centros de actividad de alumnos y profesores, donde con los serruchos, punzones, pegamentos y demás herramientas se realizaban todo tipo de trabajos artísticos, que debían transmitirlos después a los niños franceses en las escuelas del Estado. Las salas de recreo, estaban dotadas con pianos, billares, y muchos juegos de esparcimiento, completaban los elementos didácticos para desarrollar la actividad del alumno normalista. (Ibídem, p. 98).

Este escenario, diseñado para la creación artística y la lúdica de la imaginación, permitió a los estudiantes normalistas conectarse significativamente con la pedagogía. Los maestros estimulaban y fortalecían los procesos integrales de formación. Por tanto, explorar aptitudes, alimentar habilidades, alegrarse con las ideas artísticas y estéticas, son acciones indisolublemente ligadas a la invitación para comprender que la educación artística es algo más que signos, colores y dibujos; son actos sensibles sobre los cuales caben experiencias concretas que estimulan los aspectos cognitivos, emocionales, sociales y espirituales representados en lo que los niños sienten, producen, inventan e implementan en la búsqueda de sentidos de asombro y curiosidad.

En la perspectiva del análisis de las propuestas anteriores, se puede determinar la confluencia de varias de las orientaciones estipuladas en la Ley 397 de 1.997 (agosto 7). (Art. 17 y 18), allí se reconoce las necesidades de fomentar y estimular las artes y las demás expresiones artísticas, como elementos de diálogo, intercambio, participación y expresión libre del pensamiento del ser humano que construye en la convivencia pacífica. Al lado de

ello se recomienda establecer y promocionar estímulos especiales hacia la creación, investigación y fortalecimiento artístico y cultural. (...) (Ley 397 de 1997, Título III).

Por tanto, según el Artículo 2 de la misma Ley, son funciones del Ministerio de Cultura “(...) el apoyo y el estímulo a las personas, comunidades e instituciones que desarrollen o promuevan las expresiones artísticas y culturales en los ámbitos locales, regionales y nacional” (Ley 397 de 1997). La Ley, por otra parte establece, en el artículo 29. “Formación artística y cultural. El Estado, a través del Ministerio de Cultura y las entidades territoriales, fomentará la formación y capacitación técnica y cultural del gestor y el administrador cultural, para garantizar la coordinación administrativa y cultural con carácter especializado. (...)” (Ley 397 de 1997).

De estas expresiones, resultado de variadas observaciones en los contextos, se desprendieron otras razones de importancia investigativa, las cuales más adelante serán objeto de mención y señalamiento.

Con lo dicho desde los testimonios narrativos, igual con las gráficas que consolidan el análisis de información de los estudiantes, se expresa que las experiencias concretas están enmarcadas dentro de escenarios donde la libertad de expresión, la creatividad y los ambientes de aprendizaje, propician buenas prácticas en el aula. Los estudiantes valoran la práctica del dibujo creativo, de la música y la pintura y el arte como medio expresivo de ideas, sueños y sentimientos.

En consecuencia de lo anterior, se hace necesario situar la educación artística como un medio posibilitador de vínculos asertivos e integradores entre los estudiantes, una alternativa para reducir los conflictos en la escuela y una estrategia para la construcción de ciudadanía.

De esta capitulación se destaca la importancia que debe tener el maestro como sujeto motivador de la práctica creativa, como cultor de experiencias sensibles a la vida, entendidas estas cualidades como reflexiones para la formación de los nuevos educadores.

En este contexto de análisis, es válido subrayar que así como se encontraron factores de éxito en las experiencias, también se consolidaron proposiciones emergentes que plantean la exigencia de mayor apoyo en los ambientes institucionales, hacen presencia acciones pedagógicas poco motivadoras, repetitivas y carentes de creatividad.

Finalmente, se observa que el área de educación artística, aún no ha fundamentado sus experiencias como escenario que transversalice sus dimensiones pedagógicas y didácticas,

con las otras áreas del conocimiento, convirtiéndose éste en un desafío en las dinámicas de implementación de nuevas estrategias en la formación docente.

# CAPÍTULO III



## Fenómenos de representación y significación de la educación artística en la formación de maestros

Ahora nos interesa extraer de los encuentros con los estudiantes de los ciclos complementarios y de los docentes del área de educación artística, aportes conducentes a identificar e interpretar los fenómenos de representación y significación de la educación artística en la formación de maestros. Cabe agregar que hoy en día la labor del docente en Colombia la pueden ejercer los profesionales de todas las áreas, no necesariamente referidos a que hayan realizado estudios en las facultades de educación o las Escuelas Normales Superiores.

Dado que la aspiración de los encuentros con docentes y estudiantes era obtener información puntual sobre este tema, hubo necesidad de señalar con mayor detenimiento a qué se denomina “fenómenos de representación y significación de la educación artística”, fue así como trasladando el pensamiento de Richard Rorty (1995), en sus lenguajes narrativos, se define que los fenómenos de representación y significación son aquellos actos que invitan a seguir averiguando “desde dentro”, o como diría: “Si alguien rasca donde pica,

¿debe considerarse eso como un progreso?, si no, ¿significa esto que no fue un acto de rascar auténtico? ¿Ni un picar auténtico? ¿No podría prolongarse durante mucho tiempo esta respuesta al estímulo, antes de que se encontrara un remedio para el picor?” (p.10). Por otra parte los fenómenos de representación en el arte surgen de una necesidad interior, como lo denomina Vasily Kandinsky (2002), el cual guarda misteriosamente una serie de influencias, dudas, alegrías y sufrimientos, todos ellos entregados a la luz y alma del artista quien a su vez los entrega al acto creador. Esa necesidad interior, continúa Kandinsky, tiene su origen y está determinada por tres necesidades místicas:

1. El artista, como creador, ha de expresar lo que le es propio (elemento de la personalidad).
2. El artista, como hijo de su época, ha de expresar lo que es propio de ellos (elemento del estilo, como valor interno, constituido por el lenguaje de la época más el lenguaje del país, mientras este exista como tal).
3. El artista, como servidor del arte, ha de expresar lo que es propio del arte en general (elemento de lo puro y eternamente artístico que pervive en todos los hombres, pueblos y épocas; se manifiesta en las obras de arte de cada artista de cualquier nación y época y que como elemento principal del arte, es ajeno al espacio y al tiempo). (p. 59).

Una vez hechas estas precisiones y para garantizar un análisis comparativo de las fuentes y de los resultados, se definió en este estudio, los fenómenos de representación y significación de la educación artística como aquellas expresiones que tienen los estudiantes relacionadas con la educación artística a la luz de su práctica y significado en el aprendizaje.

Traslademos, ahora, el acento hacia los conversatorios con los estudiantes y maestros, véase cómo se logró “rascar donde pica”, en esta oportunidad teniendo como “rasquiña” un tema puntual, la educación artística.

Para analizar con más detenimiento este tema, considero necesario iniciar haciendo referencia a lo legislado en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), donde la carrera docente se rige por normas especiales del estatuto docente. En la citada norma, se establece que para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal, se requiere título de licenciado en educación o de postgrado en educación, proferido por una universidad o una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las normales reestructuradas, expresamente autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional y además estar inscrito en el escalafón docente, salvo las excepciones

contempladas en la presente ley y en el estatuto docente. (Artículo 116 Ley General de Educación).

En este mismo ejercicio, la norma es clara cuando refiere el ejercicio de la docencia por otros profesionales, quienes posean el título expedido por las instituciones de educación superior, distinto al profesional en educación o licenciado, podrán ejercer la docencia en la educación por niveles y grados, en el área de su especialidad o en un área a fin. Estos profesionales podrán también ser inscritos en el escalafón nacional docente, siempre y cuando acrediten estudios pedagógicos en el país o en el extranjero, en una facultad de educación o en otra unidad académica responsable de la formación de educadores con una duración no menor de un año. (Artículo 118 Ley General de Educación. Congreso de Colombia, 1994).

Para hacer un poco de historia y mejor aún, refrescar algunos hechos de tipo estatal, importa anotar de manera breve, cómo la formación de maestros para la enseñanza de los niños, tuvo sus orígenes con el movimiento renovador de la educación en Colombia, sobre la base de la Ley 2 de 1870, mediante la cual se autorizó al ejecutivo para organizar la instrucción pública primaria y fundar las Escuelas Normales en las capitales de los Estados, destinadas a la formación del magisterio colombiano:

(...) el congreso promulgó la ley el 02 de Julio de 1870, en la cual se estableció que la educación “es un deber y un derecho del estado y una de las expresiones de la soberanía”. Partiendo de dicha ley se dio autorización al poder ejecutivo federal para organizar la instrucción pública primaria, se declaró la independencia de la instrucción pública primaria de la universitaria y se ordenó al poder ejecutivo utilizar fondos federales para promover la primaria en los distritos y poblaciones rurales. (Gómez, 2010, p. 25).

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 es uno de los documentos más importantes de la historia educativa de Colombia:

Allí se introdujeron innovaciones que probablemente se habían considerado antes como posibilidad, porque hacían parte de las corrientes de ideas dominantes en el Siglo XIX, pero que se habían aplazado por diferentes razones (...) El decreto tuvo el propósito de organizar en todos sus aspectos, hasta en los más minuciosos, el sistema nacional educativo (...) A la Dirección General se le dieron las más amplias funciones: formular los programas de enseñanza, fijar textos y publicarlos, organizar bibliotecas escolares, llevar estadísticas educativas, proponer candidatos para dirigir las Escuelas Normales Nacionales, suspender los Directores de Educación de los Estados Federales por mal desempeño de sus funciones, etc. (Jaramillo, 1870, p.1).

El citado Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, expresa: “Visto el artículo 13 de la ley (*sic*) sobre Instrucción pública, de 30 de mayo de 1868, en el cual se dispone ‘que el Gobierno nacional promueva con los Gobiernos de los Estados los arreglos conducentes para reducir la Instrucción pública primaria a un sistema uniforme en toda la Nación’” (Jaramillo, 1870, p. 3).

Más adelante, durante el gobierno del presidente Santiago Pérez, surgieron las Escuelas Normales Femeninas, acto formalizado mediante decreto No. 356 del 27 de agosto de 1874, donde se reglamentó lo pertinente a las Escuelas Normales de mujeres, cuyo objeto era formar maestras competentes para regentar las escuelas primarias de niñas. De esa forma se fueron presentando en adelante las instituciones formadoras de institutoras que se iban creando en los diferentes Estados Soberanos de Colombia. (Báez, s.f., p.3).

En el curso de estas búsquedas, es importante anotar que uno de los horizontes claves dentro del tema normativo está contenido en la Ley General de Educación, allí se definen los parámetros de organización general, naturaleza, finalidad, justificación y proyección social de la educación. Referencia especial está en el Capítulo II, art. 112. Formación de educadores, en aquel espacio se determina:

Corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de postgrado y la actualización de los educadores.

Las Escuelas Normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento de normalista superior. (Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, pp.70-71).

En estas meditaciones, considero importante recordar que desde el origen de las Escuelas Normales, se estableció la necesidad de integrar en los seminarios pedagógicos la enseñanza del alemán y el francés como idiomas básicos; de igual manera, geografía, aritmética, física, agricultura, caligrafía y gimnasia, además de las artes del dibujo y la música, como pilares fundamentales de la formación de los maestros.

Este referente tómesese como ejemplo para sostener la importancia que representaba la educación artística en la formación docente. Allí se exteriorizaban lenguajes significativos

de la praxiología del arte, igual permitían relacionar las vivencias de los estudiantes como futuros maestros.

Volviendo a las líneas categoriales de este apartado, es necesario precisar las condiciones establecidas para el diálogo con los estudiantes del Programa de Formación Complementario (ciclos 12 y 13) de cada una de las seis Escuelas Normales Superiores de Nariño. Para esto, se contó con el apoyo de los directivos y docentes con quienes previos diálogos se agendó visitas de acuerdo a un cronograma de trabajo in situ. Estos espacios se convirtieron en encuentros reflexivos, de donde se extrajeron registros de construcción latente, representadas en voces de los estudiantes, las cuales son coherentes con el planteamiento categorial del tema. *“Para mí lo aprendido en educación artística no solo lo concibo como una gran riqueza académica, también se ha convertido en un gusto exploratorio para entenderme y sentirme como una persona llena de ideas que se muestran en los lenguajes creativos del arte.”*(E35.E.N.S.P.). Lo escuchado en la voz de la estudiante, trajo a mi memoria, la necesidad de atreverse a pensar de manera reflexiva, a luchar por un mundo en el cual pueda expresarse, a buscar revelaciones que les permita adquirir información sobre sus expectativas como futuros maestros, son temas que si bien no estaban señalados dentro de una fluidez de confianza conversacional, la forma y el sentimiento como las expresan exteriorizan la labranza de sus deseos centrados en el concepto vocacional de ser maestros.

Sabemos que no basta contar con las apreciaciones de unas respuestas a cuestionarios para evidenciar todos los fenómenos de representación y significación de la educación artística; es así como surgen ideas que de forma indirecta se articulan con los mensajes de los estudiantes, permitiéndoles la libre expresión y el interés de alimentar la curiosidad e imaginación para profundizar saberes que orienten nuevas perspectivas de diálogo en la reflexión y contemplación de lo que es la educación artística.

En el análisis, se puso de manifiesto que para los estudiantes de los ciclos complementarios, existe una gran preocupación sobre su futuro como educadores, los inquieta esta época de transición al mundo globalizado y tecnificado, la gran diversidad en los contextos, las situaciones internacionales, nacionales y regionales, la falta de oportunidades de ubicación laboral y necesidad de contar con una formación donde se adquieran herramientas válidas para el desarrollo de propuestas alternativas dentro de la didáctica, la pedagogía y la investigación.

Cada una de estas preocupaciones se convierte a la vez en nuevos retos para continuar su formación. En este mismo sentido: *“Para mí, lo más recordado dentro de los encuentros de formación, es quizá los mensajes reflexivos que nos dan los maestros, hacer mirar la importancia que tiene un niño o una niña como ser humano, sus anhelos de conocimiento y los sentidos de la vida, los cuales muchas veces están representados en el juego, en las preguntas, en las vivencias por la curiosidad, la imaginación, el poco interés por el paso del tiempo”* (E37.E.N.S.P.).

Para cultivar en esos niños y niñas el ánimo vigoroso de su existencia, el amor al conocimiento, la búsqueda de su identidad estamos llamados los maestros. *“Prepararme para ser educador para mí no se convierte en un acto marginal de mi vida, sino en un reto de felicidad y búsqueda permanente por sembrar en los niños signos de crecimiento hacia su visión del mundo”*. *“Me agrada mucho el área de educación artística porque posibilita un acercamiento humano, igual a las expresiones estéticas, saber la vida y la obra de los grandes pintores, fomentan nuestras habilidades y destrezas personales. Por otra parte relaciono el significado que el arte puede dar a las costumbres y tradiciones de mi pueblo. Quizá el arte pudo llenar ese vacío que separaba las actividades desarrolladas en la Escuela Normal con las programadas en la casa de la cultura, en la biblioteca pública y en la alcaldía con las fiestas patronales”* (E19.E.N.S.M.)

Con lo dicho se expresa que en los futuros maestros normalistas la educación artística les permite despertar el acto creativo, reforzar lo que es propio de ellos, su autoestima, autonomía, autocontrol, fomentando en el niño, el amor hacia la cultura, para descubrir y fomentar sus talentos. *“Para mi después de haber cursado once años en esta Escuela Normal, me he dado cuenta que todo fluye alrededor del arte, representar un número es arte, graficar un mapa, escribir un cuento, declamar un poema, representar la naturaleza o danzar una melodía, todo esto es arte, la diferencia está en los códigos lingüísticos y de representación como se haga”*. (E36.E.N.S. P.). He aquí en pocas palabras estos significados de representación, en ellos no habita únicamente el arte en sus lenguajes visual auditivo o corporal, allí se muestran también las vivencias de sus aprendizajes colectivos. Es así como desde las variadas contribuciones de la danza, del teatro, la pintura y la música, han permitido expresar lo que es propio de nosotros: la felicidad, la tristeza, la soledad, el abandono, igual recrearnos y liberar nuestras tensiones. El arte para nosotros, *“representa no solo el cultivo del mundo visual sino también el del alma”* (E57.E.N.P.XII).

Como no todo puede colegirse con lo dicho, me interesa ahora extraer las miradas de preocupación y dificultad que se transmiten del encuentro con estudiantes y docentes, es la resultante, al estado actual de la educación artística en los currículos institucionales. Tal

parece que la intención por parte del Estado es restar las prácticas culturales y hacer que la escuela pensada del espíritu libre, de la imaginación creadora, de los versos de un poema, del compás de las piezas musicales, de los gestos cómicos de un teatrero o de las líneas finas de un pincel sean sombras que se desvanecen y se borran del espíritu soñador de las niñas, niños y jóvenes.

Estas observaciones son manifiestas desde las dimensiones de organización de la gestión académica de las instituciones educativas, la cual está en función de los objetivos de políticas educativas alejadas de una propuesta coherente de formación integral del ser humano. De esto resulta que el sentido, la teoría de la integralidad se convierte en un espacio fallido por cuanto se sitúa en un “espejismo humano teórico” que ocupa unos renglones de los campos misionales y visionales de las instituciones educativas, el cual no se inserta como conducta molar, como la planteada por Bleger (1976):

Una totalidad organizada de manifestaciones que se da con una unidad motivacional, funcional, objetual, significativa y estructural (...), la conducta humana, por tanto, es siempre molar, y toda actividad segmentaria, no es nunca realmente una actividad segmentaria, sino que implica siempre el ser humano, como totalidad, en un contexto social. (p. 899).

Esta concepción de la conducta molar es aquella que según Bleger se reconoce en tres áreas de manifestación. 1) el área de la mente. 2) el área del cuerpo y, 3) el área del mundo externo. En esta perspectiva los currículos rígidos, fragmentados, con apego a mirar al docente como un mero ejecutor de programas, son quizá los que más se gestan en el marco de las teorías de mercado, convirtiendo la labor del docente en un ejecutor reproduccionista de contenidos y no en un intelectual de base, constructor de cultura, autor de encuentros humanos, cuyos objetivos se estructuran en la formación integral para que cada individuo se desarrolle de acuerdo con sus intereses, potencialidades y posibilidades específicas de sus contextos históricos y sociales.

De hecho, como se argumentó con mayor detalle en el capítulo II de este documento, es sabido el menosprecio que se tiene de la educación artística en los currículos estandarizados de nuestro sistema educativo.

Queriendo salvar estos comportamientos convencionales, me apego a Louis Porcher y colaboradores, quienes rescatan el interés preponderante de la Escuela Normal Superior de Saint Cloud, en su papel demostrativo de la educación artística como elemento cultivador de la formación integral. A su vez esta voluntad académica no fue del todo acogida en Francia,

escribe Pierre Bourdieu y Alain Darbel, en el texto *El amor al arte* (2003), si se considera que en el resto del país la enseñanza del dibujo ocupaba un papel restringido en la programación curricular y que los maestros que se encargaban de ella eran tradicionalmente considerados, tanto por la administración como por sus colegas y sus estudiantes como docentes de segundo orden, dedicados a asignaturas secundarias, con todas las consecuencias pedagógicas y materiales que ello implica (falta de material y locales especializados y falta de apoyo institucional), tampoco se puede entender el hecho de que la historia del arte sea confiada no a profesores de dibujo, exclusivamente dedicados a la enseñanza de las técnicas, sino a los profesores de historia que, sometidos a la tiranía de los programas consagrados al arte, como dice uno de ellos “una lección por siglo”, si no se comprende que este estado de cosas expresa la jerarquía de los valores que domina el sistema de enseñanza y, quizá, todo el sistema social.

Para ir más allá de una simple comparación de lo establecido en algunos países, igual, de los ambientes institucionales donde se perfilan los aspectos formativos de quienes exponen su vocación por ser maestros, resulta oportuno tener en cuenta que las diversas expresiones de los estudiantes de las Escuelas Normales Superiores, reflejan lecturas reales donde se identifican relaciones de trabajo muy apegados a unos precarios asomos de los sentidos de investigación, producción y construcción teórico práctica y cultural de la educación artística y su incidencia en las operaciones mentales que se consideran implicadas en el pensamiento creativo de la infancia y la juventud.

Al abordar por observación directa los fenómenos de representación y significación de lenguajes de la educación artística en la formación docente, es posible manifestar que muy poco se ha avanzado en el cumplimiento de las recomendaciones pedagógicas y metodológicas planteadas en los estudios diagnósticos para la educación básica y media en Colombia, igual en las comisiones del Ministerio de Cultura, así como en las orientaciones para la educación artística y cultural del Ministerio de Educación Nacional de 2010, las cuales como se puso de manifiesto en el Capítulo I, deberán estar en sintonía con los acuerdos de la UNESCO, las recomendaciones para la educación artística a partir del congreso mundial del 2006 en Lisboa, y de Seúl, Corea 2010, donde se acataron los resultados del simposio europeo sobre investigación en educación artística, realizados en el museo de Louvre en el año de 2007.

Referidos también a este tema, están los aportes del Congreso Iberoamericano de Educación Artística; sentidos transibéricos sostenido en Beja, Portugal en mayo de 2008, en donde con mucho análisis, debate y propuestas de mejora, se señalaron las rutas, los aciertos y las debilidades pedagógicas y metodológicas para hacer que la educación artística cuente con un verdadero compromiso de apoyo por parte de quienes están ligados al tema del currículo, de la cultura, al multiculturalismo y a las reflexiones pluridisciplinares del arte-enseñanza como función esencial del significado libre y expresivo de la naturaleza de las niñas, niños y jóvenes. Sirva aquí de ejemplo la expresión de Johann Heinrich Pestalozzi (1998), quien en la carta XXI escrita el 4 de febrero de 1819 dirigida a su amigo inglés Pier Point Greaves. Nos dice:

Debemos tener siempre plena conciencia de que el fin último de la educación no está en el perfeccionamiento de los conocimientos escolares, sino en la eficiencia para la vida; no estriba en hacerse con unos hábitos de obediencia ciega y de diligencia en someterse a las prescripciones, sino en prepararse para un obrar autónomo. Hemos de tener presente que todo educando, cualesquiera que sean, su clase social y la profesión a la que esté destinado, posee ciertas disposiciones que, por ser propias de la naturaleza humana son comunes a todos y constituyen el fundamento de todas las fuerzas humanas. No tenemos ningún derecho en limitar en alguna persona las posibilidades de desarrollo de todas sus facultades; la gran diversidad de aptitudes y propensiones, de planes y de esfuerzos que observamos en las personas, constituye ya de por sí una prueba fehaciente de la necesidad que hay que actuemos de un modo distinto según los casos. (p. 82).



Figura 20. Pensamientos pestalozzianos.

Fuente: Dibujo: F. Jaramillo R.

Estas ideas de pedagogía pestalozziana, son quizás el llamado a la escuela integral, la cual buscaba romper las ideas clásicas de la educación especializada, exclusiva, fragmentada. Esta escuela se relaciona con la educación moral, creativa, intelectual; sus didácticas estaban orientadas hacia la práctica de la gimnasia y la vida en el campo, se educaba la mano a través de los trabajos manuales; las prácticas del canto eran la base de la formación estética; la mayoría de actividades siempre tuvieron relación con la expresión escrita o plástica (dibujo, modelado), representación dramática con los teatros infantiles como parte del activismo escolar.

Es evidente que esta escuela pensada estaba cargada de reflexiones, donde la personalidad del niño era el centro de todas las acciones y actividades; coincide con Rousseau en el concepto de “una personalidad germinal de una educación conforme a la naturaleza de esa personalidad”, que debe seguir su ley espontánea de desarrollo” (Jaramillo, 1970).

En los marcos de las observaciones anteriores, buscando exponer las diferentes apreciaciones de los estudiantes y maestros sobre los fenómenos de representación y significación de la educación artística, tomaré una lista de ideas compiladas del análisis de información de encuestas exploradas en las visitas.

### **Fenómenos de Representación y Significación de la Educación Artística en las Escuelas Normales de Nariño**

Los términos a continuación referidos, son el resultado de la invitación realizada a los estudiantes para que expresen sus vivencias desde la praxiología del aprendizaje de la educación artística. Vale la pena tener presente que sus relatos, fueron argumentados con criterios participativos y de construcción conceptual, igual abordados desde las habilidades de comprensión y sus lenguajes de significación. He aquí los registros narrativos en la expresión de los estudiantes:

Lenguajes de significación del área de educación artística:

- Es expresión de sentimientos, sueños, recuerdos, imaginación, motivación, creatividad. (E8.E.N.S.S.C.J.).

- Para mi es la oportunidad de transmitir algo diferente. (E18.E.N.S.M).

- *El término artística es muy amplio y es parte fundamental del ser humano (E19.E.N.S.M).*
- *Significa el detalle de la creatividad, en ellas se expresan las debilidades, las fortalezas, los gustos, las preferencias. (E25.E.N.S.S.C).*
- *Gracias a esta área podemos imaginar y crear cosas nuevas. (E31.E.N.S.S.C.).*
- *El significado del arte es para mí el infinito, es el universo. E37.E.N.S.P.).*
- La educación artística explora la vida y el alma particular de cada ser humano. (E42E.N.S.P.).*
- *En el arte se ve reflejado, qué tan capaces somos de trascender mentalmente. (E51.E.N.S.P).*
- Son actividades mediante las cuales el hombre se expresa estéticamente. (E35.E.N.S.P).*
- *Además de ayudar a la construcción del conocimiento, permite en sí la formación integral del estudiante. (E55.E.N.P.XII).*
- Significa el desarrollo de habilidades, expresión de sentimientos y emociones (E57.E.N.P.XII).*
- El significado de la educación artística está en descubrir nuestros talentos, ya sea la música, la pintura, el teatro, la danza, etc. (E65.E.N.S.L.I.).*
- La educación artística es la esencia de la vida, gracias a ella podemos tener claros algunos proyectos de vida. (E70.E.N.S.L.I.).*
- Nos conlleva a definirnos como personas. (E61.E.N.S.L.I.).*
- Es el área en la cual los sueños, las vivencias y los actos, nos hacen diferentes. (E69.E.N.S.L.I.).*
- El significado para mi es la liberación. (E64.E.N.S.L.I.).*
- Es una manera de interpretar la realidad, la inspiración y la práctica creativa. (E43.E.N.S.P.).*
- Es el campo de conocimiento que busca potenciar y desarrollar la creatividad a través de las experiencias a lo largo de nuestra vida. (E47.E.N.S.P.).*
- Promueve el desarrollo motriz (fino y grueso) del niño a fin de potenciar sus destrezas y habilidades. (E27.E.N.S.S.C.).*
- Me agrada, ya que interactuamos, descubrimos nuestras potencialidades y habilidades. (E5.E.N.S.S.C.J.).*
- Para mí la educación artística es el significado de una sola palabra cultura. (E7.E.N.S.S.C.J.).*

Estas frases cargadas de sentido en la voz de los estudiantes, merecen reflexión; allí concretan muchas de las ideas planteadas por pensadores, pedagogos e investigadores, quienes construyen las teorías, interpretan las conductas, transforman simbólicamente estructuras sociales, identificando con ellas representaciones de vida, inspiradas en el significado del pensamiento y el aporte meditativo de los seres humanos.

En los lenguajes de expresión de los futuros maestros, se escucha que la educación artística es una forma de representación de sentimientos, sueños y recuerdos que surgen de la imaginación y la creatividad. Lo anterior me lleva a relacionar las ideas planteadas por Gastón Bachelard (1997), en su libro *El Derecho de Soñar*, allí de forma específica, relata la forja creadora de Eduardo Chillida, ese gran luchador de las materias duras, aquel artista que dejó el cincel y mazo para tomar las pinzas y el martillo de herrero:

No es necesario descargar al hierro de todas sus tareas tradicionales, de todas, las obligaciones utilitarias. Con el hierro, el artista no está condenado a hacer “objetos”.

Le es menester hacer “obras”, sus obras. Como el color, el hierro tiene derecho a la originalidad.

“El hierro de Chillida no es el hierro de nadie. Ese herrero singular en verdad alimenta sueños de hierro, dibuja con hierro, ve con hierro. Y mientras está en mi habitación contándome, sus entusiasmos de trabajador, lo veo aguzar el oído: escucha al hierro propagar su fuerza a través de los espacios domeñados; oye al hierro repetir su fuerza en formas que son como otros tantos ecos materializados. ¡Los ecos! Fue el título que Chillida dio a los cinco anillos amorosamente colocados como los huesecillos de un inmenso oído “externo”. Pues el artista alimenta todos esos sueños, sueños de silencio y de musicalidad, en medio del estrépito de su fragua”. (p. 57).

Así como el hierro es para Chillida el material de encuentro real con las ideas que le permite vivenciar la libertad y percibir de manera efectiva la dureza y a la vez flexibilidad del elemento, es para Louis Marcoussis el dibujo de caricaturas y el grabado los medios para ganarse la vida, plasmando estas ideas en los periódicos satíricos en París y en Polonia (1903). Para este artista, una forma utilizada para alimentar sus ideas, era frecuentando los cafés parisienses, observando el arte vanguardista del cubismo, para luego concentrarse según relata Bachelard (1997) “en la ilustración de sus obras animadas con todas las fuerzas viajeras de un universo entrañado en las angustias, en la serenidad, en la voluntad fatal que lleva la obra del maestro, la marca de una tristeza distante” (p. 65).

Estos mundos dimensionados desde los fenómenos de representación y significación, para ellos el arte se convierte en una forma de iluminar las profundidades del corazón humano como campos misionales del artista. Son quizá estos mundos los que desean manifestar los estudiantes de los ciclos complementarios de las escuelas normales, cuando en sus expresiones de representación relatan sus experiencias: “*Para mí todo material facilita la creación; me acuerdo cuando el profesor de artística nos solicitó traer hojas secas de árbol, látigo de plátano, semillas de diferentes productos, pegantes y soportes de base, luego mirando los*

*objetos, explicó las formas particulares que tenía cada uno, igual sus características de maleabilidad, dureza, color y textura, mostró que cada material traía consigo figuras, formas y creaciones implícitas muy bien definidas. Recalco en la importancia de la observación de estos materiales donde se podían representar figuras variadas de animales, frutas, personas, etc. Finalmente solicitó dibujar aquello que nosotros veíamos en estos recursos de la naturaleza. Fue así como surgieron varias obras de dibujo libre, unos esquemáticos, otros abstractos y otros muy figurativos, todos ellos marcaban rasgos de identidad de cada uno de nosotros”. (E13E.N.S.M.).*

En este orden, se describen a continuación otros relatos de los estudiantes, resultado de variados momentos de diálogo, reflexión y empatía. Quizá los mismos sean puntos de partida para indagaciones posteriores donde otros lenguajes puedan aparecer, otros fenómenos se puedan representar, porque el arte es eso, “síntomas particulares de movimientos creativos”.

Véase ahora las expresiones de los estudiantes del Programa de Formación Complementario de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Jesús. Municipio de San Pablo:

*“Creo que la representación y significado dado a la educación artística, no es la mejor, en vez de aumentar horas para desarrollarla, se está quitando y en algunas instituciones educativas ya casi no la miran, porque creen que no es importante y no está dentro de las áreas fundamentales”(E8.E.N.S.S.C.J.).*

*“Al parecer el área de educación artística, no tiene mucha importancia dentro del plan de estudios de nuestra institución educativa; no hay los docentes requeridos para este ejercicio educativo, tampoco se cuenta con los mínimos recursos y espacios físicos para su enseñanza”. ”(E7.E.N.S.S.C.J.).*

*“El papel de esta área es fundamental para nuestra formación como futuros maestros, al incluir los temas de educación artística en el plan de estudios ayudará a una mejor formación. Falta incentivar y desarrollar proyectos de educación artística, lo cual permitirá un mejor desarrollo para los educandos”. (E4.E.N.S.S.C.J.).*

El haber tomado nota especial de estos relatos tiene la intención de indicar apreciaciones reales encontradas en las voces de los estudiantes, allí se nota la preocupación latente por la representación que para ellos tiene la educación artística. Se confirma de esta manera lo dicho en el capítulo anterior donde la educación artística es menospreciada por quienes instituyen, lideran y dirigen la formación escolar.

Siguiendo este mismo tema, paso ahora a describir las expresiones de estudiantes de la Escuela Normal Superior del Mayo. Municipio de La Cruz:

*“La representación que tiene esta área es indispensable y útil en las otras áreas, la debemos utilizar en la elaboración de diagramas, cuadros, figuras. En la comunidad educativa representa cultura, medio de expresión, alegría estética y de belleza. Para los estudiantes es una área de descanso, por ello muchas veces no se la valora”. (E14.E.N.S.M.).*

*“Para mí representa un medio para incentivar la creatividad y de apoyo para las otras áreas del conocimiento, es una herramienta fundamental para adquirir métodos alternativos para el aprendizaje”. (E12.E.N.S.M.).*

*“Creo que se le ha restado importancia, por lo tanto se ve poco interés por su estudio. Aclaro que ha llegado un nuevo profesor del área y él está logrando volver nuestro interés de atención en el área”. (E19.E.N.S.M.).*

*Dentro del plan de estudio, creo que esta área casi no tiene representación, no es tenida en cuenta por parte de los directivos y docentes, muchas veces se piensa que simplemente existe para perder el tiempo. Estos pensamientos para mí son una falla”. (E16.E.N.S.M.).*

*“La representación y el significado que tiene esta área es de despertar en nosotros el espíritu creativo, estimulando a la vez el aprendizaje. Es un medio para expresar los sentimientos, gustos, aptitudes, Es un medio facilitador de las cosas con las demás áreas, por lo tanto debemos considerarla como de primera en las áreas fundamentales”. (E20.E.N.S.M.).*

*“Representa y significa mucho, esta área nos da la posibilidad de salirnos de la monotonía y aprender de forma dinámica y diferente, porque le permite al estudiante ser espontáneo, ser creativo y cultivador de expresiones culturales”: (E18.E.N.S.M.).*

Estas expresiones bastan para comprender el papel y la imagen que representa la educación artística, desde aquellos lenguajes de importancia, de interés en la esencia formativa de los sujetos, hasta las preocupaciones vividas por pensarla de bajo status académico.

Procedo ahora a entrar en los relatos de los estudiantes de la Escuela Normal Superior San Carlos. Municipio de La Unión:

*“El área de educación artística es de mucha importancia para nosotros como futuros maestros, con ella adquirimos las habilidades necesarias para representar imágenes, participar en actividades culturales, enseñar a pintar, dibujar, valorar los talentos que tenemos nosotros y los que tienen los niños”. (E28.E.N.S.S.C.).*

*“Considero que esta área permite que el estudiante sea el autor de su propia historia, representada en obras artísticas que se realizan, sin tener que imitar a otros, sin tener que invertir en compras de cuadros, más bien producir obras para venderlas y de estas vivir”. (E25.E.N.S.S.C.).*

*“Es muy pertinente, porque los estudiantes tienen la oportunidad de abrir su mente y expresar al máximo sus emociones, desarrollar habilidades y destrezas para “descargar malas energías”. (E27.E.N.S.S.C.).*

*“En el plan de estudios, el área de educación artística no tiene la debida importancia, se la considera fácil, además como no tiene mucha teoría y más práctica, hace que sea diferente a las demás áreas”.(E24.E.N.S.S.C.).*

*“Esta área para mi es la más transversal de todas”. (E32.E.N.S.S.C.).*

Los relatos que acabo de evocar, me llevan al término de registrar la importancia que para los estudiantes representa el arte. Fluye allí la participación, las oportunidades de expresión, la promoción de talentos y los horizontes de vida que el arte pueda explorar.

Prosiguiendo nuestro análisis, son escuchados aquí, los y las estudiantes de la Escuela Normal Superior de Pasto. *“Para mí la representación que tiene esta área está relacionado con los elementos de la creatividad, espacio de invitación al estudiante a mirar la vida con unas visiones más amplias hacia la expresión, alejados de temores, donde la imaginación hace presencia como búsqueda del lenguajes que muchas veces se esfuman en la cotidianidad del aula. (E35.E.N.S.P.).*

*“Considero que el área de educación artística debe estar reflejada en las diferentes áreas del conocimiento, desde lo matemático hasta la lengua castellana, esto permitiría que las clases no sean tan monótonas y las actividades pudieran variar, esto en beneficio del estudiante”. (E39.E.N.S.P.).*

*“La importancia en la representación del área de educación artística en si es mucha, es un medio para la innovación, adecuación e integración de las clases, es un espacio para la presencia de actos agradables, para que los niños por medio del arte adquieran unos aprendizajes significativos”. (E42.E.N.S.P.).*

*“Creo que la educación artística debe implementar todos los lenguajes de representación, no únicamente el desarrollo de sus prácticas en el dibujo o la pintura, también enseñar el teatro, la danza, la música, la fotografía, el cine, modelado, diseño gráfico y otros. Uno como estudiante con estos aprendizajes se enfocará en lo que más le gusta, de acuerdo con sus propias aptitudes”. (E51.E.N.S.P.).*

*“No me gusta que el área de educación artística, no se le dé la misma importancia de las otras áreas, esta área se la considera baja, son muy pocos los colegios donde se dictan y apenas una o dos horas semanales, además es una área que la tienen separada, relegada; si falta el profesor no pasa nada, que lastima que no se le dé la importancia que merece para el desarrollo humano y se la muestre como algo efímero”. (E52.E.N.S.P.).*

*“La consideración que realizo hacia la educación artística es que la miro como un medio para desarrollar las capacidades y expresiones, tanto verbales, orales y creativas. Es para mí un deshago*

*del estrés de las otras áreas. Es un medio de gran ayuda para reducir la timidez en los niños y en nosotros mismos”. (E47.E.N.S.P.).*

*“Es muy importante para mí, considero que en las otras áreas yo tengo que dibujar, colorear, representar formas y figuras. Es en el área de educación artística donde uno adquiere los conocimientos y bases necesarias que le permiten con mayor confianza desarrollar estas actividades. Es a través de la música, el dibujo, las imágenes, las danzas, donde uno puede explicar cualquier tema de otras áreas”. (E34.E.N.S.P.).*

Sentados estos lenguajes de representación, volvamos la mirada a este contexto. Allí se pudo observar las proactivas actividades en torno a la educación artística. La consideración de desarrollo y pertinencia como medio para desarrollar las capacidades y expresiones, tanto verbales, orales y creativas.

Ahora entraré a considerar lo expuesto por los estudiantes de la Escuela Normal Superior Pio XII. Municipio de Pupiales.

*“En nuestra institución educativa, el área de educación artística, es muy limitada, es dictada en el semestre solo dos horas a la semana, sin embargo queremos más dedicación a esta bella área”. (E54.E.N.S.P.XII).*

*“Es una área que complementa todas las otras áreas, vuelve a los estudiantes creadores y no máquinas del consumismo y la tecnología. Allí es donde nosotros plasmamos las ideas con mucha libertad”. (E64.E.N.S.P.XII).*

*“La representación y el significado que se le da a esta área es mínimo, le hace falta mayor reconocimiento; para ella no hay tiempo, diría mejor no se le destina tiempo”. (E57.E.N.S.P.XII).*

*“El área de educación artística permite a los estudiantes demostrar ante los demás nuestras habilidades, la libre expresión, una identidad propia y una formación integral”. (E59.E.N.S.P.XII).*

Los relatos evocados, dan razón de legitimidad del área como necesidad formativa en los estudiantes. Si bien otros aportes reflexivos hacen clara la preocupación por el bajo reconocimiento y valoración, es menester que existe en los estudiantes un gran apego motivacional hacia la importancia de su presencia.

Hemos dejado para este espacio, los relatos de los estudiantes de la Escuela Normal Superior La Inmaculada, municipio de Barbacoas.

*“Creo que el significado que se le da a esta área, no es el mejor, casi no tiene importancia, en vez de aumentar las horas para el desarrollo del arte, se le está quitando, se considera como si no estuviera dentro de las áreas fundamentales. Todo esto porque no tenemos los profesores especializados para aquel espacio académico”. (E69.E.N.S.L.I.).*

*“Observo a nivel institucional poca importancia. Para mí como futuro maestro, considero que esta área tiene mucho valor, ella nos permite recrear la imaginación, es una puerta abierta hacia la libertad de expresión; cuando estoy cansado tomo un lápiz y me pongo a dibujar, represento rostros, cosas, paisajes, en fin guardo mis recuerdos hasta nuevos momentos”. (E66.E.N.S.L.I.).*

*“Yo, considero que el área de educación artística representa un papel fundamental, contribuye al fortalecimiento de habilidades artísticas de los estudiantes, es un elemento orientador para uno dedicarse más adelante”. (70.E.N.S.L.I.).*

*“La representación y el significado que le doy al área de educación artística, está en el sentido del aprendizaje logrado; hoy soy más creativo, me gusta la pintura, el modelado y la participación en actividades culturales, los desfiles, el teatro; soy feliz en los carnavales, en la danza y en la música; es un espacio para la risa, el canto y la integración con mis amigos”. (E64.E.N.S.L.I.).*

Bien se observa que para los estudiantes de la E.N.S. de Barbacoas, son similares a otras E.N.S. las preocupaciones por la poca importancia que desde los currículos normatizados le dan a esta área. Actitud diferencial está en el reconocimiento de algunos de ellos cuando manifiestan el desarrollo de capacidades creativas, participativas y de integración social.

Recapitulando lo dicho, reitero al lector, la importancia de abordar esta temática, la cual bien puede quedar con hilos por enhebrar, por inquietudes por resolver, se han encontrado nudos que día a día se van soltando, para los cuales no sobrarán esfuerzos para continuar confeccionando el vestido expresivo y creativo, resultado del quehacer de los futuros maestros.

Planteada así la cuestión se deriva que lo válido de este proceso fue hacer entender que los lenguajes de representación de la educación artística están integralmente relacionados con la naturaleza de la formación de los maestros, a la riqueza de sus manifestaciones y a la profundidad de sus preocupaciones, de ello también dependen sus desempeños. En concordancia con estos perfiles se asocian sus teorías y sus prácticas, las cuales son dispositivos en el ejercicio de transformación de saberes disciplinares con los saberes enseñables.

En función interpretativa de estos mensajes, resultan múltiples miradas de construcción epistemológica, algunos muy reconocibles donde el arte, la sensibilidad, la creatividad y la imaginación, no merecen tenerse en cuenta en la formación de los sujetos. Tal mensaje bien lo explicita Schiller en las cartas sobre la educación estética del hombre (1975).

La educación artística concebida desde el pensamiento de Schiller, no desempeña prácticamente ningún papel en los sistemas de enseñanza. Está más relacionada al devenir del hombre, a su formación como ser libre, a su relación con el mundo, hay en Schiller pensador dos formas de libertad: la libertad estética y la libertad moral (Hell, 1986, p. 80).

Este enfoque que toma como punto de partida las vivencias de la experiencia de la libertad como manifestaciones sublimadas hacia la complacencia de los deseos, se convierten en caminos necesarios para quienes busquen poseer razones de comprensión del fenómeno humano. Interpretando quizá a Schiller, la educación artística no tiene espacio en la escuela adoctrinada y de obediencia impuesta, la que lejos de favorecer el pensamiento independiente es un centro de control y coerción, donde la disciplina está regida por normas de dominación y respaldada por estructuras de poder.

Deja huella la educación artística en los sistemas educativos donde sus prácticas y teorías están integradas hacia la libertad de pensamiento, donde los estudiantes y docentes desarrollen unas funciones institucionales, personales y profesionales éticas que permitan actos dinámicos de creación.

La libertad estética y la libertad moral que hablaba Schiller están precisamente constituidas en las consideraciones expuestas por la Doctora María Verónica Galfione (2015), cuando en la lectura de la estética Schelleriana intenta demostrar que la función ético pedagógica, y que Schiller le atribuía a la esfera estética, no constituía un rasgo intrínseco de la misma, ciertamente, Schiller derivaba la potencialidad práctica del ámbito estético del libre juego de las facultades que tenía lugar en el marco de la experiencia estética. No obstante, la interpretación de este juego de términos de una acción recíproca entre las facultades respondía a una exigencia de carácter práctico -filosófico. Pues remitía a aquel estado de armonía entre las diferentes fuerzas de ánimo que era necesario presuponer a los fines de garantizar el empleo exitoso de las mismas más allá de la dimensión estética; en este sentido, ya se entendiese el arte como “libertad en la apariencia”, como sucedía en Kallias, o se lo interpretase como “forma viva”, como hacia Schiller en el marco de las cartas, la suspensión de los intereses extra estéticos se hallaba orientada a asegurar que el sujeto se volvería consciente de un momento constitutivo suyo que le resultaba indispensable para el desempeño práctico de las facultades subjetivas (p. 154).

En la teoría Schilleriana de las cartas (2005), continuaba identificando el contenido o significado profundo de la forma artística con la subjetividad. Consumada, pero interpretaba a esta última a su vez, como el resultado de la ejercitación de la libertad que hacia posible la propia experiencia estética (p. 161).

Schiller definía la relevancia extra estética de la experiencia estética en términos prioritariamente prácticos. La formación estética hacía posible que el hombre deviniera un sujeto capaz de autodeterminación, esto es un ciudadano libre, centrado en lo sensible, enriquecido por las diferentes manifestaciones multiculturales, fruto de una compleja red de relaciones y funciones esenciales del lenguaje o de varios lenguajes de expresión y simbolización producto de cuanto piensan y realizan los sujetos.

Vuelvo a tomar en palabras de Schiller, “lo bello es el resultado de la fusión de lo racional con lo sensible, y esta fusión es la verdadera realidad” (Schiller, 2005, p. 96). Así las cosas, esta capacidad de la experiencia estética para configurar la unidad de la personalidad hacía referencia a aquel famoso pasaje de las cartas, en el cual Schiller definía al hombre como sujeto lúdico: “El hombre solo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y solo es enteramente hombre cuando juega” (Schiller, 1981, p. 161).

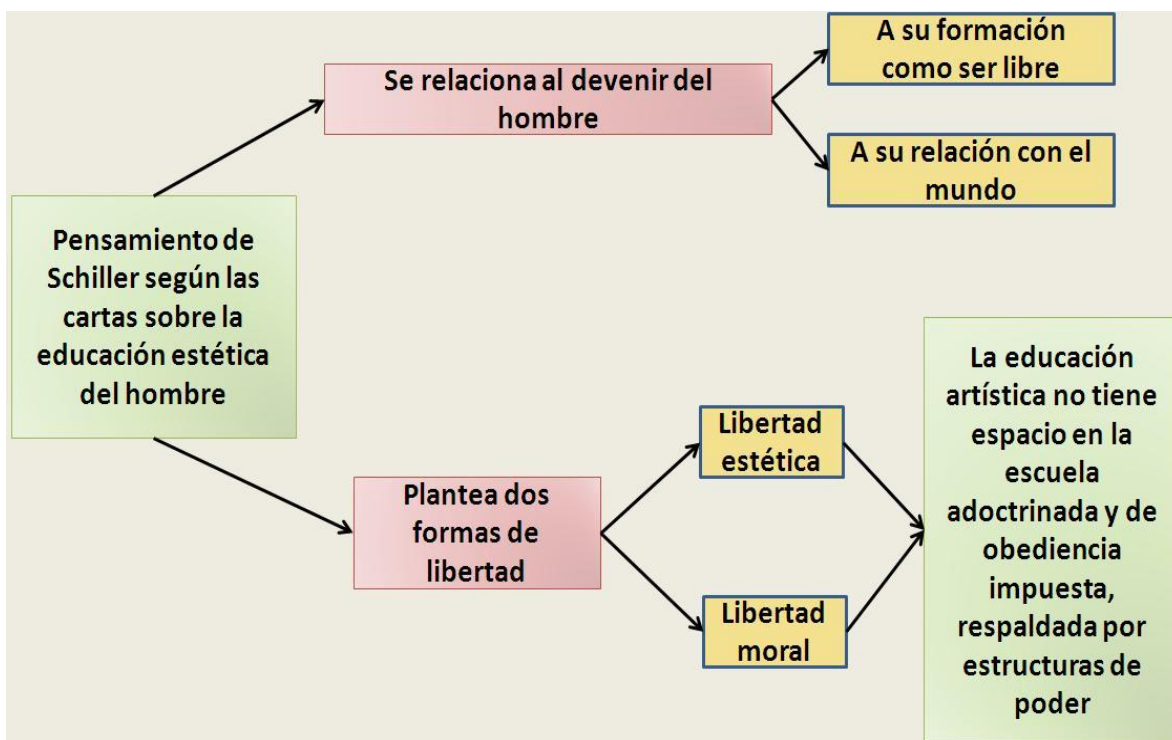


Figura 21. Pensamiento Schiller, según las cartas sobre educación estética.

La educación artística no puede estar al margen de estos significados de libertad, como tampoco de los nuevos contextos de representación, su posicionamiento activo, creativo, lúdico, se reconoce en todas las posibles interpretaciones culturales que los estudiantes puedan experimentar, es aquí donde la creatividad, el goce por el teatro, la danza, la oralidad, la expresión plástica, se convierte en vehículos que transportan mensajes de emoción y sentimiento como lenguajes de identidad personal en sus sentidos de valoración. *“Fue una experiencia gratificante encontrarnos rodeados de mucha gente, los aplausos, los abrazos, las palabras emotivas de felicitación, todo esto se ganó gracias a nuestra participación con el grupo de danzas. Allí nos encontramos integrados, todos con un mismo ritmo, color y movimiento. Fue ese momento inolvidable para nuestras vidas, qué grato mirar a nuestras familias rodeadas por los compañeros estudiantes y docentes. De esto concluimos que el esfuerzo colectivo y el trabajo en educación artística fue un símbolo para una gran fiesta de cultura y de vida”.* (E9E.N.S.S.C.J.)

El interés creciente por estos significados, bien se manifiestan en las ideas planteadas por Deleuze y Guattari (2010, p. 17) donde en caracteres generales de sus relatos incorporan los llamados “actos de conexión rizomática”, anclados en principios de enlaces y heterogeneidad donde cualquier rizoma<sup>8</sup>, puede ser conectado con cualquier otro, con formas de codificación muy diversas, un método de tipo rizoma solo puede analizar el lenguaje descentralizado sobre otras dimensiones y otros registros.

Si en los lenguajes, expresiones de los estudiantes de los ciclos complementarios de las Escuelas Normales Superiores, están dimensionadas una multitud de combinaciones, apreciaciones sobre los fenómenos de representación y significación (sensibilidad, imaginación, creatividad, libertad, integración, (etc.) las cuales se ponen en conexión con las

---

<sup>8</sup> El término “Rizoma” es planteado por Guilles Deleuze y Félix Guattari, para relacionar el sentido del libro con la naturaleza de un árbol, de forma específica con las raíces rizomáticas caracterizadas por el cruce horizontal de sus yemas, el sistema raicilla, o raíz fasciculada con sus formas diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos. Esta relación la consideran los autores a los actos de leer y comprender un texto, comprender sus preguntas; como el texto puede llegar a hablar a través de la otra parte que es lector, el intérprete, o las formas de codificación diversas, a los símbolos categoriales que dominan todas las frases, a la conexión de una lengua con contenidos semánticos y pragmáticos. Un texto rizomático es aquel que conecta eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales. Un eslabón semiótico es como un tubérculo que aglutina actos muy diversos, lingüísticos, pero también perceptivos, mímicos, gestuales, cogitativos: no hay lengua en sí, ni universalidad del lenguaje, tan solo hay un cúmulo de dialectos, de patois, de argots, de lenguas especiales. (Deleuze y Guattari 2010, p.18).

variadas posibilidades, perceptivas, se constituyen como razones para implementar formas de lectura de la educación artística, donde el acto creativo sea rizomático:

¡Haced rizoma y no raíz, no plantéis nunca, sed multiplicidades! ¡Haced la línea, no el punto!, la velocidad transforma el punto en línea. ¡Sed rápidos incluso sin moveros! Línea de suerte, línea de cadera. Línea de fuga. ¡No suscitéis un general en vosotros! Nada de ideas justas, justo una idea (Godard). Tened ideas cortas, Haced mapas, y no fotos ni dibujos. Sed la pantera Rosa y que vuestros amores sean Como los de la avispa y la orquídea, el gato y el babuino. (p. 56).

La educación artística abordada desde el tejido de raíz fasciculada, injerta una gran cantidad de sentidos, todos ellos manifiestos en los lenguajes que las artes han tenido como formas de expresión, comunicación y representaciones de las experiencias humanas; experiencias donde se explora el alma particular de cada persona, sustentadas como manifestaciones producto del pensamiento reflexivo, crítico y exploratorio de la relación entre el arte - la educación y la vida.

Ahora intentaré enlazar también estas afirmaciones, respaldado en Georges Braque, aquel pintor y escultor francés que junto a Pablo Picasso y Juan Gris forman parte de los creadores del cubismo. Braque con sus manos, su inspiración, su fuerza y su mente trabajó el papel, la madera, el cobre, el carbonato, el ácido; aportando imágenes sobre la página en blanco, cohesionando elementos, aproximando materias que con destreza representa sus sentimientos internos, los cuales se plasman en obras inspiradoras de encuentro profundo hacia la naturaleza propia de su estilo y de su tendencia; la forma particular de crear y representar la estrecha relación del arte con la vida, con la música, con la poesía ofreció a los espectadores la posibilidad de redescubrir un trabajo exigente, inquieto, experimental, profundo y rizomático desde la cualidad contemplativa de ver la vida.

Las concepciones ampliadas de las artes como experiencias impulsadas desde los principios de la libertad, integradas a las teorías de la educación, a las teorías del desarrollo humano, a la estética, a la cultura, se integran aquí como formas expresivas, intelectivas y reflexivas, deduciendo que hoy nos encontramos en una época en la que el pensamiento hegeliano sobre la ciencia de lo bello, y lo “bello artístico al margen de lo bello natural” de la infinita variedad de lo que llamamos bello, no han perdido vigencia. Igual sucede con la circunscripción del arte a la imitación de la naturaleza interior y exterior, viejo precepto aristotélico en donde el arte consistía en la imitación, en la hábil reproducción de los objetos

hechos de conformidad con la naturaleza. Esta relación asignaba al arte un fin puramente formal como el de realizar por segunda vez aquello que existe en el mundo exterior.

Ahora volvemos presurosos de nuevo a Hegel (2002), quien recordemos llamaba estética a la ciencia de lo bello, con mayor precisión a lo bello artístico, afirmando que lo bello artístico es superior a lo bello natural, porque es producto del espíritu. Por ser el espíritu superior a la naturaleza, su superioridad se comunica por igual a sus productos y por tanto al arte. “Todo lo que procede del espíritu es más elevado de lo que existe en la naturaleza” (p. 9).

Esto nos lleva profundizar el pensamiento Hegeliano cuando expresa:

La belleza artística, en efecto, reside en los sentidos, en la sensación, en la intuición, en la imaginación, etc.; forma parte de un dominio distinto del pensamiento, y la comprensión de su actividad y de sus productos exige un órgano que difiere del pensamiento científico. Aquello de lo cual gozamos, además, en la belleza artística, es la libertad de las producciones y de la forma. Pareciera que por la creación y la contemplación de las obras de arte, nos desprendiéramos de las trabas de las normas y de las reglamentación; al huir del rigor de las leyes y de la sombra interior del pensamiento, buscamos la calma y la acción vivificante de las obras de arte; cambiamos el reino de las sombras donde domina la idea contra la serena y robusta realidad. (p. 21-22).

Lo bello según Hirt es “la perfección que puede alcanzar un objeto visto, oído o imaginado”. Define luego la perfección como “lo que concuerda con un objetivo definido con lo que se ha propuesto la naturaleza o el arte al crear el objeto, el cual debe ser perfecto a su género”. (p. 77).

... Kant, representa lo bello como si fuera un objeto de placer *necesario*, independiente de todo concepto. “Necesidad” es una categoría abstracta e indica una relación necesaria y esencial entre dos términos: toda vez que uno de ellos está presente, el otro también lo está. (p. 93).

Estas maneras de interpretar la belleza, el arte, la naturaleza y el espíritu de su presencia, ejemplifican y visibilizan las manifestaciones que los estudiantes interiorizan en los procesos de formación, se escucha en ellos: “*la educación artística despierta en mí la capacidad para crear*”. (E54.E.N.S. P.XII). Pero, ¿qué significa la capacidad de crear? Es quizá las relaciones del pensamiento con las habilidades o la inteligencia para resolver problemas o las funciones mentales que permiten que el ser humano categorice y estructure las ideas y las imágenes para luego representarlas de forma original. Como ya lo hice notar en capítulos anteriores, la creatividad es uno de los temas más complejos y misteriosos, ella se encuentra integrada a una amplia red de relaciones fisiológicas, psicológicas, emocionales,

motivacionales, las cuales en su accionar le permiten al ser humano tener la capacidad para enfrentarse a una situación crítica, mantener el equilibrio con la intención de satisfacer sus propósitos de forma distinta e innovadora. Si esta capacidad es la que demuestran los estudiantes, bienvenido el trabajo dinámico de los educadores, porque serán ellos quienes alimenten en los estudiantes la fluidez de las ideas, estimulen el pensamiento divergente, motiven el asombro y la curiosidad, abonen nuevas ideas, conjuguen lo existente con lo raro, complementen la realidad con el descubrimiento para hacer que el acto creativo convierta la pasión y los sueños en acciones que permitan cumplir con mayor profundidad los anhelos de los estudiantes cuando expresan que el arte *“es el espacio para exteriorizar la creatividad, apreciar lo que se tiene, se desea y se quiere”* (E21.E.N.S.M.).

Me he ocupado en otro aparte, pero no sobra condensar lo dicho. Uno de los papeles de la educación artística tiene la misión especial de desarrollar en los individuos aquellas sensibilidades creadoras que hace que la vida sea más significativa a la par que pueda responder a las necesidades de cada individuo. De allí que el área de educación artística más que aprenderla, hay que vivirla, porque precisamente es allí donde confluyen los diálogos más sentidos de lo humano.

Todo esto parece confirmar lo planteado por Humberto Maturana (2002) cuando hace referencia al sentido de lo humano, es allí donde busca sustentar con su visión de vida, su experiencia misma la interpretación de lo humano. Maturana ha escrito:

Los seres humanos nos originamos en la historia, de los primates bípedos a que pertenecemos, hace por lo menos, tres millones de años atrás con el origen del lenguaje y en el vivir en el entrelazamiento del “lenguajear” y emocionar que llámanos conversar. “En esta historia la emoción fundamental es el amor como dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia. Como resultado de esta historia, los seres humanos existimos en el entrecruzamiento de muchas conversaciones, esto es, en muchos dominios operacionales y emocionales distintos que configuran muchos dominios de realidades diferentes, es particularmente significativo porque nos permite recuperar lo emocional en particular, el amor, como un ámbito fundamental de lo humano”. (p. 262).

Al quedar de lo humano, continúa Maturana, constituido en el conversar, el vivir humano se da como una red de conversaciones y surge constituyendo lo cultural: “lo humano es cultural” (p. 262).

Es claro que en todas las actividades humanas ocurren conversaciones, lo humano está mediado por el entrelazamiento de lenguajes y culturas, es así como se generan vivencias donde los estudiantes logran transmitir mensajes que surgen del espíritu representativo de su naturaleza.

Respecto a los estudios de la cultura como elemento integrador de lo humano, resulta interesante, dado el carácter de nuestra investigación, citar el libro: La idea de cultura de Víctor Hell (1986) donde el autor trata de establecer una base común sobre la cual puede fundarse el empleo técnico y humanístico de la expresión “cultura” que permite a los antropólogos, a los etnólogos, a los filósofos y a los sociólogos tener el mismo referente a pesar de todas las diferencias. “El hombre es el hecho primordial y fundamental de la cultura”<sup>9</sup> (Hell, 1980, p. 18). En estas líneas es significativo que el periódico *Le Matin*, en su edición del 3 de junio de 1980, cuando reproduce estas palabras del soberano pontífice, de una iglesia ferozmente opuesta a los movimientos de ideas indisociables del concepto de cultura:

El hombre vive una vida verdaderamente humana gracias a la cultura. La cultura es un modo específico de “existir” y del “ser” del hombre. El hombre vive siempre según una cultura que le es propia y que, a su vez, crea entre los hombres un vínculo que le es propio también y determina el carácter interhumano y social de la existencia humana. En la unidad de la cultura como modo propio de la existencia humana, se arraiga al mismo tiempo la pluralidad de las culturas en el seno de la cual vive el hombre (...).

La cultura es aquello por lo que el hombre, como hombre, “es” más, tiene más acceso al “ser”. (p. 18).

Estas palabras vuelven a tomar algunos de los principios del idealismo alemán (Schiller, Hegel), donde Schiller insiste en la importancia del “espíritu filosófico” para juzgar los fenómenos humanos, captar sus principios, percibir sus implicaciones sociales y morales y poder situarlos en un contexto más general.

Hell (1986, p. 49) caracteriza la cultura en primer lugar por el conjunto de realizaciones debidas al espíritu y a la mano del hombre. Pero al hacer, al producir, el hombre se hace, se produce así mismo. Por eso la cultura está tanto en la acción espiritual y psicológica, como en las obras y en los conocimientos, así como las relaciones con el mundo implicado en

---

<sup>9</sup> En su visita a Francia a principios de junio de 1980 el Papa Juan Pablo II, manifestó esta frase ante la asamblea general de la UNESCO. La prensa de todas las opiniones resalto esta idea.

ellos, se ejercen profundamente en el hombre. Y este hombre, a la vez idea y ser-en-el mundo, el perpetuo devenir, está en el centro de la enciclopedia.

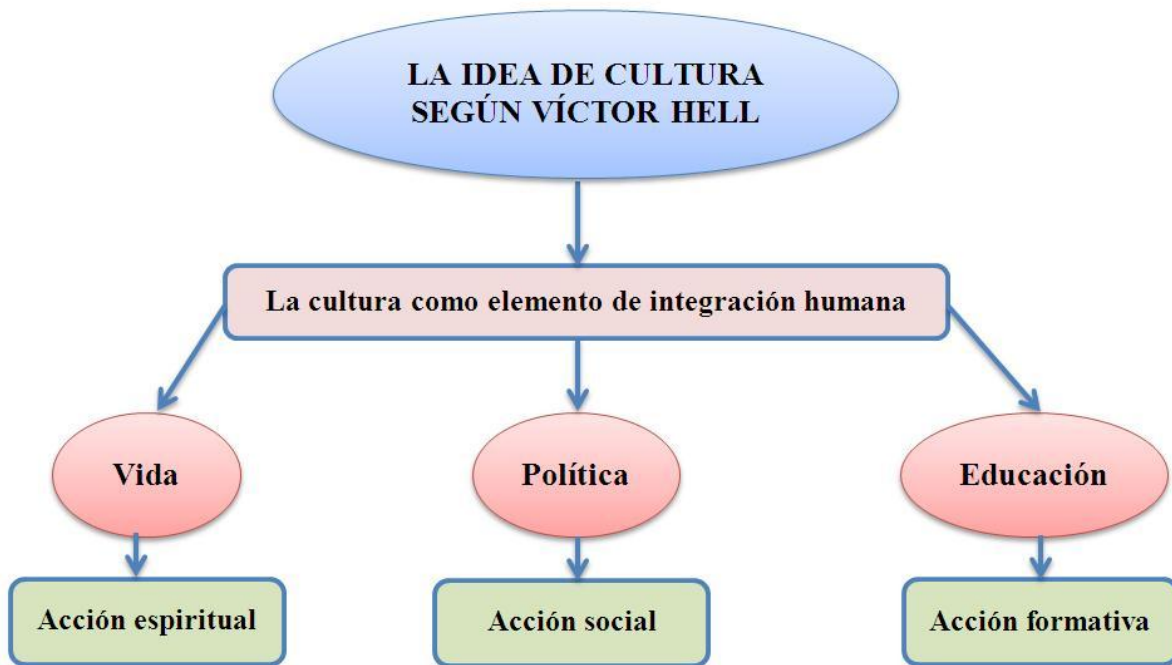


Figura 22. La idea de cultura.

Víctor Hell en las conclusiones del texto refiere tres aspectos de la idea de cultura, juzgadas a finales del siglo XX: se trata de la triple relación de la cultura con la vida, la política y la educación (p. 158). De manera explorativa con la idea de Hell, se aprecia que los sujetos, desde sus acciones, vivencias y sentimientos, forman parte significativa de sus culturas. El Estado, la ciudadanía y la cultura actual unidos entorno al avance de las políticas culturales, como principios de participación democrática y de defensa de los patrimonios ancestrales de identidad cultural. Un papel trascendental lo tiene la educación desde los escenarios formativos, de expresión y de producción artística, allí se plasman nuevas formas de vida, salidas de la codificación de la misma cultura.

Resaltar e hibridar estos términos permiten acercar a los futuros maestros en aquellas palabras que desde su percepción formativa adquieren importancia, bien la obra de Schiller (1759- 1805), en particular el conjunto de sus escritos sobre estética, ofrece una de las más originales contribuciones a la historia de la misma, por un doble razón: pensamiento político y reflexión sobre la estética se condicionan recíprocamente y ésta se encuentra integrada en la idea de cultura. (p. 79).

El pensamiento de Hell y Schiller junto al jurista y diplomático Samuel Pufendor (1632-1694), quien fue uno de los pensadores más significativos en las reflexiones sobre la idea de cultura, ofrece puntos indicativos de referencia, los cuales ayudan a destacar las ideas de lo que implica este concepto en su devenir histórico; de allí que hablar de cultura es poner en práctica las relaciones de la ciencia con la sociedad apoyadas en la diversidad de sus formas y de sus problemas, los cuales están inmersos en los principios del espíritu humano. Es el sujeto quien percibe, reflexiona y piensa sobre las variadas connotaciones sociales, políticas, morales determinantes para comprender los fenómenos culturales.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es válido añadir lo expresado por la UNESCO en 1982, allí se declara: “La cultura da al hombre, la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos, y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones y crea obras que lo trascienden”. (“Declaración de México sobre las políticas culturales”, s.f.).

Cuando el hombre es capaz de pensar en contra de sus propias certezas, tomar distanciamiento de lo cotidiano y superfluo, es allí donde se atreve a buscar otros significados sin ataduras. Donde los pensamientos de la fantasía se convierten en aventuras continuas y el dinamismo puro del lenguaje de la poesía se integra a un mundo onírico de meditación profunda, allí está el pensamiento epistémico, el arte y el maestro que permita que el estudiante sin condicionamientos circule e idealice su vida, como lo diría García Canclini (2006):

Tener ante el pasado teórico de la estética y la sociología una actitud tan experimental como la de algunos artistas ante el pasado del arte, ser capaces de pensar desde Marx o Lukács las contradicciones del arte contemporáneo con la libertad con que Duchamp pensó desde Leonardo cuando pintó la Gioconda con bigotes. (p. 13).

Sobre la base de las consideraciones expuestas, las cuales dan cuenta de las complejidades del arte en sus lenguajes de representación, debo agregar las miradas de los estudiantes quienes encuentran una estrecha relación entre los ámbitos del arte y la cultura. *“Para nosotros el área de educación artística nos ha permitido hacer de la cultura un acto de libertad e integración social, la cual unida al arte permite plasmar sentimientos y otras expresiones*

*que solo habitan en los actos que cada uno de nosotros tenemos. Igual dentro de las prácticas docentes que realizamos, nos damos cuenta que a través del arte el niño aprende a pensar, sentir, explorar, conocer y expresar sus ideas; representa para nosotros una herramienta pedagógica, cual a partir de ella puede transformar la realidad actual, le sirve como medio facilitador de su desarrollo. La educación artística nos ha generado cierto grado de comprensión, confianza y conocimiento de los estudiantes donde se identifican comportamientos de los niños, sentimientos de tristeza o felicidad y habilidades en el desarrollo de su personalidad. (E25E.N.S.S.C.).*

Cómo no resaltar la importancia de la estética y de la cultura en la formación de nuestros futuros maestros, si éste es el binomio que enlaza la ciencia, la literatura, el juego, la creatividad; de ellas brotan las necesidades internas de los espíritus de libertad y forma parte de las experiencias personales de lo que son las letras. En esencia para nuestro estudio son parte de la naturaleza del mundo real de los jóvenes con el mundo diferente, interpretado con sus edades y deseos, reflejado en capacidades espontáneas encarnadas en las grandezas de sus sueños.

Respecto a este tema es oportuno citar el pensamiento de Platón, quien consideró peligrosa la educación en las artes para los fundamentos de la sociedad. Agregando a lo anterior, al determinar la esencia, la función, el papel y el valor del arte; no acepta por ningún modo la poesía imitativa; piensa que lo que hace el poeta igual que el pintor no es real.

Estas concepciones platónicas designan al pintor como aquel imitador que delimita aún más las obras del artesano, por cuanto lo que persigue la pintura con respecto a cada objeto, es imitarlo tal como es y no lo que aparece ser, o sea que es imitación de la apariencia no de la realidad.

El arte de imitar continúa Platón (1997):

Esta por consiguiente muy distante de lo verdadero, y si ejecuta tantas cosas, es porque no toma sino una pequeña parte de cada una; y aun esta pequeña parte no es más que un fantasma. El pintor, por ejemplo, nos representara a un zapatero, o a un carpintero o a cualquier otro artesano, sin conocer nada estos oficios. A pesar de esto, si es un excelente pintor, alucinará a los niños y al vulgo ignorante, mostrándole de lejos al carpintero que haya pintado, de suerte que tomarán la imitación por la verdad. (p. 386).

De lo anterior hay que tener en cuenta que Platón no negó la existencia ni el poder del arte; lo que negó fue que el arte pudiera tener valor por sí mismo.

No obstante, en este mismo orden de ideas a lo expresado por Platón, surgió el pensamiento aristotélico para quien los valores estéticos de su filosofía estuvieron establecidos dentro de un conjunto de atributos que buscan el origen y la explicación de la belleza como una necesaria relación con el sujeto. Lo estético aristotélico se afirma en la esencia de las cosas, en la mimesis o imitación de las acciones humanas, la imitación es por lo tanto innata al ser humano, los niños son excelentes imitadores, de allí que el arte es de gran importancia para Aristóteles, pues nos acerca al conocimiento de la naturaleza, o a la esencia de la realidad. A diferencia de Platón, Aristóteles, le dio un mayor valor al arte por sí mismo. Así lo expresa en su *Arte Poética* cuando escribe: “es, sin duda, necesario imitar, o a los mejores que los nuestros, o a los peores, o tales cuales, a manera de los pintores. Así es que Polignoto pintaba los más galanes, Pauson los más feos, y Dionisio los semejantes” (Aristóteles, 1948, p. 10). De donde es claro que cada una de las dichas imitaciones ha de tener estas diferencias, y ser diversa por imitar diversas cosas en esta forma. Porque también en la danza, y en el tañido de la flauta y de la cítara se hallan estas variedades; como en los discursos, y en la rima pura y neta. (Aristóteles, 1948).

De manera semejante al pensamiento de Platón, se observa en Rousseau (1962) una posición de resistencia a las ciencias y las artes. En su discurso sobre las ciencias (*Discours sur les sciences et les arts*, 1750), parte de la base de la bondad del hombre y el estado de la naturaleza. En el término de su argumentación manifiesta que:

El hombre civilizado (el francés, verbigracia) estaba corrompido. Ergo deducía con indudable simplismo, la civilización corrompe a la humanidad. Las ciencias y las artes son pues no ya inútiles, sino perjudiciales, dado que siempre según él, destruyen la inocencia del hombre y le hacen caer en todos los vicios y las aberraciones. (p. 14).

De acuerdo con los razonamientos realizados, se observa que las discusiones sobre el arte y su relación con el desarrollo humano fue un tema de vital importancia en la historia de la filosofía antigua, al mismo tiempo inspirador en el pensamiento del periodo de transición de la edad media con la edad moderna; así nos recuerda Howard Gardner (1994, p. 11) cuando relata los discusiones sobre la educación artística que se presentaban en los dirigentes religiosos y políticos quienes primero proporcionaron (y finalmente retiraron) su ayuda a los talleres de los más talentosos artistas durante el Renacimiento. Los gobiernos totalitarios del siglo XX, se inmiscuyeron inmediatamente en las aulas donde se impartía enseñanza de las artes, e incluso en las sociedades democráticas se planteaban debates acalorados y sin

solución, acerca de si los fondos públicos deben utilizarse para respaldar las escuelas de arte, especialmente en el caso en que los estudiantes producen obras que ofenden las costumbres sociales o políticas de segmentos de la comunidad.

Estas miradas proactivas y reactivas fundamentadas en discusiones que vinculan el pensamiento histórico de la época, como también las concepciones del arte y las actitudes que permiten su transferencia hacia el desarrollo humano, se convierten en este estudio en contribuciones para explicitar el pensamiento de los estudiantes con quienes se puede perfilar, los logros, las dificultades, e historias narradas desde sus experiencias, gustos, y habilidades individuales, en función de exponer lo que se piensa al interior de las aulas escolares, en los aprendizajes de la educación artística y cómo mostrar las realidades ocultas en sus mundos visibles y fantasiosos cargados de sensibilidad y de imágenes pluralistas, provocadas desde sus lecturas de la cotidianidad de la vida.

Quizá, esas mismas lógicas son las que volviendo a Gardner (Gardner, 1994), nos explica cómo los resultados de investigaciones, incluyendo aquellas que pertenecen al proyecto Zero<sup>10</sup>, se han examinado principalmente tres aspectos de la competencia de los niños en las artes visuales: La percepción, la conceptualización y la producción.

Estos estudios documentan que las facultades sensoriales y perceptivas de los niños se desarrollan mucho más rápido durante la temprana infancia. En términos de agudeza perceptiva absoluta, el niño de dos años ve el mundo de un modo muy similar al de seis años, e incluso las percepciones del niño pequeño son sorprendentemente similares a los de los organismos mucho más maduros (Bower, 1974; Gibson y Gibson, 1985; Hochberg, 1978). Ciertamente, ver no es lo mismo que saber lo importante es observar (Perkins, 1975). En este sentido comenta Gardner, citando a Schapiro, 1953 “el desarrollo perspectivo en las artes visuales puede seguir durante toda la vida” (p. 33).

El otro aspecto referido, corresponde a la conceptualización que los niños harán de las artes. En otras palabras cómo piensan lo que ven, qué sentido le encuentran a sus obras y a las de los demás y más ampliamente, cómo reflexionan y comprenden lo que hacen. Según

---

<sup>10</sup> El proyecto Zero es un proyecto de investigación desarrollado en la universidad de Harvard para atender y mejorar la educación, la enseñanza, el pensamiento y la creatividad en las artes; así como en las disciplinas humanísticas y científicas a nivel individual e institucional. El proyecto Zero está a cargo de un equipo de investigadores interdisciplinario. Dentro de sus objetivos están: Mejorar la profunda interrelación entre las distintas disciplinas. Crear comunidades de educadores pensantes e independientes. Promover el pensamiento crítico y creativo. Howard Gardner es uno de los principales investigadores del proyecto Zero.

Gardner (pág. 38) las primeras investigaciones revelan que en ausencia de tutela, los niños pequeños demuestran tener concepciones empobrecidas y a menudo erróneas de las artes (Gardner, Winner y Kircher, 1975), ellos creen que las obras de arte se producen por medio de máquinas, atribuyen el mérito de una obra al tamaño, o al tema, o a los materiales utilizados, no consiguen apreciar las razones por las cuales se produce una obra. Hasta los diez años de edad, los niños están todavía indecisos acerca de los factores que entran en la producción y comprensión de obras de arte.

La tercera forma de estudio sobre las competencias artísticas en los niños, están centradas en el desarrollo de habilidades en la producción artística visual, en poblaciones normales y a veces excepcionales. Para esta ámbito de información, cita Gardner los estudios e investigaciones realizadas por Chapman, 1978; Gardner, 1980; Lark-Horovitz, Lewis y Luca, 1973; Kellogg, 1969; Lowenfeld, 1957; May, 1989 y Read, 1943, quienes han reunido amplias colecciones de obras, provenientes de muchos padres que conservaron el desarrollo artístico de sus hijos durante los cursos de infancia.

Dentro de esta comprensión artística y los amplios procesos de producción, se encuentra que la mayoría de los niños de dos años de edad disfrutan garabateando. Y parecen descubrir por si mismos un conjunto de maneras de hacer líneas, puntos y formas geométricas sencillas. A la edad de tres o cuatro años, estos niños empiezan a dibujar de un modo figurativo: La figura humana, animales, objetos, soles, se distribuyen en los cuadernos de preescolar. Estas representaciones no son copias de objetos, ni dibujos de los objetos, más bien, son creaciones equivalentes a formas gráficas de su concepción general de objeto (Arnheim, 1974). Entre la edad de cinco y seis años, continúa describiendo Gardner, estos objetos ya no se diseminan aleatoriamente por el papel; en vez de ello el niño ha empezado a organizar estos objetos en otros horizontes de superficie como el suelo, la mesa. Etc. Después del ingreso a la escuela los niños de siete u ocho años continúan dibujando, pero cada vez más están interesados en pintar contenidos aceptables de una forma aceptable (Rosenblatt y Winner, 1978). Antes conseguían los temas allí donde se encontraban, experimentando, creando formas, combinaciones de colores; más adelante esos mismos niños ya en edad escolar se vuelven más convencionales, aquí valoran más las obras que semejan el realismo fotográfico, así mismo cuando no pueden lograr el deseado grado de fidelidad, vuelven a una clase de caricatura hermética, o desalentados, dejan de dibujar.

Howard Gardner (1994, p. 44), finalmente, comenta que como regla general, por lo menos en occidente, los niños empiezan a dibujar menos frecuentemente a medida que se hacen mayores. La habilidad para dibujar no es muy apreciada y, a su debido tiempo, se les plantea otras demandas más insistentes. Aquellos niños que siguen dibujando generalmente alcanzan un determinado nivel de competencia técnica, aunque no se acerquen al nivel alcanzado por el escolar chino medio. Sin embargo, en la adolescencia, se puede producir una nueva síntesis: El joven une entonces su facilidad técnica con una visión más personal, a medida que las obras de arte se convierten en ocasiones para expresar- en un sistema simbólico apropiado al joven, las necesidades, los deseos y las ansiedades importantes. Cuando esto sucede, es probable que el joven se sienta comprometido y continúe con sus ocupaciones artísticas, por el contrario cuando no se logre esta fusión, es menos probable que el joven siga implicado en las artes, al menos como productor.

Este recorrido por el desarrollo artístico del ser humano, es importante considerarlo para afirmar que no se puede minimizar las facetas personales de expresión artística por cuanto en ellas están implícitas estrategias comunicativas que para los niños y para los docentes en formación, cobran valores a tenerse en cuenta dentro de las atmósferas del desempeño ético de los maestros.

En este contexto, siguiendo las líneas categoriales del estudio, se procede a entrevistar a los estudiantes de los ciclos complementarios, a quienes se les preguntó: ¿Creen ustedes que la educación artística es inherente al desarrollo humano? Lo anterior, provocó en ellos una nueva pregunta. ¿Qué es inherente? La respuesta más inmediata fue: está unido o vinculado, tiene coherencia, la educación artística con el desarrollo humano. Esto nos llevó a obtener respuestas a la inquietud planteada, las cuales se resumen con los siguientes aportes.

- *Esta área toca muchas fibras sensibles en el desarrollo del ser. (E9E.N.S.S.C.J.)*
- *Los avances tecnológicos son creación o imaginación artística, los cuales son parte vital para vivir. (E3E.N.S.S.C.J.)*
- *Muestra muchos perfiles de cómo es la persona en sí. (E5E.N.S.S.C.J.)*
- *Las personas necesitan demostrar o desahogarse, y esta área ayuda a que lo haga de tal manera que se sienta bien. (E2E.N.S.S.C.J.)*
- *Qué mejor que el arte para presentar ideas de cambio. (E8E.N.S.S.C.J.)*
- *Creo que todas las personas en la sociedad tienen maneras diferentes de expresar el arte, desde la pintura, el teatro, la música, la danza, la poesía, entre otras. (E7E.N.S.S.C.J.)*

- *La educación artística está muy ligada al desarrollo de la capacidad sensorial (E13E.N.S.M.)*
- *Para mí el arte es una necesidad y una forma de expresión de sentimientos vividos, de tal manera que si está unida al desarrollo humano. (E183E.N.S.M.)*
- *Sí, porque nos permite crear, imaginar, expresar, apreciar lo que tenemos, queremos y deseamos. (E17E.N.S.M.)*
- *Si, está relacionada porque con ella se expresan las habilidades y las capacidades que tiene cada persona y le sirve para su crecimiento. (E15E.N.S.M.)*
- *El ser humano de por si es una creación artística, un arte inigualable. (E24.E.N.S.S.C.)*
- *Desde que nacemos expresamos emociones por medio de la risa o el llanto, cuando aprendemos a caminar creamos figuras. (E27.E.N.S.S.C.)*
- *Si está relacionada porque esta área pone a prueba la creatividad e imaginación. (E29.E.N.S.S.C.)*
- *No hay un solo movimiento hecho manifestación que no contenga arte, es por ello que hace parte de nosotros. (E31.E.N.S.S.C.)*
- *Pienso que desde que nacemos ya venimos con el chip de la creatividad instalado en nuestra mente. (E35.E.N.S.P.)*
- *La educación artística es muy intuitiva, todo lo que se experimente ya es una forma de arte, por lo tanto es propio del ser humano; de ahí la importancia de desarrollarla desde el vientre de la madre, lugar donde el niño percibe toda estimulación. (E35.E.N.S.P.)*
- *Está muy relacionada porque todas las acciones que realicen las personas tienen y necesitan arte y lo mejor nos beneficiamos de ellas. (E58.E.N.S.P.XII)*
- *Sí, porque la forma en que uno vive, lo que hace y práctica, por muy pequeño que sea está relacionado con el arte. (E64.E.N.S.L.I.)*
- *Sí, porque a través de la educación artística se dan procesos de interacción humana y esto contribuye a su desarrollo. (E68.E.N.S.L.I.)*

Uno de los propósitos de presentar los pensamientos de los futuros maestros en el horizonte de la interpretación del arte y el desarrollo humano, estuvo relacionado con captar la contextualización de los intereses y disposiciones que ellos muestran como sujetos de aprendizaje del área de educación artística.

Las narraciones se tornan significativas cuando se aprecia en ellas ideas de mucho parentesco con el pensamiento filosófico hegeliano quien en palabras de su estética refiere:

Así como existe un perfecto acuerdo entre la expresión del cuerpo humano y todos los sentimientos del alma, todos los accidentes de la vida interior, del mismo modo, en el arte clásico, el cuerpo no es un simple objeto viviente; lo que lo caracteriza es ser la imagen del espíritu, la perfecta identidad de lo interior y de lo exterior. (Hegel, 1997,p. 550).

Otra forma de relacionar el arte con el desarrollo humano, concebido según el lenguaje de los estudiantes, parte de la exaltación del pensamiento creativo y de los sentimientos; como lo diaria Arthur C. Danto (2002):

De la espontánea capacidad de los artistas para hacernos ver su forma diferente de ver el mundo, no el mundo como si el cuadro fuera una ventana, sino más bien como si nos dieran el mundo. Al final no vemos simplemente a esa mujer desnuda, sentada en una roca, como los mirones entrevén por una rendija. La vemos tal como es vista desde el amor, en virtud de una representación mágicamente encarnada en la obra. No la vemos como Rembrandt la vio, como Miguel Ángel la esculpió, pues ellos solo la vieron con amor, la grandeza de las obras de los jóvenes son la grandeza de representación que la obra materializa. Si el estilo es el hombre, la grandeza del estilo es la grandeza de la persona. (p. 294).

De lo anterior se infiere que el arte en si no es solo el objeto, allí no puede estar el interés; su visibilidad se muestra en la medida en la cual los sujetos descubran sus sentidos, emociones, posibilidades de placer, algunos de ellos pueden estar alejados o ser ajenos a nuestros propios alcances artísticos.

Dicho, en estos comentarios, que relacionan los aportes de los futuros maestros, a riesgo de que se esfumen vastas ideas de interés en este estudio, he dejado este espacio para exponer unas reflexiones que buscan concretar los pensamientos del tema arte y el desarrollo humano.

- En la lógica entronizadora de los estudiantes como individuos en procesos de formación, se contemplan actitudes y pensamientos que están ligados al nacimiento de una afinidad por el arte. Las actitudes representadas en obras latentes, donde el lápiz se une con el color, las pinceladas con las figuras, los movimientos con la danza, el teatro con los mimos; provocan en los sujetos experiencias de interés hacia la creación de lazos sociales que dan identidad y sentido a sus aprendizajes.
- Los variados lenguajes del arte, se convierten en expresiones simbólicas que invitan a la transmisión de nociones estéticas y simbólicas, fortaleciendo en los jóvenes relaciones humanas donde el arte se considerado como lo diría Jean Pierre Cometti

(2014): “Un horizonte de posibilidades, abierto y sin coacción, un campo de posibilidades modelado sobre la integración de una historia dada por cumplida” (p. 92).

- Al conocer por observación directa el trabajo que realizan los estudiantes y docentes en el tiempo destinado a la educabilidad y enseñabilidad de la educación artística, todo indica que sus actividades se relacionan con ejercicios de motricidad, tales como: recortar, pegar, cantar, pintar, dibujar, danzar. Verbos que demandan disposiciones de pensamiento orientados hacia la creación e inspiración de cómo “transformar la materia prima muerta”; convirtiendo estos materiales en obras penetrantes al mundo visual, corporal y auditivo, que solo se logra con la vinculación combinatoria de quien ve con otros ojos el mundo, la vida, y la cultura.
- Estos escenarios permiten “desafiar las múltiples posibilidades epistémicas, de intercambio de productos, de tecnologías, capacidad educativa, creativa y comunicativa, incluso hasta de experiencias eróticas y afectivas” (Guadarrama, 2006,p. 49).
- De estos significados de expresión, para quienes la educación artística es “el amor por las cosas”, es la oportunidad para transmitir algo diferente, es mirar la infinidad del universo reflejada en la trascendencia mental y claridad de sus proyectos de vida. Bien pareciera por lo anterior que la educación artística para los estudiantes es el acto de liberación, creatividad e interacción para descubrir las potencialidades y habilidades inspiradas en los fenómenos de representación y significación de la educación artística en la formación de los docentes.

Para condensar lo dicho, se considera que la educación artística forma parte importante de los lenguajes, por medio de los cuales los jóvenes manifiestan un conjunto de significados que les permite interpretar las diferentes maneras que para ellos tiene el acto creativo; en otras palabras: aportan placer por la contemplación de los sueños, mezclando en ellos formas y colores; sonidos y ritmos a fin de mirar con mayor nitidez los pingüinos recortados, los murales pintados y la música escuchada, todos ellos hilvanados por la búsqueda permanente de encontrar nuevas estructuras de sentido de la educación artística.

Como consecuencia de lo comentado, vale en el contexto de los hallazgos comprender que la importancia de la formación docente en esta área es fundamental. El apego, interés,

reconocimiento, no se puede lograr si los docentes que la orientan, no imprimen en ella los “síntomas de la enseñanza como un arte” y “del profesor como una artista”. Pérez G. (1985,p. 438).

Las reflexiones, relatos y resultados de análisis de las preguntas orientadoras aplicadas a los estudiantes y docentes, hacen ver que la educación artística toca muchas fibras sensibles en el pensamiento de los jóvenes; aquí se enlazan medios de expresión ligados de forma positiva hacia la formación de un ser humano equilibrado, participativo y expresivo en su ser, actuar y convivir. Desde este punto de vista se reafirma el significado e interés de diseñar estructuras de sentido en la educación artística donde se tengan en cuenta estos lenguajes de diálogo interdisciplinario.

Finalmente, en el curso de esta investigación, se ha podido llegar a conversaciones renovadas, frente a ellas surgirán nuevos diálogos y contrastes, los cuales se convierten en fortunas para seguir pensando, seguir preguntando, sobre los fenómenos de representación y significación de la educación artística en la formación de futuros maestros.

## CAPÍTULO IV



### LENGUAJES DE SENTIDO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN DOCENTE

En el marco de las apreciaciones psicológicas del aprendizaje, de las didácticas de enseñanza y del encuentro creador de los educandos, el área de educación artística se convierte en un elemento conector, mediante el cual los niños integran variadas estructuras cognitivas, creativas y axiológicas, propias para la incorporación del ser humano en los horizontes de la imaginación, la sensibilidad y la contemplación. Resulta esencial para abordar este tema, enfocarse desde la perspectiva de las teorías pedagógicas del arte y desde el accionar de las prácticas educativas en las aulas.

Desde este punto de vista, se hace necesario en este estudio, definir con mayor rigor de análisis, qué concepto merecen los lenguajes de sentido de la educación artística en los procesos de formación y autoformación docente. Para poner de manifiesto este tema, es necesario contextualizarnos en el aula, entrar a interpretar la dimensión de lo artístico, con los lenguajes abiertos de los actores institucionales (estudiantes y docentes), una vez se establezcan estos diálogos, relacionarlos con las teorías socio-críticas, históricas, filosóficas,

y con los lineamientos de la disciplina artística. De esta forma, se entra a precisar que los lenguajes de sentido se definen como aquellos procesos cognitivos que se estructuran en las actividades de educabilidad y enseñabilidad, aplicadas hacia las y los estudiantes en el ejercicio como futuros maestros.

Se observa claramente, que para definir estos procesos, es necesario comprender el papel que desempeñan los futuros maestros, interpretar las fortalezas y debilidades al interior de los procesos de formación, estos factores son indispensables para acercar el deseo de identificar los lenguajes de sentido que los maestros en formación le otorgan al área de educación artística, como también las competencias pedagógicas en las actividades de aprendizaje.

De acuerdo con estos razonamientos, es evidente entonces, que dentro de las perspectivas misionales de la formación docente, está la necesidad de dinamizar en los maestros procesos cognitivos que permitan estructurar en los estudiantes una formación integral, con habilidades básicas, con pensamiento sistémico y crítico, donde el sentido común y la resolución de problemas formen parte importante de las interdependencias y la transformación de su ejercicio profesional.

Así, las representaciones que los estudiantes realizan desde sus variados lenguajes, las tendencias creativas logradas en los talleres, establecidas como zonas libres de expresión, son espacios que permiten según Vigovsky (2011) hacer de la actividad creadora una necesidad biológica, cuya satisfacción es absolutamente necesaria para el desarrollo óptimo del ser humano:

... cuando recorremos la historia y descubrimos a un Mozart a los tres años, un Mendelsohn a los cinco, Haydn a los cuatro; Haendel y Weber que componían a los 12 años; Shubert a los 11; Cherubinia los 13; Giotto que tuvo sus productos plásticos ya visibles a los diez años; Van Dyck y Rafael a los ocho; igual que Gres y Miguel Ángel a los trece; Durero a los quince, o Bernini a los doce. (p.15).

Estos ejemplos de la capacidad humana, permiten observar dos aspectos importantes: el primero, que la imaginación y la capacidad creativa están presentes desde muy pronto en los humanos, los genios ayudan a ver y constatar esta realidad; el segundo, que aunque ya visibles, las primeras creaciones no fueron más que “síntomas de genialidad”. Las obras mejoraron en el transcurso del tiempo, reforzadas por ambientes educativos estimulantes de los procesos creativos, de tal manera que no limitaron la imaginación ni negaron el asombro.

En resumen, los lenguajes de los maestros, surgen al interior de su desarrollo personal y profesional, conocimientos y competencias de integración social-comunitaria, los cuales inciden en las prácticas docentes en el área de educación artística.

En este propósito, consideremos también, la necesidad de abordar el tema de la formación y autoformación docente, planteando aquí los roles que ha tenido el tema de la educación artística, en el debate, en el trabajo colectivo y en la participación de los programas de formación. En efecto, rastreando algunos balances se encuentra que estos procesos han estado supeditados a las miradas de los administradores de turno, muchas jornadas han coexistido y se han definido como políticas pero con grandes dificultades. Las prácticas, los talleres, las pasantías, cursos de formación avanzada, no han sido prioridad dentro de sistemas formulados desde el aparato gubernamental; es así como desde el año 2005 el Ministerio de Educación Nacional, mediante convenio interadministrativo 033 celebrado con la Universidad del Valle, avanzó en la construcción de un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Los argumentos principales de este proceso son la necesidad de organizar y articular sistemas de formación inicial y continua de educadores que respondan a las exigencias que el contexto le hace al desempeño de los docentes, buscando con estas estrategias mejorar la calidad educativa en el país.

En el año 2008, mediante contrato 657 celebrado entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia, se estableció el compromiso de producir un documento con la política de formación docente, acorde con las necesidades de los diferentes actores del sistema educativo. Como producto de este proceso se estructuró el documento: “Políticas de Formación de Docentes y Sistema Colombiano de Formación de Educadores”, allí se abordan temas de la formación docente en el contexto internacional, reflexiones en el contexto nacional y una propuesta de Sistema Nacional de Formación y Desarrollo Profesional Docente.

A su vez, en el año 2012, el Ministerio de Educación Nacional, mediante contrato número 530 suscrito con la Sociedad Colombiana de Estudios para la Educación, S.A.S., se comprometieron a elaborar un documento que contenga la política de formación docente. Es así como se proyectó en el año 2013, continuar en el avance de la construcción participativa del documento: “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores”. Para este propósito el Ministerio de Educación, suscribió un nuevo contrato

con Teaching and Tutoring T y T College de Colombia, con el objeto de realizar la segunda fase del proceso para la construcción del documento de políticas de formación de educadores. En el orden de las ideas anteriores, se registra que en el año de 2013 se convocó a secretarías de educación, delegados de ASCOFADE, universidades formadoras de maestros, nodos de ASONEN, salas anexas de las Escuelas Normales Superiores de CONACES, FECODE, agremiaciones, directivos y docentes para que participaran con sus iniciativas en la estructura de formación docente.

Fueron múltiples las posturas, las miradas, y los puntos de vista frente a este tema; los debates permitieron plantear las condiciones reales de los educadores en cuanto a su status social, su profesionalización y su práctica en sociedades específicas.

Con estos antecedentes hoy se cuenta con el documento: “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Relacionando lo anterior, es posible observar todavía, que la formación de los educadores hoy en Colombia parte de la tensión misma que los docentes constituyen como sujetos frente a los retos de la transformación social, su propia condición sigue deteriorada en muchos sentidos y abierta a nuevos retos y potencialidades, aun no se refleja la ruta de decisiones orientadoras hacia la formación de educadores, las estrategias de atención son discontinuas, fragmentadas, con cambios e implementaciones que poco perduran en el tiempo; especialmente, con limitados escenarios de pertinencia y apropiación. En consecuencia la densa estructura normativa, regula y direcciona la educación con márgenes estrechos de implementación, ocasionando una superposición de prácticas y comprensiones educativas y pedagógicas que fácilmente dan la imagen de un transitar entre modelos inacabados, yuxtapuestos en múltiples y diversas maneras.

A partir de los Planes Decenales de Educación, en los últimos años se evidencia en el país el interés por promover procesos en beneficio del sistema educativo, desde la conformación del Sistema Nacional de Formación de Educadores.

En el Plan decenal 1996- 2006, se asume la formación y el desarrollo integral del educador como factor determinante de la calidad educativa, aunque no el único. En conjunto la calidad se expresa además en la articulación del sistema educativo, las políticas y otras condiciones como las laborales, de infraestructura y de dotación.

De acuerdo con los razonamientos expresados, referentes a la formación de maestros, se hace necesario volver al análisis de la información suministrada por los docentes y estudiantes de ciclos complementarios de las Escuelas Normales Superiores, quienes respondiendo a preguntas orientadoras, expresan sus pensamientos en torno a los lenguajes de sentido de la educación artística en los procesos de formación y autoformación docente. *“Nosotros como estudiantes de los ciclos complementarios, hemos sido invitados a participar en actividades de formación en didácticas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, entre otras, igual hemos asistido a cursos dirigidos por profesionales de la salud, del medio ambiente, del deporte y de la convivencia, pero en los dos años del Programa de Formación Complementario, nunca nos han convocado a un taller formativo sobre la enseñanza del arte, sus disciplinas, su pedagogía o algo parecido, que nos permita como futuros maestros enriquecer lo adquirido en esta Escuela Normal, es decir se observa poca importancia en la formación docente”*.(E58.E.N.S.P.XII).

*“La verdad yo creo y lo vivo así que el Estado considera la educación artística como algo sin valor, según ellos no es una área como las que se consideran importantes”*.(E42.E.N.S.P.).

*“El aporte del Estado es regular, la formación docente es cuestión de iniciativa propia, es decir capacitar a costa del propio dinero e interés de cada docente”*. (E15.E.N.S.M.).

*El aporte del Estado para capacitación, no se da, porque si se diera los profesores tendrían un mejor perfil para dar esta área, no solo se basarían en pura teoría, sino que lo hagan más práctico y así notarían los dotes que tenemos los estudiantes”*(E8.E.N.S.SC.J.).

Estas narraciones, cargadas de sentido, merecen reflexión; concretan ideas que quizá parezcan trágicas o penosas, pero estos son los lenguajes encontrados en este estudio. De las 71 encuestas abiertas aplicadas a los estudiantes, 60 (84.5%), registran narraciones coherentes como los descritas.

Buscando ampliar otras posibilidades de análisis, donde los estudiantes manifiestan cuáles son los lenguajes de sentido de la educación artística en los procesos de formación y autoformación docente, se procedió a la consolidación por tendencias de acuerdo al análisis categorial de respuestas, de allí se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 16. *Lenguajes de mayor sentido de la educación artística desde la mirada de los estudiantes.*

<b>Establecimientos educativos</b>	<b><i>Lenguajes de mayor sentido de la educación artística, desde la mirada de los estudiantes.</i></b>
<p><b>E.N.S. Sagrado Corazón de Jesús. Municipio de San Pablo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es un área que nos permite crear para enseñar.</li> <li>- Es un medio de práctica para nuevas metodologías</li> <li>-Se crea ambientes agradables</li> <li>-El lenguaje es regular, no me considero muy buena para las artes.</li> <li>-Ayuda a la orientación, al desarrollo cognitivo, mental, psicomotor y la socialización del niño.</li> <li>- Como maestro debo inculcar el desarrollo de esta área y el gusto por ella.</li> </ul>
<p><b>E.N.S. Del Mayo. Municipio de La Cruz</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su lenguaje permite convertirnos en niños y ayuda a crear y hacer nuevas cosas</li> <li>- Es uno de los aprendizajes más significativos</li> <li>Su lenguaje es tenido en cuenta en nuestra profesión porque está ligada a la educación de los niños, ella nos permite compartir y llegar a comprenderlos</li> <li>.-El lenguaje está en el ejercicio de la imaginación, la creatividad y la belleza que siente cada persona.</li> <li>. Con el arte sacamos a relucir nuestras ganas, lo hacemos con entusiasmo y es una manera de desahogarnos, puedo mostrar a la sociedad mis habilidades.</li> </ul>
<p><b>E.N.S. San Carlos. Municipio de La Unión</b></p>	<p>El arte tiene el lenguaje de visualizar imágenes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El arte me ha permitido expresarme de una mejor manera y de alguna forma entender lo que expresan los demás</li> <li>- Su lenguaje está en el desarrollo de la personalidad, abrirse al mundo, explorar nuevas posibilidades, sensaciones, sentimientos y emociones y disfrutar lo que uno hace, ponerle el alma a algo.</li> </ul>
<p><b>E.N.S. Pasto. Municipio de Pasto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Está relacionada con la labor creativa y estética de los maestros</li> <li>-Es un recurso necesario para nuestras prácticas docentes</li> <li>-Su lenguaje está en la expresión</li> <li>-Lo encuentro como lenguaje de felicidad por poder realizar las cosas de una manera creativa, por ser lúdica y dinámica. Poco cansona.</li> <li>- Su lenguaje me da autonomía y libertad</li> <li>-Logra potencializar mis habilidades y fortalezas</li> <li>- Su lenguaje es una forma de visualizar la naturaleza</li> </ul>
<p><b>E.N.S. Pio XII. Municipio de Pupiales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despierta en nosotros la capacidad de ver más allá de una carrera de medicina, derecho, entre otras. Dedicarnos a otras actividades muy útiles en la vida</li> <li>- El sentido es que es una forma para que el estudiante libere su mente, reduzca su estrés y ponga a volar la imaginación, inventar, crear, producir lo que él quiera.</li> <li>-Su lenguaje está hacia la mirada del mundo exterior</li> </ul>
<p><b>E.N.S. La Inmaculada, Municipio de Barboacoas.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Su lenguaje está en aprender a convivir, ser nosotros mismos, desarrolla la sociabilidad entre los seres</li> <li>-Para mí es música para mis oídos</li> </ul>

- 
- Su lenguaje está en la integración intercultural y de identidad.
  - Es un direccionador en el sentir y en el vivir como seres creativos o cocreadores en el mundo.
- 

Estas reflexiones, tomadas de las cotidianidades de los estudiantes, ponen en manifiesto la importancia que significa el pensamiento artístico. Es evidente entonces que sus aprendizajes, puntos de vista y situaciones contextuales son motivo para una vez más propender hacia el cumplimiento de estos deseos, los cuales deben formar parte representativa del deber ser en la formación docente que se imparte en las Escuelas Normales Superiores, las cuales, según se ha citado no fueron creadas desde conceptos en abstracto, sino en respuesta a unas necesidades, acordes con los requerimientos de los nuevos tiempos, demostrando su función protagonista de implementar actitudes favorables de atención formativa. Esa misma lógica demuestra la importancia de este estudio, el cual destaca con estas afirmaciones la necesidad de fortalecer espacios donde se permita el cultivo de prácticas pedagógicas con sentido artístico, las cuales día a día reducirán las distancias del modelo hegemónico del poder.

Dentro de este contexto, ha de considerarse el papel que desempeña la educación en el mundo contemporáneo, las implicaciones que se asocian en las interacciones e interdependencias entre la capacidad productiva de los seres humanos, el logro de los mejores niveles de vida, la pertinencia, la calidad de la educación y la financiación del sector, significa entonces, que el conocimiento es una de las principales fuentes competitivas para alcanzar mejores y crecientes niveles de porvenir en la comunidad.

Reconocemos que la situación educativa actual, evidenciada en los avances de la tecnología, de la comunicación, de la ciencia y de la información, hace urgente reflexionar sobre el papel que debe tener la formación de los maestros a quienes se les delega la responsabilidad de formar integralmente a los sujetos en todos los niveles. Si esta es una de las competencias laborales y profesionales asignadas a los maestros, cabe preguntar: ¿Los maestros han adquirido los insumos necesarios para cumplir este mandato educativo?, ¿las prácticas pedagógicas y didácticas actuales permiten a los estudiantes y docentes acercarse hacia el logro de mejores niveles de vida?, ¿la concepción actual de la escuela estimula el ejercicio flexible, libre y democrático de la formación integral?. Buscar respuestas a estos

interrogantes implica analizar cada una de ellas, las cuales contienen a su vez otras relacionadas con las estructuras que se mueven al interior de los establecimientos educativos y al exterior en los lenguajes sociales de la educación.

En consecuencia, se analiza que aunque se presentan múltiples conductas, actitudes y pensamientos modernos en los jóvenes los cuales afectan la cotidianidad en las aulas escolares, los adultos (docentes) tratan de desconocer, manteniendo y aplicando estrategias didácticas que son de poco agrado para el pensamiento volátil de los jóvenes. *Rene Habachi, de la división de filosofía de la organización de la UNESCO* (Fernández, 1976), hace referencia a este tema, cuando manifiesta: “a los jóvenes de hoy no los detiene el dilema hamletiano de ser o no ser porque han decidido sencillamente existir tomando caminos que sus mayores no habían previsto en absoluto” (p. 27).

La naturaleza retrocede ante la industria, y la cosmología ante la técnica. Pero al mismo tiempo que ésta une y suelda a las sociedades, condena al individuo a un anonimato sin rostro. De ahí que, por reacción, los jóvenes expresen la voluntad de hacerse dueños de su destino y conscientes de su porvenir negándose a que una sociedad que disponga de los medios para gobernar se sirva de su fuerza para regir impersonalmente el porvenir de todos. (p. 30).

Habachi, argumenta la necesidad de eliminar la enseñanza alejada de la realidad actual, que no tenga en cuenta la mutación de la gente, en estos momentos no es tanto ya definir los fines de la enseñanza como los medios nuevos con qué cumplir estos fines, los fines y medios van estrechamente unidos, que la carencia de éstos hace que se desvíen aquellos. Hoy concluye Habachi: el aspecto general de la enseñanza, ha cambiado de una manera sustancial, ahora apela a la iniciativa personal del estudiante, y esto tanto en el aprendizaje de la cultura como por lo que se refiere a la orientación profesional (p. 32).

Resulta bastante complejo hoy en día para los maestros, no alimentar vivencias que permitan en sus procesos de formación y autoformación, plasmarse de nuevas formas de incidir en el aprendizaje de sus estudiantes, construcciones de saberes que propicien espacios de reflexión epistemológica, que lleven al docente a revisar y fortalecer su formación disciplinar. Hoy la educación está sumada a múltiples retos los cuales se deben afrontar y soportar, hoy las posesiones duraderas, los productos irremplazables, los empleos de largo tiempo, las experiencias vitales, ordenadas y sólidas han perdido contacto con la realidad, han perdido vigencia, por lo cual deben remplazarse, hoy los jóvenes son de muchos amigos, pero sin amigos, todo se mueve, todo se transforma haciendo que el tiempo

sea inmediato. Si estos presupuestos son exigencias en los nuevos roles de la sociedad, es prioritario en el ejercicio de los maestros articular esfuerzos para que la escuela no esté de espaldas a los sincretismos culturales y las realidades de un mundo cambiante.

Con lo dicho hasta aquí, me parece que es prudente complementar las ideas señalando algunas reflexiones sobre el papel de identidad que tienen las Escuelas Normales Superiores como instituciones formadoras de maestros, es menester indicar las normas que consolidan las exigencias del Ministerio de Educación Nacional sobre las políticas de acreditación según las condiciones básicas de calidad. Esto nos trae de nuevo hacia la mirada de la formación de sus talentos humanos.

En el contexto particular de este capítulo, deseo resumir las posturas encontradas en los procesos de capacitación y actualización de los maestros licenciados en educación artística, igual de quienes la orientan, independiente de su formación específica, pero que desempeñan sus actividades en los ciclos complementarios de las Escuelas Normales Superiores.

Antes de continuar, es necesario registrar los planteamientos realizados por los estudiantes con relación a la capacitación y actualización de los maestros. Empezaré por considerar algunas preguntas orientadoras las que permitirán más tarde ahondar referentes del presente estudio, cabe señalar que las mismas fueron formuladas como contenido de encuestas aplicadas a los estudiantes de los ciclos complementarios: ¿Cuál es el compromiso de las directivas institucionales con respecto al desarrollo del área de educación artística?; ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos del área de educación artística?; ¿Cuáles son las estrategias didácticas aplicadas en el área de educación artística?

Comenzaré por decir lo oportuno que fue escuchar algunas vivencias expresadas por los estudiantes, las cuales nos interesaron al considerar que las mismas aportaban razones sobre la capacitación de los maestros y los juicios del arte como insumos de experiencias en la valoración de la diversidad expresiva de la cultura y los estímulos que la educación artística les ha conferido a los estudiantes.

Lo segundo, es señalar cómo estas vivencias han llevado a revisar los referentes educativos sociales y culturales que median la relación entre estudiantes, directivos y docentes. De ello se infiere que para los estudiantes existe un marcado desapego de apoyo de los directivos hacia la educación artística, en especial al Programa de Formación Complementaria, lo cual permite sospechar que si bien en los horizontes institucionales

están implícitos los valores del arte, de la cultura y la formación integral, los mismos no responden a los compromisos que las Escuelas Normales Superiores tienen en sus proyectos educativos.

De estas circunstancias nace el hecho de que el hacer artístico en las aulas esté condicionado por barreras que alejan el interés de los escolares: *“en la educación artística antes había teatro, un salón para la pintura y danzas, poco a poco se ha ido perdiendo; aún hoy no se reconoce como crédito al área de educación artística en el Programa de Formación Complementaria”* ( E25.E.N.S.S.C.)

A estas circunstancias se integran apreciaciones de los estudiantes para quienes el arte debe ser de un mayor compromiso institucional.

La cuestión no radica en la destinación de mayor o menor tiempo para el ejercicio académico de la educación artística; tampoco en asumir compromisos que desde el ámbito legal todas las instituciones educativas están obligadas a responder; la educación artística como área fundamental. Lo importante, radica en admitir y aceptar en los principios prevalecientes del arte está la comprensión de lo *humano*. Me valgo de esta palabra para argumentar, que unida a las emociones, al lenguaje, al amor, a la vida y a la felicidad, está como experiencia humana “el arte”. Al respecto, Ricoeur (1997) argumenta:

Si el arte no tuviera, a pesar de su retirada, la capacidad de hacer irrupción entre nosotros, en el seno de nuestro mundo, sería totalmente inocente; estaría afectado de insignificancia y se reduciría a una simple diversión, se limitaría a constituir un paréntesis en nuestras preocupaciones. Pienso que es necesario ir lo más lejos posible en esta dirección, y sostener que la capacidad de volver al mundo es puesta al rojo vivo por la obra del arte, precisamente porque su retirada es infinitamente más radical que en el caso del lenguaje ordinario, donde tal función resulta atenuada, dulcificada. (p. 9).

Concedamos la razón, entonces, a los estudiantes que de una manera reflexiva en una relación de conveniencia entre el acto humano y el acto estético, expresan mediante las representaciones artísticas la belleza, la bondad, la compasión, la alegría o el coraje, algunas veces la soledad, llevadas con una especie de collages entre la pintura, el teatro y la danza en combinaciones mutuas para mostrar sus experiencias y su comunicabilidad testimonial de vida.

Puede colegirse de lo dicho, que el compromiso de los directivos y docentes ante estas imágenes, ideas, y formas deben ser comprendidos y reconocidos en su diversidad, ellos

forman parte del lenguaje y del significado humano instaurado en el mundo de la cultura y en la particularidad de los individuos.

En este propósito, es necesario revisar los fines de la formación, los métodos de enseñanza, los compromisos institucionales, la gestión de recursos, los talentos de los estudiantes; buscando con ello la ejecución de ejercicios propositivos que permitan hacer mirar que el futuro no solo está en los conocimientos construidos a través de las lenguas, las ciencias y las matemáticas y que las propuestas interdisciplinarias construidas desde la hibridación de las artes, la investigación, la lúdica y el conocimiento científico son cada día los mejores constructos que evidencia el papel decisivo que el aprendizaje artístico aporta en la formación integral de los sujetos. *Han sido difíciles algunos momentos para las prácticas en educación artística, no contamos con unos espacios adecuados para el aprendizaje, estamos ubicados temporalmente en un salón que antes era bodega, poca iluminación, sin mesas, es decir “arrinconados”. Esto hace que nuestros maestros se sientan mal. El apoyo de los directivos es nulo, para ellos mayor significado tienen otras áreas, mal llamadas fundamentales.* (E65E.N.S.L.I.)

Quizá sea útil mostrar otras miradas que la educación artística representa en los compromisos institucionales y en la formación de los educadores. El modo más significativo para hacerlo, considero es relacionando las ideas planteadas por los estudiantes, donde la educación artística representa no solo un espacio en el plan de estudios, sino también una forma de salir de: “esa racionalidad emergente de la periferia de mundo”, en palabras de Sousa (2005) para quien hay una angustia, una inquietud en occidente: ser la periferia del oriente. El conocimiento oriental es mucho más global, más holístico, es totalidad, no es dicotómico. Todas las dicotomías son vistas de otra manera, existen como partes que son articuladas en totalidades cósmicas, mucho más amplias, en multiplicidades de mundos, multiplicidades de tiempos-tiempos circulares, tiempos lineales, tiempos de metempsicosis o sea de la reencarnación”. Es una racionalidad más compleja, que nosotros vemos totalmente limitada por nuestra forma de racionalidad. Nuestra racionalidad se basa en la idea de la transformación de lo real, pero no en la comprensión de lo real. Y este es nuestro problema hoy: La transformación sin comprensión nos está llevando a la situación de desastre” (p. 22).

Estos pensamientos están muy correlacionados tanto para las ciencias sociales como para las otras áreas del conocimiento. Observemos cómo en la formación de los estudiantes existe una razón reduccionista basada en líneas de fragmentación del conocimiento a través de

contenidos por áreas. Esta cuestión merece ser considerada con cierto detenimiento por ser un punto de reflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Muchos planes de estudio hoy en día no tienen en cuenta la diversidad epistemológica, las experiencias y las concepciones de su razón de ser; precisamente porque se basa en unas ideas dicotómicas, que ocultan las diferencias y su realidad social. Dicho desde otras líneas de argumentación condicionan los aprendizajes sin tener en cuenta la comprensión de existencia de un mundo donde todo se mueve con rapidez, fluye y la información se satura. En expresión de Bauman: (2008) “no hay una *terranulla*, no hay zonas en blanco en el mapa mental, tierras y pueblos ignotos, menos aún incognoscibles. El sufrimiento humano de lugares lejanos y modos de vida remotos, así como el despilfarro de otros lugares y modos de vida también remotos, entran en nuestras casas a través de las imágenes electrónicas de una manera tan vívida y atroz, de forma tan vergonzosa o humillante, como la miseria y la ostentación de los seres humanos que encontramos cerca de casa durante nuestros paseos cotidianos por las calles de la ciudad” (p. 13).

Otra observación que se desprende de este tema se relaciona con los juicios de análisis de las estructuras de comportamiento de la sociedad, las cuales dan lugar a referenciar la necesidad de implantar unas estrategias coherentes y consistentes en la formación de los maestros. Una educación ausente de miradas hacia los problemas cotidianos de los ciudadanos, de las fuerzas del mercado, de la fragilidad de la sociedad, de la vida fragmentada y sin cultivo sensible de lo humano, pondrá en riesgo la trascendencia y la capacidad individual de los sujetos, en virtud del pensamiento que la educación les debe aportar estrategias para afrontar los desafíos de la vida cotidiana, planificar acciones que potencien la vida para que ésta sea menos engañosa y más llena de posibilidades de encuentro hacia la “conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje que nos aclimate a innovaciones y elecciones solo posibles dentro de la comunidad” (Savater, 1977, p. 94).

Lo dicho hasta aquí me ha permitido obtener insumos para comprender los lenguajes de sentido de la educación artística en los procesos de formación y autoformación docente. Así las cosas, vale tener presente la existencia de algunas miradas que desde el escenario exógeno se estructuran como voces radicales y relevantes que no permiten liderar estrategias ni abrir discusiones en torno a la búsqueda de nuevos sentidos de la educación artística, aun

cuando en los contextos internos del aula se están gestando otras posibilidades e intereses que para los estudiantes y docentes son de mucha importancia humana.

Admito que aquí el tema de investigación, abre otros sentidos, algunos de ellos olvidados, donde el arte es reforzado por la opresión social y académica, donde los espacios para la cultura y la creatividad son minimizados. Bien se debe comprender que no se puede formar seres humanos integrales sin depositar en ellos acciones de promoción hacia el desarrollo de la sensibilidad, la capacidad de creación y la construcción de ambientes de protección de unos patrimonios de diversidad cultural.

### **Apreciaciones sobre el Lenguaje Pedagógico y Didáctico del Área de Educación Artística**

Enhebrando, ahora el tema de análisis de las líneas categoriales de investigación, hago referencia al pensamiento de los estudiantes en torno a los lenguajes pedagógicos y didácticos del área de educación artística.

El mejor modo para explicar lo dicho, es describiendo los aportes de los estudiantes para quienes los lenguajes pedagógicos en el área de educación artística están representados en variadas actividades de orden operativo. Así se reseñan de acuerdo con la siguiente información.

Tabla 17. *Apreciaciones de los estudiantes sobre la caracterización de los lenguajes pedagógicos del área de educación artística.*

<b>E.N.S. San Carlos</b>	<b>E.N.S Sagrado Corazón de Jesús</b>	<b>E.N.S Del Mayo</b>	<b>E.N.S Pio XII</b>	<b>E.N.S La Inmaculada</b>	<b>E.N.S de Pasto.</b>
-Se basa en el método inductivo	-Se basa en la creatividad.	-Es producto de la imaginación.	-Fomenta la libre expresión	Está orientada hacia el fomento del canto, la pintura y el dibujo.	-No hay claridad en cuáles son los fundamentos pedagógicos
-Producción práctica.	-Tiene en cuenta las aptitudes.	-El docente da ejemplo y lo explica.	-Elaboración de manualidades.		-El arte es el tabú, es muy fugaz, no se puede profundizar.
-Creación propia.	-Complementa el aprendizaje de las otras	-Son clases lúdicas.	-Se trabajan diferentes manifestaciones artísticas.	-Expresión de sentimientos.	

Actividades gestuales, orales y kinestésicas	áreas. Es transversal	-Son prácticas. -Se fomenta la libre expresión.	(Teatro, danza, música, pintura y dibujo). -Busca fomentar la creatividad y la investigación.	*-Seis estudiantes desconocen los modelos pedagógicos.	-Es para que el estudiante aprenda para enseñar y luego llegar con facilidad al grupo.  * De 20 estudiantes encuestados, 17 responden desconocer los modelos pedagógicos del área.
-Aprender - haciendo	-Orienta y fomenta la cultura.	-Se trabaja diferentes manifestaciones artísticas.	.		

Tabla 18. *Apreciaciones de los estudiantes sobre la caracterización de los lenguajes didácticos del área de educación artística.*

<b>E.N.S San Carlos</b>	<b>E.N.S Sagrado Corazón de Jesús</b>	<b>E.N.S del Mayo</b>	<b>E.N.S Pio XII</b>	<b>E.N.S La Inmaculada</b>	<b>E.N.S de Pasto</b>
-Enseñar por medio del método inductivo. -Gestual oral, Kinestésico. -Dinámicas, juegos, dramatizaciones	-Se basa en las manualidades. -Está orientada con la reproducción de copias. -Elaborar planchas.	-Nos hacen producir según nuestra imaginación. -Explicación del profesor. -Son clases, lúdicas, dinámicas, donde hay música, exposiciones prácticas.	-Libre expresión en el dibujo. -Elaboración de manualidades -Apreciación estética. -Comunicación y sensibilización.	-Están las didácticas en el canto, el dibujo y la pintura. -Expresar sentimientos -elaborar trabajos de expresión -Dibujar figuras de la naturaleza.	-Están orientados hacia el ejercicio de la dactilo pintura, los títeres, participación en los programas culturales. -Se basa en la explicación del docente y en la práctica de los estudiantes.
-iniciar con encuentros de saberes y luego la finalización. -Aprender-haciendo.	Representar figuras geométricas. elaborar títeres, participar en los programas culturales y de representación comunitaria Expresar sentimientos por medio de grafitis.	exposiciones prácticas. -libre expresión. -En ella se maneja, el teatro, la pintura, el dibujo.	-Fomentar la creatividad, las habilidades y la investigación.	Crear representaciones utilizando recursos del medio. -Pintar	-Hacer planchas y dibujar figuras geométricas. -La creatividad, la literatura, la música, la danza. -Dibujar. -Pintar.

Conviene aquí tener en cuenta que dentro del análisis desarrollado sobre estas composiciones y según las tendencias de resultados, se encuentra que no es clara una caracterización que permita visualizar la comprensión y apropiación pedagógica y didáctica de competencias orientadas hacia el desarrollo de la sensibilidad, la comunicación y la apreciación estética a partir de la discusión de los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. En ese mismo sentido, también se deja entrever que tanto los lenguajes pedagógicos y didácticos desarrollados en las E.N.S. conservan estrategias donde se piensa que el dibujo, el color y el lápiz, son los únicos lenguajes en el aprendizaje y la enseñanza de la educación artística. Mi argumento, es que toda actividad cognoscitiva, investigativa, científica y educativa, se debe regir desde los principios fundantes de integralidad. Es así como los principios se deben orientar desde las concepciones epistemológicas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, pedagógicas, científicas, filosóficas y tecnológicas, como bases sobre las cuales se apoyan los procesos de producción de conocimiento. Intentando fundamentar estas afirmaciones planteo la necesidad de impulsar estrategias de formación docente, buscando en ellos el fortalecimiento de sus capacidades para liderar acciones que permitan consolidar y construir pensamientos abordantes hacia la educación artística, mirada desde unas perspectivas holísticas, sistematizadoras e innovadoras que permitan hibridar las relaciones de lo humano con el arte, con la educación y la pedagogía. Lo anterior representará para los futuros maestros el cumplimiento de sus deseos en la apropiación de nuevos lenguajes de sentido en las prácticas pedagógicas y didácticas de la educación artística.

El haberme detenido en este tema, me da la oportunidad de considerar el enfoque cognitivo sustentado por Herbert Read (1982), quien desarrolla una metodología donde el arte se concibe como una producción de espontaneidad y como un proceso de construcción de sentimientos e ideas.

En la sustentación de su tesis están implícitos los términos arte y educación, coloca el arte dentro del mundo de los fenómenos naturales y los somete a ciertos aspectos esenciales, a las mediciones sobre las cuales se basan las leyes científicas. El arte expresado por Read: “es aquel que forma parte del proceso orgánico de la evolución humana, y por consiguiente, como algo totalmente distinto de la actividad más o menos ornamental, función que le

adjudican por lo general los biólogos, psicólogos e historiadores”. El arte, continúa Read (1982), “está presente en todo lo que hacemos para agradar a nuestros sentidos” (pp. 38-39).

Por lo anterior, me atrevo a decir que para Read, el fundamento pedagógico está sustentado en la importancia que debe dar el maestro hacia los actos creadores del niño sobre los cuales debe orientar estrategias para transferirlas a otras actividades de aprendizaje. En tales circunstancias el conocimiento se alimenta de todas aquellas acciones que inducen al asombro, a la imaginación y a la experimentación por la búsqueda de su propia actividad creadora. *Una de las actividades que más me llamó la atención y la recuerdo con frecuencia, siendo anecdótica a la vez, está relacionada con la práctica docente cuando yo cursaba el ciclo doce, y tenía clase en un grado tercero de primaria. Fue allí cuando un estudiante me preguntó cómo dibujar los sueños si uno estaba despierto. Esta pregunta me hizo por un momento titubear, sin tener razones rápidas que me permitieran responder. Luego, recordando un poco lo estudiado en psicología educativa, me acordé de Freud para quien los sueños son recuerdos, deseos o emociones guardados en nuestras mentes los cuales fluyen algunas veces convertidos en sueños. Expliqué este tema al niño a fin de alimentar su inquietud y su capacidad de asombro. Fue así como esta pregunta me permitió reorientar la clase tomando como base el tema del sueño y su relación con el arte.*(E36. E.N.S.P)

Esta exposición basta para comprender que unidos a los postulados de Read con fundamentos y tendencias integradoras en los lenguajes artísticos, en los aprendizajes autónomos, activos y por descubrimientos, pesan también las consideraciones de Rudolf Arnheim, Elliot Eisner, Howard Gardner, para quienes en su orden la percepción es influenciada por la cultura y el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación, el análisis y la discriminación. Así, para Eisner (1998) el modelo pedagógico del arte está compuesto por la práctica artística a través de la percepción. Para Eisner lo importante es detener la mirada, dedicar tiempo para la observación, tener la oportunidad para preguntar, saborear, reconocer y explorar nuevamente las acciones. Según Eisner, la mayoría de las tareas escolares que los niños encuentran en la escuela están inspiradas en un sistema de reglas que provee escaso lugar para la interpretación personal, casi todo se orienta hacia los resultados y las conclusiones; y muy pocas acciones para el mundo de la percepción, las sorpresas, las sensaciones, cualidades que durante la vida todos los seres humanos tenemos la posibilidad de sostener.

Conviene ahora, agregar el pensamiento de Gardner (1994) a quien a lo largo de este estudio tuve la oportunidad de referir. Aun así de forma atrevida me arriesgo a ser hermeneuta de sus ideas. Para Gardner los fundamentos pedagógicos en la perspectiva de las artes están relacionados con las categorías cognitivas del desarrollo humano. Los estudios e investigaciones que Gardner realizó sostienen que: “la habilidad artística humana se enfoca primero a ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos. Agrega Gardner: “los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística, tienen que aprender a descodificar a “leer”, los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura; los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo “escribir con “las diversas formas simbólicas presentes en sus cultura. Y por último, los individuos que quieren comprometerse plenamente en el ámbito artístico tienen que hacerse también con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales” (Gardner, 1994, p. 30).

Descrito así el pensamiento Gardneriano, se podía concluir que estas ideas del desarrollo de habilidades artísticas, son el resultado de la interacción en el dominio artístico con la vida física y social que los individuos contextualicen durante un tiempo significativo de reflexión.

Un par de ejemplos más sobre los fundamentos pedagógicos de la educación salen del pensamiento de Arthur Efland y Viktor Lowenfeld. El primero, desde un enfoque posmoderno, abre paso al análisis del multiculturalismo, la teoría cultural y la modernidad, incluye las características de un currículo posmoderno, desde donde los educadores se pueden acoger para las discusiones sobre arte y educación.

Una última observación surge de Viktor Lowenfeld (1903-1960) quien plantea que el arte es un importante medio de expresión en el lenguaje de pensamiento del niño, proporciona validez al desarrollo de la sensibilidad perceptiva y la creatividad como contribuciones de adaptación de los sujetos al medio.

Acudí a estos ejemplos para mostrar cómo los lenguajes de sentido de la educación artística tienen sus raíces rizomáticas hacia el desarrollo integral de la persona, utilizando conexiones creativas de auto expresión para la apertura sensible y motivacional de ideas que permitan nuevas lecturas del mundo.

En el contexto de los conectores de análisis de este capítulo, es menester subrayar las variadas dimensiones sobre las cuales habitan los lenguajes de la educación artística. Dentro de esta perspectiva es claro demostrar que al interior del pensamiento de los estudiantes existen barreras que dificultan el desarrollo deseado de unas verdaderas prácticas de aprendizaje. El interés de los jóvenes por el arte es grande, son variadas las apreciaciones que relacionan su significado, pero también son grandes las dificultades encontradas al no contar con unos ambientes institucionales que les permitan plasmar sus deseos.

A efectos de estos hallazgos se afianza la tesis, donde se manifiesta que las relaciones de la educación artística y formación docente están soportadas desde aspectos contextualizados a partir de experiencias individualizadas que dan apertura a diálogos interdisciplinarios. De esta manera una nueva mirada de la educación artística está en los escenarios posibilitadores de vida emocional.



Empezaré este capítulo con la intención de provocar interpretaciones sobre los lenguajes de mayor sentido que se encuentran en las voces de los actores institucionales. Puede colegirse por lo dicho que estamos llegando a una de las fases categoriales finales del estudio, del cual pueden quedar muchos hilos que aún no se han podido enhebrar en el amplio ejercicio operativo de las preguntas y de las reflexiones que se desenvuelven tanto en los escenarios educativos como en los humanos.

Los lectores se pueden dar cuenta que todo lo que hemos referenciado a lo largo de las páginas anteriores, han estado relacionadas con las miradas y con los lenguajes de los estudiantes. Es hora de que nos ocupemos por escuchar a los maestros, serán ellos a quienes traslademos los acentos de la palabra. Este intento lo abordaremos a partir de las experiencias, las didácticas, los fundamentos pedagógicos y los compromisos por la

formación integral de quienes hoy son sus estudiantes y mañana serán los colegas en la vocación de ser maestros.

Resulta aquí sugerente volver a páginas anteriores para acercarme nuevamente a los lenguajes de Rorty (1983) quien se esfuerza en apartarse de la concepción kantiana de la filosofía en cuanto a disciplina básica, constructiva y sistemática. Para Rorty los maestros son sujetos edificantes en quienes recae la responsabilidad de formación, y por ello, un mayor compromiso, orientado a impartir una educación activa, democrática, flexible y creativa, centrada en la formación integral, adecuada a las características y perspectivas del campo educativo. Semejo el pensamiento de Rorty con el arte y la filosofía analítica la cual según Rorty (1983), debe ayudar a crear, “edificar” convenciones en lugar de limitarse a dar cuenta de las existentes. La filosofía no debe ver la mente como un espejo en el que tienen lugar representaciones de la realidad cuya corrección ha de valorar el filósofo. El ansia de conocimiento objetivo constituye una ilusión engañosa y debemos sustituirla por un sentido más abierto de cultura, más próximo a los valores estéticos que al supuesto rigor de la epistemología. La filosofía edificante, “no es un método para conseguir la verdad, si no una guía “propedéutica” para encontrar nuevas formas de hablar que sean más interesantes y provechosas” (p. 325).

Del pensamiento de Rorty, autores como Muñoz y Faerna, (2006) indagando sobre la ciencia, la hermenéutica, la filosofía y el arte, consideran que las mismas no constituyen un sistema cerrado, sino abierto:

La hermenéutica no es el nombre de una disciplina, un método específico o un programa de investigación. Ni la diferencia entre epistemología y hermenéutica es una diferencia entre métodos, ámbitos de racionalidad (en el sentido del dualismo entre ciencias humanas y ciencias de la naturaleza), hechos y valores o, entre “conocimiento objetivo” y algo “más viscoso o dudoso”. Es, ante todo y por el contrario, un fenómeno humano, algo que tiene más bien que ver con nuestro modo de estar en el mundo, con nuestro proceso de autoformación o educación como seres humanos. Un fenómeno para el que Rorty prefiere el término de “edificación”. (p. 29).

Otra de las apreciaciones que refieren los lenguajes de mayor sentido en la mirada de los docentes, vienen del aporte Heideggeriano, para quien el “sentido es lo articulable en la apertura comprensora. Sentido es el horizonte del proyecto estructurado por el haber-previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa, horizonte desde el cual algo se hace

comprensible en cuanto algo” (Heidegger, 1998, p. 175). Para hacer más comprensible este aporte, se ha elaborado la Figura 23.



Figura 23. Glosario Heideggeriano. Fundamentos para interpretar las estructuras de sentido en los Sujetos.

Fuente: Michael Watts (2003), *Heidegger. Guía para Jóvenes*, pp. 103-107. Adaptado por Edmundo Fabián Jaramillo Rivera (2015).

En estas premisas sobre lenguajes de mayor sentido, se deben considerar según el pensamiento de Heidegger los estados de ánimo, el estar “sintonizado” con lo que se piensa y se hace; las circunstancias del contexto, la facticidad como mirada del presente y del futuro, el ser y el significado de las funciones; el “dasein” o forma de ser y el Bauen como cultivo y cuidado. Lo anterior debe estar conectado con el mundo particular en que vivimos.

Desde esta guía, fue posible entrar a la interiorización del trabajo de los docentes en el aula, allí fluyeron las didácticas, los diálogos y las reflexiones con las cuales trataré de ilustrar esta categoría de análisis, la cual recordemos se fundamenta en:

Tabla 19. *Categoría de investigación.*

Objetivo. <b>Identificar los lenguajes de mayor sentido desde la mirada de los educadores.</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Lenguajes de mayor sentido</b>
<b>Subcategorías</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamientos</li> <li>- Quehacer pedagógico</li> <li>- Significados</li> <li>- Didácticas</li> </ul>
<b>Preguntas orientadoras</b>	<p>¿Qué comportamientos observa usted como docente del área de educación artística?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias didácticas empleadas por usted en el área de educación artística?</p> <p>¿Cómo define usted su quehacer pedagógico como maestro de educación artística?</p> <p>¿Qué fenómenos observa usted por parte de los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia con referencia al área de educación artística?</p> <p>¿Cree usted que la educación artística es inherente al desarrollo humano? ¿Por qué?</p> <p>Teniendo en cuenta su desempeño profesional ¿Cuál ha sido la mayor dificultad en su labor como maestro de educación artística?</p>

Al llegar aquí, es oportuno recordar que las fuentes de información se consolidaron en los aportes de seis maestros, quienes laboran en el área de educación artística en las E.N.S. existentes en el departamento de Nariño. A partir de lo anterior, iniciemos por considerar la amplia cooperación de los educadores en favor de quien en este momento piensa reiniciar este viaje con las preguntas. En lenguaje de Víctor Hell (1986) Un artista o un docente es: “un poeta creador de lengua; entre lengua, lenguajes, estilo y forma dramática, se establecen sutiles relaciones que tienen por efecto hacer de la obra literaria no el reflejo de una sociedad sino la expresión de un mundo por venir” (p. 109)

Dentro de este contexto, me viene a la memoria los planteamientos sobre educación en *La Escuela de la Noche* de William Ospina (2013), quien reflexionando sobre el saber, expone: ...pienso que tal vez está encerrado en ella mucho de lo que se puede decir sobre los sabios y sobre su conocimiento. Muy a menudo la gente común, que no tiene instrucción académica, ni títulos, hace observaciones más sensatas sobre la realidad que los sabios y los profesores. Pero es que nuestras ideas de la sabiduría y del conocimiento y toda nuestra pedagogía, reposan sobre supuestos hartos esquemáticos y formales. Se piensa que los seres humanos llegamos al saber exclusivamente por el camino de la educación académica, y que la educación consiste en apartarnos de todo lo que éramos originariamente para inscribirnos en una tradición establecida e ilustre; cambiarnos las falsas nociones por nociones verdaderas, brindarnos información sobre el

universo, adiestramos, corregirnos. Antes del estudio, se piensa, solo hay en nosotros error y torpeza. (pp. 195-196).

Aquí no se pretende desconocer el papel necesario de la formación docente, sin embargo hay que reconocer que detrás de cada sujeto habitan múltiples pensamientos, destrezas y asombros que es necesario explorar con la ayuda de personas que nos permitan potencializarlos.

La búsqueda por centrar estos pensamientos con el pensar del arte como lenguaje pedagógico, indujo en los docentes diálogos abiertos orientados a escuchar planteamientos sobre el tema del arte y su incidencia en el acto educativo.

*Para mí, después de quince años de estar en esta institución educativa, trabajando la educación artística, es la primera vez que viene un maestro a dialogar conmigo sobre lo que hago en mis clases, cómo las dicto, qué piensan mis muchachos sobre el arte, qué lindo esto. Muchas veces me he sentido solo, sin saber qué hacer, sin saber cómo motivar a los estudiantes, le agradezco profesor por esta visita, la cual la encuentro muy importante, le cuento que la próxima semana tengo programada una jornada cultural con los estudiantes del grado once, allí mostraré la producción artística y cultural de estos muchachos, la cual por cierto es muy variada y rica, me sorprende la cantidad de creatividad de los jóvenes. (ID6.)*

En esta parte se aprecia el trabajo de un maestro, la participación convergente al tema del arte, hizo oportuno añadir al mismo el retorno de la visita y hacer presencia en esta jornada donde pude extraer grandes mensajes que representan, las hibridaciones que tiene la cultura con las exposiciones sumarias de: interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad, géneros culturales subalternos, tribus urbanas, aculturación, diversidad cultural, identidad cultural, educación intercultural; todas ellas de amplio debate teórico con lenguajes comunes en las ciencias sociales. Una de las grandes conclusiones de esta jornada estuvo en los nexos de una gran hermandad de la educación artística con la cultura, allí están reflejados variados procesos e interacciones presentes en el aula.

Extrayendo lo dicho, están inscritas las descripciones, las tensiones proactivas y reactivas que las identifican, algunas de ellas como promotoras de libertad, otras como comprensión de la diversidad humana. Quizá esto nos llevará al análisis de la incidencia de esos lenguajes en las prácticas pedagógicas, en búsqueda que las mismas sean un encuentro convergente entre el arte, la ciencia, la cultura y la ciudadanía. *“Una de las experiencias más gratas que he tenido en mi vida y en la labor docente, la llevo en esta institución, siendo directora del grado*

preescolar, organizábamos el carnaval de la alegría que se realiza cada año. Todos niños nuevos, sin conocerlos, ni a ellos ni a sus padres, no sabía qué hacer, fue entonces donde llegaron cinco madres de familia quienes preocupadas por esta actividad querían saber que había pensado yo. Se tuvo una pequeña reunión y empezamos a conversar sobre el tema. Una de ellas tomó la palabra y dijo: “Nosotros tenemos la mayor riqueza de esta escuela, el mejor capital creativo en esta aula, son los niños quienes nos darán las ideas de que hacer en este carnaval”. Estas palabras fueron una gran lección para mí. Evidentemente en el lenguaje creativo de estos niños encontramos nuestra participación en el desfile del carnaval. Unos disfrazados de perritos, otros de mariposas y un tercer grupo de palomas, todos ellos contentos con lo que querían representar”.(ID5)

Baste lo anterior para reconocer el carácter social de la cultura y su relación con las manifestaciones artísticas, implicando en ellas la integración de los padres de familia, el pensamiento creativo, el trabajo dialógico, técnico y participativo, que les permite realizar lecturas comprensivas de la importancia de repensar su función como maestros, constructores de cultura, dosificadores de significados y de estructuras que históricamente ha tenido el arte.

Con estos mismos propósitos de análisis, observemos la siguiente tabla:

Tabla 20. Lenguajes de mayor sentido de la educación artística desde la mirada de los docentes.

Establecimientos educativos	<i>Lenguajes de mayor sentido de la educación artística, desde la mirada de los docentes.</i>
<b>E.N.S. Sagrado Corazón de Jesús. Municipio de San Pablo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sus lenguajes son variados, allí los estudiantes adquieren fortalezas para desarrollar sus competencias creativas.</li> <li>- Se trabaja en las dimensiones visuales, corporales y auditivas</li> <li>- Fomenta pensamientos que les permite tomar posiciones frente a la vida</li> <li>- Sus lenguajes son aportantes para manejar la educación de la vista, el cálculo mental, la expresión de imágenes, la danza con la motricidad y la música con el oído.</li> </ul>
<b>E.N.S. Del Mayo. Municipio de La Cruz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Su lenguaje está en crear habilidades para expresión libres del arte</li> <li>-Es un espacio para el fomento de la autonomía, la creatividad y la expresión.</li> <li>-Es un posibilitador de creación de estrategias didácticas</li> <li>- Su lenguaje forma parte de la exteriorización de emociones y sentimientos.</li> </ul>
<b>E.N.S. San Carlos. Municipio de La Unión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El lenguaje está orientado hacia la visualización y producción de imágenes creativas, ritmos y músicas.</li> <li>-Es un medio para expresar mensajes de alegría</li> <li>- Es primordial para expresar la libertad</li> <li>- Es un lenguaje de producción creativa, expresión de imágenes</li> <li>- Su lenguaje se fundamenta en la formación integral de los jóvenes</li> </ul>

<p><b>E.N.S. Pasto. Municipio de Pasto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Su lenguaje forma parte de la formación y la labor ética y estética de los maestros</li> <li>- Representa sentimientos y expresiones</li> <li>-Su lenguaje se alimenta de libertad y autonomía</li> <li>- Su lenguaje es integrador</li> </ul>
<p><b>E.N.S. Pio XII. Municipio de Pupiales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Su lenguaje invita a la convivencia como escenario de vida</li> <li>-Es una mirada del mundo interno y externo de la persona</li> <li>-Es testimonio de libertad</li> </ul>
<p><b>E.N.S. La Inmaculada, Municipio de Barbacoas.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es un mensaje de identidad y de integración</li> <li>-Es un medio de promoción a la cultura</li> <li>- Su lenguaje está en la integración intercultural y de identidad.</li> <li>-Es un lenguaje que invita a la unidad, a la creatividad y al fomento de espacios lúdicos en la comunidad.</li> </ul>

Estas consideraciones fundamentan parte de mi propuesta, para comprender que los lenguajes de sentido de la educación artística están integrados por elementos formadores de cultura y no especialmente formador de artistas. De allí se infiere, que así como la música es una praxis social, es el músico quien penetra directamente con sus manos o su voz en el espíritu humano. Es el color que mediante combinaciones creativas produce una obra, pero es el artista quien direcciona con sus trazos la belleza exteriorizada de su vida, buscando plasmarlo todo en sus experiencias individualizadas e interdisciplinarias.

Estas afirmaciones serían incompletas, si no relacionamos el texto de Roland Barthes (2007) quien dentro de sus anotaciones, nos recuerda los principios insinuantes de lo imaginario, lo ideológico, lo sumergible en los espacios de la cultura y del pensamiento. Continúa, Barthes diciendo: es el escritor, quien hace que los códigos lingüísticos se encuentren para ser conectados no como unidades, sino como dimensiones y significados provocadores de lenguajes, palabras, símbolos y narraciones. Todos ellos con su diversidad comprensiva de la libertad invocan la cultura y hacen que el sonido, el color y la pluma se conviertan en virtualidades sensoriales, aptitudes emotivas, las cuales se encuentran en la multiplicidad e interacción de las mismas culturas. Esta breve exposición, basta para comprender que la diversidad cultural es dialógica, es de encuentro social con el universo, es una práctica social, desde donde el arte se convierte en una cultura de apertura humana integral.

Este interés cultural conexo con la educación, bien se puede también articular con el pensamiento de una figura transformadora en la educación de México, como fue José

Vasconcelos (Bernal, 2008), quien afirmaba: “Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de que el saber y el arte, sirvan para mejorar la condición de los hombres”.

Bernal (2008) relata como la teoría vasconceliana, basada en principios pedagógicos, filosóficos, psicológicos y culturales, le dieron un sustento y pertinencia, donde su pensamiento filosófico y educativo con cierto aire romántico, idealista y holístico dejó huellas exploratorias en la juventud.

José Vasconcelos (1882- 1959) influenciado notablemente con el pensamiento de los ateneístas, filósofos e intelectuales de la talla de: Platón, Schopenhauer, Kant, Euckem, Poincaré, Schiller, Nietzsche, Bergson, Croce, Boutroux, Taine, Wilde, entre otros, especial a los griegos. Desde esas líneas se organiza el grupo ateneo de la juventud<sup>11</sup> quienes adoptan una actitud crítica, de discusión, de prudente discernimiento y de no aceptación respetuosa a la producción intelectual y artística extranjera (Vasconcelos, 1935, p. 8).

Al ser elegido José Vasconcelos en el año de 1912 como presidente de los ateneístas, propuso un cambio esencial de los objetivos, intenta concretar un proyecto educativo fundamentado en la cultura mexicana subordinando todas sus actividades en una especie de humanismo integral, donde el concepto de integridad tendrá un papel muy importante.

Cultivar el espíritu para enriquecer y regenerar la sociedad, será el nuevo paradigma propuesto por estos intelectuales, y que años más adelante, ya siendo Ministro de Educación, Vasconcelos resucitará como parte de su movimiento cívico en favor de la cultura y la educación. (Bernal, 2008, pág. 15).

La teoría pedagógica de Vasconcelos está enmarcada por un proyecto de hombre y sociedad, la propuesta gnoseológica de Vasconcelos se resume así:

Las facultades mediante las cuales se obtiene el conocimiento son: Los sentidos, el intelecto, la imaginación y las emociones... En el estado estético, que es el más alto estado de conciencia, la imagen recrea el objeto percibido; la imagen es una representación que enriquece al objeto. El filósofo, “artista de la totalidad” usa su imaginación cuando las ideas son insuficientes para

---

<sup>11</sup>El ateneo de la juventud fue una asociación civil mexicana consolidada el 28 de octubre de 1909, organizada para trabajar por la cultura y arte. Surgió con una vigorosa presencia de jóvenes intelectuales, quienes en el ocaso del porfiriato mexicano adelantaron una serie de críticas al determinismo y mecanicismo del positivismo Comtiano y Spenceriano. Entre los miembros se encontraron a Pedro Henríquez Ureña, filólogo, crítico, escritor dominicano; Alfonso Reyes Ochoa, poeta, ensayista, diplomático y pensador mexicano, José Vasconcelos, abogado, político, educador y pensador y Antonio Caso, filósofo mexicano quien fue su primer presidente.

organizar sus experiencias.... El verdadero conocimiento es en sí mismo estético. (Sametz de Walerstein, 1991, citado por Sosa, 2006).

Para Vasconcelos, la cuestión estética no es solo indispensable, sino que pretende hacer artista a todo el pueblo con una amplia promoción de artesanías, cantos y danzas populares al proponerse rescatar las raíces autóctonas inicia el sistema de influir por el arte indígena. Surgen así la pintura, la arquitectura y la música nacionalista (Sosa, 2006).

El monismo estético de Vasconcelos se fundamenta en tres principios: la belleza, la emoción estética y el universo, dentro de este esquema estético ubica a la belleza como la forma más alta de la verdad, la metafísica deberá utilizar el método estético para alcanzar su meta de una visión unitaria del mundo; la emoción o intuición estética es el método para conocer la realidad. El hombre o la totalidad de su ser, es la tercer estructura que, como las anteriores organiza la energía en determinado modo, solo que su organización es más amplia y universal, es decir puede convertir lo físico y biológico de tal suerte que se transforma en sustancia espiritual trascendente (Villegas, 1979, p. 82).

La enseñanza del arte en Vasconcelos, tuvo como finalidad cultivar la inteligencia del hombre y gozar del valor artístico y así lograr la comunión con lo bello. La imaginación, la intuición, son los elementos centrales en la enseñanza de las artes, para llevar la conciencia, al goce y plenitud de lo absoluto. A diferencia de la pedagogía pragmática, propia de la pedagogía intelectualista necesaria a la ciencia y del sentido fraterno a la ética, el pedagogo artista por fascinación y magia, ha de llevarnos a la comprensión total activa, intelectual, amativa y estética, o comunión cabal con los más altos valores del espíritu (Fernández, 1942, citado por Sosa, 2006, p. 58). Este pensamiento de la didáctica del arte planteado por Vasconcelos, me hizo recordar el siguiente diálogo: *“He trabajado la educación artística por más de quince años, he tenido la fortuna de conocer a muchos niños, que luego siendo jóvenes se han apropiado por algunos elementos del aprendizaje del arte. Son ellos quienes después de egresados organizan y lideran interesantes actividades culturales y artísticas, ellos con lenguajes de juventud, hacen de la calle un gran desfile de colores, movimientos en la danza parecidos a los performance, combinando elementos del teatro, las artes plásticas y las coreografías insinuantes. Es allí donde la fascinación y la estética se hace provocativa y se lanza con lo imaginario, con lo onírico y con todo aquello que signifique vida”*. (ID2)

En este contexto de análisis, vuelvo al pensamiento de Vasconcelos, por sus diálogos permanentes con los jóvenes, por su acercamiento hacia los ideales de lucha y de libertad,

por sus manifestaciones en el orden social cobra importancia en las Américas, actuaciones merecidas para que las asociaciones estudiantiles de Colombia, Panamá, y Perú otorguen a Vasconcelos la designación de: “Maestro de la juventud”; luego cambiada a “maestro de América” por el alcance de sus obra pedagógica, cultural y filosófica, para quien el libro fue uno de sus tres apóstoles, los otros dos fueron el artista y el maestro.

Estos encuentros de la cultura, de las artes y de la educación son quizá los desafíos que deben asumir nuestros futuros maestros, a quienes se les delega estos principios inspiradores de un hombre que buscaba hacer del acto educativo una consolidación formativa de lo humano, devolviéndoles a los maestros la confianza en sí mismos y el amor por los suyos.

En los referentes de integrar las consideraciones expuestas en el pensamiento de José Vasconcelos, y los lenguajes de mayor sentido en el área de la educación artística, es claro registrar que los aportes de este pensador resurgen con fuerza sobre la importancia de esta área para la formación integral de las personas y la construcción ciudadana; una crítica que permita en los educadores fomentar una estética distinta, una estética de la realidad con conciencia crítica que permita como decía Zemelman (2011): rescatar al sujeto potenciándolo hacia la realidad, reconociendo en él sus potencialidades para que se atreva a pensar críticamente; aún más, expone<sup>12</sup>:

La realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos. No es así por diversas razones, las cuales forman parte del debate que hoy en día se da en el ámbito académico sobre el problema que afecta a las ciencias sociales, y que yo resumiría en un concepto: *el desajuste, el desfase* que existe entre muchos *corporas*, teóricos y la realidad. (Zemelman, 2001, p. 15).

La necesidad de resignificar, continúa Zemelman, surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad, pero, ¿por qué el desajuste?, por algo elemental: el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste, (pp. 15- 16).

---

<sup>12</sup> Conferencia magistral dictada por el doctor Zemelman, ante los alumnos del postgrado Pensamiento y cultura en América Latina. De la U. de la ciudad de México, el 10 de diciembre de 2001 (el texto editado fue revisado por el doctor Zemelman).

Este pensar teórico y pensar epistémico de Zemelman influye de manera importante en los lenguajes de sentido y en la práctica pedagógica de la educación artística, es el puente que integra las diversas posturas que surgen de la relación del pensamiento con la realidad, que ya tiene contenidos y por lo tanto, su estructura es muy precisa, estas ideas son las que Zemelman le llama pensamiento teórico. En cambio, cuando habla de pensamiento epistémico hace referencia a un pensamiento que no tiene contenido, no tiene atribuciones ni propiedades, aparecería como de sentido común. Pero la dificultad plantea Zemelman (p. 19) está en colocar ese pensamiento frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre él.

La educación artística, y el papel que juega ella en la formación de los sujetos, están sumados a un pensamiento epistémico, es en el arte donde brotan las preguntas, las conjeturas, las incertidumbres, las cuales algunas veces cuesta entender. Es en la danza donde los movimientos feos de pronto aparecen bellos, allí está lo incomprendido, no existen las propiedades exclusivas, es el artista quien une o separa objetos y materiales en su obra escultórica, es el pintor quien combina colores y mancha lienzos, todo bajo su espontánea forma de ver el mundo en virtud de una representación encarnada en su propia obra.

En este orden de análisis, es bienvenido el papel del educador cuando permita que sus estudiantes desafíen lo establecido, empiecen a romper los conceptos formales y produzcan “desajustes” con realidades inventadas desde los constructos racionales, donde se construya un nuevo aparato conceptual, hibridado desde las lógicas de su propia existencia.

Con los argumentos aquí expuestos, teniendo en cuenta el análisis de las tendencias y los hallazgos, procedo al registro de los aportes de los docentes, quienes en un primer apartado plantean sus pensamientos acerca de las experiencias concretas desarrolladas como maestros del área de educación artística, los cuales se registran en el siguiente diagrama:



Figura 24. Experiencias concretas, según la apreciación de los docentes.

Lo anterior se complementa con variadas experiencias que pretenden añadir otros lazos en la formación de los estudiantes, aquí se integran elementos objetivos y subjetivos, más aun cuando en los juicios estéticos se incorporan pensamientos complejos que culminan en las obras o representaciones artísticas de quienes las ejecutan.

Cabe aquí mencionar que en la práctica docente, importa dejar sentado su pensamiento respecto de los fenómenos de representación y significación de la educación artística, aquí me encuentro con los relatos de los profesores quienes en las “dialécticas de los movimientos”<sup>13</sup> forman y actúan con dinamismo por el gusto de mirar a los estudiantes motivados y fascinados por el espíritu de aventura. Acudimos a esta frase para desagregar los diferentes relatos que los docentes han expresado como aportes a este estudio: *“En las horas de trabajo de educación artística, que por cierto son dos horas semanales, la mayoría de ellas separadas la una de la otra; las actividades que se realizan están orientadas a*

<sup>13</sup> Este término es utilizado por Renato Poggioli (2011) en su libro *Teoría del arte de vanguardia*, para describir el concepto de movimiento, para estudiarlo a nivel interno y externo, no solo en sus motivaciones ideológicas y psicológicas, sino también en sus consecuencias sociológicas y prácticas. Un movimiento se constituye ante todo para obtener un resultado positivo, un fin concreto. El resultado supremo deseado es, naturalmente, el éxito del movimiento específico, en un plano más alto y más vasto, la afirmación del espíritu vanguardia en todos los campos de la cultura y del arte.

*recortar, pegar, dibujar, cantar, inventar, pintar; muchas veces nos inspiramos en la belleza natural, inspirarme y ser quien soy yo de manera responsable, sin presiones, porque el estudiante nos da esa confianza para ser nosotros mismos, para “calibrar la mano con el pincel y el color con el cerebro”. ID6*

Anteriormente, veíamos cómo los fenómenos de representación, estaban orientados hacia el desarrollo del espíritu creativo en los estudiantes, igual se observaba que era más significativa la importancia hacia los lenguajes de las artes plásticas, sin embargo, anotaré que dentro de estas representaciones también confluyen los escenarios del lenguaje auditivo a través de la música. Experiencias donde los estudiantes organizan coros, representan a las instituciones educativas en programas comunitarios y aprovechan de la mejor manera algunos pocos instrumentos musicales con los que cuenta el establecimiento educativo. Vale aquí reseñar las creaciones musicales realizadas por los educadores(as), donde se exalta la música y se trasladan estos sentimientos a las aulas escolares: Aquí debo transcribir la siguiente presentación:

*Oh, música de mi alma,  
A ti te canto, en estas dulces palabras  
Para decirte cuanto no me clama  
El que no te den palabras*

*Aquellos que siempre te han mirado y admirado  
Pero que solo se sumen en el silencio de ver  
Sin aportarte en cuanto a lo más logrado  
Que debería sentir tu padecer.*

*Lucha mi corazón por hacerte ver  
Por los que realmente te quieren tener  
Pero que por falta de amor y sentir  
No logran tener tu mayor querer*

*A ti te canto, oh música de la vida  
Y con estas palabras espero expresar  
Cuanto siente mi alma entera  
De no poderte manifestar*

*Lucho y lucho por hacerte admirar*

*A través de los que si quieren*

*Sentir tu caminar. (ID1).*

Corresponde en este análisis, defender la idea del significado del papel de los maestros, como aquellos sujetos que trasladan sentimientos, proclamas, son quizá los desafiantes a romper las estructuras de lo establecido tradicionalmente, fracturar conceptos, contribuir con nuevas miradas hacia lo que el arte significa para la formación de los sujetos.

Mostrando lo encontrado en el análisis de experiencias concretas de los docentes en su práctica de enseñanza, deseo destacar las siguientes observaciones:

*-Mi experiencia ha sido sensibilizar a los estudiantes ID1:*

*-Buscar estrategias significativas para fomentar la creatividad ID2*

*-Ampliar acciones para el mejoramiento de las propuestas pedagógicas ID3*

*-Aprovechar mejor el tiempo utilizado en el área artística ID4*

*- Fomentar las manualidades y el dibujo ID5*

*-Mi experiencia está apegada hacia el fomento de nuestra identidad cultural ID6:*

Comentando lo expresado por los educadores, todos sus juicios responden a unas preocupaciones reflexivas hacia su quehacer profesional. Las fuentes experienciales buscan quizá romper o reducir esquemas experimentales convencionales, apoyados a la necesidad de favorecer las capacidades creativas de los jóvenes en quienes pueden observar nuevos lenguajes que obliguen acercarse a ellos. En consecuencia, la tesis: los significados de interés de la educación artística están mediados por estructuras de sentido donde se brinda apertura a los diálogos interdisciplinarios.

Cabe agregar que en el análisis de esta categoría, se observa que los maestros investigados todos están formados en el área de educación artística y afines como la música (una Docente), tienen experiencia por su participación en eventos culturales de variada índole, comentan que nunca han recibido talleres de formación, cualificación o actualización docente en el área de educación artística por parte de las entidades educativas que representan al Estado. La participación en cursos, talleres de formación los han realizado por cuenta propia, sin ninguna ayuda.

Continuando con las secuencias categoriales de este tema, surgió la necesidad de analizar las respuestas expresadas por los docentes sobre la relación que tiene el arte con el desarrollo humano. Cabe recordar que en los antecedentes de este estudio se hizo referencia al trabajo de investigación realizado por Pilar Diez del Corral (2005). Donde se investigó los vínculos operativos entre el arte y el desarrollo humano. Así se expresaron los docentes:

- Es un medio muy relacionado por la expresión de libertad ID1
- Su relación es total por sus dimensiones de representación: libertad, creatividad, paz. ID2
- Ayuda a la formación de la personalidad ID3
- Es un medio para compartir experiencias y fomentar la integración ID4
- Se adentra a la subjetividad y a la sensibilidad ID5
- Se valora las individualidades y la identidad. ID6

Al respecto se debe resaltar que las miradas de relación del arte con el desarrollo humano, según los investigados, están inmersas en la concepción dimensional de la persona, igual están integradas a las experiencias de contexto y a las condiciones particulares de cada individuo.

Como se viene planteando en el presente análisis, los lenguajes de sentido de la educación artística, según la mirada de los educadores son variados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Reseñando estos aportes, es pertinente mostrar de manera gráfica estas apreciaciones:

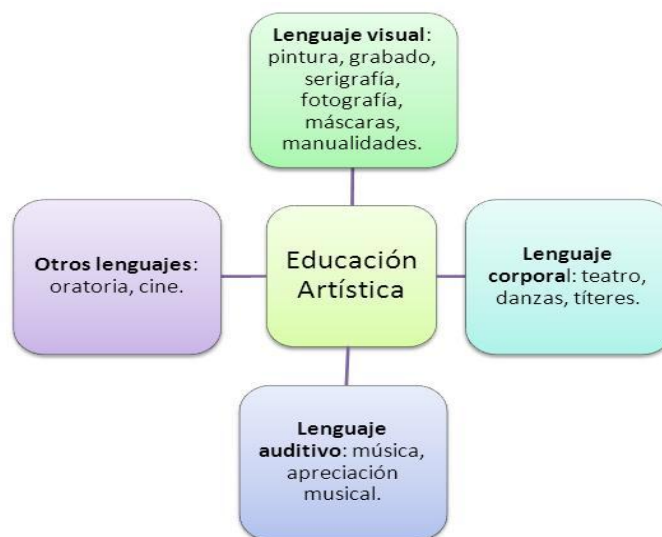


Figura 25. Lenguajes artísticos incorporados según los docentes dentro de los procesos de enseñanza.

De este modo se pudo comprobar que actualmente los lenguajes alternativos y modernos, aún no hacen presencia en los procesos de enseñanza, por citar algunos: Fotografía, fotomontaje, cine, arte digital, diseño gráfico, arte dramático, pop-art-, op-art, minimal-art, conceptual-art, el performance, la pantomima, el grabado, escultura, modelado, la música electrónica. A esto se añade, los movimientos artísticos tales como postimpresionismo, abstraccionismo, futurismo, fauvismo, cubismo, neoplasticismo, el lirismo, surrealismo, neoexpresionismo, neofigurativismo, impresionismo, dadaísmo. Con esto no quiero decir que los estudiantes deben salir expertos conocedores y practicantes de estos movimientos o lenguajes, más bien, es considerar estas expresiones artísticas como alternativas que se deberían implementar dentro de los procesos de formación de los futuros maestros.

Como deducción general de este quinto apartado, provocado desde las prácticas de los educadores, se reitera la importancia que en los ambientes de aprendizaje tienen estas personas. No pueden hacer presencia lenguajes creativos en las aulas, si en ellas no se amalgaman condiciones que provoquen estos encuentros. Si existen tensiones provocadoras de autoridad disciplinada por el silencio y la hilación de pensamientos, habrán ilusiones engañosas que fácil se romperán con el silencio y el olvido. La educación artística según la mirada de los docentes deben ser actos de expresión de dulces palabras y de sensibilidades humanas.

Desde mi punto de vista, y desde el análisis categorial de resultados, cobran sentido los significados de expresión de los educadores de educación artística al definir el arte como un espacio provocador de saberes, donde la imagen, la forma, el color no habitan en un espacio sino que se traslapan hacia los inmensos mundos de la creación humana interdisciplinaria.



Fue muy significativa la travesía recorrida por los senderos, las palabras, los encuentros y los diálogos establecidos con directivos, docentes y estudiantes del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Nariño.

A partir de los análisis e interpretación de datos, descritos en los capítulos anteriores, se plasman las siguientes conclusiones, desprendidas de los hallazgos implícitos y explícitos del desarrollo formativo en educación artística. En esta perspectiva se percibe que los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, sienten preocupación por no encontrar al interior de su formación como futuros maestros, unas bases consolidadas que den cuenta de las competencias de aprendizaje inherentes a la enseñabilidad del área de educación artística.

Conexo a lo anterior, se concluye que hace falta implementar estrategias que permitan conceder la importancia de la educación artística al interior de los principios institucionales del Programa de Formación Complementaria.

Los niveles de percepción de los Estudiantes del Programa Complementaria, con respecto a las experiencias concretas logradas en el aprendizaje de la educación artística, dan lugar a concluir que fueron el resultado de ambientes provocadores hacia la participación en diferentes actividades artísticas. Estos espacios promovieron la integración, la expresión, los sentimientos, la alegría, la libertad, la creatividad. En sus estructuras de sentido, los estudiantes manifiestan la importancia que tiene el arte en sus lenguajes de representación permitiendo así la apertura de diálogos interdisciplinarios.

Los saberes, trayectoria y conectividad que se desprenden de las diferentes formas de representar el arte, está ligada a distintos factores de necesidades institucionales presentes en profundidad y al interior de las instituciones, la mayoría de ellas carecen de medios especializados que les permita crear ambientes de interés para las prácticas artísticas.

Las especificidades culturales y artísticas en cada región, propician ambientes de relación de la formación docente con los aspectos contextuales, es así como la educación artística se convierte en el puente que permite la participación de los estudiantes en las actividades locales las cuales tienen implícitos los procesos de aprendizaje adquiridos y los intereses motivacionales de integración.

En las prácticas educativas al interior de las E.N.S., la expresión de los deseos, sentimientos, emociones y talentos constituye la base fundamental sobre la cual las instituciones buscan consolidar la construcción de ciudadanía.

Se percibe que los estudiantes de las E. N. S. de Nariño en sus fenómenos de representación y significación buscan a través del arte crear vínculos de expresión y de comunicación. Estos fenómenos los manifiestan desde las experiencias de creación (plástica, visual, vocal, instrumental, corporal), relacionados ellos con los lenguajes simbólicos provenientes de la legitimación del amor por la vida, por la libertad y la autonomía.

De los objetivos y planteamientos de esta investigación, se concluye que existen limitaciones para el desarrollo de experiencias concretas en los estudiantes, muchas de ellas están condicionadas por la falta de recursos financieros y materiales, para presentar mayor calidad en sus experiencias se incorporan esfuerzos personales de los padres de familia o de la comunidad.

En la interpretación de los fenómenos de representación y significación, se observa que hay dificultades en la comprensión del significado de la educación artística, muy pocos son los aportes que les permita actuar de forma crítica.

A efectos de lo anterior, se observaron dificultades para que los estudiantes incorporen sus aprendizajes, habilidades, actitudes, aptitudes y valores, con su identidad cultural, donde sus experiencias, relatos y producciones artísticas se complementen de significado.

Los múltiples lenguajes, representados en experiencias concretas de los estudiantes de las E. N. S. de Nariño, acogen distintas formas de expresión; entre ellas, se evidencian: a) En artes plásticas visuales y audiovisuales, por medio de la pintura, b) en música, la interpretación vocal e instrumental (individual y colectiva); con menor presencia, la música electrónica, c) en el teatro y las manifestaciones del cuerpo, mediante la actuación en piezas teatrales (sainetes, mimos, títeres), d) la danza, manifiesta en diferentes tendencias y representaciones regionales. En muchas de estas prácticas de enseñanza y aprendizaje, existen grandes dificultades y limitantes en el escenario institucional, muchos de ellos por no contar con unos espacios de infraestructura apropiados, los recursos y materiales necesarios.

Con este mismo carácter, se podría plantear que estos escenarios de interacción estimulan en los estudiantes el pensar y actuar en forma reflexiva, lo cual implica darle sentido al conocimiento para viabilizar su intervención en el uso racional del tiempo y en la solución de problemas.

Se observa que en los procesos prácticos y didácticos de estas experiencias se concentran esfuerzos por parte de los docentes, buscando que en las presentaciones exista reflexión de la importancia del arte como escenario de conciencia y reconocimiento emocional.

La investigación permitió visualizar que en aspectos como: organización, sistematización de procesos, experiencias significativas, líneas de investigación, le hace falta proyectar el papel de la educación artística como espacio académico y productor de conocimiento.

Se evidencian en los estudiantes de los ciclos complementarios de las E. N. S. de Nariño, la falta de un acercamiento hacia procesos innovadores y de uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación artística, como estrategias alternativas en las prácticas de aprendizaje.

De estas páginas se derivan también los cambios educativos, sociales, políticos y culturales del Estado colombiano, los cuales día a día están siendo delegados hacia los maestros, quienes no solo cumplen con el papel de ser orientadores en los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje, sino también el de ser gestores de cultura, de ciudadanía y de conocimiento. En estos cambios se aprecia la importancia de entender la apertura del mundo de los jóvenes, sus discursos, sus efectos de globalización, sus juegos en la multiplicidad de acciones y territorios. A mi modo de ver son dos los rasgos que identifican lo expresado. El rol de formación de los educadores y las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad, lo anterior invita a repensar sobre cómo hacer arte, cultura e historia desde el pensar del joven y cómo convertir al maestro en un etnógrafo de sus deseos de conocimiento.

Las estructuras de sentido de la educación artística en los fenómenos de representación y significación en los estudiantes, están potenciadas hacia la consideración de importancia de la transversalización de las artes con las ciencias, con la cultura, con el lenguaje y con la vida misma.

De acuerdo con las apreciaciones y relatos de los estudiantes sobre lo inherente a la educación artística en el desarrollo humano, se encuentra que en efecto el arte con el desarrollo humano guardan estrecha relación y debe ser tenido en cuenta dentro de los procesos de aprendizaje de nuestros futuros maestros.

Las posturas de los estudiantes de los ciclos complementarios de las Escuelas Normales Superiores, demuestran cierta ambigüedad cuando se trata de argumentar sobre los modelos pedagógicos y métodos didácticos del área de educación artística.

Al llegar aquí, es oportuno hacer conocer que fue gratificante cumplir el sueño de recorrer y dialogar con nuestros maestros, escuchar sus preocupaciones igual que sus ocupaciones, indagar con ellos el vivir de los estudiantes y transitar los caminos del arte como desesperanza y el arte como victoria. Todos los aportes, las voces y los colores se mezclaron con los cuestionarios indagados y con las dudas planteadas. El gran aliento que queda está plasmado en estas líneas, insertadas en el análisis interpretativo, resultado de la interacción entre enseñantes y estudiantes. No fue fácil disponer y enfocar las distintas estructuras de sentido de la educación artística, no fue fácil interpretar sus lenguajes, como

tampoco será fácil pensar que lo hemos dicho todo, que lo hemos indagado todo, si el todo es visto desde los múltiples conjuntos de un problema.

De esta recapitulación, comprendida desde las estructuras de sentido que docentes de educación artística y estudiantes del ciclo complementario de las E. N. S. tienen hacia esta área, nacerán mañana nuevas inquietudes, otros interrogantes, otras observaciones. Allí se visibilizan lenguajes de actitudes y percepciones, son a la vez resultado hacia nuevas interpretaciones. Concluamos entonces que las producciones de sentido de los sujetos se deben relacionar no solo como procesos intelectuales derivados de las relaciones individuales, sino también de los actos interactuantes con otros sujetos. Esta observación nos indica que las estructuras de sentido resultan de las capacidades creadoras individuales y colectivas. Con esta comprobación se podría argumentar que todas las formas de representación, son la apertura de nuevos sentidos los cuales se orientan a la comprensión del mundo.

Dado que los autores citados a lo largo de este estudio, expresan variadas interpretaciones de las estructuras de sentido, fue necesario puntualizar en sus estructuras categoriales “los sentidos de la educación artística”. Así bien pareciera que todas ellas conducen a objetivos similares “liberar los deseos”.

Todos estos significados de vida le han restado espacio para la oportunidad del diálogo, del sentido trascendente y de las experiencias humanas concretas.

Por todas estas cuestiones hoy me siento complacido. El estudio desde estos planteamientos teóricos, reflexivos e intencionados, respaldan mi tesis: En la formación pedagógica y didáctica de los maestros, los significados de interés de la educación artística están mediados por estructuras de sentido donde las expresiones de libertad, sensibilidad y proyección creativa permiten la apertura de diálogos interdisciplinarios.

Bien pareciera por todo lo anterior, que identificar e interpretar los fenómenos de representación y significación de la educación artística, (Capítulo III), era un asunto solo de observación. Fíjense ustedes que aquí surgió la necesidad de abordar el tema desde variadas lecturas, razón por la que fueron las divergencias y los propósitos los que abrieron rutas en este proceso de investigación. Los hechos históricos de la docencia, la normatividad actual, los orígenes de las E.N.S., la necesidad de implementación de la educación artística en el currículo, fueron los motivos para registrar las narraciones de los fenómenos de

representación de la educación artística. Los jóvenes demostraron aquí sus pensamientos latentes, inclinaciones, coherencias e ideas, surgidas de su vida interior. Estos temas cimentaron la confianza conversacional, los cuales se exteriorizan en el presente estudio.

De estas circunstancias puestas en manifiesto surgieron propuestas alternativas dentro de la didáctica, la pedagogía y la investigación de la educación artística. En cada una de ellas se reflejan las preocupaciones por abrir retos en la búsqueda de nuevas estructuras de sentido de la educación artística.

Quisiera añadir aquí algo que está en el cuerpo interno del trabajo el cual se relaciona con los aportes trazados desde las variadas contribuciones de la danza, el teatro, la pintura, la música, como medios que han permitido expresar lo que es propio de nosotros: la felicidad, la tristeza, la soledad, el abandono, y también recrearnos y liberar nuestras tensiones, de hecho se plantea que las actividades artísticas integradas al desarrollo de las personas deberían ser actitudes dinamizadoras de la cultura, de la ciencia, de la lengua y de todo aquello que permita abrir los escenarios de búsqueda de las diversas dimensiones del arte en la vida humana, así mismo, deberá aprovecharse como plataforma para reconocernos como individuos mágicos, soñadores, libres y sensibles, disfuncionales en los discursos y en las prácticas donde se valora y se justifica la marginación, la destrucción y la autodestrucción de la misma vida.

Se desprenden de este estudio procesos de reconocimiento a múltiples experiencias, llenas de anécdotas contextualizadas en cada una de las E. N. S. De estas circunstancias se han interpretado variados fenómenos de representación y significación de la educación artística, de allí han nacido, han crecido y se han multiplicado por muchos años procesos de formación y autoformación, identificando en ellos lenguajes de sentido que hoy se examinan como parte de los patrimonios imborrables con huellas marcadas por muchos egresados, unos flamantes profesionales, otros críticos maestros, otros reconocidos artistas, en fin... todos aportantes a la sociedad como egresados de las hoy llamadas Escuelas Normales Superiores de Nariño.

Lo expresado en estos apartes, me permiten sostener mi tesis donde considero que las estructuras de sentido en los componente artístico y didáctico-educativo de la educación artística y la formación docente están caracterizados a partir de los aspectos contextualizados, las experiencias individualizadas lo cual ha permitido la apertura de

diálogos interdisciplinarios. Estos términos los identifiqué gracias a los momentos interactuantes, las construcciones simbólicas y las tertulias de consenso y de disenso con los actores de este estudio.

De lo expresado en los capítulos III y IV, surge la necesidad de emprender otros procesos investigativos en la línea prospectiva de fundamentar el deber ser y deber actuar en los procesos evaluativos de la educación artística. Para ir más allá de un simple planteamiento, es necesario buscar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cómo evaluar los procesos de creatividad de los estudiantes?; ¿Son los modelos experimentales convencionales los que se deben tener en cuenta para evaluar la producción artística de los escolares?; ¿Cómo evaluar los lenguajes de la música, del teatro y de la pintura, si ellos están dimensionados desde los mundos complejos de interpretación del arte?; ¿Qué modelo de evaluación se debe implementar en la identificación de los sujetos, sus desempeños, sus interpretaciones, sus debilidades al interior de los procesos de formación artística?. Se considera indispensable nuevos ejercicios de búsqueda a estas miradas, para encontrarle los sentidos de representación y el significado que los maestros en formación le otorgan al área de educación artística.

Resultado de las preocupaciones por las consideraciones dadas hacia la educación artística. Se plantea la necesidad de abrir espacios de conversación construidos desde las concepciones del arte y la investigación donde se argumente el papel decisivo que el aprendizaje artístico aporta en la formación integral de los estudiantes. Donde se evidencie el accionar de las prácticas académicas en educación artística y su incidencia en el ejercicio praxiológico de las competencias ciudadanas, donde sea posible captar cuáles fueron los métodos de enseñanza que mejor apropiación tuvieron en el gusto por el aprendizaje de la educación artística. Estos temas serán objeto de nuevas investigaciones, alimento para explicar y explicarse en parte: ¿por qué hay que implementar en la educación artística estructuras de sentido hacia el fomento de la sensibilidad y la creatividad?; ¿Cuáles deben ser los escenarios donde la escuela sea un laboratorio de innovación creativa, flexible y lúdica?; ¿Cuáles deberían ser las estrategias para que los maestros de educación artística sean sujetos alternativos y críticos ante un currículo estático, dimensionado desde enfoques

esquemáticos y disciplinares?. Por último, ¿Cómo organizar un liderazgo pedagógico creativo desde las dimensiones epistemológicas de la educación artística?

Es así como este estudio se convierte en antecedente que permite buscar respuesta a estos interrogantes relevantes para la comunidad científica, donde la educación artística esté conjugada desde los diversos fenómenos, lenguajes de representación y estructuras de sentido, permeados ellos hacia estudios interculturales y diálogos interdisciplinarios, haciendo que la comunidad académica se apropie de los resultados para interlocutar saberes contextualizados desde los acontecimientos visuales presentes en los sueños de esperanza de las identidades personales y grupales de la sociedad del siglo XXI.

Bajo estas perspectivas, finalmente se acordonan y unen nuevas fases categoriales de estudio, sus reflexiones serán las que envolverán esa gran madeja de lo que es la educación artística.

Para cerrar esta conversación, me viene a la memoria un verso de Dante (citado por Ítalo Calvino, en sus seis propuestas para el próximo milenio). Dante en el Purgatorio (XVII, 25) dice: “poipiovve dentro a l’alta fantasía” (llovió después en la alta fantasía) mi recorrido partirá de esta constatación: la fantasía es un lugar en el que llueve.

San Juan de Pasto. 2016

F.J.R.

## Recomendaciones

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando durante el desarrollo de este estudio, se considera prioritario iniciar procesos permanentes de formación y actualización de los docentes de educación artística, orientados hacia el fortalecimiento de estrategias de transformación e innovación de sus prácticas pedagógicas y didácticas, teniendo en cuenta la importancia de la apreciación artística, la comunicación y las competencias de sensibilidad hacia la identidad cultural.

En la mirada de las prácticas pedagógicas del área de educación artística, se deben incorporar estructuras de sentido que permitan aprovechar los intereses creativos de los estudiantes, los roles motivacionales de diálogo y las expresiones vivenciales de su vida y contextos.

Tener en cuenta el papel misional de las Escuelas Normales Superiores, las cuales en Nariño, representan la territorialidad en los procesos de formación de los nuevos maestros en este campo disciplinar, como fundamento de lo anterior, se requiere cimentar en ellos estrategias que permitan dar otras miradas hacia la educación artística, mejorar los ambientes de práctica, potenciar a los maestros en el saber y las habilidades concretas que contribuyan al enriquecimiento y el estudio de las artes.

Los aportes y reflexiones producto de este estudio, dan apertura para plantear la necesidad de establecer alianzas interinstitucionales que permitan implementar jornadas creativas, socializar y activar mecanismos inmersos al universo de innovación disruptiva, integrando el arte al panorama prospectivo de la educación del futuro.

Desde los hallazgos del presente estudio, representados en las variadas manifestaciones de creación artística de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, se recomienda la realización de jornadas de socialización de experiencias significativas, posibilitando en los jóvenes la apertura de espacio para la discusión, el análisis y la argumentación en torno con el arte, la pedagogía y la educación.

Similares perspectivas, se deben implementar teniendo en cuenta las múltiples experiencias que estimulan el desarrollo y la intermediación del arte en la formación de los estudiantes de los ciclos complementarios, igual que el arte como escenario propicio para ampliar las relaciones aportantes a la sociedad y canal de fortalecimiento de vivencias aprendidas, lo anterior permitirá que los sujetos descubran sus potencialidades y aptitudes.

Complementa aquí con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de los futuros maestros.

Finalmente, teniendo en cuenta las diversas situaciones que dieron cuenta del privilegio que tiene la educación artística para el desarrollo humano, social y cultural de los individuos, se recomienda tener en cuenta estas premisas, no apartando el significado del arte y sus respectivas manifestaciones en la cultura. A su vez disponiendo medios para reconsiderar las miradas de la educación artística como el área para el espectáculo, el juego y la diversión, sino para la vida, la libertad y el pensamiento crítico.

## Bibliografía

- Acaso, M. (2009) *La educación artística no son manualidades, Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Editorial Catarata
- Agudelo, P. (2011). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11 (3). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Ander-Egg, E. (2006). *Métodos y técnicas de investigación social. Cómo organizar el trabajo de investigación social*. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen Hvmánitas.
- Antúnez, N; Zapatero, D. y Ávila, N. (2008). (Eds.) *El arte contemporáneo en la educación artística*. Madrid: Eneida.
- Aristóteles. (1948). *Arte Poética* (Trad. del griego, prólogo y notas de J. Goya y Muniain). Buenos Aires, Argentina.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós.
- Bachelard, G. (1997). *El Derecho de Soñar* (Traducción Ferreiro Santana, J.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Báez, M. (s.f.). *El surgimiento de las Escuelas Normales Femeninas en Colombia*. Documento de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado el 12 de noviembre, 2012, en <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/viewFile/14/11>
- Baracaldo, M. (2006). *Escuelas Normales y la formación del Magisterio, Primera mitad del siglo XX*. Tesis Doctoral RUDECOLOMBIA. Manizales: Universidad de Caldas.
- Barthes, R. (2007). *El placer del texto y lección inaugural*. España: Siglo XXI de España.
- Bernal, M. (2008). *La teoría pedagógica de José Vasconcelos*. México: Editorial Trillas.

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa S.A.
- Bautista, M. (2009, julio-diciembre). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. 32, (2). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Benavides, M. (Hermana), et al. (Colectivo de docentes por áreas de gestión).(2011). *Proyecto Educativo Institucional*, E. N. S. San Carlos, Municipio de la Unión, Nariño.
- Bleger, J. (1976). *Psicología de la conducta*. Paidós: Buenos Aires.
- Bolaños, L. (Hermana), et al. (Colectivo de docentes por áreas de gestión). (2011). *Proyecto Educativo Institucional*, E. N. S. Pio XII, Municipio de Pupiales, Nariño.
- Bourdieu, P. y Darbel, A. (2003). *El amor al arte*. Ediciones Paidós ibérica S.A.
- Cabezas, M., et al. (Colectivo de docentes por áreas de gestión). (2010). *Proyecto Educativo Institucional*, E. N. S. La Inmaculada, Municipio de Barbacoas, Nariño.
- Carta de la Tierra en Acción (CTA). (s.f.). Breve historia sobre la Iniciativa de la Carta de la Tierra. Website oficial Carta de la Tierra, Brasil. Consultado el 27 de agosto de 2014 en: <http://www.cartadaterrabrasil.org/esp/history2.html>
- Carvajal, I. (1985). *Grandes protagonistas de la humanidad. Miguel Ángel*. Bogotá: Editora cinco.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1, Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets.
- Cerón, E. (2000). Síntesis de Una Gran Historia. *Escuela Normal Superior de Pasto, pasado, presente y futuro*. Pasto: Escuela Normal Superior de Pasto.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Comenio, J. (1995). *Didáctica Magna*. Colección Sepan Cuántos, 167. México: Porrúa.

Cometti, J. (2014). *Exterior Arte: Estética y formas de vida*. Buenos Aires, Argentina: Editorial biblos/pasajes.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf).

\_\_\_\_\_. (1997). Ley 397 de 1997 (Agosto 7). Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de Cultura y se trasladan algunas dependencias. Recuperado de [file:///D:/Downloads/Ley\\_397\\_de\\_1997.pdf](file:///D:/Downloads/Ley_397_de_1997.pdf)

Congreso de la República de Colombia. (2008). Decreto 4790 de 2008 (diciembre 19). Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del Programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones. Artículos 3 y 4.

Coral, J., et al. (Colectivo de docentes por áreas de gestión). Proyecto Educativo Institucional, E. N. S. de Pasto, Municipio de Pasto.

Correa, J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Documento de investigación N° 25, facultad de Rehabilitación y Desarrollo humano. Bogotá: Universidad del Rosario.

Coyle, D. (2009). *Las Claves del Talento*. Barcelona: Editorial Planeta.

Danto, A. (2002). *La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

De Aquino, T. (1944). *Suma Teológica I-II*. Argentina: Espasa-Calpe.

\_\_\_\_\_. (2002). *Comentario de los Analíticos Posteriores de Aristóteles*. Pamplona: EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra S.A.

De Sousa, B. (2005). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: Clacso Libros.

Declaración de México sobre las Políticas Culturales. (1982). Conferencia mundial sobre las políticas culturales. 26 de julio - 6 de agosto de 1982, México D.F. Recuperado de [http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico\\_sp.pdf/mexico\\_sp.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf)

Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Introducción. (Traducción de Vásquez Pérez, J. y Larraceleta, U.), Valencia, España: Editions PRE-TEXTOS.

Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*. Investigación financiada por la fundación Konrad Adenauer. Bogotá: Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo, FEDESARROLLO. Consultado el 18 de noviembre en 2014 en: <http://www.fedesarrollo.org.co/investigacion/investigaciones/educacion/>

Díaz-Barriga, Á. (2010). *Didácticas y Curriculum*. México: Paidós.

Díez del Corral, P. (2005). *Una Nueva Mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28786.pdf>

Dorfles, G. (2014). *El devenir de las artes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eisner, E. (1998). *Cognición y Currículum*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Fernández, M. (1976). *Crisis en la educación*. Barcelona, España: UNESCO, Ediciones de Promoción Cultural S.A.

Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: Ceac.

Freijeiro, M. y Adell, H. (2012). *Definición de Chamán*. Consultado el 9 de enero de 2015 en:<http://curacion-chamanica.com/quienes-somos.html>

Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método I* (6 ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Galfione, M. (2015). El rol de la libertad estética en el pensamiento de Schiller. Universidad Nacional de Córdoba-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado de <http://revistadefilosofia.com/61-09.pdf>

García-Canclini, N. (2006). *La producción simbólica, teoría y método en sociología del arte*. México D.F.: Siglo XXI, Editores S.A de C.V.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_. (1996). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Geertz, C. (1988). *La interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gelb, M. (1999) *Inteligencia Genial, Leonardo Da Vinci*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Giraldo, J. (2010). El Cine en la Educación y la Educación del Cine. *Mi Ratón*, No. 10. Colombia, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado el 9 de octubre, 2012 en:<http://www.utp.edu.co/educacion/raton/antes/miraton10/textos/el%20cine%20en%20la%20educacion.pdf>

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Kairos.

Gómez-Guerra, G. (2007). *Representaciones Sociales de la Práctica Pedagógica del Docente Universitario en la Formación de Licenciados en Artes Plásticas y/o Visuales: Concepciones e Incidencias*. Tesis de Grado Doctorado en Ciencias de la educación inédita. Popayán, Colombia: Red de Universidades Estatales de Colombia, RUDECOLOMBIA, Universidad del Cauca.

Gómez-Loaiza, A. (2010). *La intervención estatal para la formación de capital humano en los Estados Unidos de Colombia: 1860-1880*. Tesis de grado de Economía inédita. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.

Gonzales, L. (1987). *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*. México: Centro Nacional de Investigación, Instituto Nacional de Bellas Artes, Serie Investigación y Documentación, No. 2.

Graeme, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Colección Arte y educación, No. 5. Barcelona: Paidós.

Guadarrama, P. (2006). *Cultura y educación en tiempos de globalización y posmoderna*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Guevara, G. (2010). *Lecturas para maestros*. México: Cal y Arena.

Gutiérrez, T. (2004). *La Significación del Juego en el Arte Moderno y sus Implicaciones en la Educación Artística*. Tesis de Grado Doctorado en Bellas Artes inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28325.pdf>

Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Bogotá: Ediciones Santillana.

Hegel, G.(1991). *Escritos Pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_. (1997). *Esthetique* (trad. Francesa de Charles Bernard, revisada y completada por Benoit Timmermans y Paolo Zaccaria). Paris: Le Livre de Ponche.

\_\_\_\_\_. (2002). *Lecciones de estética*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.

Heidegger, M. (1987). *El Ser y el Tiempo*, trad. de José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_. (1998). *Ser y Tiempo*. Chile: Universitaria.

- Hell, V. (1980). *Periódico Le Matin*. 3 de junio de 1980.
- \_\_\_\_\_. (1986). *La idea de cultura*. México: Fondo de Cultura Económica. S.A. de C.V. D.F.
- Herbart, J. (1935). *Pedagogía general: derivada del fin de la educación*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, L. (2010) *Metodología de la investigación*. (5ta.ed.).México: McGraw-Hill.
- Huyghe, R. (1967). *El arte y el hombre* (3 t.). Barcelona: Planeta.
- Ibáñez, A. y Aguirre, N. (2013). *Buen vivir, Vivir bien. Una utopía en proceso de construcción*. Bogotá: Desde Abajo.
- Jaramillo, J. (1870). Decreto Orgánico Instrucción Pública Nov. 1/1870. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5\\_8docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf)
- \_\_\_\_\_. (1970). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Dirección de divulgación cultural.
- Kandinsky, V. (2002). *De lo espiritual en el arte* (9na. ed.). México D.F.: Ediciones Coyoacán Arte-S.A de C.V.
- Kandinsky, V. y Marc, F. (1989). *El Jinete Azul* (1ra. ed.). Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós ibérica. S.A.
- Kosselleck, R. (2004). Historia de los Conceptos y Conceptos de Historia. *Ayer*, 53. Alemania: Universivitt Bielefed. Recuperado 2 de octubre de 2012, en <http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer53/ayer53-01.pdf>
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Lowenfeld, V. (1939). *The nature of creative activity. Experimental and comparative Studies of Visual and Non-Visual Sources*. London: Kegan Paul, Trench and Trubner.

- Marco, P. (2001). *La Motivación en el Preadolescente y adolescente en la Expresión Plástica: Una Experiencia Metodológica*. Tesis de Grado Doctorado Bellas Artes inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Recuperado el 4 de septiembre de 2012 en <http://eprints.ucm.es/1694/1/AH1001301.pdf>
- Marcuse, H., Popper, K. y Horkheimer, M. (1976). *A la Búsqueda del Sentido*. España: Ediciones Sígueme-Salamanca.
- Marín, T. (1988). Influencias europeas en la formación “profesional” de los docentes españoles durante la II República Española. *Revista de Educación* N° 285, pp. 93-109. Madrid: Centro de Investigación Educativa, CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marín, R. (ed.) (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación, sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Marín, R. (2011). La investigación en educación artística. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119951/112921>
- Martínez, E. (s.f.). *La filosofía de la educación como saber filosófico*. Barcelona: Universidad virtual Santo Tomás. Recuperado el 29 de septiembre, 2012, en <http://www.hottopos.com/mirand13/enrique.htm>
- Marzona, D. (2004). *Arte Conceptual*. Madrid: TASCHEN.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano*. Providencia Santiago: Ediciones Dolmen S.A.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. (2000). *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Construyendo ciudadanía. Dieciséis experiencias colombianas. Metas educativas 2021*. Memorias Primer encuentro nacional de experiencias de educación artística, cultura y ciudadanía. Bogotá: Panamericana.

\_\_\_\_\_. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. (Documento No.16). Bogotá: MEN. Recuperado el 18 de noviembre de 2012, en [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241907\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_artes.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf)

\_\_\_\_\_. (2013). *Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá D.C.: Imprenta nacional de Colombia.

Ministerios de Educación y Cultura, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la UNESCO. (2005). *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino Preparatoria de la Cumbre Mundial de Educación Artística*. Bogotá: Oficina Regional de Cultura de la UNESCO. Recuperado el 3 de agosto, 2012 en [http://portal.unesco.org/pv\\_obj\\_cache/pv\\_obj\\_id\\_74FBF73D7FD152A2457542A437C381AAB07A0200/filename/ad1Conceptual.pdf](http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_74FBF73D7FD152A2457542A437C381AAB07A0200/filename/ad1Conceptual.pdf)

Mosquera, J. (2014). *¿Qué es ser afrocolombiano?* Definición consultada en portal de afrocolombianidad, el 7 de abril de 2014 en <http://www.afrocolombianidad.info/lenguaje-afrocolombiano/que-es-ser-afrocolombiano.html>

Mossu, P. (1977). *Modigliani*. Bogotá: Editores Colombia Ltda.

Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación Cualitativa “La Complementariedad”*. Armenia: Kinesis.

Muñoz, A. (2014, septiembre 12). Copy of Henri de Waroquier. Presentación Prezi. Consultado el 27 de septiembre de 2014 en <https://prezi.com/h41-ymfj0fnc/copy-of-henri-de-warquier/>

Muñoz, J. y Faerna, A. (2006). *Caminos de la Hermenéutica*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Néret, G. (2002). *Dali*. Germany: Editorial TASCHEN.

Olaya, O. (2006). *Conferencia Defensa de la educación artística, compromiso de todos los sectores educativo, artístico y cultural*, Lisboa, Portugal. Recuperado el 17 de abril, 2013

en

[http://portal.unesco.org/culture/en/files/30179/11415069571olga\\_olaya\\_lucia.pdf/olga%20Bolaya%20lucia.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/30179/11415069571olga_olaya_lucia.pdf/olga%20Bolaya%20lucia.pdf)

Ordóñez, J., et al. (Colectivo de docentes por áreas de gestión). (2010). *Proyecto Educativo Institucional*, E. N. S. del Mayo, Municipio de la Cruz, Nariño.

Ordóñez, S. (2014, septiembre-octubre,). [Entrevista con Sudarshan Khanna, Presidente del programa de Educación e Investigación del Instituto Nacional de Diseño, NID, de Ahmedabad, India: *Sobre el diseño de juguetes, el código del gozo y el aprendizaje como experiencia de unidad*]. *Revista Internacional Magisterio* N° 70. Bogotá: Magisterio, pp. 10-14.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. (2009). *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. Jiménez, Lucina, Aguirre, Imanol y Pimentel, Lucía (Coord.). Madrid: Santillana.

Ortiz, H. (2006). *La educación musical y artística en la formación del profesorado: estudio comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y La Universidad de Pamplona (Colombia)*. Universidad de Navarra: Tesis Doctoral en educación musical y cultura estética inédita. Recuperado de [http://especiales.universia.net.co/dmdocuments/tesis\\_doctoral\\_hellver.pdf](http://especiales.universia.net.co/dmdocuments/tesis_doctoral_hellver.pdf)

Ospina, W. (2013). *La escuela de la noche*. Bogotá: Mondadori.

Otero, H. (2000). *Educación con imágenes*. Madrid: Editorial CCS.

Pabón, J. y Leguizamón, M. (Colectivo de docentes por áreas de gestión). (2011). *Proyecto Educativo Institucional*, E.N. S. Sagrado Corazón de Jesús, Municipio de San Pablo, Nariño.

Parsons, M. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una experiencia cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Pestalozzi, J. (1998). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Editorial Tecnos, S.A.

- Pilonieta, G. (2014). Neurociencias en la Educación del Futuro. *Revista Internacional Magisterio*, (68), pp. 18-22.
- Platón. (1997). *La Republica* (4ta. ed.) (Trad. J. Tomás y García). Bogotá: Editorial Panamericana.
- Porcher, L. et al. (1975). *La educación estética: lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz S.A.
- Quintar, Estela Beatriz. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Bogotá: Instituto de Pensamiento y Cultura en América latina y el Caribe (IPECAL).
- \_\_\_\_\_. (2010). Relatoría general Primer Foro Docentes Universitarios “*Estrategias para el aprendizaje: enseñar a aprender*”. México: Universidad de Guanajuato. Recuperado el 20 de octubre, 2012, en <http://usic13.ugto.mx/revista/foro/>
- \_\_\_\_\_. (1957). *Imagen e idea. La función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Read, H. (1982). *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós.
- Reale, G. y Antiseri, D. (2010). *Historia de la filosofía*. Barcelona: Herder.
- Rey, G. (2010). Las políticas culturales en Colombia: la progresiva transformación de sus comprensiones. En Ministerio de Cultura de Colombia. *Compendio de Políticas Culturales*, pp. 23-48. Consultado el 7 de agosto de 2014 en: <https://culturaparaeldesarrollo.files.wordpress.com/2011/06/mincultura-colombia-compendio-polc3adticas-culturales.pdf>
- Ricoeur, P. (1990). *Historia y verdad*. Madrid: ediciones encuentro.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Tiempo y narración*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1997). La experiencia estética. *Praxis Filosófica*, (7), pp. 3-21.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo Veintiuno.

- \_\_\_\_\_. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, J. (1995). Richard Rorty y el Espejo de la Filosofía. *AGORA – Papeles de Filosofía*. 14 (1), pp.165–174.
- Rogers, C. (1961). *El proyecto de convertirse en Persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Rorty, R. (1983). *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- \_\_\_\_\_. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós.
- Rousseau, J. (1962). *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Buenos Aires: Aguilar.
- Salvador-González, J. (2004). La Enseñanza Artística en Venezuela bajo la Égida de Guzmán Blanco (1870-1887). *Arte, Estética y Cultura*, 3 (19-20). Caracas: Universidad Central de Venezuela, pp.27-61.
- Sametz de Walerstein, L. (1991). *Vasconcelos el hombre del libro*. México: UNAM.
- Sarmiento-Gómez, A. (2010). *Situación de la educación en Colombia*. Bogotá: Educación compromiso de todos.
- Savater, F. (1977). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Schiller, F. (2005). *Kallias. Cartas para la educación estética de la humanidad Schiller Friederich* (2da. reimpr.). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Scruton, R. (1987). *La experiencia estética*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Serna, J. (1990). *La reconquista de la subjetividad*. Pereira: autor.
- Síntesis Educativa. (2011, Mayo 11). Periodismo educativo hecho por educadores, publicado en Buenos Aires, Argentina. *EEUU: informe oficial revaloriza la educación artística*. [En línea]. Recuperado el 22 de septiembre, 2012 en <http://sintesis>

educativa.com.ar/index.php?option=com\_content&view=article&id=405%3Aeeuu-  
informe-oficial-revaloriza-la-educacion-artistica&catid=7%3Ainternacionales&Itemid=3

Soëtard, M. (1994). Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). *Perspectivas, Revista de Educación Comparada*, vol. XXIV, (1-2), pp. 299-313. París: UNESCO. Consultado el 27 de noviembre de 2014, en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF>

Sosa, A. (2006). El humanismo iberoamericano de José Vasconcelos. UNAM. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/vasconcelos.htm>

Thuillier, J. (2006). *Teoría General de la Historia del Arte*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Toulouse-Lautrec, H. (1979). *Maestros de la pintura*. Bogotá D.C., Colombia: Editores Cinco S.A.

Trigo, E.; Álvarez, M.; Aragunde, J.; García, J.; Graña, L.; Fernández, D.; Maestu, J.; Pazos, J.; Rey, A.; Rey, C. y Sánchez, M. (1999). *Creatividad y motricidad*. España: INDE Publicaciones.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO.(1997). *Congreso Mundial Sobre la Aplicación de la Recomendación Relativa a la Condición del Artista*, Junio 16 al 20, París, Francia. *Declaración Final*. Recuperado el 17 de agosto de 2012, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001090/109018sb.pdf>

\_\_\_\_\_. (1998). *Conferencia Intergubernamental Sobre Políticas Culturales para el Desarrollo*, Marzo 30 – Abril 2 de 1998, Estocolmo, Suecia. Recuperado el 25 de septiembre de 2012, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001139/113935so.pdf>

Uscátegui, M. (2010). *La Institucionalización de la Enseñanza del Arte en Colombia. Antecedentes y evolución (De la colonia al siglo XIX)*. Tesis Doctoral Ciencias de la Educación inédita. Pasto, Colombia: Red de Universidades Estatales de Colombia, RUDECOLOMBIA, Universidad de Nariño.

- Valencia, C. (2006). *Las Escuelas Normales de Manizales y la Formación del Magisterio. Primera Mitad del Siglo XX*. Tesis Doctoral Ciencias de la Educación inédita. Manizales, Colombia: Red de Universidades Estatales de Colombia, RUDECOLOMBIA, Universidad de Caldas.
- Vasconcelos, J. (1935). *Estética*. México: Ediciones Botas.
- Vásquez, A. (2005, noviembre). Rorty: el Giro narrativo de la ética o la Filosofía como género literario. *A parte Rei. Revista de Filosofía*. 42. Seminario de Postgrado “Rorty, ironismo liberal y giro narrativo de la filosofía”, primavera de 2005, en el Instituto de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Consultado el 25 de marzo, 2013, en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/vasquez42.pdf>
- Vigovsky, E. (2011). Un ambiente propicio para lograr la tendencia creativa. *Reflexión académica en diseño y comunicación*, Año XII, vol. 16. XIX jornadas de reflexión académica. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo. pp. 13-16
- Villegas, A. (1979). *La filosofía de lo mexicano*. México: UNAM.
- Watts, M. (2003). *Heidegger. Guía para jóvenes*. Salamanca: Lóguez.
- Zarama, G. (1999). *Sombras y Luces del Carnaval de Pasto. Carnaval, cultura y desarrollo*. Bogotá: Prisma.
- Zemelman, H. (2011). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Conferencia. Pensamiento y cultura en América Latina. 10 de diciembre de 2001, Universidad de la ciudad de México.
- \_\_\_\_\_. (2011). Conferencia. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL. Junio de 2011, México.

## **ANEXOS**

## ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

DATOS GENERALES: MUNICIPIO \_\_\_\_\_

Institución Educativa: \_\_\_\_\_.

### ITEMS DE INFORMACION.

1.- ¿ Para qué considera que le sirve a usted el aprendizaje de la educación artística? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

2.- ¿Qué hace usted como estudiante en las horas de educación artística? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

3.- ¿Describa usted unas experiencias concretas adquiridas con el aprendizaje de la educación artística? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

4.- ¿Cuál es el significado que le da usted al área de educación artística? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- Que representación considera usted que tiene el área de educación artística dentro del plan de estudios? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6.- ¿Qué pensamientos cree usted que tienen los estudiantes con referencia al estudio de la educación artística?

---

---

---

---

---

---

---

7.- ¿Cree usted que la educación artística es inherente al desarrollo humano: ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

8.- ¿Cómo son las alianzas con entidades culturales para integrar acciones en torno a la educación artística?

---

---

---

---

---

---

---

9.- ¿Cuál cree usted que es el compromiso de la Institución Educativa con respecto al desarrollo del área de educación artística?

---

---

---

---

---

---

---

10.- ¿Cuál considera usted que es el aporte del Estado para la capacitación de docentes de esta área?

---

---

---

---

---

---

---

11.- ¿Qué sentido le encuentra usted al aprendizaje del área de educación artística? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

12.- ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos del área de educación artística.-  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

13.- ¿Cuáles son los fundamentos didácticos del área de educación artística?-  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

14.- Teniendo en cuenta las dimensiones del lenguaje visual. Corporal y auditivo de la educación artística ¿qué le ha llamado más la atención? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

15.-Del aprendizaje del área de educación artística ¿qué le ha servido como futuro maestro? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

16.- ¿Cuál cree usted que sea el valor de la educación artística para la formación integral del individuo, de la familia y de la sociedad? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

---

---

17.- Teniendo en cuenta el aprendizaje adquirido por usted en el área de educación artística, ¿cuál ha sido su participación en las actividades institucionales?

---

---

---

---

---

18.- ¿Qué dificultades ha tenido usted en el aprendizaje del área de educación artística?

---

---

---

---

---

---

---

19.- Si tuviera que dejar un mensaje a los docentes del área de educación artística, ¿qué les diría? \_\_\_\_\_.

---

---

---

---

Muchas Gracias.

## ENCUESTA PARA DOCENTES.

DATOS GENERALES: Municipio\_\_\_\_\_

Institución Educativa:\_\_\_\_\_.

### ITEMS DE INFORMACION:

1.- ¿Qué comportamientos observa usted en sus estudiantes del ciclo complementario frente al aprendizaje del área de educación artística?

---

---

---

2.- ¿Qué experiencias concretas agradables ha tenido usted en la enseñanza del área de educación artística?\_\_\_\_\_.

---

---

---

---

---

3.- ¿Qué experiencias concretas desagradables ha tenido usted en la enseñanza del área de educación artística?\_\_\_\_\_.

---

---

---

---

4.- Teniendo en cuenta el aprendizaje adquirido por sus estudiantes del ciclo complementario en el área de educación artística, ¿cuál ha sido su participación en las actividades institucionales?-

---

---

---

---

---

5.- ¿Cuáles son las estrategias didácticas empleadas por usted en el área de educación artística?\_\_\_\_\_.

---

---

---

---

6.- ¿Cómo define usted su quehacer pedagógico como maestro de educación artística?\_\_\_\_\_.

---

---

---

---

---

7.- ¿Cómo considera usted que se articula el área de educación artística a las otras áreas del conocimiento?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

8.- ¿Cree usted que el área de educación artística les ayuda a los estudiantes del ciclo complementario a tomar sus propias decisiones?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

9.- ¿Cuál es el significado que le da usted al área de educación artística?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

10.- ¿Cuál es la importancia que tiene el área de educación artística dentro del plan de estudios?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

11.- Que pensamientos cree usted que tienen los estudiantes del ciclo complementario con referencia al estudio de la educación artística?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

12.- ¿ Cree usted que la educación artística es inherente al desarrollo humano:¿Por qué?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

13.- ¿Cómo son las alianzas con entidades culturales para integrar acciones entorno a la educación artística?\_\_\_\_\_.

---

---

---

---

---

14.- ¿ Cómo maestro del área de educación artística usted ha participado en seminarios o encuentros pedagógicos de esta área?. ¿Quién los ha organizado?..

---

---

---

---

---

15.- ¿Cuál considera usted que es el aporte del Estado para la capacitación de docentes de esta área?\_\_\_\_\_.

---

---

---

---

---

16.- ¿Cuáles son a su juicio los principales aportes del área de educación artística para la formación integral de los estudiantes?\_\_\_\_\_.

---

---

---

---

---

17.- ¿Cuál cree usted que es el compromiso de la Institución educativa con respecto al desarrollo del área de educación artística?\_\_\_\_\_.

---

---

---

---

---

18.- En su desempeño profesional ¿cuál es la mayor dificultad para su eficiente labor docente?.....

---

---

---

---

---

19.- ¿Teniendo en cuenta las dimensiones del lenguaje visual. Corporal y auditivo de la educación artística qué le ha llamado más la atención?.....

---

---

---

---

---

20.- ¿Cuál cree usted que sea el valor de la educación artística para la formación integral del individuo, de la familia y de la sociedad?.....

---

---

---

---

---

21.- Teniendo en cuenta los procesos de enseñanza realizados por usted en el área de educación artística, ¿cuál ha sido su participación en las actividades institucionales?.....

---

---

---

---

---

22.- ¿Qué dificultades ha tenido usted en la enseñabilidad del área de educación artística?.....

---

---

---

---

---

23.- Si tuviera que dejar un mensaje para los estudiantes sobre el área de educación artística, ¿qué les diría?.....

---

---

---

---

---

---

Muchas Gracias.