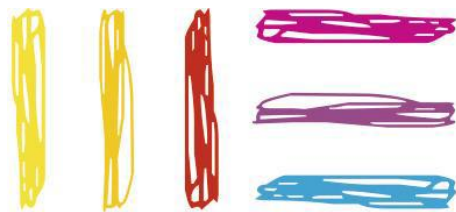


**Sistematización de la Praxis en Educación Artística, una Oportunidad para la
Reflexión y la Conceptualización**

Miguel Ángel Suárez Vega



Maestría en Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación – Modalidad Investigación

Tunja - 2020

**Sistematización de la Praxis en Educación Artística, una Oportunidad para la
Reflexión y la Conceptualización**

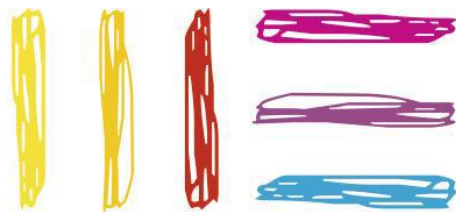
Miguel Ángel Suárez Vega

Código: 201513064

Trabajo de grado para optar por el Título de Magister en Educación

Director:

Mg. Jorge Alberto Casas Ochoa



Maestría en Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación – Modalidad Investigación

Tunja - 2020

Nota de aceptación:

Firma Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

A Sandra... mi amor, mi amiga y compañera, mi apoyo y motivación

A mi hijo Samian... mi más grande inspiración y mi mayor creación

A mi mamá, que a pesar de las circunstancias siempre me protegió

A mi papá, porque me enseñó a trabajar y a hacerlo bien

A mis hermanas, por todo lo que tuvimos que vivir

Agradecimientos

Al profesor Jorge Casas, quien desde el pregrado me ha apoyado, enseñado y motivado para seguir a pesar de las circunstancias, por sus comentarios y aportes en esta investigación.

A mis maestros de la Licenciatura en Artes Plásticas, por sus enseñanzas en el campo de la educación y por haberme hecho ver que el arte más que virtuosismo, es pensamiento y acción.

A mis estudiantes, por permitirme hacer de mi manera de pensar una realidad práctica y una experiencia de aprendizaje educativo.

Y todos los que han hecho y hacen parte de mi experiencia pedagógica.

Resumen

Sistematización de la Praxis en Educación Artística, una Oportunidad para la Reflexión y la Conceptualización

Esta investigación presenta un análisis del arte en la educación a partir de la conceptualización de la educación y el arte como unidades estructurantes de la educación artística, y de reflexión sobre el ejercicio de enseñanza del área desde la experiencia pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Técnica López Quevedo del municipio de Jericó-Boyacá durante la segunda mitad de 2015 al 2018. Por su naturaleza inmersa en la práctica educativa se esbozó como una sistematización según la propuesta metodológica de Oscar Jara, se desarrolló con un enfoque cualitativo de orden hermenéutico interpretativo mediante el uso de la observación participante no estructurada para reunir la información, e instrumentos como el análisis de contenido, de documentos y de dilemas para interpretar, analizar y sistematizar los registros recolectados en la tarea de buscar, aplicar y adaptar diferentes estrategias didácticas para transformar las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte, la educación artística y la finalidad formativa de la enseñanza.

Palabras clave: educación, arte, educación artística, praxis, sistematización.

Abstract

Systematization of Praxis in Art Education, an Opportunity for Reflection and Conceptualization

This research presents an analysis of art in education from the conceptualization of education and art as structuring units of artistic education, and a reflection on the exercise of teaching in this area from the pedagogical experience developed in the Institución Educativa Técnica López Quevedo of the municipality of Jericó-Boyacá, during the second half of 2015 to 2018. Due to its nature immersed in educational practice, it was outlined as a systematization according to the methodological proposal of Oscar Jara, it was developed with a qualitative approach of an interpretive hermeneutical order, through the use of unstructured participant observation to gather information, and instruments such as: content analyses, document and dilemmas; to interpret, analyze and systematize the records collected in the task of searching, applying and adapting different teaching strategies to transform the ways to think, doing and feeling in relation to art, artistic education and the formative purpose of teaching.

Keywords: education, art, artistic education, praxis, systematization.

Contenido

Introducción.....	18
Capítulo 1.....	23
Reflexiones y Premisas Sobre la Educación y la Educación Artística.....	23
1.1. Reseña de la Educación Artística en la Educación	27
1.2. Educación Artística: un Escenario Educativo, una Experiencia Pedagógica.....	34
Capítulo 2.....	41
Justificación, Problema, Objetivos y Contexto de la Praxis en Educación Artística... 41	
2.1. Problematizar la Praxis en Educación Artística	42
2.2. Preguntar sobre la Praxis en Educación Artística	46
2.3. Objetivo de la Praxis en Educación Artística	47
2.4. Contexto de la Praxis en Educación Artística	49
Capítulo 3.....	55
Antecedentes para la Praxis Investigativa	55
3.1. Enseñanza, Aprendizaje y Formación a partir de la Experiencia.....	57
3.2. Antecedentes para la Experiencia Investigativa.....	60

3.2.1.	Antecedentes sobre Ejercicio Pedagógico e Investigación en Educación	60
3.2.2.	Antecedentes sobre Quehacer Didáctico y Actividades de Enseñanza Artística...	63
3.2.3.	Antecedentes sobre la Practica Pedagógica	65
3.3.	Sobre la Sistematización de Experiencias	68
Capítulo 4.....	73
Educación, Arte y Educación Artística	73
4.1. Educación.....	74
4.2. Arte.....	80
4.3. Educación Artística.....	93
Capítulo 5.....	111
Sendero Investigativo para la Sistematización de la Praxis en Educación Artística	111
5.1. Enfoque de la Investigación.....	111
5.2. Escenario de la Investigación	116
5.3. Sendero de la Investigación y la Sistematización	117
5.3.1.	Herramientas de la Investigación	120
5.3.2.	Momentos de la Sistematización	123
5.4. Fases en la Sistematización de la Praxis en Educación Artística.....	125

5.4.1. Fase 1: Punto de Partida. La Experiencia.....	126
5.4.2. Fase 2: Las Preguntas Iniciales. Formulación del Plan	127
5.4.3. Fase 3: Recuperación del Proceso Vivido	128
5.4.4. Fase 4: Reflexiones de Fondo. ¿Por qué Pasó lo que Pasó?.....	129
5.4.5. Fase 5: El Punto de Llegada	130
Capítulo 6.....	131
Sistematización de la Praxis en Educación Artística	131
6.1. Experiencia de Enseñanza de la Educación Artística	132
6.1.1. Experiencia Pedagógica en Educación Artística	133
6.1.2. Registros de la Experiencia	134
6.2. Plan de Sistematización	136
6.2.2. ¿Para qué Sistematizar esta Experiencia en Educación Artística?	136
6.2.2. ¿Qué Campo de la Experiencia Pedagógica Sistematizar?	137
6.2.3. ¿Qué Aspectos de esta Experiencia Sistematizar?	138
6.3.4. ¿Qué Fuentes de Información Usar en esta Sistematización?	139
6.2.5. ¿Qué Procedimiento Seguir en esta Sistematización?	141
6.3. Experiencia Pedagógica en Educación Artística	141
6.3.1. Reconstrucción de la Experiencia Pedagógica en Educación Artística.....	142
6.3.2. Componentes más Significativos de la Experiencia de Enseñanza Artística	157
6.4. ¿Por qué, Cómo y Para qué se Sistematizo esta Experiencia?	194

6.4.1. Análisis de la Experiencia Pedagógica en Educación Artística	195
6.4.2. Porqué, Cómo y Para qué esta Experiencia	204
6.5. El Final de esta Praxis en Educación Artística.....	208
Reflexiones Finales	209
Referencias Bibliográficas	213
Anexos	219

Lista de Tablas

Tabla 1 Perspectivas y Énfasis sobre la Práctica Pedagógica	119
Tabla 2 Diez Sugerencias para Realizar una Observación no Estructurada.....	121
Tabla 3 ¿Cómo Sistematizar? Una Propuesta Metodológica en Cinco Tiempos.....	125
Tabla 4 Planeación de Educación Artística, Grado Séptimo, Segunda Mitad de 2015	145
Tabla 5 Respuestas a Ejercicio de Dibujo Libre y Representación ¿Por qué?.....	159

Lista de Figuras

Figura 1 Guía para la Implementación de Competencias Artísticas	32
Figura 2 Identificación Institución Educativa Técnica López Quevedo	50
Figura 3 Registros y Fuentes de Información para la Sistematización	139
Figura 4 Realizaciones Artísticas en Diferentes Etapas de Proceso	140
Figura 5 Ejercicios Pictóricos Figurativos de la Primera Mitad de 2015	143
Figura 6 Dibujos de Grado Séptimo Realizados en la Primera Mitad de 2015	144
Figura 7 Planeación de Educación Artística, Grado Octavo, Primer Período 2016	147
Figura 8 Planeación de Educación Artística, Grado Octavo, Segundo Período 2016	147
Figura 9 Planeación de Educación Artística, Grado Octavo, Tercer Período 2016	148
Figura 10 Planeación de Educación Artística, Grado Octavo, Cuarto Período 2016	148
Figura 11 Actividades de Danza y Expresión Corporal, Grado Octavo 2016	149
Figura 12 Planeación de Educación Artística, Grado Noveno, Primer Período 2017	150
Figura 13 Planeación de Educación Artística, Grado Noveno, Segundo Período 2017 ...	151
Figura 14 Planeación de Educación Artística, Grado Noveno, Tercer Período 2017	151
Figura 15 Planeación de Educación Artística, Grado Noveno, Cuarto Período 2017	152
Figura 16 Primer Concurso de Danza Folclórica: el Lache de Oro 2017	153
Figura 17 Planeación de Educación Artística, Grado Décimo, Primer Período 2018	154
Figura 18 Planeación de Educación Artística, Grado Décimo, Segundo Período 2018 ...	155
Figura 19 Planeación de Educación Artística, Grado Décimo, Tercer Período 2018	155
Figura 20 Planeación de Educación Artística, Grado Décimo, Cuarto Período 2018	156
Figura 21 Dibujo Libre y Representación, Grado Séptimo, Tercer Período 2015	158
Figura 22 Elementos de la Representación, Grado Séptimo, Tercer Período 2015	162

Figura 23 Abstracción de Imágenes, Grado Séptimo, Tercer Período 2015.....	162
Figura 24 Abstracción y Forma, Grado Séptimo, Tercer Período 2015.	162
Figura 25 Abstracción de Imagen y Color, Grado Séptimo, Tercer Período 2015.....	163
Figura 26 Espacio, Proporción y Color, Grado Séptimo, Tercer Período 2015.....	163
Figura 27 Simetría y Relación del Color, Grado Séptimo, Tercer Período 2015	163
Figura 28 Ejercicio Pictórico, Grado Séptimo, Cuarto Período 2015.....	164
Figura 29 Productos de Ejercicio Pictórico, Grado Séptimo, Cuarto Período 2015	164
Figura 30 Entorchando Papel, Grado Séptimo, Cuarto Período 2015	165
Figura 31 Productos con Papel Entorchado, Grado Séptimo, Cuarto Período 2015	165
Figura 32 Educación, Cultura y Paz, Grado Octavo, Primer Período 2016.....	168
Figura 33 Representaciones Simbólicas, Grado Octavo, Primer Período 2016.....	169
Figura 34 Estructuración y Representación, Grado Octavo, Primer Período 2016	170
Figura 35 Composición Simbólica, Grado Octavo, Primer Período 2016.....	170
Figura 36 Composición Simbólica, Grado Octavo, Primer Período 2016.....	170
Figura 37 Sensaciones y Emociones, Grado Octavo, Segundo Período 2016.....	172
Figura 38 Reinterpretaciones de la Mona Lisa, Grado Octavo, Segundo Período 2016 ..	172
Figura 39 Reinterpretaciones de los Girasoles, Grado Octavo, Segundo Período 2016...	173
Figura 40 Reinterpretaciones del Grito, Grado Octavo, Segundo Período 2016.....	173
Figura 41 Collage por Tema e Imágenes, Grado Octavo, Tercer Período 2016.....	174
Figura 42 Trabajo en Collage, Grado Octavo, Tercer Período 2016	175
Figura 43 Collages por Material, Grado Octavo, Tercer Período 2016	175
Figura 44 Actividad de Pintura de Acción, Grado Octavo, Cuarto Período 2016.....	176
Figura 45 Acción Artística y Socialización, Grado Octavo, Cuarto Período 2016.....	177

Figura 46 Relación del Color: Figura-fondo, Grado Noveno, Primer Período 2017	178
Figura 47 Coloreado y Escena de la Imagen, Grado Noveno, Primer Período 2017	178
Figura 48 Color y Diseño, Grado Noveno, Primer Período 2017	179
Figura 49 Percepción Visual del Color, Grado Noveno, Primer Período 2017	179
Figura 50 Cromatismo y Representación, Grado Noveno, Segundo Período 2017	180
Figura 51 Abstracción y Expresión Cromática, Grado Noveno, Segundo Período 2017.	181
Figura 52 Acción Pictórica Expresionista, Grado Noveno, Segundo Período 2017	181
Figura 53 Abstracción e Interpretación, Grado Noveno, Segundo Período 2017	181
Figura 54 Expresión y Movimiento, Grado Noveno, Tercer Período 2017	182
Figura 55 Participación en Actividades Institucionales, Grado Noveno, 2017	183
Figura 56 Diseño e Intervención de Espacios, Grado Noveno, Cuarto Período 2017	184
Figura 57 Intervención y Socialización Artística, Grado Noveno, Cuarto Período 2017.	184
Figura 58 Imagen, Texto y Texto e Imagen, Grado Décimo, Primer Período 2018	186
Figura 59 Ejercicios Artísticos Art is Trash, Grado Décimo, Primer Período 2018	186
Figura 60 Ejercicios de Instalación Artística, Grado Décimo, Primer Período 2018	186
Figura 61 Actividades Lúdicas, Grado Décimo, Segundo Período 2018	188
Figura 62 Ritmo, Movimiento y Coordinación, Grado Décimo, Segundo Período 2018.	188
Figura 63 Dirección de Rutinas Coreográficas, Grado Décimo, Segundo Período 2018.	188
Figura 64 Propuestas Rítmico-coreográficas, Grado Décimo, Segundo Período 2018	189
Figura 65 Producción Pictórica Figurativa, Grado Décimo, Tercer Período 2018	190
Figura 66 Producción Pictórica Abstracta, Grado Décimo, Tercer Período 2018	190
Figura 67 Indagación Artística y Visual, Grado Décimo, Cuarto Período 2018	192
Figura 68 Exploración Técnica y Compositiva, Grado Décimo, Cuarto Período 2018	192

Figura 69 Creaciones Pictóricas, Grado Décimo, Cuarto Período 2018.....	193
Figura 70 Creaciones con Técnica Mixta, Grado Décimo, Cuarto Período 2018	193
Figura 71 Representación de un Niño de Diez Años a la Pregunta ¿Cómo Soy?.....	202

Lista de Anexos

Anexo 1 Diseño Curricular, Educación Artística, Grado Octavo, 2017	219
Anexo 2 Diseño Curricular, Educación Artística, Grado Noveno, 2018	221
Anexo 3 Diseño Curricular, Educación Artística, Grado Décimo , 2018	223

Introducción

Nuestra posibilidad de tener una experiencia del mundo se basa en la capacidad de conocerlo. Todo lo que sabemos sobre la realidad es producto de la actividad cognitiva que realizamos. El conocimiento que tenemos de las cosas no es producto de ninguna iluminación o revelación, sino que es el resultado de una acción intencional por medio de la cual captamos las características de los hechos, fenómenos y acontecimientos que conforman lo que llamamos realidad. (Yuni & Urbano, 2014, p. 141)

Reflexionar sobre el ejercicio pedagógico implica pensar la relación maestro-estudiante desde la cotidianidad de la enseñanza y la acción de educar, praxis que en la Educación Artística cobra sentido en la formación de sujetos críticos, participativos y constructivos de la realidad, no en la instrumentalización del área para la enseñanza técnica, disciplinar o manual enfocada a desarrollar habilidades artísticas para hacer y no para pensar en el qué-hacer, cómo y para qué hacerlo; básicamente como si la connotación de virtuosismo fuera la única forma de acercarse al aprendizaje del arte desde la educación.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los Lineamientos Curriculares que orientan el ejercicio pedagógico del maestro de arte y el diseño curricular del área, muestra la importancia de las artes en la educación y la Educación Artística en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como un medio fundamental para educar desde la realidad del contexto escolar, trabajar con la comunidad para fomentar el pensamiento crítico (Torres Cruz, *et al.*, 2017) y el desarrollo cultural, para posibilitar la participación libre y democrática de los miembros de la institución, y para proyectar la autonomía e interacción experiencial desde la formación artística

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación presenta un ejercicio de sistematización de la praxis en Educación Artística en la Institución Educativa Técnica López Quevedo del municipio de Jericó-Boyacá enmarcada en la constante búsqueda, aplicación y adaptación didáctica, para hacer de la acción pedagógica una práctica permanente de transformación de la realidad educativa desde el arte en la educación; siendo que es el maestro quien en la acción de educar debe orientar la experiencia educativa de los alumnos, independientemente de la falta de claridad sobre el fin de la Educación Artística en los currículos y el contexto escolar.

Para reflexionar sobre esta y otras causas que problematizan la enseñanza artística es necesario mencionar una de sus causas. Esta atiende a que, en Colombia, las directrices que orientan la práctica pedagógica en el área son básicas y abiertas a la interpretación de los sujetos participantes de la acción educativa, principalmente de los maestros según sus intereses, preferencias artísticas, lo conocido o aprendido sobre el arte en diferentes momentos de la formación y el ejercicio de la profesión, razones por las que algunas acciones en el área aún se concentran en la instrucción técnica, el desarrollo de habilidades manuales o la producción de objetos plásticos para con esto desarrollar las competencias sensitivas, de apreciación estética y comunicación que la Educación Artística debe fomentar para que el estudiante realice una acción crítica, creativa y transformadora desde la significación experiencial del conocimiento adquirido en el área.

De igual manera, esta sistematización de la praxis en Educación Artística se realizó por el interés de mostrar que la experiencia educativa no se concibe solo a los estudiantes sino también al docente, que la educación se enmarca en todo hecho experiencial presente y manifiesto en el contexto de la educación, y que la investigación educativa debe partir de la

cotidianidad pedagógica con el objeto de convertir la formación, desde la educación, en una experiencia transformadora y libre del ser, del pensamiento y la acción en el contexto vivencial de los seres humanos.

Con esta sistematización se pretende dinamizar el proceso pedagógico, de manera que el educador en artes convierta su quehacer en un escenario de reconstrucción de la experiencia de manera intelectual, pero también didáctica y de experimentación subjetiva con el objetivo de crear espacios para la reflexión y conceptualización desde la praxis; para re-crear algunos conceptos formales, concepciones sociales y abrir espacios de cuestionamiento sobre las maneras de pensar, hacer y ser de la pedagogía, la enseñanza y la educación en artes.

Esta investigación de enfoque cualitativo se esbozó como una sistematización de la praxis pedagógica siguiendo cada uno de los momentos para la sistematizar experiencias propuestos por Óscar Jara (2011 y 2018). La observación no estructurada fue la principal herramienta para recoger la información y documentar las acciones desarrolladas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje artístico; para analizar, interpretar y sistematizar estos registros se usaron instrumentos acordes al fin de la sistematización, siendo el análisis de contenido, de documentos y de dilemas, los principales recursos empleados para reflexionar, comprender y hacer manifiesta la acción educativa presente en la praxis en Educación Artística.

El documento está dividido en seis capítulos. El primero presenta la importancia de la educación en y para la vida desde una perspectiva formativa de los sujetos, muestra un breve recorrido por la historia del arte en la educación tomando como punto de inicio la enseñanza del arte en Europa hasta aterrizar en el contexto Colombiano, la instrucción artística para favorecer el aprendizaje de otras áreas y la inclusión de la Educación Artística como un área

obligatoria desde el preescolar hasta la media, y finaliza con algunas reflexiones sobre la Educación Artística como un escenario educativo, formativo y pedagógico orientado hacia una acción permanente de transformación desde la educación y practica pedagógica.

El capítulo dos contiene la justificación, problema, objetivos y contexto de la investigación desde la acción de problematizar y preguntar sobre la praxis en Educación Artística y enseñanza del arte en la experiencia pedagógica. El tercer capítulo presenta los antecedentes primarios de la praxis investigativa desde una perspectiva de enseñanza, aprendizaje y formación a partir tres categorías que envuelven el ser del maestro: *ejercicio docente, quehacer didáctico y práctica pedagógica*, que orientaron el recorrido documental primario.

En el capítulo cuatro se exponen los conceptos de Educación, Arte y Educación Artística desde una construcción teórico-práctica inmersa en la reflexión y distintos aportes conceptuales extraídos de la praxis, la cotidianidad pedagógica y el cúmulo del saber producido en el ejercicio educativo. El capítulo cinco desdobra el sendero metodológico empleado, el tipo de investigación, el enfoque investigativo, las herramientas e instrumentos usados para interpretar, analizar y sistematizar los registros recogidos durante la experiencia, además, describe brevemente como cada fase del proceso de sistematización de experiencias propuesta por Oscar Jara, se inserta en la sistematización de la praxis en Educación Artística a partir de las fuentes de información recolectadas y la experiencia pedagógica.

El capítulo seis desarrolla la sistematización de la praxis en Educación Artística atendiendo cada uno de los momentos metodológicos propuestos por Jara (2018), presenta la interpretación y análisis de la experiencia de enseñanza artística desde la segunda mitad de 2015

al 2018 en la Institución Educativa Técnica López Quevedo, muestra distintos registros compilados durante este proceso con el objetivo de orientar el recorrido, recrear la vivencia, hacer visibles algunos componentes clave, reconstruir acontecimientos significativos, favorecer la reflexión crítica y precisar la sistematización de la praxis pedagógica.

Finalmente se espera que este espacio de reflexión, análisis, interpretación y sistematización de la praxis en Educación Artística sea pertinente para generar conciencia y transformar las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte, la enseñanza artística y la finalidad formativa de la educación, no solo en arte sino en general.

Capítulo 1

Reflexiones y Premisas sobre la Educación y la Educación Artística

“La docencia es un lugar de experiencia, si y solo si, la docencia es un lugar de vida.” (Larrosa, 2007)

Si “el arte debe ser la base de la educación” (Read, 1955, p. 27) y “el arte nos enseña a estar vivos” (Eisner, 1972, p. 256), no significa que el arte deba permear por completo los estadios educativos en el sentido formal de su significación, sino que el arte en la educación y el arte como muestra de la evolución de la humanidad debe fomentar el crecimiento de los valores que construyen la civilización, de modo que la experiencia en el arte aliente a ver la interrelación de los distintos aspectos humanos como totalidad y no en la segregación de sus partes. Arte como formación para la afirmación de la personalidad del sujeto integrado al contexto experiencial y la expresión de su ser a través de lenguajes estéticos así, el arte en la educación “debe ser no sólo proceso de *individuación* sino también de *integración*, o sea de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social”¹ en una cultura, tiempo y espacio particular dispuesto para ser representado tanto en el arte de educar, como la educación en arte.

La importancia de la educación radica en la formación en y para la vida, de manera que los sujetos puedan integrarse en sus contextos socioculturales. Sobre este aspecto la UNESCO plantea como su Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS4) garantizar una educación

¹ La idea pertenece al preámbulo introductorio *Herbert Read: El arte y la educación* escrito por Juan Mantovani para el libro *Educación por el arte*, en este se postula como para Read, el arte en todas sus expresiones, desempeña un papel fundamental en la formación humana y la afirmación de la personalidad de manera integrada como centro de la educación, principalmente en la contemporaneidad.

inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, ya que a pesar de los grandes progresos que en materia de educación se han logrado a partir del año 2000, los seis objetivos de la Educación para Todos (EPT) no se alcanzaron en el plazo fijado para el 2015, haciéndose inminente establecer un plan universal más ambicioso para finalizar la agenda inconclusa para el periodo 2015 a 2030 que garantice el logro de estos objetivos y metas trazadas en materia de educación (UNESCO, 2015, p. 22).

El documento ODS4-Educación 2030 plantea como “visión transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo” (UNESCO, 2015, p. 7) y para el logro de los principales objetivos mundiales que para el 2030 buscan erradicar la pobreza, el hambre y la desigualdad, proteger el planeta a través de la sostenibilidad medioambiental, garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad en armonía con el desarrollo económico y social de los pueblos, acabar completamente con la discriminación contra mujeres y niñas, sin dejar a nadie excluido de este proceso y acelerando el progreso de los países más atrasados.

En este marco, la educación como eje principal de desarrollo exige un compromiso compartido de renovación consecuente con la concepción humanista de progreso según principios de calidad, igualdad, equidad, dignidad, inclusión, protección, tolerancia, desarrollo sostenible, diversidad cultural, bienestar, realización y comunidad; que cobran sentido en el precepto que la educación, como bien público y derecho fundamental, es garante de la realización de los demás derechos humanos tomando como base los distintos aprendizajes, experiencias individuales y colectivas generadas a lo largo de la vida (UNESCO, 2015).

En Colombia el fin de una educación para la vida, la experiencia y la dignificación individual y grupal, esta postulado en la Constitución Política como un derecho y un servicio

público con una función social, que busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura; sin embargo, este principio se muestra como una realidad de difícil concreción a pesar de los esfuerzos generados en los últimos años, básicamente porque aún en Colombia, la cultura y pensamiento sobre la importancia de la educación es muy elemental y están atados a objetivos instruccionales, técnicos y de preparación para la vida laboral.

Al respecto, Vasco (2006) analiza que uno de los primeros retos para el desarrollo educativo del país debe ser ambientar la educación en la cultura política y económica nacional para el periodo 2006-2019:

Me refiero a la cultura política y económica colombiana en la cual, aún no se ha ambientado la educación como la inversión pública más rentable, sino que sigue entendiéndose como un rubro engorroso del gasto público que debe recortarse al primer guiño del Fondo Monetario Internacional o del Banco Mundial. La inversión en educación sigue estando ausente de los programas de los candidatos presidenciales y en los documentos de Planeación Nacional: los COMPES de educación son apenas esquemáticos, y el documento “Visión Colombia 2019” es muy decepcionante en materia de educación, ciencia y tecnología, pues no se compromete, ni siquiera a más de lo mismo. (pág. 34)

En relación con lo anterior la llamada “revolución educativa” no tiene nada de revolución, ya que habla de ampliación de la cobertura escolar sin inversión adicional de recursos. Cuando la deserción escolar sigue siendo preocupante, cuando los maestros no se sienten respetados, mucho menos bien remunerados, cuando la infraestructura escolar es reducida, insuficiente y no es mantenida, cuando no hay subsidios suficientes para que los padres se esfuercen por mantener en las escuelas a sus hijos, cuando las personas no encuentran

suficiente calidad en la educación para desear estudiar como una posibilidad para acceder a mejores oportunidades de vida, empleo digno y por la satisfacción de aprender (Vasco, 2006, p. 34).

Sobre lo anterior, Vasco (2006) también enfatiza como en los últimos gobiernos el discurso de *calidad educativa* ha sido reemplazado por el de cobertura escolar obligatoria, y realiza un análisis de otros seis retos planteados por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo que en el año 1994 fueron presentados al gobierno nacional para pensar el futuro de la nación en materia de educación, ciencia y desarrollo para el progreso y construcción de un país más próspero, equitativo y justo centrado en la educación como eje de transformación.

Este documento titulado *Colombia al filo de la oportunidad*, contiene las reflexiones y sugerencias que de manera conjunta un grupo de diez intelectuales y científicos, del que el propio Vasco hizo parte, postularon para una metamorfosis social en general entre las que están: un cambio en la concepción de educación, los modelos de aprendizaje y la relación maestro, enseñanza y estudiante. El documento enfatiza que la educación es el instrumento más poderoso desarrollado por la humanidad para la construcción social, el desarrollo individual, la solución de problemas, evolucionar y progresar; porque la educación es el proceso por el cual no solo se colectiviza el saber para construir comunidad con base en él, sino que permite generar nuevos saberes para aprender a vivir en el mundo, crear escenarios de convivencia social y buscar la felicidad individual y colectiva (Aldana, Valdés, y otros, 1996, p. 59).

En relación con los anteriores planteamientos, transformar la educación implica un plan de acción permanente en las políticas educativas, al interior de las instituciones de educación, en el ejercicio pedagógico de enseñanza y en la concepción social sobre la educación. Pensar que la generación de experiencias educativas significativas con contenidos aplicados a

problemas de la realidad es importante para la metamorfosis social, principalmente en los maestros y sus estudiantes como sujetos activos de la educación y motores del futuro cambio; transformación no solo por el imperativo a estar dentro del sistema educativo para subsanar el derecho a la educación, sino por el anhelo de autorrealización que lleve a la transformación social y del pensamiento cultural sobre la finalidad de una educación en y para la vida.

1.1. Reseña de la Educación Artística en la Educación

La historia de la educación artística en el ámbito escolar está emparentada con el desarrollo social, con la función de la educación en y para la vida, la relación con el arte y con el ejercicio docente de enseñanza artística. En este marco, es importante realizar un corto recorrido por las etapas en que aparece el arte en la educación hasta la concepción de esta área en Colombia, con el fin de encauzar algunos precedentes de la praxis pedagógica, justificar el *por qué, cómo y para qué* de la misma, orientar el desarrollo de algunas ideas, acciones y acontecimientos re-creados en la experiencia que serán sistematizados en éste documento.

Sobre la inserción de la educación artística en la enseñanza, Chaparro y Sosa (2014) trazan una línea histórica con punto de partida en el inicio de la modernidad y el uso del arte para la producción, progreso de los estados nacientes y desarrollo del proyecto democrático de ciudadanía; para la constitución de una sociedad basada en la racionalidad, la ciencia y la tecnología, y para el conocimiento racional del mundo a través de los sentidos como parte del ideal moderno de la ilustración. En este escenario la educación artística toma como principio pedagógico la educación de los sentidos, principalmente de *el ver* como fundamento para la comprensión de la naturaleza; para la instrucción en la observación como base del método científico, para la incorporación de la visualización y repetición como fundamentos del

aprendizaje memorístico, y para el desarrollo de la cultura de la imagen a partir de la instrucción escolar (pp. 217-220).

En el siglo XVI las escuelas primarias protestantes de Europa incorporan la enseñanza de las artes y los oficios en la educación, por lo menos hasta su reglamentación en 1877 que divide la instrucción artística en dibujo y trabajo manual; idéntico proceso se da en las escuelas maternas² que incorporan el canto como enseñanza regulada. En cuanto a la educación secundaria la enseñanza de las artes en el siglo XVIII sufre un momento de emergencia, ya que la privatización de la educación a partir de 1830 fue adquiriendo más fuerza, relegando la instrucción artística a la formación universitaria y jesuita que incluía una maestría en artes (Herrera, 2019, p. 80).

Durante este periodo, los fundamentos de la enseñanza de arte -principalmente a partir del dibujo- tuvieron una función netamente motriz, es decir, como aprestamiento manual y preparación para la memorización visual de los símbolos alfanuméricos necesarios para aprendizajes superiores de lectura, escritura y matemáticas.

Rousseau por su parte plantea un retorno a la naturaleza, donde lo bello es producto de la imitación, siendo el arte -y particularmente el dibujo-, el medio por el cual se puede reproducir la realidad, contribuyendo a una formación del ojo y de la mano. (Chaparro y Sosa, 2014, p 220)

En el contexto nacional si bien la escuela pública aparece en la segunda mitad del siglo XVIII, producto de la expulsión de los Jesuitas de toda Hispanoamérica y la destinación de sus

² Las escuelas maternas se originaron en Francia en el siglo XIX, al inicio eran llamadas salas de asilo encomendadas al cuidado de niños de cuatro a seis años; en 1881 Pauline Kergomard le dio este nombre y adquiere carácter público, mixto e independiente de las sujeciones religiosas, pero no obligatorio. La escuela maternal centra la atención en el desarrollo de la personalidad y autonomía del niño, está en contra de los ejercicios escolares y postula la importancia del respeto al infante, del juego y las actividades naturales de cada edad aprendidas a través de los sentidos.

riquezas para la fundación de universidades, colegios y escuelas por parte del rey español, la instrucción artística -a pesar de su importancia- estuvo adscrita a otras instituciones como por ejemplo, la escuela de artes de la Real Expedición Botánica; ya que la función básica de la escuela era la enseñanza de la lectura, escritura, el comportamiento, la religión, y la noción utilitaria de la educación para el desarrollo de la naciente república.

Estos antecedentes permitieron que en 1820 la instrucción como mecanismo civilizatorio regularan la sociedad, admitiéndole aprender a leer y escribir, lo cual implicaba la creación de escuelas públicas en función de la masificación de la educación, además de la importancia de las artes, como cabe notar en uno de los reglamentos orgánicos de la enseñanza pública de 1826. (Chaparro y Sosa, p. 226)

En el siglo XIX que el canto y el dibujo entraron a la escuela de manera directa mediante el Decreto 19 de 1845 que los incluía a favor de una buena educación, después con la expedición del Decreto orgánico de Instrucción Pública de 1870 que introdujo la legislación educativa colombiana, y el Decreto 595 de 1886 sobre la Instrucción Pública Secundaria y Profesional, fue que en 1887 se incluyó la enseñanza del canto y el dibujo en el pensum de todas las escuelas (Herrera, 2019, p. 81).

El siglo XX trajo reformas educativas que la regían desde 1950 mediante expedición del Decreto 1710 del 25 de julio 1963, que adopta el plan de estudios unificado de la Educación Primaria Colombiana tanto en el medio urbano como en el rural. Éste decreto estableció la asignatura de educación estética y manual de grado I (a partir de siete años de edad) a grado V de manera obligatoria y comprendía las materias de música, canto, dibujo, educación para el hogar y obras manuales con una intensidad de cuatro horas a la semana; mientras que la danza como materia estaba incluida en la asignatura de Educación Física.

A partir de la segunda mitad del siglo XX la Educación Artística acentuó la subordinación del arte para el aprendizaje en otras materias escolares, porque la adecuada coordinación visomotriz era esencial en los procesos de repetición y memorización de información, principalmente para la enseñanza de la escritura y lectura, la aritmética y geometría, sin dejar de lado la historia, geografía, ciencias naturales, y para la generalización de la educación como fundamento del proyecto de desarrollo nacional.

En 1994 a partir de la expedición de la Ley General de Educación, Ley 115, artículo 23, se establece la Educación Artística como obligatoria y fundamental -como mínimo hasta la educación básica, grado noveno- para el logro de los objetivos educativos de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que es modificado parcialmente por el Artículo 65 de la Ley 397 de 1997 con el fin de instaurar la formación cultural obligatoria, por lo que la Educación Artística pasa a llamarse Educación Artística y Cultural.

Si bien, durante los siglos XIX y XX la educación del arte aparece en los programas escolares, son varios los problemas evidenciados: discontinuidad en la impartición de sus contenidos, contenidos diversos cambiantes -primero, canto y dibujo; luego, danza, manualidades y, a veces, teatro-, no en todos los niveles de la educación escolar se impartía tal enseñanza, y quienes la enseñaban no necesariamente eran maestros formados para tal función. A partir de la década de los noventa es cuando se reglamenta y obliga bajo ciertos lineamientos su enseñanza, con la denominación de educación artística. Allí se entiende el arte más en su función de alcanzar propósitos individual y colectivamente, que a partir de su definición y su teoría. (Herrera, 2019, p. 91)

Para el 2000 se establecen los Lineamientos Curriculares de Educación Artística con el fin de orientar conceptual, pedagógica y didácticamente el diseño y desarrollo curricular del

área en uno de los siguientes campos: artes plásticas y visuales, diseño gráfico, música, danza, teatro, audiovisuales, literatura o arquitectura; sin embargo, para el desarrollo curricular de Educación Artística, estos lineamientos solo tienen en cuenta los cinco primeros campos para la adaptación e inserción del área en el PEI.

Aquí los fundamentos para la enseñanza del arte en la educación todavía están sujetos al conocimiento artístico a partir de la ilustración histórica del arte, la instrucción técnica, la noción de talento, vocación y aptitud, la libre expresión, el fortalecimiento de las demás áreas a través de procedimientos artísticos, el supuesto de identificación cultural, sin olvidar el saber disciplinar o gustos del docente que la instruye.

En el 2010 aparece el documento N°. 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, con el fin de presentar las competencias que el área debe desarrollar en la planeación curricular; ya que áreas fundamentales como matemáticas, lenguaje o ciencias poseían sus estándares básicos de competencias y la Educación Artística no los tenía. Estas tres competencias: *sensibilidad*, *apreciación estética* y *comunicación*, están desarrolladas conceptualmente en el documento que también identifica los procesos de recepción, de creación y de socialización para adquirir dichas competencias, sugiere productos que el estudiante puede realizar en estos procesos y señala la importancia de la interacción sociocultural en su desarrollo, sin embargo, el documento N°.16 al igual que los lineamientos curriculares, peca por falta de precisión en las recomendaciones de la propuesta de implementación de dichas competencias en el currículo de Educación Artística (Figura 1).

Figura 1

Guía para la Implementación de Competencias Artísticas

Competencia	Grados Primero, segundo y tercero	Grados Cuarto y quinto	Grados Sexto y séptimo	Grados Octavo y noveno	Grados Décimo y undécimo	Competencias básicas
SENSIBILIDAD	<p>Exploro el cuerpo y los sentidos, como instrumentos de expresión y de relación con el medio: capto, reconozco y diferencio sensorialmente los colores, timbres de objetos sonoros y características del movimiento corporal.(C. B. 1, 3)</p> <p>Me relaciono lúdicamente con la música, las artes visuales y escénicas y lo demuestro partir del desarrollo motriz corporal: escucho, acompaño con el cuerpo, juego e imito frases, fragmentos rítmicos, gestos corporales.(C. B. 1)</p> <p>Me adapto a las indicaciones que tienen que ver con la expresión del lenguaje artístico; por ejemplo, aprendo a relacionar los gestos y señales del director con referencia al tiempo, el matiz; a controlar las variaciones del tono de voz, del movimiento, etc. (C. B. 1)</p>	<p>Describo, comento y explico mis experiencias emocionales, sensoriales y motrices, y manifiesto mis preferencias por los estímulos provocados por determinadas obras o ejercicios. (C. B. 1, 4)</p> <p>Me relaciono con características expresivas de una melodía, ejercicio dancístico o escénico, por ejemplo, cambios súbitos en el matiz o velocidad de una pieza musical, de un movimiento, etc. (C. B. 1)</p> <p>Me relaciono vivencialmente con diversas modalidades de expresión emocional y su representación simbólica; y comento mis reacciones frente a las producciones artísticas propias o las de otros. (C. B. 1)</p>	<p>Conozco y exploro las posibilidades de relación visual, auditiva, senso-motriz, con fines expresivos, y doy cuenta de la intención de mis experimentaciones. (C.B. 1, 3)</p> <p>Desarrollo el control de elementos técnicos dirigidos a la expresión, sujetos a parámetros presentes en el texto, obra o partitura, para manifestar emociones, sensaciones, impresiones; por ejemplo, matices agógicos, dinámicos (música), acotaciones en un texto teatral, características del trazo o pincelada. (C.B. 1)</p> <p>Comprendo y doy sentido a una melodía, danza, ejercicio teatral, interpretando las orientaciones que realizan el docente o mis compañeros con respecto a los aspectos expresivos de un lenguaje artístico. (C.B. 1)</p>	<p>Indago y utilizo estímulos, sensaciones, emociones, sentimientos, como recursos que contribuyen a configurar la expresión artística. (C.B. 1, 3)</p> <p>Conozco, selecciono y aplico los recursos expresivos adecuados para expresar impresiones, sentimientos y pensamientos mediante la interpretación musical, escénica o plástica. (C.B. 1)</p> <p>Me familiarizo y aprecio las observaciones y comentarios de mis compañeros y del docente, con respecto de aspectos técnicos o conceptuales de mi trabajo. (C.B. 1, 4)</p>	<p>Me regulo emocionalmente frente a distintas situaciones que exigen autocontrol (por ejemplo, en las presentaciones ante un público); así mismo, logro cualificar y plasmar mi emoción en una obra. (C.B. 4, 1)</p> <p>Decido autónomamente durante la ejecución musical o escénica respecto al interpretar y/o proponer indicaciones técnico-expresivas. (C.B. 1)</p> <p>Integro a mi trabajo las recomendaciones de mis compañeros y del docente con motivo de la retroalimentación que busca mejorar la intención expresiva y la calidad de mis producciones artísticas. (C.B. 1)</p>	<p>1. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Sistemas simbólicos.</p> <p>2. COMPETENCIAS MATEMÁTICAS Sistemas geométricos, pensamiento espacial.</p> <p>3. COMPETENCIAS CIENTÍFICAS Capacidad de observación, indagación, análisis y comprensión de fenómenos sociales, culturales e históricos</p> <p>4. COMPETENCIAS CIUDADANAS Desarrollo de competencias emocionales. Respeto a las diferencias culturales, convivencia ciudadana, participación democrática, diálogo pluricultural.</p>
APRECIACIÓN ESTÉTICA	<p>Conozco las nociones de tiempo, ritmo, duración, movimiento, espacio e imagen, a partir de ejercicios concretos (imito y logro relacionar algunos conceptos). (C. B. 1, 3, 2)</p> <p>Distingo, comparo y discrimino propiedades sonoras (objetos sonoros e instrumentos); propiedades del movimiento y de la voz; y propiedades visuales del espacio, color y forma, empleando el vocabulario propio de la disciplina.(C. B. 1, 3)</p> <p>Conozco los relatos, mitos o hechos históricos que permiten pensar el origen de las prácticas artísticas. (C. B. 1, 3)</p>	<p>Realizo ejercicios de decodificación de obras (interpretación formal), utilizando el vocabulario específico de las artes (C. B. 1, 2)</p> <p>Discrimino y efectúo valoraciones comparativas de altura, intensidad, duración y timbre en un conjunto de sonidos diversos; de intensidad, saturación o tinte en una escala cromática; progresiones de la acción motriz como desplazamientos, giros, suspensiones, equilibrios. (C. B. 1, 3)</p> <p>Identifico diferentes formas de clasificar las artes y las obras; como la naturaleza del medio a través del cual se manifiestan mis creaciones (artes espaciales, temporales, mixtas); el género (tragedia, comedia, drama); estilo (realismo, abstracción). (C.B. 1, 3)</p>	<p>Comprendo y manejo elementos formales en la lectura e interpretación de una obra sencilla. (C. B. 1)</p> <p>Reflexiono sobre conceptos y aspectos expresivos, en el análisis de mis producciones artísticas y las de otros. (C. B. 1)</p> <p>Conozco el proceso histórico y cultural del arte y comprendo elementos que permiten caracterizar aspectos estilísticos, tanto en las culturas como en un autor. (C. B. 1, 3)</p>	<p>Desarrollo capacidades de análisis de obras complejas, en un amplio repertorio de producciones artísticas. (C.B. 1, 3)</p> <p>Construyo y argumento un criterio personal, que me permite valorar mi trabajo y el de mis compañeros según parámetros técnicos, interpretativos, estilísticos y de contextos culturales propios del arte. (C.B. 1)</p> <p>Analizo, comprendo y aprecio el quehacer y hecho artístico en distintos contextos de la historia. (C.B. 3)</p>	<p>Conozco y comprendo la notación y la función de los códigos musicales, escénicos o plásticos y realizo análisis y comentarios críticos sobre el arte de diversos periodos y contextos históricos. (C.B. 1, 3)</p> <p>Identifico, comprendo y explico diversos aspectos históricos, sociales y culturales que han influido en el desarrollo de la música, las escénicas y la plástica; y realizo aportes significativos que enriquecen el trabajo individual y colectivo. (C.B. 3, 1)</p> <p>Valoro y argumento la importancia de la función social del arte y el patrimonio cultural, local, regional y universal.(C. B. 3, 1, 4)</p>	
COMUNICACIÓN	<p>Entiendo la práctica musical, escénica y plástica como medio de comunicación de vivencias, sentimientos e ideas. (C. B. 1)</p> <p>Realizo demostraciones de canto, dancísticas o plásticas a partir de los repertorios sugeridos en clase. (C. B. 1)</p> <p>Manifiesto pensamientos, sentimientos e impresiones mediante la expresión artística. (C. B. 1)</p>	<p>Aplico aspectos técnicos básicos, orientados a la ejecución adecuada de un ejercicio (en un instrumento principal específico, en un ejercicio dancístico, plástico o teatral), con un fin comunicativo determinado. (C. B. 1)</p> <p>Realizo ejercicios de creación individuales o colectivos, de acuerdo a los procesos productivos de las prácticas artísticas, utilizando diversos instrumentos, materiales o técnicas. (C. B. 1)</p> <p>Propongo variaciones sobre un patrón genérico o modelo, musical, escénico o visual, facilitado por el docente. (C. B. 1, 3, 2)</p>	<p>Aplico conocimientos, habilidades y actitudes, en la búsqueda de un método de estudio que contribuya a la interiorización, ejercitación y mecanización de la práctica musical, escénica y plástica. (C.B. 1)</p> <p>Haboro producciones artísticas mediante las cuales muestro la apropiación de los elementos conceptuales contemplados en clase; así como control, fluidez y destreza en cuanto al manejo técnico. (C. B. 1)</p> <p>Propongo ejercicios de creación tales como secuencias de ritmo y movimiento (danza y teatro); rítmico-melódicos (música); o de composición pictórica (plásticas). (C. B. 1, 3, 2)</p>	<p>Propongo y elaboro autónomamente creaciones innovadoras, de forma individual o de colectiva, en el marco de actividades o jornadas culturales en mi comunidad educativa. (C.B. 1, 4)</p> <p>Diseño y genero distintas estrategias para presentar mis producciones artísticas a un público. (C.B. 1)</p> <p>Aplico con coherencia elementos de carácter conceptual y formal de las artes, planificando mi proceso creativo a partir de las vivencias y conocimientos adquiridos en el contexto del aula. (C.B. 1)</p>	<p>Realizo creaciones y presentaciones artísticas de repertorios variados, en ámbitos institucionales, culturales, y laborales, y mediante ellas me relaciono con un público y con artistas de nivel académico igual o superior. (C.B. 1, 4)</p> <p>Conozco las distintas etapas de la producción y socialización de una obra y las pongo en práctica al gestionar distintos escenarios de presentación pública para dar a conocer mis producciones artísticas. (C.B. 1, 3)</p> <p>Concibo y produzco una obra a partir de mi propio imaginario y del contexto cultural, aplicando herramientas cognitivas, habilidades y destrezas propias de la práctica artística. (C.B. 1, 3)</p>	

Fuente: Documento N° 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010, p. 92).

Esta breve reseña por la inclusión del arte en la educación, y el ejercicio de enseñanza artística desde la fundación de las primeras academias de arte para la formación técnica de los artistas y el inicio de la modernidad producto del re-descubrimiento del hombre durante el Renacimiento, muestra modelos de enseñanza que dominaron el pensamiento artístico hasta el

siglo XIX, y que estos métodos subyugaron el arte para favorecer el control social, modelar un tipo de sujeto dócil ligado a los ideales de Estado Nación, de progreso, utilidad y desarrollo de valores ciudadanos.

Es decir, la escuela clásica moderna del siglo XVIII hasta el siglo XX (más o menos 1980), es una escuela que tendrá la siguiente función: será una escuela dirigida a las grandes masas, que incluirá al hijo del pueblo en un proyecto eminentemente burgués, para ser gobernado y aprender un oficio necesario en el desarrollo posterior de las profesiones. (Zambrano, 2014, p. 155)

En Colombia esta ideología hizo eco y se refleja en la falta de claridad sobre el fin de la Educación Artística en el contexto educativo, ligándola todavía a la instrucción disciplinar y el fortalecimiento de competencias artísticas alejadas de la reflexión crítica del estudiante. Éstas prácticas pedagógicas sin un horizonte claro forman las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte, la educación artística y la finalidad formativa de la enseñanza, sin embargo, la falta de orientaciones precisas sobre los contenidos temáticos y actividades que el área debe trabajar representan una oportunidad para generar experiencias significativas de aprendizaje, transformar la praxis pedagógica y trascender la experiencia tradicional de enseñanza del arte en la educación.

Todo lo anterior en concordancia con el objetivo de esta investigación, del *por qué*, *cómo* y *para qué* de algunas ideas, acciones y acontecimientos re-creados en la reconstrucción sistemática del ejercicio pedagógico en Educación Artística y la experiencia de buscar, aplicar y adaptar diferentes estrategias didácticas para transformar las maneras de pensar, hacer y sentir en relación al arte de educar desde la experiencia de enseñanza artística.

1.2. Educación Artística: un Escenario Educativo, una Experiencia Pedagógica

En el marco nacional el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en la serie Lineamientos Curriculares presenta la importancia de las artes en la educación colombiana, y la Educación Artística en el PEI como una herramienta fundamental para aproximar la educación al contexto, trabajar con la sociedad a fin de orientar su desarrollo socioeconómico y cultural, abrir las puertas de las instituciones educativas a la comunidad en espacios que posibiliten la participación democrática, la autonomía institucional y posibilitar la interacción entre la escolaridad y las experiencias de vida de la comunidad educativa (MEN, 2000, p. 18).

Aun así, Casas y Sánchez (2008) manifiestan la falta de coherencia entre esta propuesta educativa y la realidad del sujeto, tanto en la educación, como en la relación arte y enseñanza:

En esta dicotomía, muchas veces se ha abusado de aquella capacidad de adaptación que el hombre tiene frente a su realidad, pretendiendo llevarlo anestesiado por medio de la educación a ser aquello que real y naturalmente puede ser, pero cayendo en el peligroso sofisma de avocarlo desde lo que no es ni desea ser, en medio del sórdido panorama de un mundo convulsionado que ha venido sufriendo en los últimos tiempos vertiginosos cambios en todos sus órdenes y que al interior las aulas no alcanzan a ser digeridos tanto por la rigidez de los sistemas educativos como por la incapacidad estructural de los recursos para asumirlos, con el agravante de que el desarrollo multimedial y de comunicación en el que se desenvuelven los lenguajes contemporáneos, están impregnados de profundos contenidos estéticos y artísticos que van desde lo más sencillo y de fácil lectura hasta los más complejos y abstractos esquemas que requieren de una nueva gramática de la imagen, adherida a valores culturales que no siempre coinciden con el tipo de sociedad anhelada. (p. 4)

En este sentido, para hablar de educación y especialmente del arte en la educación, es preciso puntualizar la participación de los actores principales que intervienen en este escenario formativo, es decir, el maestro y sus estudiantes; cada uno como miembro de una comunidad se define como un ser social, lo que determina que tanto el arte como el hombre no pueden separarse, asociación que hace de estos actores los transformadores dialecticos del mundo (Casas y Sánchez, 2008, p. 5).

Sobre la práctica cotidiana del maestro, una educación que permita hacer del ejercicio mismo de la pedagogía una acción permanente de transformación de las maneras de pensar, hacer y sentir en relación a la educación artística y su finalidad, esta puede convertirse en una tarea difícil de realizar, y quedarse simplemente en la formulación de un pensamiento transformador imposible de cumplir o llevar a la realidad de la enseñanza artística; esto no solo por la cantidad de obstáculos que presenta la labor educativa, sino porque algunas didácticas postulan la actividad por la actividad como si la instrumentalización, por si sola, acercara a los estudiantes al conocimiento de lo sociocultural, el desarrollo de sus capacidades y la creación de un pensamiento transformador.

Del por qué, para qué y limitando la enseñanza artística simplemente al cómo: cómo se pinta, cómo se dibuja, cómo se baila, cómo se teje, etc., como si el ejercicio de enseñanza desde la estandarización condujera al estudiante por los senderos adecuados para estimular su sensibilidad, desarrollar las competencias que le permitan apreciar estéticamente distintas manifestaciones artísticas, generar un pensamiento crítico a partir del arte, explorar otras formas de expresión y representación del mundo desde la formación artística.

Algunas de estas percepciones y principalmente sobre cómo se ve la Educación Artística en Colombia, las extraen Casas y Sánchez (2008) de la Propuesta de Creación de un Programa

en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística del año 2000 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, para el documento *De la Educación Artística en Boyacá*:

- En los colegios y escuelas tanto las directivas como los maestros de artes se enfrentan a un gran vacío y es el de planear y actuar desde el desconocimiento de la estética y sin una visión clara del quehacer artístico, lo que lleva a que las materias de arte en muchos casos sean consideradas como algo secundario, un adorno que tiene como fin el que los alumnos realicen trabajos bonitos para mostrar.
- El maestro aborda la producción del objeto (artístico) como fin en la escuela, olvidando los procesos de expresión que allí surgen y facilitando así la acción mecánica y acumulativa del aprendizaje. Esto corresponde a la valoración netamente manual que muy comúnmente se le da al ejercicio artístico en el aula.
- Sobrecarga de trabajo para los docentes de básica primaria en los municipios y en los grandes colegios urbanos donde un profesor dicta clase a más de mil doscientos estudiantes en una misma semana.
- A los maestros se les dificulta formar grupos de reflexión y estudio. En muchas ocasiones, el profesor no tiene formación en artes, pero asume las asignaturas para completar el número de horas correspondiente.
- Los maestros expresan "inseguridad" intelectual ante los docentes de otras disciplinas, por lo cual a veces reprueban estudiantes en el área o aplican formas de evaluación represiva buscando respeto por la educación artística y para recuperar el respeto de los demás compañeros.
- Lo más común en la educación artística es que se enseñen destrezas mediante ejercicios mecánicos prediseñados, siguiendo secuencias que no tienen en cuenta el ritmo corporal y su pertenencia cultural. En cuanto a los intentos de los profesores de articular esta

educación en el PEI, no son vistos en su dimensión real por los directivos, quienes generalmente se resisten a esta integración.

- Algunas instituciones cuentan con salones adecuados, materiales e instrumentos y grupos de trabajo en áreas específicas del arte, pero hay carencia de recursos económicos para llevar a cabo los procesos de educación artística de manera cabal y, muchas veces no se tiene la conciencia necesaria para dimensionar las condiciones con las que se cuenta y poder proyectar la actividad.
- Generalmente, la educación artística se limita a la enseñanza mecánica de las artes plásticas, en menor medida a la música y, en muy contadas ocasiones, a la enseñanza del teatro y la danza.
- En cuanto a la concepción de educación artística, se desarrollan tres tendencias: 1) Inculcar destrezas artísticas específicas, 2) Promover el desarrollo de la sensibilidad y de la creatividad, 3) Desarrollar proyectos que articulen el área de arte con otras áreas, con las propuestas de los alumnos y con los intereses culturales de las comunidades. (Castillo, Motta y Ramos, 2000, p 74; citado por Casas y Sánchez, 2008, p. 10)

Igualmente, Casas y Sánchez (2008) como resultado de la investigación de la Educación Artística en quince municipios cabecera de provincia de Boyacá, presentan a groso modo algunas falencias que afectan la enseñanza artística en este departamento:

- En términos generales, la Educación en Colombia y particularmente en el departamento de Boyacá, se encuentra en crisis ya que atraviesa por un momento coyuntural en el que las políticas, las metodologías, contenidos, contextos y actores están siendo cuestionados con insistencia.
- Paradójicamente, el tránsito del conocimiento fluye con mayor rapidez por fuera de las aulas, debido a que la imagen producida desde y por los medios masivos de

comunicación se instala indiscriminadamente en sus distintos actores, con tendencias o sesgos que no alcanzan a ser digeridas al interior del aula o del mismo sistema educativo en general, dada su paquidérmica estructura para el manejo de los distintos lenguajes contemporáneos.

- Ante esta alarmante realidad, existe un tácito clamor del sector educativo para que se produzcan fórmulas o pócimas mágicas que atiendan debidamente estas nuevas tendencias de las dinámicas socio-culturales, y por tanto tímidamente se han venido propiciando positivamente espacios de cambio al interior de los centros educativos pero muchas veces sin el debido acompañamiento.
- Las directivas y profesores de algunos colegios y escuelas son conscientes del maltrato que durante mucho tiempo le han venido propinando a la Educación Artística, debido en buena medida al gran vacío que enfrentan al planear y actuar en los campos de la creatividad, de los limitados conceptos que manejan de la estética, lo mismo que de la incapacidad para definir una visión clara frente al quehacer artístico, lo que hace que aquellas materias que del arte se encargan sean consideradas como algo inocuo y balí frente a aquellas asignaturas tradicionalmente signadas como científicas o de alcances intelectuales superiores, o que supuestamente representen un mejor estatus social.
- Como consecuencia de lo anterior, para muchas instituciones, colegios y escuelas del departamento de Boyacá, la Educación Artística ha venido siendo considerada como el repuesto de segunda para aquellos casos de emergencia de asignación de carga laboral y sin ningún respeto por la disciplina se asigna indiscriminadamente a aquellos profesores que no tienen formación en artes para que asuman las asignaturas de “artísticas” y así completar el número de horas correspondiente.
- En consecuencia con lo anterior, aquel maestro que arropado de su ignorancia en los campos del arte afronta desde su leal saber y entender la Educación Artística, hace de

la producción de objetos artísticos como el único fin de la escuela, adornos cuya única finalidad se traduce en que los alumnos realicen trabajos bonitos para mostrar, sin tener en cuenta los procesos que allí se suscitan, sepultando de paso los hallazgos pedagógicos, las acciones metodológicas e investigativas, lo mismo que aquellas dinámicas que enriquecen la formación interdisciplinar.

- En este mismo sentido, la Educación Artística va perdiendo toda posibilidad de dignificación del ser humano en su esencia creativa, reflexiva y constructora de conocimiento, ya que en el rol meramente mecanicista o de privilegio de las manualidades hacia lo mimético, constriñe toda posibilidad argumentativa y de crítica frente al contexto, con lo que se demuestra resistencia al cambio, una incapacidad hacia la exploración, la experimentación o la transformación en los distintos campos del arte.
 - Como secuencia de lo anterior, ese improvisado profesor refleja su "inseguridad" intelectual frente al grupo de sus compañeros docentes de otras disciplinas a través de sus maneras de evaluar, las que se reducen a lo absolutamente conductista y comportamental del estudiante, reprobando a aquellos que se sienten incómodos o insatisfechos en el área, aplicándoles algunas formas de evaluación represiva, con el argumento de reclamar el respeto y reconocimiento para sí y para la educación artística.
- (p. 15)

Las anteriores percepciones sobre la concepción y finalidad de la Educación Artística, el ejercicio pedagógico para su enseñanza, los contenidos, actividades y experiencias que el área debe o puede generar, se manifiestan como un escenario para activar la transformación de la imagen del arte debido al valor que ésta tiene como medio formativo en y para la vida, y no solo como un artilugio obligatorio en la cotidianidad académica de los estudiantes y posible para unos pocos virtuosos, talentosos o poseedores del don artístico.

Educación Artística entendida como escenario formativo desde las experiencias que pueda generar ya que, “atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, es capaz de influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos” (Touriñán, 2011, p. 64). Educación Artística que en su naturaleza implica el desarrollo de competencias y valores propios del desenvolvimiento social, de conocimiento y experiencia, de decisión y elección, de aprendizaje y práctica, de realización y acción, de sensibilidad, apreciación y comunicación de los valores formativos inmersos en el área, el trabajo artístico y las experiencias de aprendizaje.

En palabras de Touriñán (2016):

Si entendemos la educación artística en toda su extensión como ámbito de educación, no se trata solo de formar profesionales de un área (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni de utilizar el área solo como ámbito general de educación, sino también de contribuir a la formación de todos los educandos desde el área, entendida como ámbito de educación general, de manera tal que, no solo se logren desde el área valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios del significado de la educación, que son comunes a otras áreas de experiencia, sino que, además, se logren los valores que le corresponden como área cultural específica y singular, en tanto que “experiencia artística”. (p. 56)

Capítulo 2

Justificación, Problema, Objetivos y Contexto de la Praxis en Educación Artística

“la aportación más importante que puede hacer la educación de arte (...) está directamente relacionada con la naturaleza del arte, con lo que el arte tiene distintivo, con las funciones que lleva a cabo en la experiencia humana.” (Eisner, 1972, p. 54)³

El ser humano construye conocimiento a partir de la experiencia, y solo en la práctica cotidiana puesta en contexto ésta cobra validez. El quehacer docente es una construcción constante inmersa en su misma naturaleza, con unos principios éticos, políticos y culturales que no pueden ser dejados de lado por cumplir unas políticas educativas y la estandarización de la profesión que niegan los fines y principios educativos para la formación de seres humanos; la educación debe ser para la vida y tener en cuenta las características, cualidades y actitudes de cada uno de los estudiantes para fomentar una actitud crítica y transformadora de la sociedad.

Aunque en general resulta fácil decir que los objetivos de la educación de arte deben atender a lo que el arte tiene de único y valioso, es preciso tener en cuenta que los objetivos funcionan siempre para las personas, y que las personas viven en contextos. (Eisner, 1972, p. 54)

Estas palabras de Eisner sirven para encauzar el horizonte de este capítulo y en alguna forma justificar la enseñanza del arte, para problematizar la praxis en Educación Artística,

³ La frase original es usada para señalar el valor de los medios y fines de la educación artística infantil, aquí es transformada superficialmente para fines prácticos. Donde aparecen los puntos suspensivos entre paréntesis originalmente dice “al crecimiento infantil”, pero como esta investigación se centra en la praxis en Educación Artística en niveles de secundaria y media, se obvió esta parte para dar contexto a la idea de Eisner.

preguntar sobre el ejercicio pedagógico, presentar los objetivos de esta investigación en el contexto de la experiencia y otros aspectos que se tratan a continuación.

2.1. Problematicar la Praxis en Educación Artística

Si problematicar es cuestionar, poner en duda algo de lo que se tiene alguna certeza y analizar profundamente la realidad a partir de la formulación de preguntas, se puede aseverar que una de las principales razones de toda experiencia, también en educación, es la problematicación de la vida y el ejercicio formativo. No para problematicar las cosas y solo hacer visibles los problemas, sino para innovar, cambiar el pensamiento sobre la finalidad de la educación, transformar la relación maestro, enseñanza y aprendizaje, sin olvidar la posibilidad de crear un mejor mundo.

Problematicar la praxis en Educación Artística es pensar el objetivo del arte en la educación, tanto para la experiencia del estudiante, como para la búsqueda incesante de la satisfacción profesional del maestro y generar un cambio en las percepciones educativas, para pensarla desde el ámbito formativo, no instruccional, y su incidencia en los pensamientos, conductas y acciones de los directamente involucrados: los estudiantes; para dejar de asimilarlos como simples objetos de educación y hacerlos sujetos de formación para la vida y la inserción social efectiva.

Pensar y practicar la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 1994, p. 1), no solo como impuesto obligatorio en la vida de las personas, sino como una acción importante para el desarrollo sociocultural con un objetivo experiencial afín a las expectativas de los sujetos y las

comunidades; que para el caso de la Educación Artística aún se sigue pensando y practicando como un espacio de poca trascendencia en la formación de los alumnos, básicamente por la escasa importancia que se le da en los currículos escolares, las actividades que la limita al desarrollo de habilidades instrumentales, técnicas o manuales, y el fomento de un pensamiento social sobre el arte limitado al talento artístico (Agirre, 2005; Eisner, 1972; Touriñán, 2011).

En este sentido, la importancia del arte en la educación radica en las posibles experiencias prácticas y aprendizajes que puede generar más allá de la elaboración de objetos artísticos, o el desarrollo de habilidades artísticas; sin embargo, en algunas oportunidades el ejercicio pedagógico se desconecta de la formación y excluye el aporte que la Educación Artística puede dar a las demás áreas, a la creación del pensamiento crítico y a la generación de aprendizajes aplicables más allá de las paredes de las instituciones educativas.

Al respecto, Touriñán (2011) dice:

La educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas [como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico] y a finalidades intrínsecas [en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye desde las artes a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse].
(p. 68)

De esta manera, la Educación Artística como parte de la formación, no solo como un agregado en los currículos, tiene como objetivo desarrollar valores artísticos, motivar la solución de problemas a partir de la experiencia en el área, generar espacios para la búsqueda

de los medios de expresión más adecuados según la particularidad del estudiante, tanto en el campo artístico, como en la inserción y aprendizaje para la vida; así, la Educación Artística cobra el valor necesario para la vida del escolar y en las instituciones deja de percibirse como un espacio sin importancia, o el área para descansar del trabajo en las asignaturas pesadas o fundamentales.

Lo anterior es posible al imprimir en el ejercicio pedagógico, en la práctica cotidiana, didáctica y metodológica, del “carácter propio de toda educación [axiológico, integral, personal y patrimonial] y el sentido acorde a nuestro marco socio-histórico [permanente, global, intercultural, general, vocacional y profesional]” (Tourrián, 2011, p. 68), y hacer de la Educación Artística una parte fundamental de los procesos formativos al igual que cualquier otra área de aprendizaje o experiencia educativa.

Aun así, en Colombia, las directrices que orientan la enseñanza artística son básicas y abiertas a múltiples interpretaciones, principalmente de los docentes según sus gustos, saberes previos, lo conocido, practicado o aprendido sobre el arte en diferentes momentos de su formación. De esta manera muchas acciones en el área aún se concentran en la instrucción técnica, el desarrollo de habilidades manuales o la producción de objetos para con esto desarrollar las competencias sensitivas, de apreciación estética y comunicación “de cuyo desarrollo se ocupa la Educación Artística” (MEN, 2010, p. 25) a partir del ejercicio de enseñanza y la estructuración curricular del área.

Los Lineamientos Curriculares de Educación Artística y el Documento N°. 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, representan las dos principales herramientas para que el docente planee su trabajo en los diferentes grados, y proyectar el aporte que la Educación Artística puede dar a la experiencia educativa del

estudiante; siendo escasos los mecanismos que el estado ofrece para trabajar con las comunidades escolares y orientar adecuadamente los procesos prácticos, pedagógicos, metodológicos y didácticos del área de manera unificada según el pensamiento de nación, para “considerar las relaciones entre política respecto de y la educación artística, en el marco de un proyecto político más amplio que apunte a expandir el horizonte cultural de todos nosotros” (Terigi, 2002, p. 46).

Crear espacios para que los docentes e instituciones desarrollen planes de Educación Artística que integren el contexto, la recepción, creación, socialización y circulación de productos artísticos, consensuadamente con el fortalecimiento de diferentes competencias específicas del arte (MEN, 2010, p. 59), hacen pertinente esta investigación como un escenario para aportar desde la reflexión sistemática al desarrollo del área, para la recreación de experiencias de la práctica docente y para la transformación de las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte en la educación y la finalidad formativa de la enseñanza artística.

Educación Artística que centrada en la práctica pedagógica, didáctica y metodológica, concadenada con el quehacer, busca repensar el valor del área como experiencia formativa no solo de los estudiantes, también de los maestros, ambos como sujetos activos de la educación y el ejercicio de aprendizaje; y si se piensa la relación entre arte y educación orientada al desarrollo de valores para sentir, apreciar y comunicar en y para la vida, son consideraciones valiosas para pensar el hecho de ser, hacer y desarrollar formas sociales adecuadas al momento actual algunas de las principales razones de la educación y el fomento de la creatividad desde la Educación Artística.

2.2. Preguntar sobre la Praxis en Educación Artística

El principio rector de esta investigación es la praxis en Educación Artística enmarcada en la búsqueda, aplicación y adaptación de estrategias didácticas para hacer del ejercicio pedagógico una práctica permanente de transformación de las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al área y su finalidad formativa. “Alguien dijo que es responsabilidad de los docentes darle sentido a lo que hacemos para que nuestros estudiantes encuentren sentido a lo que hacen” (Fernández, 2017, p. 297) ya que, es el maestro quien orienta la experiencia educativa de los estudiantes independientemente de los problemas del área y la práctica profesional.

“Se trata de provocar, a través de las narrativas, la reflexión sobre: el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida” (Anijovich, 2009, p. 86) de manera que, a partir de la reflexión en determinadas acciones de la enseñanza y el aprendizaje, en estrecha relación con la práctica pedagógica, didáctica y metodológica, pueda generarse un espacio para revalorar la Educación Artística como parte de la educación.

En cuanto a la restitución de la experiencia personal, la recuperación de hechos del pasado con el objetivo de traerlos al presente y como una herramienta de gran valor en la formación de docentes, Anijovich (2009) afirma:

Las historias que oímos y las que le contamos a otros o a nosotros mismos dan un sentido singular a la experiencia, y contribuyen a organizar la memoria. De ahí que las “historias vividas” y contadas por los docentes no son solo un modo de pensar acerca de su identidad, sino también un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales. (Clandinin y Connelly, 1990; Pinar, 1988; citado por Anijovich, 2009, p. 86)

Además, esta investigación pretende presentar cómo la praxis en Educación Artística y la implementación de distintas estrategias didácticas, de aprendizaje y resolución de problemas propios del ejercicio disciplinar, es significativa para aportar a la re-creación de competencias del arte en la formación y aplicables en distintos escenarios de expresión importantes para el desarrollo de la personalidad, el fomento de la creatividad y el aprendizaje artístico de los sujetos de la educación: maestros y estudiantes como actores de la transformación social.

En relación con lo anterior esta investigación se orienta bajo la siguiente pregunta: *¿Cuáles son los alcances teóricos y metodológicos en la sistematización de la praxis en Educación Artística en la Institución Educativa Técnica López Quevedo durante la segunda mitad de 2015 y el 2018?*

2.3. Objetivo de la Praxis en Educación Artística

“La experiencia es "eso que *me* pasa"” (Larrosa, 2006, p. 89), en tal sentido una de las principales responsabilidades de los educadores es reflexionar sobre “para qué enseñamos lo que enseñamos. Entrever el horizonte hacia el cual nos dirigimos hace que la marcha en esa dirección resulte más certera, menos errática” (Rodríguez, 2019, p. 9).

De esta manera, el objetivo general de esta investigación es:

Determinar los alcances teóricos y metodológicos en el proceso de sistematización de la praxis en Educación Artística en la Institución Educativa Técnica López Quevedo entre la segunda mitad de 2015 y el 2018.

A partir de este objetivo general, se desprenden tres específicos para alcanzarlo:

1. Caracterizar algunas concepciones de educación, arte y educación artística a partir de nociones teóricas y la praxis pedagógica contextualizada.
2. Analizar la praxis en Educación Artística en la Institución Educativa Técnica López Quevedo entre la segunda mitad de 2015 y el 2018, y establecer una ruta metodológica para la sistematización de la experiencia pedagógica.
3. Sistematizar la experiencia de enseñanza artística a partir de registros personales con el fin de reconstruir, analizar y reflexionar críticamente acciones didácticas como una posibilidad de valorar la praxis pedagógica y trascenderla.

Esta investigación pretende reflexionar sobre el valor de la Educación Artística, su contribución curricular y principalmente, aportar a la experiencia artística de los estudiantes más allá de la enseñanza manual, técnica o instrumental, pero también, busca transmutar la práctica de aula, transformar la manera como se enseña el arte y presentar algunas posibilidades didácticas de este espacio formativo; ya que el fin del arte en la educación debe ser el favorecimiento de experiencias significativas como base del aprendizaje, desarrollar la sensibilidad frente a los hechos del mundo y formar seres humanos más críticos, participativos y transformadores de su contexto.

Una afirmación de Paulo Freire relacionada al fin de la educación puede resumir el propósito de la praxis pedagógica en esta investigación: *construir un mundo que sea menos feo, menos cruel y menos inhumano*; además de desarrollar en los estudiantes competencias propias de los lenguajes artísticos que les permita leer el espacio circundante, participar, actuar en él, construir y trasfigurar críticamente su espacio vital.

De ahí que el educador en artes, debe convertir su quehacer en un escenario de transformación y reconstrucción de la experiencia de manera intelectual, pero también

didáctica, de reflexión y experimentación subjetiva con el objetivo de crear, pero igualmente re-crear algunos conceptos formales, distintas concepciones sociales y abrir espacios de cuestionamiento de las formas de saber, hacer y ser de la pedagogía, la enseñanza y la educación en artes. Ya que tanto el arte de educar, como la educación en arte, ofrecen un infinito campo de posibilidades para permitir al ser humano más que hacer, sentir; más que copiar: apreciar, pensar, cuestionar, crear, expresar y decir libremente tanto en los objetos y productos “creados”, como lo experimentado en la actividad de aprendizaje a través del hacer pedagógico del maestro.

Las palabras de Spravkin (2002) en relación a la práctica del maestro de artes y la relación con la enseñanza del arte, son apropiadas para justificar esta investigación:

Plantearse hoy cuestiones como ¿de qué se ocupa la educación plástica? lejos de instalarnos ante lo obvio, nos permitirá una mirada sobre nosotros mismos: ¿qué creemos que enseñamos los docentes de plástica? ¿Qué pensamos que debemos enseñar? Porque hablar de “la” educación plástica es hablar de prácticas docentes, de los *significados construidos* por los docentes acerca de lo que la educación plástica *debe ser* y que, a la larga, se torna en lo que la educación plástica *es*. (p. 84)

2.4. Contexto de la Praxis en Educación Artística

Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Técnica López Quevedo (IETLQ) del municipio de Jericó, en la provincia de Valderrama, departamento de Boyacá (Imagen 2); institución de carácter público que cuenta con la sede central secundaria que ofrece educación en los niveles de básica secundaria y media (grado sexto a undécimo) en la modalidad Técnico Agrícola y Pecuaria, la sede urbana primaria Kennedy que brinda educación desde preescolar a quinto de educación básica primaria, y dieciséis sedes rurales en las veredas del municipio. Tiene una asistencia aproximada de 696 estudiantes (según datos de 2016) en los

distintos niveles, programas educativos y el acompañamiento de tres directivos, treinta y cinco docentes, dos administrativos y dos personas de servicios (Plan Escolar para la Gestión del Riesgo, 2016, p. 11).

Figura 2

Identificación Institución Educativa Técnica López Quevedo



Fuente: Plan Escolar para la Gestión del Riesgo 2016, IETLQ.

La población jericense es básicamente campesina, pero la minería se ha convertido en uno de los principales renglones de la economía generado cambios significativos en las formas de vida, la cultura y el medio ambiente del municipio.

La mayor parte de la producción agrícola es de autoabastecimiento, destacándose la producción de alfalfa, breva, papa, trigo, maíz, haba, cebada, arvejas, frijol, hortalizas, al igual que caña, café, chirimoyas, naranjas, plátanos, entre otros productos propios de clima cálido. En cuanto a la ganadería principalmente se cría ganado bovino para el consumo diario de leche, su comercialización y la producción artesanal de quesos, cuajadas y otros derivados. La explotación minera de carbón es baja, labor que genera un gran número de empleos directos y otros indirectos en el sector transporte, metalmecánico, de suministro de alimentos, insumos y demás (Plan Escolar para la Gestión del Riesgo, 2016, p. 17).

La especialidad agropecuaria de la IETLQ es acorde a las expectativas de la comunidad y tiene como principal objetivo: “brindar una educación con calidad cimentada en los conocimientos adquiridos durante la formación académica-técnica, reforzando los valores y las competencias que permitan a los estudiantes el desarrollo de habilidades para desempeñarse en diferentes contextos” (PEI IETLQ, 2018, p. 17), debido a que los estudiantes desde temprana edad ayudan en los quehaceres del campo y en ocasiones, trabajan fuera de la jornada académica en diferentes actividades agropecuarias o mineras.

El currículo de la IETLQ está estructurado para “garantizar la formación integral de la persona a través del desarrollo de todos los procesos que llevan a potenciarlo al máximo” (PEI IETLQ, 2018, p. 92); centra la atención en el educando, el papel del maestro en la formación y el hacer práctico como fundamento del aprendizaje, para lo que define el “Modelo Pedagógico Constructivista con Aprendizaje Significativo, como orientador del quehacer en el aula y el proceso educativo a favor de los estudiantes” (PEI IETLQ, 2018, p. 92).

El modelo constructivista percibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. En este modelo se percibe el error como un indicador y analizador de procesos intelectuales, aprender es arriesgarse a errar, de ahí que en la Institución se busquen estrategias permanentes para afianzar el desarrollo académico de los estudiantes, haciendo de la evaluación un proceso permanente, donde se tiene en cuenta cada una de las habilidades de los educandos, así como sus dificultades. (PEI IETLQ, p. 92)

Según el enfoque de aprendizaje significativo orientado en teorías de Ausubel y Novak, en la IETLQ el maestro actúa como orientador y guía de la experiencia educativa del alumno, donde los saberes previos son importantes para la estructuración metodológica, la planeación didáctica y para que el estudiante construya su propio saber con apoyo del docente (PEI IETLQ, 2018, p. 92).

Se tiene en cuenta los aportes fundamentales de Vygotsky, de David Ausubel, de Jerome Bruner, quienes priorizan al estudiante como un alumno activo, constructor de su propio conocimiento, a un profesor mediador, con una relación dialógica, en donde se trabaja una pedagogía dialogante, y los aprendizajes son significativos y autónomos (PEI IETLQ, 2018, p. 92).

El modelo constructivista enfocado al aprendizaje significativo, enmarca la experiencia formativa en la institución integrada a tres ejes globalizadores: conceptuales (del saber), procedimentales (del hacer) y actitudinales (del ser), donde la metodología por descubrimientos facilita la experimentación de acuerdo a los recursos del contexto (PEI IETLQ, 2018, p. 93) pertinentes para la práctica educativa en la que se requiere la actividad intensa del alumno para generar experiencias significativas.

Debido a las características laborales y funciones del nombramiento docente, el ejercicio de enseñanza artística en la IETLQ se desarrolló con todos los grados: de sexto a undécimo, independientemente del número de cursos, motivo por el que la población objetivo para desarrollar la experiencia pedagógica en Educación Artística, la conformaron alumnos que en el 2015 pertenecían al grado séptimo y que fueron avanzando hasta grado décimo en 2018.

Al inicio el grupo estuvo integrado por 64 estudiantes: 31 de 701 y 33 en 702, 27 mujeres y 27 hombres en los dos cursos con edades entre los once y trece años, que en el 2018 se redujo 45 estudiantes: 22 de 1001 y 23 de 1002, 25 mujeres y 20 hombres con edades entre los catorce y dieciséis años. Se tomaron los dos cursos para generar continuidad en el proceso, por la redistribución de alumnos que la institución realiza cada año para la conformación de cursos por cada grado, y como muestra del total de estudiantes de educación básica secundaria y media durante el 2015 y el 2018, que representan entre el 15 y 20 por ciento aproximado.

Cerca del 75% de los estudiantes tanto de la institución, como de la población objetivo de la experiencia viven en el área rural, lo que representó hacer del ejercicio de aula un escenario permanente de observación; un espacio para generar experiencias prácticas a partir del arte y la pedagogía artística para transformar la visión sobre la importancia de la Educación Artística, su finalidad en los procesos formativos y de aprendizaje.

Es importante mencionar que, al inicio en la segunda mitad de 2015 la intensidad horaria para Educación Artística era de una hora semanal de grado sexto a undécimo, pero el trabajo mostrado en el área y gestión realizada, hizo que en 2016 pasara a dos horas en educación básica secundaria y una en media técnica y luego a dos horas en todos los grados en 2017; esto muestra la importancia que la Educación Artística fue adquiriendo en el contexto educativo, en los

procesos formativos de los alumnos y en el aprendizaje de distintas competencias aplicables en escenarios diferentes a la clase de artes.

A partir de la observación, trabajo constante con los estudiantes y la praxis realizada, se puede afirmar que el pensamiento sobre la finalidad de la Educación Artística y las actividades a realizar se fue transformado gradualmente, pasando de la instrucción y hacer por la calificación a la proposición de ejercicios según intereses individuales y grupales en interrelación con los saberes previos, prácticas y aprendizaje de diferentes lenguajes artísticos; para la búsqueda, aplicación y adaptación de diferentes estrategias didácticas propias del área con el fin de hacer del ejercicio pedagógico una acción permanente de transformación de las maneras de pensar, hacer y sentir en relación al arte y la finalidad formativa de la enseñanza artística.

Quizá la afirmación de Castro (2007) sintetice el objetivo de la praxis desde el ejercicio cotidiano del maestro puesto en contexto y sirva para cerrar el por qué, cómo y para qué de esta investigación:

Para que lo expuesto se pueda concretar, le corresponde al profesor la tarea de planificar técnicas metodológicas que permitan el logro de los objetivos curriculares tomando en cuenta la capacidad intelectual, las formas de aprender, los intereses y dificultades, el nivel académico y económico, así como el contexto escolar de sus estudiantes, sin obviar los intereses y experiencias que surgen a partir de sus propias concepciones y creencias personales, las cuales forman parte del conjunto de teorías que va interiorizando e inciden de manera directa en su vida personal y profesional. (p. 114)

Capítulo 3

Antecedentes para la Praxis Investigativa

“Una experiencia implica, entonces, que el sujeto que la vive no es exactamente el mismo, antes y después de atravesarla.”(Sáenz, 2019, p.13)⁴

Las experiencias investigativas en educación artística son variadas y apoyan la estructuración de este trabajo, siendo relevantes aquellas que abordan problemas de educación, práctica pedagógica y enseñanza del arte debido a la praxis inscrita en la experiencia docente.

La selección documental se realizó según fines requeridos, atendiendo lineamientos básicos de la experiencia pedagógica y necesidades de la investigación. En este sentido, investigaciones sobre el quehacer docente son valiosas y aportan en la construcción experiencial, así como las que abordan la relación entre arte y actividades de enseñanza, al igual que las realizadas por maestros o teóricos a favor del ejercicio pedagógico en educación artística.

Un aparte en la introducción del artículo: *Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas* de Julieta Castro Bonilla, engloba los antecedentes de la praxis en esta investigación:

Las concepciones y creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje emanan de la experiencia y de la formación académica de quien ejerce la docencia. Una creencia personal

⁴ La máxima hace parte del libro *Pensar las prácticas para actuar sobre ellas*, del proyecto Fortalecimiento de la Educación Inicial. En el primer capítulo: *La propuesta de enseñanza en la educación infantil: un desafío siempre vigente*, Inés Rodríguez Sáenz reflexiona sobre la educación inicial pensada como una poderosa experiencia para los niños, y en uno de los apartes del texto hace referencia a los postulados de Larrosa (2006) sobre la denominación de experiencia en el sentido que, para que la experiencia se de en el estudiante necesariamente debe propiciarse un suceso, un acontecimiento, por parte del docente.

no es sólo el producto de una norma colectiva, sino la síntesis de teorías propias que se ajustan poco a poco a las necesidades y requerimientos externos. La constante interacción con diferentes docentes, compañeros, amigos y especialistas en determinados campos del saber, llevan a la persona a la adquisición de conocimientos y aprendizajes que le permiten ser parte del núcleo social; por lo tanto, la construcción de esos conocimientos constituye un proceso mediante el cual, el sujeto desde sus propias prácticas, le asigna valores y significados a los estímulos que percibe, organiza la información que recibe del contexto, la interioriza para formar posteriormente, sus propias concepciones de acuerdo con el ambiente en que se desenvuelve. (Marcelo, 1987; citado por Castro, 2017, p. 109)

Motivo por el que, los antecedentes de esta investigación, están trastocados por la experiencia para la construcción de un conocimiento práctico, compartido y generado durante la formación y experiencia como docente de Educación Artística con el fin de hacer del arte y la educación en arte, una parte sustancial de la praxis pedagógica y el aprendizaje de distintos valores sociales -también artísticos- necesarios para el desenvolvimiento del estudiante en distintos contextos.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, reflexionar sobre dichas prácticas constituye una de las cuestiones esenciales para cualquier mejora, porque no solo implica pensar en los alumnos y en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el docente tiene para enriquecer y orientar la planificación propuesta, para seleccionar adecuadas estrategias de enseñanza, para crear actividades pertinentes y vínculos socialmente significativos. Asimismo, es una instancia abierta a la posibilidad de búsqueda y generación de nuevos interrogantes a nivel personal y profesional. (Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli 2009, p. 23)

3.1. Enseñanza, Aprendizaje y Formación a partir de la Experiencia

Para asir el sendero de esta investigación primero hay que referir conceptos básicos de enseñanza, aprendizaje y formación, no para concretar significados, sino para describir como estos hacen parte del proceso educativo de estudiantes y maestros como sujetos participantes de esta propuesta reflexiva inscrita en la praxis en Educación Artística. Entendiendo además, que la experiencia educativa no se concibe solo a espacios formales de educación llámense escuelas, colegios, academias, institutos, entre otros,⁵ como comúnmente se piensa, que la educación se enmarca en toda experiencia en diferentes espacios sociales formales e informales; y siendo que el verdadero aprendizaje es aquel que nunca es olvidado, éste debe convertirse en experiencia transformadora y libre del ser, del pensamiento y la acción en el contexto vivencial de los seres humanos.⁶

En este sentido, principalmente en la educación formal, la mayoría espera aprender cosas sin una aparente significación experiencial solo por ver o escuchar sobre ellas creyéndolas útiles para el desarrollo personal y futuro desempeño profesional, una cosa es lo que se espera y otra muy diferente lo que en verdad se logra, y los docentes, como agentes de la educación, “realizamos muchas acciones con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo. Son siempre acciones mediadas de un sujeto con otro o de un sujeto consigo mismo”

⁵ Me refiero a educación formal debido a su carácter estructurado, intencionado, planificado, regulado y que tiene un carácter de obligatoriedad mínimo desde la infancia hasta la educación secundaria, no a la educación no formal cuyo carácter complementario, flexible y variado representa una opción formativa dependiendo de los intereses de aprendizaje de las personas.

⁶ Al respecto, Flores Ochoa (2005) plantea que las dimensiones para direccionar y dar fin a los procesos formativos son: *la universalidad, la autonomía, la inteligencia y la diversidad integrada*, como ejes de la evolución y desarrollo de la especie humana. La *universalidad* es el dialogo creativo en la posibilidad aprendida de interactuar con distintos sistemas culturales, la *autonomía* es el proceso emancipador, libertario, de autodeterminación y decisión consciente está determinada solo por las restricciones naturales de la sociedad, la *inteligencia* es la capacidad de acumular, analizar, sintetizar y objetivar información, y la *diversidad integrada* reconoce la diferencia en la especie humana como motor de la evolución, en igualdad de posibilidades de racionalidad desarrollada colectiva e intersubjetivamente mediante en lenguaje. (citado por Flores y Vivas, 2007, p. 167-168)

(Tourinián, 2019, p. 26) sin percatar que el mayor porcentaje del aprendizaje recae en el mismo sujeto, y que el maestro, en el proceso de enseñanza, solo es un mediador entre el conocimiento y la experiencia de aprendizaje.

Pero dicho esto, también tenemos que decir que en Pedagogía hemos llegado ya a la comprensión de que conocer, enseñar y educar son tareas diferentes. Además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste, a su vez, en educación, ajustándolo al significado de educar. (Tourinián, 2019, p.16)

En el ejercicio pedagógico el aprendizaje cotidiano es fundamental, para crear a partir de la experiencia en correlación a ideas y pensamientos, la formación académica y práctica, teorías y opiniones, rutinas y hábitos, las estrategias didácticas más pertinentes para acercar el conocimiento a los estudiantes; y si, la principal tarea del educador es precisamente educar, en esta acción cada quien debe imprimir su posición, su pensamiento y sus creencias sobre *por qué, cómo y para qué* educar.

Es así como la educación es motor en la construcción social e inclusión de los sujetos (maestro y estudiantes) en sus contextos, de manera que solo lo realmente aprendido hace parte de la libre participación y acción transformadora de la realidad, aun así, la experiencia educativa no tiene sentido si el ejercicio pedagógico no se relaciona con la formación y a la vez con el contexto del estudiante, para generar experiencias significativas que calen profundamente en el aprendizaje para la vida.

Respecto a la experiencia de aprendizaje del maestro Castro (2007) dice:

Las creencias o teoría implícitas se forman en el interior de cada persona, de manera consciente o inconsciente, son producto de la interacción con el medio y permiten hacer

representaciones individuales basadas en prácticas sociales y culturales que intervienen de manera directa en el trabajo que desempeña el docente. (p. 110)

De esta manera la educación formal, como la que se recibe de diferentes núcleos sociales, son importantes, pero no son suficiente si desde temprana edad no se fomenta en la persona la conciencia sobre su valor para la sociedad y si en la educación formal no se desarrolla una verdadera ética hacia lo que representa; no como un espacio para la realización de tareas o la memorización de información sin un aparente fin más allá del capricho de maestros, instituciones o políticas escolares, sino como un espacio que brinde a la persona la posibilidad de hacer, buscar, experimentar, explorar, representar, presentar y expresar desde sí mismo y su experiencia de vida.

En palabras de Eisner (1972):

Creo que las escuelas deberían intentar mejorar la sociedad y no limitarse a preparar a las personas para que tengan cabida en ella tal y como es. Además, creo que la educación en general es un proceso de búsqueda de una calidad de vida que por sí misma mejora la vida. (p. 255)

Igualmente, si el quehacer pedagógico no tiene como horizonte que el “formar a un individuo en su estructura más general es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección inteligente, reconociendo de manera fraternal a sus semejantes, el mismo derecho y la misma dignidad” (Ochoa y García, 2007, p. 167); esto facilita la tarea formativa del educador al dar al estudiante la oportunidad de decidir sobre su papel en la educación.

3.2. Antecedentes para la Experiencia Investigativa

La construcción de los conceptos de enseñanza, aprendizaje y formación desde la implicación del proceso educativo en estudiantes y maestros, hacen parte de los antecedentes de la experiencia investigativa; de éstos se desprendieron tres categorías que envuelven la praxis en educación artística: *ejercicio docente*, *quehacer didáctico* y *práctica pedagógica*, que orientaron el recorrido documental primario con las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué papel tiene el ejercicio docente, específicamente en Educación Artística en los procesos formativos?
- ¿Qué actividades de enseñanza artística se desarrollan, o pueden desarrollarse en el área de Educación Artística?
- ¿La experiencia de enseñanza en Educación Artística puede ser una posibilidad para mejorar prácticas pedagógicas a partir de la implementación de estrategias didácticas transformadoras, significativas y formativas?

Cambiar la concepción sobre el valor de la Educación Artística en el contexto de la experiencia, es otro cuestionamiento orientador para indagar antecedentes para la investigación; para hacer de la práctica pedagógica una acción permanente de transformación de las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte, la educación artística y la finalidad formativa de la enseñanza.

3.2.1. Antecedentes sobre Ejercicio Pedagógico e Investigación en Educación

La primera pregunta planteada: *el papel del ejercicio docente y la enseñanza en la Educación Artística en los procesos formativos*, invita a dialogar sobre la tarea pedagógica dentro del ejercicio investigativo desde diferentes ópticas y no solo desde la enseñanza del arte.

Sobre este aspecto primero hay que decir que el ejercicio de enseñanza está relacionado con el aprendizaje del educador, motivo por el que la educación de maestros demanda protagonismo de quienes se forman. Esto quiere decir que la formación de docentes debe considerar la subjetividad, creencia e hipótesis sobre las que éste va a sustentar su práctica, considerar al sujeto de la formación de manera integral, en otras palabras, con toda su carga experiencial, emocional, afectiva, inconsciente e ideológica, con su manera de pensar, conocimientos previos, concepciones y mundo interno, (Anijovich, 2009, p. 25) que se manifiestan no solo en su proceso formativo, sino en el ejercicio pedagógico en interrelación con el área de desempeño, el contexto de la experiencia educativa y los problemas de investigación pedagógica.

Al respecto, Bedoya (2005) en *Epistemología y pedagogía*, postula la investigación pedagógica como un proceso, que tiene como objetivo producir ciencia mediante un método riguroso para buscar la verdad y el desarrollar habilidades investigativas, reflexivas y analíticas para construir conocimiento; de esta manera, el maestro, crea saber pedagógico de su ejercicio cotidiano, saber que es reflejado operativamente en sus métodos de enseñanza y a la vez, es reelaborado epistemológicamente a partir de la reflexión de la práctica pedagógica en diálogo con el sistema social e histórico del contexto educativo.

Igualmente, Marín (2018) en *La investigación en educación y pedagogía*, se refiere a la formación investigativa como una acción que proporciona no solo herramientas necesarias para aprender a investigar, sino como una estrategia que debe atravesar todos los espacios de la formación y la cotidianidad pedagógica: en lo personal, en lo familiar y en lo social. Esta formación investigativa es la que hace un investigador como actividad profesional, con el propósito de producir conocimiento en un determinado campo para mejorar la práctica, innovar

en un proceso o hacer un descubrimiento educativo, y es la investigación que, para la educación en modo amplio, abarca estudios sobre la misma, las políticas, las normativas, la formación docente y diferentes aspectos de la cotidianidad del maestro. En este sentido, el docente debe investigar complementariamente desde su labor de facilitador del aprendizaje de sus estudiantes y como un investigador de su propia práctica, de su actividad profesional y su disciplina.

Restrepo (2002) en *Investigación en educación*, postula la investigación en educación como todo estudio investigativo relacionado con aspectos de este campo, sea investigación educativa o investigación sobre educación. La investigación sobre educación se refiere a estudios científicos, explicativos o comprensivos, de fenómenos relacionados con la educación; mientras que la investigación educativa se centra generalmente en lo pedagógico, bien sea desde lo intelectual o aplicado a objetos pedagógicos en busca de mejorar la educación.

Por último, Freire (1969) en *La educación como práctica de libertad*, habla sobre la actividad docente como una responsabilidad social, donde lo que importa es ayudar a formar sujetos conscientes de su realidad para que tomen una posición crítica frente a los problemas como agentes activos de la recuperación social, de manera que la tarea del maestro, es encausar una transformación crítica emancipadora del pensamiento que desemboque en la acción libre del sujeto en su contexto.

En palabras del propio Freire (1969):

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en dialogo

constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más amplio de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (p. 85)

De esta manera, la investigación educativa debe plantearse desde la experiencia y la reflexión *interpretativa* de la realidad en el contexto de la educación, debe ser *analítica* de fenómenos educativos desde lo pedagógico y las acciones de enseñanza, debe ser *comprensiva* de las circunstancias reales de la educación, y *crítica* para mejorar de la experiencia cotidiana del maestro, pero principalmente, debe favorecer la formación para la vida, no simplemente fomentar la instrumentalización del aprendizaje o el desarrollo de competencias laborales.

3.2.2. Antecedentes sobre *Quehacer Didáctico y Actividades de Enseñanza Artística*

Para el segundo cuestionamiento: *las actividades de enseñanza artística que se desarrollan o que pueden desarrollarse en el área de Educación Artística*, se hace imprescindible tomar como punto de partida las políticas educativas planteadas por el MEN en los documentos: Lineamientos Curriculares de Educación Artística y el Documento N°. 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media.

Estos documentos ofrecen una perspectiva general sobre el objetivo de la enseñanza del arte en Colombia, son referentes para la construcción del currículo de Educación Artística en las instituciones educativas y muestran posibilidades didácticas para desarrollar en el área; también recogen perspectivas de artistas, pedagogos, teóricos del arte y la cultura, sobre la finalidad del arte en la educación, y exponen los aportes conceptuales que disciplinas como la comunicación, la sociología y la psicología, dan a la Educación Artística como una posibilidad para formar integralmente a los estudiantes y construir una identidad nacional.

Igualmente son valiosos los aportes que desde la investigación del arte en la educación presentan Herbert Read (1955), Elliot W. Eisner (1972) e Imanol Agirre (2005), que postula la educación artística como una posibilidad para la creación, para la formación de sujetos críticos, más propositivos y constructores de la realidad; además, de una educativa en artes y estética más allá de la instrucción disciplinar, manual, técnica o instruccional, donde la actividad artística sea una posibilidad para la construcción de saberes y experiencias únicas para los involucrados en este espacio formativo, estudiantes y maestros, con el fin de transformar su quehacer y proyectar experiencias prácticas a favor de la educación y la vida.

De esta manera, toda actividad en educación artística debe representar no solo un fin disciplinar o técnico, sino un medio de expresión desde la relación experiencial con el contexto del sujeto para que todo *acto expresivo* bien sea plástico, visual, sonoro, gestual, de movimiento, entre otros, se transforme en *acción representativa* y genere un diálogo entre la enseñanza, el aprendizaje y la formación, que conlleve alcanzar los objetivos educativos. En esta relación, aunque el vínculo entre medio de expresión (determinado por la actividad) y la representación (por el producto) puede parecer intrínseco, en Educación Artística no toda actividad es aprendizaje y experiencia manifiesta del realizador, “se hace medio cuando se emplea teniendo en cuenta su lugar y papel, sus relaciones con una situación que lo incluye, como los sonidos se hacen música cuando se ordenan en una melodía” (Dewey, 1938, p. 73).

Así, el quehacer didáctico del docente de Educación Artística -desde las actividades y prácticas de aula- debe potenciar la sensibilidad, la apreciación estética y los medios de comunicación más adecuados para estimular el desarrollo de la expresión individual y colectiva, y no solo *enseñar* a hacer sin un fin primario para la vida y experiencia formativa del estudiante.

O como lo determina Arnheim (1979) que sintetiza a qué debe atender toda actividad expresiva desde la vida y cotidianidad del estudiante de arte:

Si la expresión es el contenido primario de la visión de la vida cotidiana, con tanta mayor razón lo será de la manera de mirar el mundo del artista, las cualidades expresivas son los medios de comunicación de éste; son lo que capta su atención, lo que le permite entender e interpretar sus experiencias, lo que determina los esquemas formales que crea. Por consiguiente, la formación de los estudiantes de arte debería consistir básicamente en agudizar su sensibilidad de esas cualidades y enseñarles a hacer de la expresión el criterio rector de todo trazo de lápiz o pincel y todo golpe del escoplo. (p. 460)

3.2.3. Antecedentes sobre la Práctica Pedagógica

El tercer cuestionamiento planteado desde las categorías primarias de esta investigación: *la experiencia de enseñanza en Educación Artística como una posibilidad para mejorar las prácticas pedagógicas a partir de la implementación de didácticas transformadoras, significativas y formativas*, obliga a revisar el ejercicio investigativo realizado por docentes, investigadores o teóricos que favorezcan la práctica pedagógica en arte.

En este sentido el libro: *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (1998), ofrece a maestros y profesionales de la formación artística reflexiones y propuestas didácticas para repensar la tarea que, desde la educación plástica, se realiza en las escuelas para favorecer la producción artística de niños y jóvenes, y para enseñar arte como una posibilidad para ofrecer experiencias de disfrute y goce de lo estético.

Por otro lado, Herbert Read (1955) en el libro *Educación por el arte*, construye un enfoque integral de la formación estética, desde la educación de los sentidos como base de toda

formación natural y enaltecedora, para desarrollar la conciencia social a partir del arte como cimiento de la educación, de manera que la educación estética, desde diversas disciplinas, sea el principio de desarrollo de la inteligencia para que los seres humanos juzguen críticamente y transformen la realidad.

Elliot W. Esiner (1972) en *Educación la visión artística*, postula el mejoramiento de las prácticas docentes a partir de la reflexión del propósito del arte en la educación con el objetivo de favorecer el desarrollo artístico de los estudiantes, generar la necesaria transformación de las prácticas artísticas escolares y cambiar el enfoque de la educación; igualmente, habla del arte como una posibilidad para la estructuración currículos al hacer de la formación artística, no solo adiestramiento manual, sino aprendizaje de valores y competencias necesarias para el desenvolvimiento sociocultural de los individuos en sus contextos.

Así mismo, hay investigaciones que se refieren no específicamente al ejercicio docente, sino a la formación del maestro de educación artística. Éstas posibilitan mirar la necesidad de transformar algunas concepciones sociales en relación al arte, la finalidad de la educación artística y el objetivo de la práctica pedagógica de enseñanza de diferentes lenguajes artísticos o expresivos.

El artículo de Mejía (2012) *Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas*, muestran algunas tendencias investigativas en educación artística para vincularlas intencionadamente en la formación de docentes de arte en la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Esta investigación educativa basada en las artes, expone espacios de cruce entre los métodos de investigación educativa, la producción de obras de arte y reflexiona sobre la práctica docente tomando aportes

de la producción artística que favorezcan el ejercicio del pedagogo de arte para mejorar su ejercicio de enseñanza.

Ferreiro (2014) en el artículo: *El potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas*, muestra el potencial para la enseñanza del arte, de una metodología desarrollada desde la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), método que se usó para acompañar a los maestros de una telesecundaria con el propósito de fortalecer la enseñanza del arte, articularla con otras asignaturas del currículo oficial y observar, qué componentes metodológicos transfirió el docente a sus prácticas con el fin de renovarla.

Castro (2012) expone en el artículo: *Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas*, una investigación realizada con docentes preocupados por renovar sus prácticas para que los alumnos le asignen significados distintos al académico a sus trabajos, apliquen lo aprendido mediante formas de expresión artística y expongan lo aprendido dentro y fuera del contexto escolar. También ofrece algunas propuestas metodológicas para docentes que enseñan artes plásticas en educación secundaria, para mejorar la experiencia artística de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del arte.

Igualmente, Touriñán (2011), ofrece horizontes para realizar investigación en educación artística desde una perspectiva educativa sin anular la producción de objetos artísticos. En su artículo: *Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte*, expone que la práctica pedagógica exige mirar con apropiada atención distintos ámbitos de la educación, que el docente debe mantener el

compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas, y que es importante acoplar la expresión y representación a la producción en el área.

Sobre el impacto de lo artístico-estético en la estructuración de un conocimiento relacionado con la experiencia, el rol de la escuela en el desarrollo de pensamiento creativo y su potenciación desde experiencia artística, Abramoff, Elichiry, Regatky y Torrealba (2010) postulan en el documento: *Exploración de experiencias escolares entramadas desde el arte*, como los lenguajes artísticos constituyen diferentes sistemas simbólico-culturales que promueven la comunicación de los estudiantes, que el arte favorecen el desarrollo humano a partir de las actividades de enseñanza escolar y estas a su vez, promueven el análisis de significados entramándolos con la formación desde la educación artística.

Un último ejemplo de investigación próximo a la práctica pedagógica se presenta en el artículo de Muñoz (2009) titulado: *El proceso de cambio educacional en una escuela de educación básica artística*. Este presenta una investigación cualitativa realizada en una escuela municipal de la zona sur de Chile, describe e interpreta el cambio vivido en la institución a partir del crecimiento y la estabilidad alcanzada como producto de la adquisición de infraestructura nueva y definitiva en el área de artes; esta investigación presenta la positiva influencia de la comunidad educativa tras aceptar el cambio pedagógico -desde lo tradicional- luego de implementar un enfoque educativo relacionado con la formación artística.

3.3. Sobre la Sistematización de Experiencias

Sumado a los antecedentes sobre el ejercicio docente, el quehacer didáctico y la práctica pedagógica, que orientaron el recorrido documental primario para esta investigación, se hace necesario mencionar la *sistematización de experiencias* como el proceso metodológico

seleccionado para sistematizar la praxis en educación artística: “Ordenar y reconstruir el proceso vivido, realizar una interpretación crítica de ese proceso, extraer aprendizajes y compartirlos” (Jara, 2011, p. 4).

Según Jara (2011) la sistematización es:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (p. 4)

En este marco, la investigación de Suárez (2016) realizada para optar por el título de Magíster en Educación con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, presenta la sistematización que desde la práctica pedagógica se realizó en el Colegio Nueva Constitución Institución Educativa Distrital durante la implementación en 2015 del proyecto Educación Media Fortalecida de la Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá. Esta investigación subraya la contribución teórica y metodológica de Oscar Jara para la recolección y análisis de la información, retoma elementos de la sistematización de experiencias como método de investigación educativa, y aborda la ruta metodológica propuesta por Jara para sistematizar la experiencia en dos etapas: *la sistematización de la práctica pedagógica y los aportes pedagógicos de la sistematización*; no en cinco como se estructura la sistematización de la praxis en esta investigación.

El documento destaca los aportes pedagógicos y dificultades didácticas encontradas en el ejercicio docente, las prácticas de aula empleadas y la inserción de las TIC para la construcción de contenidos comunicativos en los programas de Diseño Gráfico y Comunicación Social de Educación Media en la institución, además, genera un espacio de reflexión sobre el quehacer pedagógico, los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y maestros, en el dialogo entre teoría y práctica para construir conocimiento desde la praxis, ejercicio pertinente para esta investigación que se diferencia por su enfoque pedagógico inmerso en la Educación Artística.

Igualmente el libro: *Expedición pedagógica nacional, preparando el equipaje* (2001), muestra que la sistematización es la oportunidad de crear conocimiento pedagógico que aporte a las políticas educativas desde la acción polifónica y mirada de maestros: “una nueva *mirada* hace aparecer otro panorama, otra realidad, una que está allí, que siempre ha estado allí pero que no era visible para cierta manera de pensar” (p. 133) a través del diálogo conceptual, metodológico y práctico de la riqueza pedagógica colombiana:

La mayor importancia de la *Sistematización* como producción de conocimiento y producción de sentido, es que empodera al actor que la realiza por cuanto inicia un proceso de construcción de saberes que dialogan entre sí y producen praxis social. (p. 16)

También expone la ruta metodológica y herramientas construidas para la reconstrucción de experiencias pedagógicas situadas, particulares y vinculadas con el territorio, donde el maestro es productor de saber y pensamiento pedagógico desde el quehacer educativo, no solo teórico. “Esta concepción busca discernir la distancia entre el proyecto formulado [teoría] y la experiencia vivida [práctica]” (p. 27), donde el análisis empírico se contrasta con la teoría para generar conocimiento desde la experiencia, regresarlo a la práctica para mejorarla,

comunicarlo o replicarlo en experiencias similares y orientar la transformación de la realidad desde la educación. “En esa mirada, el sentido de la *Sistematización* está dado por hacer comprensiva la experiencia particular en el universo global” (p. 20).

Un último referente para esta investigación está en Jara (2018), no tanto para el abordaje de elementos conceptuales sobre la sistematización de experiencias, sino para aplicar su propuesta metodológica de cinco fases para la sistematización de la praxis en Educación Artística. Estos cinco tiempos son: el punto de partida: la experiencia, formular un plan de sistematización, la recuperación del proceso vivido, las reflexiones de fondo, y los puntos de llegada (p. 135), aunque el mismo Jara advierte que estos momentos no siempre hay que seguirlos en el orden previsto, que el procedimiento a seguir depende de la particularidad de cada proceso, que los cinco tiempos atienden a razones didácticas y que el modelo no es una receta que seguida fielmente permita alcanzar un resultado exitoso.

Los desafíos metodológicos -aunque impliquen por supuesto la búsqueda de herramientas técnicas- deben ser asumidos desde la definición de *criterios* y *principios* metodológicos que permitan estructurar toda una *estrategia* de trabajo: planificar, diseñar, ejecutar procesos ordenados y coherentes, que tengan una secuencia lógica acumulativa y que den por resultado una *transformación cualitativa* de la situación de la cual se partió. (p. 134)

En este sentido, tener interés por aprender de la experiencia y valorándola como fuente de conocimiento, dejarla hablar sin prejuicios o justificaciones, tener habilidad para analizar, sintetizar y abstraer, así como garantizar rigurosidad en el manejo de los registros de información (Jara, 2011, p. 6), son condiciones imprescindibles para realizar la sistematización de una experiencia como el mismo Jara (2018) afirma:

Solo el hecho de llevar a cabo un *proceso* de sistematización de experiencias, ya va a significar para quien lo hace, asumir una postura crítica ante la experiencia; valorar determinados aspectos que no tendría en consideración si no lo hiciera; realizar una serie de ejercicios de registro, identificación, documentación, descripción y reflexión, con una regularidad y rigurosidad que no sería exigida normalmente por la marcha de la experiencia, y gracias a lo cual se vivirá una *nueva experiencia* dimensionada por el propio proceso original y que podría llevar, incluso, a la adopción futura de determinados hábitos de trabajo y de formas de entender las experiencias que no eran corrientes anteriormente. (p. 86)

Finalmente, las palabras de Eisner (1972) sobre la contribución de una investigación en educación artística no para ofrecer directrices, sino nuevas perspectivas, modos de observar y actuar, son significativas para sintetizar los antecedentes de esta praxis investigativa:

Pero esto no implica que con ideas y teorías nuevas los problemas de la enseñanza se vuelvan menos complejos. Por el contrario, el profesor que ve en la dificultad de un niño para aprender en la escuela una evidencia de pereza, posee una explicación más simple que un profesor que tiene las herramientas y la voluntad de investigar de forma más profunda. La ignorancia engendra soluciones simples. Pero a la larga las concepciones más adecuadas de pensamiento, sentimiento y acción humanos tienen mayor probabilidad de ofrecer programas educativos más eficaces en las artes visuales. Así, creo que nuestro problema en la educación de arte es el de desarrollar, a través de todo tipo de indagación, una comprensión más penetrante y totalizadora de lo que hacemos en las escuelas con respecto a la educación de arte. Creo que la investigación puede contribuir de manera determinante a la consecución de este fin. (p. 235)

Capítulo 4

Educación, Arte y Educación Artística

“Una sociedad refleja en su educación supuestos que trascienden la educación misma y que la escuela se encarga de confirmar y transmitir. En la base de lo que pasa a la plástica en la escuela descansa lo que toda una sociedad piensa acerca de qué es y para qué sirve el arte.” (Spravkin, 1998, p. 59)

Para la reflexión conceptual de esta experiencia, se hace necesario desarrollar los conceptos de educación y arte como componentes de la educación artística, no para generar definiciones a partir de la teoría, sino porque hablar de arte en la educación implica pensar su relación en la praxis formativa y el ejercicio pedagógico del maestro; lo educativo y lo artístico no pueden reseñarse de manera aislada, son comunes, se hermanan, y forman un todo que en la educación es la enseñanza del arte como mediador del aprendizaje.

Además, porque las bases conceptuales de esta reflexión están en la praxis en Educación Artística inmersa en la búsqueda, aplicación y adaptación didáctica de la enseñanza para transformar las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte en la educación, para repensar que el rumbo profesional del maestro de educación artística que no es igual al del artista, y “reflexionar sobre algunos términos, pero no para separarnos, sino para identificar coincidencias que nos permitan acercarnos. Una cosa es formar artistas y otra desarrollar seres humanos integrales” (MEN, 2000, p. 22).

4.1. Educación

Para Touriñán (2016) la educación hace parte de la vida, y para justificar si determinada acción es o no educación, es necesario saber qué significa y porque educamos:

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. (p. 109)

El planteamiento de Touriñán muestra que la educación tiene sentido en la formación a partir del aprendizaje para el desarrollo de la civilización, no por el imperativo del trabajo, la producción o el deber ser educado como un imperativo social u obligatorio, sino por el placer de aprender, el goce experiencial, la satisfacción, la emoción de buscar la autorrealización y que el logro de los objetivos educativos permee el contexto de la experiencia individual y colectiva.

Educación como una realidad en sentido natural, pleno y armónico del ser humano con el exterior, es decir, atada a la experiencia cotidiana como principio formativo de una verdadera educación libertaria para pensar, hacer y sentir consiente, democrática y creativamente como necesidades primordiales de la vida, la re-creación social ligada a situaciones relacionales individuales y solidariamente para el desarrollo cultural.

Educación como práctica de libertad para que el sujeto de la educación sepa, decida y actúe en concordancia con la experiencia cultural, para superar la individualidad, la opresión de los sistemas, aprender a buscar la armonía y la felicidad. Como lo sustenta Freire (1970), para cultivar una vida de relación en la incursión vital con la cultura a partir de situaciones de la

cotidianidad, no para la adaptación, sino para analizar el mundo en que se vive, ya que la auténtica liberación es un proceso de humanización que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Vale la pena mencionar que la noción de educación para la libertad requiere el fomento de una correcta conciencia moral, que no es otra cosa que la toma de postura adecuada, natural y creadora frente a las propias acciones, decisiones y su incidencia en el mundo; lo que significa que “en algún punto del proceso evolutivo el hombre adquirió conciencia de sí mismo, y de sus relaciones con otros seres humanos consientes de sí mismos nacieron esas facultades intuitivas a las que damos el nombre de *conciencia moral*” (Read, 1955 p. 29).

En relación con lo anterior, en la educación el concepto de conciencia moral no se refiere a la disciplina moral estructurada en los principios del bien, el mal y otras formas de control propagadas por algunas ideologías; una educación para la libertad debe oponerse a posiciones sectarias y represivas del pensamiento, propugnar un enfoque humanista de libre albedrío, autodeterminación y búsqueda constante de la felicidad. Libre albedrío representado en la natural libertad del hombre para tomar sus decisiones sin predeterminaciones, presiones o limitantes más que los determinados por la relación con los demás, el desenvolvimiento social y la dignificación del otro.

No obstante, la educación está justificada por un gran número de premisas que determinan su finalidad, que aún la enfocan hacia una especie de práctica técnica para la vida laboral, el control y la masa uniforme; sociedad de control y educación como una especie encierro auto-aceptado cuyo único fin es ejercer control, disciplinar, administrar el pensamiento y el cuerpo de los individuos.

En palabras de Zambrano (2014):

En la sociedad de control el ser humano deviene una “maquina” siempre en curso cuya plasticidad define el *proyecto*. El proyecto, la vida por proyectos, regula la vida entera y crea el sentimiento de un *siempre aprender*. El conocimiento se desprecia, las capacidades se debilitan y las habilidades se deterioran; el ser humano es una maquina perfectible y su conocimiento una mercancía. (p. 152)

Es interesante como aun, un alto porcentaje de la sociedad asimila los fines de la educación con la inclusión productiva de las personas, lo que significa que es un medio para que los sujetos, con la superación de niveles académicos y ciclos escolares, puedan insertarse en las estructuras de producción para -supuestamente- tener mejores oportunidades de vida, sin embargo, acceder a algunas oportunidades laborales y económicas no es equivalente a vivir bien, alcanzar la autorrealización y expresar felicidad con lo que se hace.

En palabras de Eisner (1972):

Esto quiere decir que, con frecuencia, se considera que la educación es un proceso cuyo principal interés consiste en ayudar a que los niños se introduzcan en niveles superiores de enseñanza y, con ello, sean capaces de ganarse mejor la vida. Tal y como están las cosas en la actualidad, no puede objetarse la pretensión de aprender a ganarse la vida, pero este proceso no es sinónimo al de poseer educación. (p. 13)

Y no es que ganarse el sustento y posibilitar una mejor calidad de vida no sea importante, solo que la sociedad bajo esta premisa, ha centrado su crecimiento en el fomento del bienestar particular, el malgaste de recursos, la acumulación de bienes y capital, el adiestramiento y la obediencia, por encima del fomento de la individualidad y el bienestar común; desconociendo el principio de igualdad que no es más que la resignificación de la

diferencia, no la búsqueda incesante de la uniformización y domesticación para que todos actúen y piensen igual.

Según la frase profundamente perspicaz de Tolstoi, la educación se convirtió en la “tendencia a un despotismo moral elevado a la categoría de principio”, la expresión de la “tendencia de un hombre a hacer a otro hombre exactamente igual a él”, (Citado por McCallister; citado por Read, 1955, p. 259)

Además, la idea de educación como fuente principal de la cultura establece que sin la primera, la segunda no es posible, o mejor dicho su desarrollo, fomento y expansión se estancarían; por esto debe entenderse el significado de educación desde la esfera antropobiológica y no solo la primera: *ántropo*, donde la antropología determina las maneras compartidas de vivir en sociedad, y la biología prescribe las estructuras y procesos vitales de la especie humana en el conjunto social.

Entonces, educación como enseñanza o actividad para transmitir y compartir la cultura, más crianza como proceso biológico equiparable a cultivar, en este caso la mente de los miembros de la especie, determina uno de los fines de la educación: *hacer posible un estilo de vida compartido, cuidar, alimentar y propender estructuras superiores de pensamiento, pertenencia y comunidad*. Que, desde la organización de las escuelas y prácticas pedagógicas se enseñen las normas morales de relación entre similares, normas que motivaran como la persona va a *ser* y a *crear* en sí mismo dentro de una sociedad (Eisner, 2004, p. 19).

Dado que la finalidad última de la educación es la transformación profunda del ser, sus cualidades fundamentales son de corte deontológico –más que ontológico– ya que no se interroga acerca de qué es lo humano, sino qué debería o podría ser. La educación no se conforma con describir cómo somos, sino que sugiere, recomienda y orienta lo que deberíamos

ser, por lo que sólo puede ser prospectiva; en consecuencia, únicamente puede tener como punto de partida y llegada un ideal antropológico. (Caballero, 2017, p. 5)

De acuerdo con este planteamiento, la finalidad ética de la educación es trabajar los principios que afectan lo que la persona va a ser en la más importante práctica profesional: la vida. Vivir para buscar la felicidad y transformar la realidad, vivir con conciencia moral atendiendo fines comunes que afectan las formas de pensar, hacer y ser en común; y vivir para ser buenos *vividores* en la laboriosa, constante y encarnada tarea de encontrar medios superiores de realización individual y colectiva.

Respecto a la acción pedagógica en la educación, Flores y Vivas (2007) mencionan la necesidad de centrar la enseñanza en la diferencia, la promoción de la persona y la individualidad como la oportunidad de ver la diversidad cultural de la especie humana:

La educación debe ayudar entonces a descubrir la propia identidad, a tomar conciencia de sí mismo, a conocer a fondo la unicidad de su persona, a saber cómo se diferencia de los demás, y en qué forma sus historias, capacidades, potencialidades y deseos le pueden fijar una meta y trazar una vida de desarrollo individual, pero en armonía y convivencia con los otros. (p. 171)

Por lo anterior, la acción de educar debe tener un objetivo más allá de preparar profesionalmente a la persona para desarrollar una tarea, labor o trabajo especializado, ya que “se habla de fines de la educación, pero, cuando se busca su justificación, se identifican absolutamente con expectativas sociales, social y moralmente sancionadas como metas” (Tourrián, 2016, p. 113) para vivir a partir de impuestos socialmente predeterminados, y no creados colectivamente como partes de una verdadera representación cultural.

La educación debe ser para la vida, para la formación libre y el desarrollo de la autonomía que determine un horizonte para practicar mejores escenarios de relación social, de manera que, *educar para el arte de vivir y vivir para el arte de educar* como acciones implícitas en el ejercicio pedagógico, deben dinamizar formas de enseñanza que fomenten el aprendizaje de actitudes y aptitudes para ser, participar y pensar en sociedad; no tanto para enseñar determinados conocimientos, destrezas o habilidades a los sujetos, sino para una educación con bases y principios democráticos, no autoritarios o impositivos de una ideología o forma de pensamiento.

Educación para fomentar un ideal de desarrollo común, ciudadano, cultural, social, de creencias, conocimientos, de habilidades científicas y técnicas que propendan por el crecimiento de la civilización, ya que la educación no es uniformización y debe asumir una posición neutra y natural en cualquiera de sus formas. *Neutralidad natural*⁷ como antónimo de uniformidad para practicar un concepto de sociedad como comunidad libre y espontánea, no de reunión de gentes adaptadas a una ideología. Educación como fomento de las múltiples formas de pensamiento, acción y especialización en la sociedad, no de eliminación del ser y la diferencia; y democratización como práctica de libertad para el desarrollo natural de los derechos humanos en oposición al totalitarismo.

⁷ Herbert Read utiliza este término en oposición al concepto de *educación como disciplina moral* propio de la educación cristiana que, opuesto al de *libertad en la educación*, totaliza la idea de opción entre una cosa u otra, bueno o malo, blanco o negro, día o noche, sol o luna, solo por mencionar algunos ejemplos. Para Read, “la hipótesis de neutralidad natural es la única hipótesis sobre la naturaleza humana que puede concatenarse lógicamente con una concepción libertaria de democracia y con una concepción democrática de la educación” (p. 30).

La definición que Touriñán (2016) realiza de la educación parece oportuna en el sentido de intentar no definirla desde el inicio, y solo tocar aspectos del objetivo pedagógico de educar como acción que genera un significado real en la experiencia educativa:

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la actividad como finalidad, para alcanzar el significado real. Y a esa tarea hay que hacerle frente razonando desde de los elementos estructurales de la intervención [conocimiento de la educación, función pedagógica, profesión educativa, relación educativa, agentes, procesos, producto y medios]. (p. 110)

Todo para favorecer la praxis pedagógica, dirigir la transformación del pensamiento sobre la finalidad de la educación como espacio de experiencia y fomentar el aprendizaje más allá de la instrucción técnica o disciplina; para pensar, asumir y practicar la docencia como una forma de vida no impuesta circunstancialmente, sino como una decisión individual, autónoma y consiente de realización personal consecuenta con las expectativas de la sociedad.

4.2. Arte

En relación al concepto de arte como una de las categorías más difíciles de definir en la historia del pensamiento humano, Read (1955) afirma lo siguiente:

Que haya sido tan escurridizo se explica por el hecho de que siempre se lo ha tratado como concepto metafísico, cuando se trata fundamentalmente de un fenómeno orgánico y medible. Como la respiración, posee elementos rítmicos; como el habla, elementos expresivos; pero “como” no expresa en este caso una analogía: el arte se halla profundamente incorporado en el proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal. No es tanto un *principio* rector

a aplicar a la vida, como un *mecanismo* regulador que solo podemos desconocer a costa nuestra. Mi afirmación final será que sin este mecanismo, la civilización pierde su equilibrio y cae en el caos social y espiritual. (p. 38)

Del planteamiento de Read, se puede interpretar que el arte no es algo simplemente subjetivo, inmaterial o abstracto, sino que el arte hace parte de la realidad, del desarrollo del pensamiento humano y de la evolución de la civilización. El arte posee unas propiedades particulares, un sentido y un fin más allá del valor ornamental, instrumental o la experiencia básica de un alto porcentaje de la sociedad en cuanto a su significado, formas y objetivos.

En este sentido, más que describir *qué es el arte* para significar el término, hay que reflexionar en cuestiones básicas presentes en el pensamiento social a partir de preguntas como: *¿cuándo se piensa en el arte? ¿por qué se piensa en el arte? ¿qué circunstancias hacen que este pensamiento se haga presente y perceptible?* y más importante todavía *¿quién o quienes piensan en el arte?*

Estos y otros planteamientos durante décadas han preocupado a filósofos, estetas, psicólogos, historiadores, entre otros y, sin embargo, son estos mismos interrogantes los que aún se tratan de resolver para dar solución a una de las más grandes preguntas planteadas por el hombre: *¿qué es el arte?*

El interés de este documento no es dar respuesta a esta pregunta, o buscar un significado para intentar llenar el capricho de unos pocos que esperan comprender el arte a partir de un significado concreto, ya que sería caer en el error de repetir pensamientos sin entenderlos, en la transcripción o exclusión de conceptos. Lo mejor es entender el arte desde la particularidad y la experiencia, a fin de construir un significado del arte en correlación al arte en la educación y la praxis pedagógica, que simplifique de sentido a la enseñanza artística, y el quehacer artístico

con el arte, del arte, para el arte y en procura de entender el arte desde la Educación Artística; que ayude en su comprensión y corrobore ciertas premisas presentes en el inconsciente, la cotidianidad, el desarrollo cultural y la didáctica artística.

Sobre la concepción de arte y el quehacer artístico como experiencia organizada, Agirre (2005) habla del movimiento reconstruccionista de las disciplinas artísticas, alejándose de la idealización del arte como el pensamiento que le ha acompañado durante muchos siglos (p. 250); así que no es errado pensar que la mayoría, aún asimila el arte -principalmente en su enseñanza- simplemente con la producción técnica de objetos, de manera que este presupuesto obliga volver a la primera pregunta planteada anteriormente: *¿cuándo se piensa en el arte?*

Las referencias más obvias e inconscientes sobre un pensamiento relacionado con el arte podrían ser:

1. *Arte = Pintura = Técnica*
2. *Arte = Pintura = Objeto = Cuadro*

Podrían parecer ángulos sobre el arte diferentes, pero si son analizados detenidamente ambos conducen a un mismo punto y una misma respuesta aunque provengan de circunstancias opuestas, las dos sujetas a hechos experienciales, inconscientes, los referentes visuales⁸ de los objetos *artísticos* y la educación recibida en este campo; y si “toda obra de arte es hija de su tiempo, muchas veces es madre de nuestros sentimientos” (Kandinsky, 1912, p. 21), todo pensamiento sobre el arte es hijo de la educación y la madre es la enseñanza del arte.

⁸ Uso esta denominación para hacer referencia a imágenes de la realidad que tienden o pretenden un mínimo de fidelidad, como rostros, paisajes, naturalezas muertas, figura humana, animales, entre otras, diferentes a las representaciones que, aunque toman elementos de la realidad, se alejan de la mimesis, o por lo menos, son recreaciones expresivas de algún tipo de experiencia.

En este sentido *Arte = Pintura = Técnica*, deriva de la formación recibida. El arte como medio de enseñanza, principalmente en educación básica y media, sin desconocer como la pintura -en alguna de sus formas- aparece en la planeación curricular casi como un indispensable que, si no es trabajada la mayor parte del tiempo, si lo es en algún momento a partir actividades con esta técnica artística; actividades que en algunas oportunidades no pasan de ser ejercicios a los que el estudiante no les presta más atención que la momentánea, básicamente por su escasa habilidad para desarrollarlos.

Al respecto, Agirre (2005) considera el pensamiento mitificado popularmente sobre el arte y los artistas, como uno de los argumentos para entender el escaso eco que la educación artística suscita en el diseño curricular de la instituciones educativas:

A raíz de esta idea, desde las autoridades educativas hasta las familias, se deduce que la educación artística tiene una importancia escasa y marginal en la vida de la gente corriente. La “*la leyenda del artista*” afecta a la educación hasta el punto de considerarse -cada vez menos, afortunadamente- que la artísticidad es un “don natural” y que solo es educable, es decir, mejorable, en aquellos que ya lo poseen. La paradoja de esta posición es que no se valoran de la misma manera otras habilidades, como la escritura, de forma que nadie se plantea que si alguien no ha “nacido” para escribir es inútil enseñarle a escribir. (p. 52)

El mismo presupuesto conduce a la segunda respuesta: *Arte = Pintura = Objeto = Cuadro*, por la misma formación, la asimilación visual e inconsciente que se correlaciona con la anterior: *arte es una pintura no como técnica, sino como objeto*.

Un cuadro para colgar, cualquier pintura que se pueda referenciar visualmente, porque si se indaga sobre el arte lo primero donde se busca la respuesta es en lo conocido, experimentado o aprendido durante la formación: un cuadro por lo general, una pintura como objeto o técnica;

el cuadro en la sala de la casa de un conocido, la pintura en el altar de la iglesia o el paisaje pintado en clase de *artística*. Entonces, el significado unificando de estas respuestas, no como una verdad irrefutable, sino como una posibilidad dentro del concepto de arte presente en la idiosincrasia popular podría ser: *Arte = Técnica = Pintura = Objeto = Arte*

De esta manera de pensar, hacer y sentir sobre el arte se desprende en gran medida su significado, es por esto que la mayoría al hablar del arte la confrontan como una complejidad y solo tocan algunas de sus partes; como el hecho objetual (u obra)⁹ del que derivan otros aspectos intrínsecos en la estética, la simbólica, la expresión, la representación, entre otros, que aunque interrelacionados, pueden ser leídos aisladamente según gustos, intereses de análisis o el significado que se pretenda generar.

Con base en lo anterior, algunas someras respuestas para el primer interrogante planteado, según los anteriores presupuestos, podrían ser:

Se piensa en el arte cuando se enfrenta académicamente como área en el currículo escolar. Se piensa en el arte cuando hay que comprar los cuadros para decorar las paredes de la casa. Se piensa en el arte cuando mencionan que el “artista X” lanzó su último sencillo musical. Se piensa en el arte cuando alguien menciona la palabra de resto, no se piensa en el arte, aunque haga parte del consumo diario en una u otra forma.

De las anteriores ideas se desprende la respuesta al segundo interrogante planteado en este apartado: *¿por qué se piensa en el arte?* Según estas hipótesis la respuesta podría ser:

⁹ Preferiría usar términos como acción, actitud, hacer, trabajo y otros, que personalmente encierran más profundamente en sus significados el concepto mismo de arte como actividad humana, debido a que la denominación de “obra”, aun en estos días, es sobredimensionada no solo por la formación tan condicionada en principios occidentales, sino por la imagen extendida de arte como virtuosidad; en tal caso, la denominación justa desde mi perspectiva no sería “obra de arte”, sino “obra humana” teniendo en cuenta la amplitud del concepto.

porque pensar en el arte se presenta como una obligación ocasional, en diferentes momentos, o cuando este pensamiento no está relacionado con el estudio o la actividad artística.

Lo anterior, podría ser la respuesta a la tercera pregunta: *se piensa en el arte solo cuando la circunstancia empuja a hacerlo, porque en el arte deben pensar los artistas o los que se dediquen a estudiarlo, ¡no yo!*, podría responder una persona común a la cuarta pregunta planteada: *¿quién o quienes piensan en el arte?*

Este preliminar no es más que un *supuesto real* o un pre-supuesto sobre el significado del arte que, a la vez, es tan real como el arte mismo y, sin embargo, son este tipo de premisas, concepciones experienciales, individuales y colectivas, desde donde se estructura mayoritariamente el significado de arte, principalmente en la educación.

En tal caso, *el arte se tiene que definir desde sí mismo, desde dentro* (Danto, 2015, p. 56). Este pensamiento prestado de Danto,¹⁰ transcrito y reinterpretado superficialmente, simplifica porque no puede llegarse a un significado concreto del arte; puede generarse un significado de la palabra como la superficial visión de particulares, pero concretar el arte como experiencia, medio, hacer, acción, parte de la cultura y representación de la evolución humana, parece imposible si el concepto, no está precedido desde su definición en sí mismo y la incidencia de la obra artística en el contexto.

En palabras del mismo Danto (2005):

¹⁰Esta idea esta solventada en el libro *Modernist Painting* de Clement Greenberg publicado en 1960, “donde el autor comparaba la modernidad artística con una forma de autocrítica ejemplificada por la filosofía de Kant”. Lo realmente significativo de este pensamiento radica en la depuración de lo extrínseco del arte (o lo primero que se percibe) y de cómo ha evolucionado el concepto de arte a partir de la condición conceptual purificada en la modernidad y la obra.

“Cualquier cosa” parecería una respuesta pobre y decepcionante a la pregunta de “¿Qué es el arte?”. Pero eso es porque desde hace mucho se da por sentado que las obras de arte constituyen un conjunto de objetos limitado y, hasta cierto punto, elevado, que cualquiera sería capaz de identificar como tales y donde lo único que importa es la causa de su estatus. (p. 54)

Mirar el arte exclusivamente desde lo artístico implica reducirlo a su mínima expresión, algo que comúnmente sucede en la enseñanza artística, donde el comúnmente, hace referencia a la tendencia mayoritaria a creer que los principios, acciones y objetivos del arte en la educación, se limitan a procesos manuales, técnicos o instrumentales para la elaboración de productos artísticamente agradables; siendo que el arte no es simplemente el cuadro para adornar, el busto de un prócer nacional en la plaza de la ciudad o la interpretación mediatizada de algún “artista” musical. El arte está en *todo* y hace parte de *todo*, no es algo accesible solo a las elites de “individuos considerados socialmente superiores en algún sentido, y que influyen sobre algunos o todos los sectores de la sociedad o los controlan” (Furió, 2000, p. 143), y que el arte, no solo es un objeto visible está en las galerías, los museos, las ruinas del pasado o las grandiosas estructuras arquitectónicas del presente.

Pensar la cohesión entre el arte y ser humano como hacedor de arte, implica referir el objeto artístico como *obra* y *creación* netamente humana; por esto la idea con que Gombrich (1950) da inicio a su afamada historia del arte es acertada: “No existe, realmente, el Arte. Tan sólo hay artistas” (p. 15), es una invitación a significar el arte como una realidad posible para todos, no solo para los artistas, o como un artilugio cuya función es difícil de percibir o comprender por sus complicados mecanismos estructurales; como un fetiche idealizado para el culto de pocos e imposible para la mayoría.

Y si el arte es la representación de la vida, uno de los principales objetivos del arte en la educación es posibilitar a los estudiantes escenarios para la comprensión, expresión y representación del mundo a través del arte, o como Agirre (2005) afirma:

Solo así, desde la conciencia del ser, el camino emprendido le servirá para aprender a ser crítico/a y ayudar a otras personas a crear nuevas historias, nuevas narrativas para acrecentar la democracia, la equidad y la calidad de vida en nuestro mundo. Que es, a la postre, el fin de la educación escolar. (p.17)

Volviendo a la aproximación del significado de arte, muchas veces se ha intentado concretar este término desde la categorización de un sin número de manifestaciones que solo el hombre es capaz de realizar, pero es paradójico tratar de encerrar en una palabra algo que puede interpretarse de diversas maneras, que pertenece naturalmente al hombre desde los inicios de la civilización, o expresarlo con palabras usadas por otros sin lograr su concreción.

Vale la pena resaltar -solo como ejemplo- que las culturas aborígenes no consideraron en ningún sentido artístico, en ningún momento, lo que hoy se denomina arte aborígen o primitivo; sino que era una manifestación consciente o hasta inconsciente, del hecho de ser una especie racional, provista de capacidades expresivas, la necesidad de comunicación, así como de representación frente a su realidad en concordancia con el medio, sus semejantes, la cultura y el tiempo.

En este caso, la afirmación de Kandinsky (1912) es pertinente:

De la misma forma, cada periodo de la cultura produce un arte propio que no puede repetirse. El intento de revivir principios artísticos pasados puede producir, a lo sumo, obras de arte que son como un niño muerto antes de nacer. Por ejemplo, no podemos en absoluto sentir y vivir interiormente como los antiguos griegos. Los esfuerzos por poner en práctica los

principios griegos de la escultura, por ejemplo, solamente serán formas parecidas a las griegas, pero la obra quedara inanimada para siempre. (p. 21)

Igualmente, la aserción de Gombrich (1950) sobre los extraños comienzo del arte:

No sabemos cómo empezó el arte, del mismo modo que ignoramos cuál fue el comienzo del lenguaje. Si tomamos la palabra arte para significar actividades como construir templos y casas, realizar pinturas y esculturas o trazar esquemas, no existe pueblo alguno en el globo que carezca de arte. Si, por otra parte, entendemos por arte una especie de lujosa belleza, algo que puede gozarse en los museos y en las exposiciones, o determinada cosa especial que sirva como preciada decoración en la sala de mayor realce, tendremos que advertir entonces que este empleo de la palabra corresponde a una evolución muy reciente y que muchos de los mayores arquitectos, pintores y escultores del pasado jamás pensaron en ella. (p. 39)

Si se mira el termino arte desde su formación etimológica, la palabra deriva del latín *ars* que significa habilidad, y en este sentido, cualquier actividad desarrollada por el hombre que requiera habilidad y especialización puede ser catalogada en algún sentido artístico.

Una evidencia de esta afirmación está en la historia del arte, que cataloga como obras artísticas, en periodos distintos a la modernidad, elementos que fueron elaborados con un fin determinado, principalmente utilitario (Gombrich, 1950, p. 39) y realizados a través de oficios diferentes a la pintura, la escultura, la arquitectura, entre otros, que tradicionalmente y debido al influjo occidental fueron durante mucho tiempo algunas de las expresiones técnicas consideradas artísticas, como: la cantería, la cerámica, la metalistería, el tapiz, entre otros, debido al carácter de oficio para el que se requería un alto grado de maestría.

Una prueba de esta idea se puede encontrar durante la edad media, periodo en el que, en el gremio artístico, y a la par con los arquitectos que diseñaban las iglesias o los pintores que

las adornaban con frescos, estaban los carpinteros comisionados tanto de las techumbres como de los andamios para sostener el peso de los arcos y cúpulas, o los forjadores encomendados no solo del mantenimiento de las herramientas, también a la construcción de puertas, ventanales, rejas y otros, razón por la que muchos elementos de este periodo que sobrevivieron tanto a la destrucción del mismo hombre, como a catástrofes naturales, son considerados hoy obras de arte u objetos artísticos.

Solo que fue durante el siglo XVIII, en occidente, que se empezó a diferenciar el arte bajo el principio de interés puramente estético en lo académico: *las bellas artes*, mientras que a las demás se las degradó sumiéndolas a la categoría de *artes aplicadas o decorativas*, y que hasta mediados del siglo XX que de nuevo se evidenció un interés en este tipo de oficios; no solo por el influjo de la posmodernidad, también por la desdivinización del arte, la palabra artista y la categoría de obra. Aun así, estos principios todavía pesan en la categorización de los objetos artísticos -sobre todo en la Educación Artística- y en la concepción de un pensamiento artístico que, en la educación, sea más que el desarrollo de competencias manuales, técnicas o instrumentales.

Supuestos enraizados en el pensamiento estético cultural, entre otras cosas porque durante mucho tiempo, la estética solo fue concebida como la ciencia encargada de tratar los asuntos de la belleza; belleza efímera con bases sentadas en teorías que limitaron las formas de pensar, hacer y sentir la realidad; belleza etérea muy superior a las cosas, independiente de estas o realizada de manera imperfecta.

Sobre estas ideas fue que la mayoría estructuró su pensamiento en relación al arte, y las mismas sirvieron de base para la construcción de las teorías estéticas en los siglos XVII y XVIII, concepciones sobre las que se intentaron generar premisas sobre la esencia y normas de la

belleza, en cuanto a los seres humanos, como especie constituida de la misma manera debían gustarles las mismas cosas. Pensamientos con principios en conceptos clásicos y el nacimiento de la academia con toda su mentalidad burguesa, de la que se generó toda una serie de *ismos* - racionalismo, empirismo, utilitarismo, mecanicismo- que la caracterizaron (Fernández, 1988, p. 18)¹¹, solo que esta belleza, como perfección, podría pensarse casi que imposible o posible solo en lo trascendental como lo afirma Platón: La perfecta belleza solo es posible en el mundo de las ideas, es la belleza que coincide con lo bueno y lo verdadero (citado por Savater, 1999) y en este sentido, la verdadera humanización se caracteriza por el principio transformador y utópico de la realidad como objetivo estético que debe atender todo acto creativo.

Sin embargo, con el tiempo estas tesis fueron replanteadas partiendo de investigaciones sobre diferentes juicios de valor y lo que las personas consideran como belleza, de esta manera el concepto de estética fue reemplazado por de *estético, actitud estética y sentimiento estético* (Mukarousky, 1977),¹² conceptos básicos con qué hacer un acercamiento a la estética no necesariamente ligada a lo material, sino a cualquier aspecto o acto humano.

Lo mejor entonces, es concebir la belleza como un componente de los actos y pensamientos humanos, no como la generación de una aparente perfección en las cosas, solo así, toda acción tendiente a utilizar, modificar, comunicar, ritualizar, simbolizar, expresar, percibir, presentar, representar, resignificar, transformar, hacer agradable, entre otros, la realidad y la experiencia, podría ser considerada un acto creativo, y siendo que lo importante

¹¹ El texto es un estudio de los fenómenos y técnicas artísticas del arte efímero preponderantes, donde la idea es contraponer los supuestos estéticos tradicionales que conciben la estética ligada a la materialidad del objeto, o artefacto para de ser museado, coleccionado, clasificado y exhibido, de esta manera el autor se preocupa más por el fenómeno mismo, que por la artísticidad del objeto u obra de arte.

¹² Para el autor las palabras “actitud” y “sentimiento” subrayan que lo estético está -a diferencia de la concepción metafísica- totalmente arraigada en el hombre, y este, esta contenido en la postura que se adopta frente a las cosas observándolas o creándolas, y no buscando la belleza como un elemento flotante por encima de ellas.

no es lo visto en las cosas, la belleza debe ser un sentimiento que genere actitudes trascendentales para pensar y actuar creativamente en el mundo.

Es denotar que el prototipo de la verdadera belleza está en el espectáculo de lo natural, no en la artísticidad de los artistas o sus obras (Kant; citado por Savater, 1999, p. 70)¹³, entendido por natural la vida misma, no la naturaleza en cuanto a medio o espacio natural, sino vida natural formada desde la experiencia en los escenarios de relación social, solo así, la belleza en esencia estará en todo acto natural del ser humano, sin predilecciones o prejuicios más que el desarrollo conjunto, y la convivencia como la mayor obra creada por el hombre.

Sobre la imagen idolatrada del artista, Furió (2000) habla como la figura del artista está sometida a una perpetua mitificación, que esta idea no da cabida a la exclusión en las diferentes épocas, que sus creaciones se presentan como algo intocable y hasta incuestionable por la configuración de los diferentes episodios biográficos de artistas llegados desde el renacimiento.

Vale la pena transcribir un aparte del relato de Furió (2000) para clarificar la relación entre arte y la imagen popularmente mitificada del artista:

... más concretamente, es la imagen del artista que se desprende de un conjunto de temas o anécdotas que se encuentran reiteradamente. La frecuencia con que se citan los mismos o semejantes episodios es tan grande que en seguida surge la sospecha: se trata de una imagen estereotipada del artista que, con la finalidad normalmente de destacar su peculiaridad o superioridad y de legitimar sus aspiraciones, se ha mantenido durante generaciones. La mayoría de estos asuntos típicos se relacionan con la carrera del artista o bien con el efecto que producen

¹³ Savater se refiere a la belleza natural como algo muy difícil de lograr, siendo que la belleza solo es posible en sí misma, y el arte, muchas veces en su búsqueda solo logra una especie de *belleza aparente* (La crítica del juicio) no dada por el buen gusto estético, sino porque es la belleza representada en aquellas cosas cuya funcionalidad y objetivo conocemos, definimos y sabemos.

sus obras. Uno de los más usuales es el relato según el cual el talento del artista ya era evidente desde niño, talento que fue descubierto por azar. Otro equipara el poder del artista al poder del mago, o incluso del taumaturgo, pues puede conseguir que su obra se confunda con la realidad. (p. 238)¹⁴

Estos episodios muestran el arte como un privilegio asequible a unos pocos o realizable por los poseedores de algún tipo de don, sin percatar que el arte está inmerso en todo hecho natural y no solo en lo *bonito*¹⁵ para colgar, adornar, decorar, coleccionar o museificar, y que casi cualquier actividad realizada por el hombre involucra valores y competencias artísticas como: el diseño, la construcción, la composición, el manejo del espacio, el color, el ritmo, el equilibrio, la forma, la estética y hasta la técnica, así no se trate de una actividad propiamente artística y sea una labor cualquiera.

Pero como Savater (1999) afirma:

El arte ciertamente no nos indica lo que tenemos que hacer -en tal caso sólo sería una mera sucursal plástica o narrativa de la moral- sino que nos agita y purifica tonificante-mente para que seamos lo que queremos llegar a ser. (p.207)

Sin embargo, la connotación de arte en esta reflexión no pretende desplegar el significado de la palabra, su importancia, qué es o no es arte, “a saber: no existe un tipo de arte al que deban conformarse todos los tipos de hombre, sino tantos tipos de arte como tipos de

¹⁴ El planteamiento de Furió está solventado en la leyenda del artista que estudian Ernst Kris y Otto Kurz en el libro *La leyenda del artista*, del cual parten algunos de los ejemplos citados en el texto para solventar la hipótesis sobre la imagen mitificada del artista.

¹⁵ La palabra *bonito* es un adjetivo que deriva del diminutivo de bueno, que supera lo común como algo lindo o agraciado de cierta proporción de belleza. Desde aquí la palabra será usada para definir un cierto tipo de trabajos artísticos u o productos, que toman como principio la obsesión renacentista por la mimesis, que permite captar y reconocer a partir de la aparente realidad o familiaridad visual del parecido, esta realidad formal intrínseca en el pensamiento por el mayor grado de parecido a lo conocido; un paisaje, bodegón, retrato, etc. solo mencionar algunos ejemplos.

hombre” (Read, 1955, p. 51). “Peor aún, algo puede ser una obra de arte y otra cosa casi idéntica a ésta no serlo, puesto que resulta imposible encontrar la diferencia mediante algún dato visible para el ojo” (Danto, 2005, p. 53), lo que implica que estas ideas debieran permear inherentemente el pensamiento sobre el arte, y atadas con firmeza en la Educación Artística.

Como lo sustenta Danto (2005) en relación a la desconstrucción del concepto filosófico de arte y la desfiguración clásica de belleza en el siglo XX:

Lo que se deduce de esta historia de destrucción conceptual no es que el arte sea indefinible, sino que las condiciones necesarias para que algo sea arte deberán mantenerse en un registro hartamente general y abstracto para que puedan englobar todos los casos imaginables. Y, más en concreto, que muy poco resta de “nuestro concepto del arte” que pueda servirle de base al artífice de una definición real. (p. 63)

Algunas de las anteriores consideraciones, son un medio para justificar como el arte deriva solamente de lo humano, de su valor como lenguaje, de su condición expresiva y representativa de la vida, o simplemente de su finalidad, debido a que en el arte está inmerso no solo el principio subjetivo del realizador, sino de pensamiento que, como un espejo, refleja la realidad en un tiempo y espacio particular; principio significativo para pensar y practicar la enseñanza artística más allá del adiestramiento técnico o el desarrollo de habilidades manuales, no solo porque el hombre es el único capaz de tomar conciencia del arte, de igual manera, porque es el único que refleja su visión del mundo a través de lenguajes propios del arte.

4.3. Educación Artística

La integración de educación y arte remite no solo al campo de la enseñanza artística, el uso de los lenguajes artísticos como medios de aprendizaje, su inserción en la didáctica, el arte

como disciplina académica, o la concepción de talento como capacidad innata, habilidad o don que solo algunos poseen; formas inmanentes e inconscientes en el pensamiento social, la realidad del arte en la educación y que aún pesan en el abordaje de la praxis en Educación Artística.

Arte que en la educación algunas veces es asimilado como virtuosismo, que es el privilegio de unos pocos y que este talento se acrecienta en las escuelas y principalmente, en las academias e institutos de arte¹⁶ donde se *aprende* -muchas veces- a hacer para satisfacer caprichos sociales que relacionan el arte con capacidad técnica, mimesis o imitación de la realidad; influencias culturales manifiestas en la relación visual, con algunas características de la obra, y la consideración previa como *arte* de cierto tipo de actos o productos (Furió, 2000, p. 75).

Realidad del arte mixturada por una sarta de ideas e ideales sociales relacionados con la enseñanza del arte, la asimilación visual de los trabajos y técnicas artísticas de mayor valor o significación cultural, sin olvidar la influencia de los medios de comunicación, el comercio del arte y lo que culturalmente se asimila o percibe como arte; supuestos reales con bases en el pensamiento occidental y lo hecho hace más de cinco siglos.

Echando un vistazo sobre este presupuesto con relación a la educación artística, parece absurdo que la principal inclinación en cuanto al arte y su finalidad educativa sea solo técnica, objetos, cosas y productos *bonitos*, siendo que esto solo es una parte del infinito campo de posibilidades que ofrece esta experiencia de enseñanza; motivo por el que puede llegar a

¹⁶ Las primeras academias de arte se fundaron en la Italia del siglo XV debido a la separación de los artistas de los gremios artesanales y el pensamiento de que estos necesitaban de una amplia formación técnica. Una de las primeras academias instituidas a mediados de este siglo fue la de Diseño, fundada por Vasari en 1563; esta, al igual que la Academia di San Lucha en 1593 se convirtieron en los principales modelos para todas las academias europeas que dominaron la vida artística hasta el siglo XIX.

confundirse cualquier cosa con arte, solo por el conexo objetual, sin afirmar que no lo sea o pueda llegar a serlo.

Un cuadro, un dibujo o hasta una imagen adquirida en la calle, son por lo habitual pensados como objetos artísticos en los que se ve solo la apariencia, que tanto o tan poco se parece a la realidad; representaciones que por lo habitual hacen reverencia a formas desconocidas, paisajes, figuras y escenarios poco usuales en el contexto en que se espera instaurar el supuesto objeto artístico. Reproducciones que nada tienen que ver con los géneros artísticos inscritos en la función representativa de las artes figurativas, o el énfasis teórico del renacimiento por la imitación de la naturaleza y el paisaje (Furió, 2000, p. 87).¹⁷

Pero no es que el juicio de belleza este mal fundamentado en el pensamiento social, por esto, la aserción de Gombrich (1950) sobre la apreciación del arte por asociación experiencial, su influencia en los gustos y aversiones, es acertada:

A mucha gente le gusta ver en los cuadros lo que también le gustaría ver en la realidad. Se trata de una preferencia perfectamente comprensible. A todos nos atrae lo bello en la naturaleza y agradecemos a los artistas que lo recojan en sus obras. Esos mismos artistas no nos censurarían por nuestros gustos. (p. 15)

Objetos artísticos como representación de la existencia y el desarrollo secular de la humanidad. Vida encarnada en la obra solo por el conexo objetual y la mera subjetividad, no solo para mirar la presencia humana en el objeto artístico, también como principio del ejercicio docente, didáctico y de enseñanza del arte en la educación desconociendo que es el hombre, sus

¹⁷ En el mismo documento se aclara como el nacimiento del verdadero paisajismo no se dio sino hasta mediados del siglo XVI fuera de Italia, más exactamente en los países del norte debido a diversas causas sociales; una de las más importantes fue que en estos países se experimentó una concepción de los géneros pictóricos menos intelectual y más orientada hacia la minuciosidad en la descripción de la realidad.

pensamientos, acciones, creencias, aprendizajes y experiencias, partes estructurantes de la sociedad, la cultura, y lo por tanto, del arte como representación de la vida; principios que deben fortalecerse en la Educación Artística enseñando a apreciar y recrear la realidad.

En la relación educación y arte “todavía pesa mucho la inercia de la manualidad, la libre expresión y la vinculación de la formación artística a los supuestos dones naturales de los estudiantes hacia el arte” (Agirre, 2005, p. 52); principios estructurantes que, en la Educación Artística, aún limitan la acción pedagógica a fines meramente artísticos o instrumentales como si la actividad manual, objetual o el producto, fueran la única razón del arte y en este caso, del arte en la educación.

Y es que, en la educación en cuanto a la enseñanza artística, "pasados los años parece imponerse una sarta de corrupción, que hace que la mayoría de nosotros terminemos convirtiéndonos en adultos artísticamente atrofiados” (Gardner, 1987, p. 107), y la creatividad como competencia innata que no solo es talento o virtuosismo, se va perdiendo en el irrefutable tránsito de la educación, las actividades sin sentido y la escasa relación de estas con la vida del estudiante.

Los culpables en el deterioro de la creatividad pueden ser muchos, y para generar responsabilidades sociales por este descuido educativo desde la infancia Gardner (1987) dice:

Al advertir esta situación, los padres, maestros y educadores han tratado de hallar al culpable. Las escuelas, el mal gusto de la mayoría de los adultos, el deterioro de las pautas culturales, la decadencia de la civilización occidental, la mitad izquierda del cerebro: estos y otros villanos han sido identificados y vilipendiados. (p. 108)

En palabras de Eisner (1972), la tarea que el docente de arte debe realizar para potenciar la creatividad se manifiesta en la educación de los sentidos:

El modo como la creatividad puede desarrollarse mejor es que el niño se exponga a las cualidades de la vida a través de los sentidos. Mediante experiencias directas como los fenómenos táctiles, visuales y auditivos, se desarrolla la imaginación y la capacidad perceptiva del niño (p. 80).

En este marco, el arte en la educación se ve representado en la acción pedagógica para fomentar, desarrollar, potenciar y acrecentar diferentes lenguajes para la expresión del estudiante: sonoros, visuales, orales, de movimiento, plásticos y otros que, como sistemas o capacidades, posibilitan la comunicación para expresar por distintos medios ideas, emociones, pensamientos o sentimientos, es decir, “tiene que ver con la capacidad de utilizar el lenguaje de forma artística, poética y sugerente” (Eisner, 1972, p. 122) para representar todo lo que define a la especie humana, como el hecho de vivir y hacer parte de un todo sociocultural.

Dicho hasta el momento existe una íntima relación entre el arte y la educación basada en principios artísticos, si se piensa la vida misma, el hecho de ser, hacer y desarrollar estructuras sociales como una de las más grandes creaciones de la humanidad, donde el hombre no deja de lado el pensamiento sensible, es decir, como individuo en una comunidad lee el mundo desde la sensibilidad, desde lo que se la afecta o puede afectar como quiera que es su estado natural; sin embargo, generalmente se actúa bajo el principio del bien individual y no del bienestar común, y si la educación hace parte de la vida, todo acto de enseñanza debe potenciar el logro de objetivos para alcanzar el bienestar y la felicidad entendida y dignificación.

No obstante, el pensamiento sobre el arte como virtuosismo, habilidad, don natural, capacidad técnica, instrumentalización o desarrollo manual, muchas veces presenta un límite

para que la práctica pedagógica, búsqueda, aplicación y adaptación de estrategias didácticas pertinentes con los fines tanto de la educación, como de la enseñanza artística, conduzca a un cambio de perspectiva sobre el fin de la Educación Artística; y si pensar la educación implica reflexionar sobre el hacer cotidiano del maestro, toda acción educativa debe partir de objetivos educativos, no de la aplicación de acciones esporádicas para alcanzar determinados resultados, que por lo general, son olvidados por la distancia con la realidad del estudiante.

Ideas que desde la observación empírica de hechos presentes en la experiencia interna y externa, permanecen y son visibles en la sociedad: el arte como un ornamento en la formación y la Educación Artística como una asignatura menor en la organización del currículo escolar, el arte como un lujo innecesario para la mayoría, y la Educación Artística como el espacio para descansar de la sobrecarga del trabajo en las áreas importantes; el arte como una cosa *bonita* y lo artístico como expresión libre, manualidad y talento.

Una de las principales tareas del docente, no solo de arte, debe ser apoyar al estudiante para que supere sus dificultades, que entienda que comprender el objeto de estudio es la mayor gratificación que implica todo proceso de conocimiento, que la formación entienda como desarrollo del potencial humano exige aprender a desarrollar las múltiples inteligencias, es decir, para que sea capaz de adquirir, construir y reconstruir el conocimiento por sí mismo (Flóres y Vivas, 2007, pp. 167-168).

Que estas premisas hayan sido tratadas por otros, puede llevar a considerar la importancia de la educación artística un ejercicio retórico o hasta subjetivo, no obstante, reflexionar el ejercicio docente a partir de la experiencia pedagógica, es distinto a pensar un espacio para desarrollar habilidades artísticas o fortalecer competencias disciplinares; y si el ejercicio pedagógico tiene un objetivo, para que este penetre en las maneras de pensar, hacer y

sentir de los estudiantes debe hacerse como una insinuación constante, formativa y experiencial; además, cualquier actividad académica debe pensarse más allá de la imposición o el imperativo formal de la evaluación, “esto revela la pérdida de los límites epistemológicos sobre los cuales un saber se ocupa de un objeto y le es posible relacionarse con otros saberes y sus objetos, aunque no con todos” (Herrera, 2019, p. 78).

Quizá las palabras de Flóres y Vivas (2007) sobre la formación como principio y fin de la acción pedagógica, permitan entrever la finalidad de ejercicio cotidiano del maestro:

La formación no es estandarización, es un proceso constructivo, interior, progresivo y diferenciado. Este principio reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un modelamiento exterior, sino por un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad, que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje. (p. 170)

Diferentes fenómenos y prácticas pedagógicas relacionadas con la educación artística, su finalidad y objetivos, corroboran la hipótesis sobre la escasa trascendencia del área en la escolaridad, y que el arte en los currículos, algunas veces no es más que un relleno obligatorio en la cotidianidad académica; para unos una práctica lúdica que resta tiempo a la instrucción en áreas fundamentales, para otros un espacio en el que no se hace o aprende demasiado por la falta de talento o aprecio por el arte, y para el resto, un agrado condicionado por el *supuesto* desarrollo de la libre expresión.

Libertad de expresión que parece bastante sustento para justificar la enseñanza artística, principalmente en educación preescolar y primaria; *libre expresión* para orientar y darle sentido a la enseñanza del arte, sin percatar que libertad es sinónimo de elección autónoma y que

expresión, como cualidad del ser humano, es la posibilidad de manifestación o exteriorización del pensamiento. No para *dejar que el estudiante haga lo que quiera*, sino permitirle *que elija libremente* el camino para llegar a la *expresión del aprendizaje*, porque en la educación, la principal orientación didáctica es que todos no piensan igual y, por lo tanto, no hacen o aprenden del mismo modo (Spravkin, 1998, pp. 65-66).

Ver una clase tradicional de Educación Artística, es evidencia del principio tecnicista y el escaso progreso de las habilidades en dibujo, pintura, modelado, fotografía, o cualquier otro lenguaje artístico que se pretenda enseñar y, aunque esto es importante, parece insuficiente al reflexionar sobre el poco tiempo destinado al área en los PEI, las limitaciones de espacios para trabajar adecuadamente y la escasez de recursos para atender la enseñanza artística.

Un aparte del abordaje que Agirre (2005) hace de cuestiones sobre el diseño y desarrollo curricular de la educación artística, puede clarificar de mejor manera anteriores planteamientos:

Todavía sigue muy presente una concepción muy tecnologicista de la educación, como preparación profesional, en la que solo el dibujo (sobre todo el técnico) obtiene un poco de reconocimiento escolar y social. Todo esto hace que en nuestra área el esfuerzo por elevar, mediante la planificación curricular, la consideración social hacia el arte deba ser todavía muy generoso para poder hacer frente al cúmulo de dificultades que tal tarea presenta. (p. 52)

Pareciera como si en la educación, la estructuración curricular y la planeación de contenidos, fuera más importante la enseñanza de algunas áreas y ciertos datos como, por ejemplo: el descubrimiento de América, la independencia nacional o el día de la lengua, aunque esta información sea tratada no solo una, sino cinco, ocho y hasta más veces dependiendo de la institución, la organización de actividades académicas y los doce años de permanencia mínima desde educación preescolar hasta la media; puede parecer absurdo, pero si a un niño de cuarto

de primaria le pregunta por Cristóbal Colon, siendo capaz de responder aunque no tenga clara la fecha del descubrimiento de América, si lo interrogan sobre Luis Caballero no sabría que responder, a pesar de ser uno de los personajes más relevantes del arte colombiano en el último siglo. Igual que en la analogía de Cristóbal Colon y Luis Caballero se da en la enseñanza disciplinar del arte, por ejemplo, con Leonardo da Vinci y Nadin Ospina, Pablo Picasso y Jean-Michel Basquiat o Miguel Ángel Buonarroti y Joseph Beuys, solo por citar algunos nombres.

Sin embargo, los esfuerzos didácticos para la enseñanza de este tipo de información en la mayoría de ocasiones resultan insuficientes, ya que este *aprendizaje* es recordado solo como nombres, fechas y datos sueltos, sin la mayor comprensión de las circunstancias que los produjeron, y porque en la educación tradicional moderna, la memorización es indispensable para alcanzar los estándares educativos, principalmente para la evaluación por precisión y si el estudiante aspira a una buena calificación; no obstante, este conocimiento ignorado y simplemente memorizado, al poco tiempo es olvidado por no encontrar espacio en la experiencia práctica y vivencial del individuo, además, porque la memorización es opuesta al *aprehendizaje*¹⁸ y la experiencia.

En la tarea de enseñanza también son escasas las estrategias didácticas utilizadas para hacer dinámica la clase, que por lo general se reducen a despliegues magistrales del docente, trabajos en grupo, exposiciones incoherentes o mesas redondas en las que la participación del estudiante consiste en dar a conocer alguna información consultada sin mayor esfuerzo o

¹⁸ Aprender es diferente a “aprehender”. Mientras que aprender sin h significa llegar a conocer o concebir las cosas sin hacer juicio de ellas, sin afirmar ni negar, aprehender con h representa coger, agarrar, asir y no soltar; aprehensión que es única y posible solo en la experiencia vital. Aprendizaje que hace referencia a cualquier espacio y estado formativo inscrito en el desarrollo de los seres humanos, que va desde el aprender a montar en bicicleta o hacer operaciones matemáticas, hasta el hecho de captar, comprender, asimilar e interiorizar cualquier experiencia inmersa en la ciencia, la tecnología, el desarrollo competente o el desenvolvimiento social.

análisis crítico (Medina, 2007, p. 19); siendo estos métodos, no tan efectivos como parecen, y uno de los motivos por el que mucha información almacenada en la memoria es olvidada al poco tiempo, o que algunos datos son recordados más por la reiteración en los años escolares, que porque en verdad interesen y, tal vez, solo tal vez, sea una de estas las razones por las que se da tan poco espacio al arte en la educación.

Mientras que en los pensum académicos a otras áreas se les asigna un espacio de tres, cuatro o más horas semanales, a la Educación Artística le conceden una o dos horas como máximo según la institución, la profundización de la media vocacional, la asignación académica que depende de la cobertura escolar, la disposición de espacios, el interés de las directivas, entre otros; una o dos horas para hacer o copiar dibujos sin sentido para el estudiante, manualidades¹⁹ para potenciar la habilidad viso-manual, para el adelanto de ejercicios motrices o para desarrollar actividades para fomentar algunas competencias artísticas.

La afirmación de Fernández (2007) sustenta la anterior hipótesis:

Existe un problema de base: la educación artística (en sus diferentes áreas) ocupa un valor marginal en el currículo... Se sitúa dentro de él partiendo de dos concepciones: una primera, agrupada en un área integrada dentro del currículo considerándola interrelacionada, y una segunda, tratando cada materia de forma independiente. Por otra parte, es notorio el tiempo dedicado a esta disciplina, muy por debajo a la enseñanza de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Idiomas y Educación Física (p. 294).

La anterior aserción no representa que en todos los casos sea igual, que la Educación Artística en el currículo sea siempre un área secundaria, que su enseñanza atienda siempre a la

¹⁹ Manualidad de mano o manual del latín *manualis*, significa trabajo ejecutado con las manos y que exige más habilidad manual que inteligencia, de fácil ejecución y que por lo general es propio de los escolares.

mitificación del talento artístico, que las actividades desarrolladas tengan un objetivo siempre instrumental, entre otros, sino que en algunos casos la Educación Artística no es adecuada a sus principios educativos y artísticos; es por lo mismo que muchos *profesores* desarrollan la misma actividad en diferentes grados, que la enseñanza artística no es adecuada a necesidades específicas, gustos e intereses del estudiante para fomentar el pensamiento creativo.

En este caso, las palabras de Dewey son acertadas a pesar del tiempo y la actualidad de la educación artística:

La educación en cualquier disciplina debe conducir al alumnado al incremento de sus capacidades intelectuales a través del propósito educativo de enseñar a pensar y no qué pensar; una de las competencias en el ámbito escolar es el desarrollo de la educación artística que debe estar basada en las estructuras del conocimiento intelectual, desarrollando aquellas capacidades que les son propias. (citado por Agirre, 2005, p. 296)

Se suele pensar que basta con hacer cualquier cosa en clase de Educación Artística, como dibujar, pintar, bailar, cantar, entre otras, que dependen de las capacidades, gustos y formación del educador; que la actividad por si sola desarrolla inherentemente los valores y competencias artísticas o, que la instrucción disciplinar es suficiente para alcanzar los objetivos del arte en la educación. No como un relleno en el currículo, o solo como el espacio para dibujar, colorear, pintar, modelar, danzar, cantar, entre otros, que muchas veces hacen parte de los trabajos desarrollados y ejercicios planteados para el área.

Que estas actividades sean pertinentes en la estructuración del plan de Educación Artística, que estos temas incentiven el aprendizaje, desarrollo y fortalecimiento de competencias creativas, intelectuales, expresivas, representativas, críticas y el aprendizaje, depende del modo como son abordados, planificados y enseñados; el fin es propiciar el interés

de los estudiantes hacia el ejercicio artístico, no generar pensamientos, haceres y sentires de desarraigo, menosprecio, apatía, falta de compromiso y descontento hacia casi toda actividad de enseñanza artística. Y si las demás áreas del currículo son importantes, en igual forma debe tratarse a la educación artística, porque en la educación del ser humano, el desarrollo de las competencias artísticas y estéticas es particularmente significativo si deja de pensarse que la enseñanza artística sólo se concibe al dibujo, cualquier otra forma de arte tradicional y que su enfoque solo propone hacer bien los trabajos artísticos o estéticos (Eisner, 1972, p. XI).

La enseñanza del arte debe ser un espacio para que el estudiante explore en sus capacidades, procure sus talentos y, aptitudes para la vida a partir de la significación experiencial del conocimiento; de manera que la Educación Artística en el currículo debe tomar en cuenta las necesidades específicas, gustos e intereses del alumno, darle la oportunidad de definir sus propias tareas de aprendizaje y establecer sus propios objetivos (Eisner, 1976), al atender que las cualidades particulares del arte, son de gran valor en la adquisición de experiencias para el trabajo artístico y así avanzar en cualquier campo formativo.

El arte ayuda en el desarrollo mental y físico, en el fortalecimiento de capacidades cognitivas y motoras, en el aumento de la confianza y la autonomía, en el crecimiento personal, en el aprendizaje en distintas áreas y la significación de la experiencia, al igual que en el fortalecimiento de otras competencias necesarias para la conjunción de todo individuo en su medio sociocultural.

En palabras de Fernández (2007):

Competencias adquiribles desde la educación artística y transversales como el pensamiento crítico, la admiración de la diversidad o la capacidad de expresión; al igual que actividades como la autoestima, la confianza en sí mismo y el otro, el entusiasmo por aprender,

la constancia y disciplina que según las necesidades de la escuela y la vida debe potenciar el arte en la educación. (p. 297)

Si se piensa la Educación Artística para la promoción de la cultura regional, nacional e internacional, para que el individuo vislumbre un espectro más amplio que le permita ubicar sus intereses en el lugar del arte, para el aprendizaje instrumental propio de cada disciplina artística y, para que el estudiante pueda apropiarse de las habilidades, las destrezas, los componentes y los referentes conceptuales, necesarios para hacer de su producción un medio de expresión; para dar cabida al reconocimiento y desarrollo de los talentos de cada uno de los estudiantes, posibilitar la libertad de expresión y el compromiso en su formación (MEN, 2000, p. 23).

La importancia de la Educación Artística radica en que el estudiante, sea capaz de solucionar creativamente situaciones problemáticas presentes en el quehacer artístico, entendiendo que la creatividad, en cuanto a la producción artística o la re-creación del arte, permite el desarrollo del pensamiento divergente que, a diferencia del pensamiento convergente, que es único y cerrado, plantea variadas alternativas de solución a un mismo problema al darles un significado propio (Waisbund, citado por Luna, 2007, p. 48) que favorece el aprendizaje no solo del arte, sino se manifiesta en la acción social del sujeto en el contexto.

Según Gordo (2007), el maestro de arte deberá brindar a partir de su experiencia pedagógica y actividades de distinta naturaleza:

las condiciones para facilitar la creación, pero no solo esto, sino también para el disfrute, la comprensión, el desencuentro con las creaciones de otros; porque como están las cosas, pareciera que estuviéramos contribuyendo a producir cada vez más jóvenes que en vez de ser sujetos creativos están condenados a ser sujetos eficientes. (p. 95)

Transgredir la concepción clásica de educación, reevaluar la práctica docente, activar renovadas acciones didácticas, bajar de su pedestal el ejercicio pedagógico y que el maestro se acerque a la realidad del estudiante, son solo algunas medidas a desarrollar con el objetivo de “reducir al mínimo el margen de contradicción entre el aula y el entorno, entre el mundo del artificio escolar y el mundo de la vida diaria” (Gordo, 2007, p. 95).

No obstante, se puede inferir el rol de la formación profesional del educador de arte en distintas áreas: plástica y visuales, diseño, música, teatro, danza, entre otras, y el valor que en los últimos años ha adquirido el arte en los procesos escolares, tanto para la formación integral del estudiante, como para la contribución que se puede dar desde la Educación Artística a las demás asignaturas escolares.

Eisner (1972) usa el siguiente planteamiento como argumento para justificar el lugar del arte en la educación:

las actividades artísticas ayudan a que el estudiante comprenda mejor las asignaturas académicas, en especial las ciencias sociales, y que esto puede utilizarse como un recurso importante en la enseñanza de dichas materias. En una concepción de este tipo, se considera que el arte es un mediador de la formación de conceptos. (p. 8)

Con todo, este y otros ideales educativos desde el arte muchas veces se quedan en planteamientos teóricos de difícil ejecución, principalmente en educación básica secundaria y media debido al lugar de la Educación Artística en el PEI y el currículo escolar, la poca interacción su con otras asignaturas, el escaso tiempo para desarrollar de manera continua proyectos artísticos, la asignación académica de los maestros, la solicitud de informes sobre rendimiento escolar, la realización de trabajo extraacadémico; sin olvidar la falta de acuerdos sobre el fin del arte en la educación, el enfoque y objetivo pedagógico de la enseñanza.

La falta de acuerdos para dar significado al área de Educación Artística dentro del Proyecto Educativo Institucional PEI, se constituye en la principal dificultad para su manejo en las instituciones. Esto produce un trabajo aislado y desarticulado, sin mucha convicción. En general, los rectores, profesores, padres de familia y muchos maestros desconocen la importancia de la educación artística para el desarrollo de personalidades integradas y de comunidades democráticas; hay casos en los que ni siquiera se reconoce el área como indispensable y obligatoria en el currículo y por consiguiente en el plan de estudios. (MEN, 2000, p 17)

En este sentido, la finalidad que Agirre (2005) plantea para estructurar curricularmente la educación artística con el propósito de iniciar a los estudiantes en la esfera del arte y adaptarlos al mundo visual circundante, principalmente en la etapa primaria, es pertinente y flexible para cualquier etapa escolar:

El objetivo eje es “dar a los alumnos las estrategias necesarias que les permitan leer, interpretar y disfrutar cualquier hecho visual, plástico y artístico. Será también necesario iniciarlos en el mundo del arte y de la imagen, a la vez como productores y receptores potenciales, teniendo en cuenta que la mayoría no serán artistas”. (p. 65)

El reto es propender por una transformación paulatina en la perspectiva de la Educación Artística, su objetivo y enfoque educativo a partir de la práctica docente y las actividades de enseñanza. Cambiar tanto en instituciones educativas como fuera de estas, la visión sobre el valor de la educación artística; darle al arte y la educación en arte el espacio que se ha ganado en todo espacio sociocultural, no solo al interior de los museos o las galerías. Que la Educación Artística no represente la enseñanza técnica o procurar trabajos agradables, bonitos o estéticos desde la visión sectaria del educador, sino para la producción de conocimientos a través de los productos u objetos artísticos, tanto intelectualmente, como en la apropiación de experiencias

útiles y significativas para la vida; para el reconocimiento de la experiencia personal y colectiva en el tiempo y espacio particular de la educación.

Cambiar la concepción sobre el valor de la Educación Artística es quizá la principal tarea pedagógica, ya que tanto el arte, como la educación en arte, están y deben estar impregnados por la personalidad del realizador, maestros y estudiantes, y no en la forma romántica o el talento como muchos conciben el hacer artístico, sino en el valor expresivo y representativo como cada quien siente y participa en el mundo.

Al respecto Spravkin (1998) dice:

Como nunca, a partir del siglo XX las artes plásticas alejan su interés de la descripción del objeto para centrarlo en la búsqueda de quien crea; para hacer de ese objeto (pintado, dibujado o esculpido) el vehículo de las ideas, los sentimientos, el fluir del inconsciente o de la pura gestualidad del autor. (p. 99)

Sobre este aspecto el arte, en la educación, permite a los directamente involucrados potenciar el aprendizaje en dos sentidos: uno, desde lo aptitudinal inmerso en lo disciplinar, manual y técnico para descubrir y fomentar capacidades para realizar adecuadamente diferentes actividades, tareas o labores; otro, desde lo actitudinal entendido como la disposición para aprender libre y autónomamente, actuar frente a situaciones problemáticas y formar un pensamiento creativo. De este modo el dominio de capacidades disciplinares y la evolución de pensamiento, van de la mano para favorecer la adecuada formación y, siendo que la disciplina y la inteligencia son expresiones sinónimas, en la educación no solo debe importar lo aptitudinal, sino la postura tomada en toda acción cotidiana.

En este sentido, la Educación Artística debe fortalecer la inteligencia por encima del adiestramiento técnico o discursivo, fomentar su uso en el espectro más amplio de actividades cotidianas y desarrollar la capacidad de decisión sobre la selección y organización de cualidades como, por ejemplo, en el mobiliario de la casa, la ropa a usar o la relación con los demás, ya que en todo momento se usa la inteligencia actitudinal o cualitativa que es opuesta a la inteligencia discursiva (Eisner, 1972, p. 100), y si las acciones determinan el ser individual por encima de del discurso, la actitud cobra sentido sobre la aptitud cuando caminan por senderos similares, no opuestos.

Considerada de esta forma, la inteligencia se convierte en algo más que una capacidad heredada al nacer, programada en los genes; se convierte en un modo de acción humana que puede crecer *a través de* experiencia. En este sentido, la inteligencia es capaz de ampliarse y, a través de la ampliación, nuestra conciencia del mundo y del significado que el mundo nos puede ofrecer también se amplían. (Eisner, 1972, p.101)

De lo anterior se puede inferir que, si la inteligencia puede crecer a partir la experiencia educativa, la *enseñanza artística* debe estar mediada por el constante desarrollo, aplicación y readaptación didáctica; sin dejar de lado lo disciplinar, teórico, histórico, visual, plástico, técnico, manual, e imprimiendo el ejercicio pedagógico de un alto sentido humano y formativo mediante la eliminación algunas acciones educativas. Como de los exámenes cuando ponen la memoria por encima del aprendizaje y se usan solo como un procedimiento para obtener datos cuantificables, la tarea como elaboración de productos sin un sentido práctico para el estudiante y solo por el determinante de una valoración externa, la evaluación por la calificación y el posicionamiento en escalas predeterminadas; no “como un proceso a través del cual se forman

juicios de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo” (Eisner 1972, p. 185).

En esta medida, el valor de la Educación Artística se representa en sí mismo, como un medio y fin más experiencial, humano y significativo cuando se genera la integración de enseñanza y aprendizaje; cuando el maestro ofrece posibilidades y actúa como guía-acompañante del viaje formativo motivando el desarrollo de la libertad, la autonomía en la creación y la capacidad de decisión sobre el quehacer, y el estudiante, expresa consiente y críticamente su visión del contexto, lo identifica, trabaja y fortalece sus aptitudes y despliega sus cualidades actitudinales para ser y estar en el mundo.

Capítulo 5

Sendero Investigativo para la Sistematización de la Praxis en Educación Artística

“La importancia y valor de la investigación se releva en cuanto producción de conocimiento, no sólo como medio para orientar la acción educativa y pedagógica, a partir de los hallazgos y el acumulado de saber producido, sino como valor en sí misma, por ser el conocimiento patrimonio de la cultura y por ser en sí cultura.” (Calvo, Camargo y Pineda, 2008, p. 166)

5.1. Enfoque de la Investigación

El objeto de estudio de esta investigación es la praxis en Educación Artística, con el objetivo de reflexionar sobre el ejercicio pedagógico como un escenario de transformación de las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte y la finalidad formativa de la enseñanza artística; entendiendo que la formación es un proceso de desarrollo interior, de libre expresión y representación de la personalidad según capacidades, intereses y necesidades formativas de la persona.

Según Flores y Vivas (2007) la formación no es estandarización, sino un proceso constructivo, interior, progresivo y diferenciado del sujeto:

La formación es un *proceso constructivo*, porque requiere de la implicación activa y consiente del sujeto. Es un *proceso interior*, porque no le es inducido al individuo desde el exterior ni se transmite. Es *progresivo*, porque se concibe como una sucesión de estados cada vez más complejos a lo largo de la vida evolutiva del sujeto. Es *diferenciado*, porque reconoce

que cada persona es una realidad genética, constitucional y cultural particular y única; de allí que la formación se materializa de manera diferente en cada persona. (p. 170)

Por la naturaleza inmersa en la praxis educativa, esta investigación se desarrolló con un enfoque de corte cualitativo, siendo que es el maestro quien, en la acción de educar, debe dar sentido al ejercicio de enseñanza y, por tanto, a la tarea de investigar con el objetivo de generar una acción reflexiva para comprender, transmutar y generar un cambio a partir de su quehacer cotidiano y su historia.

En palabras de Mesías (s.f):

La investigación de tipo cualitativo en su enfoque rechaza la pretensión racional de solo cuantificar la realidad humana, en cambio da importancia al contexto, a la función y al significado de los actos humanos, valora la realidad como es vivida y percibida, con las ideas, sentimientos y motivaciones de sus actores. (p. 1)

La investigación cualitativa centra su interés en comprender, profundizar, analizar, hacer visible, generar teorías a partir de cualificaciones y descripciones de fenómenos específicos; normalmente los planteamientos cualitativos no están direccionados desde el inicio y se caracterizan por ser abiertos y expansivos, aunque con la investigación se van enfocando en conceptos relevantes fundamentados en la experiencia e intuiciones del investigador, quien desde una visión holística, busca entender una situación social como un todo, acercándose a la percepción experiencial y subjetiva de la realidad desde el punto de vista de los participantes (Guerrero, 2016, pp. 2-4).

El proceso metodológico se planteó como un estudio de enfoque hermenéutico interpretativo con el fin de reflexionar, comprender y hacer manifiesta la acción educativa

presente en la experiencia pedagógica de los sujetos: maestro y estudiantes, y dar sentido en la praxis social en Educación Artística:

la hermenéutica es una técnica, un arte, una filosofía de los métodos cualitativos, que tiene como objetivo interpretar y comprender para poder descubrir los motivos del actuar humano. La realidad subjetiva, metafísica y psicológica existe aun cuando las ciencias naturales intenten negarlas, por ello, los procesos hermenéuticos deben conducir, traducir, comunicar e interpretar los mensajes y significados, no evidentes de los textos y contextos. (López, 2013, p. 93)

De esta manera el hermeneuta es quien interpreta, comprende y desvela el sentido de las cosas o los fenómenos, a partir de una situación concreta de presupuestos para que el juicio explicativo se dé sin malentendidos y adecuado a su función normativa; por lo tanto, la hermenéutica es una actividad de reflexión, es decir, es una disciplina interpretativa que permite captar el sentido pleno de las cosas en los diferentes contextos, con el fin de comprender la relación de las partes y todo el contenido en un horizonte temporal y espacial (Arráez, Calles, y Moreno de Tovar, 2006, pp. 173-176).

A partir de lo anterior, también se puede hablar de fenomenología hermenéutica, entendida según Heidegger como un método de la filosofía que procura revelar el ser de los fenómenos existenciales a través de la interpretación descriptiva, comprensiva de la vivencia e interpretativa de la cotidianidad.

El propósito de la fenomenología hermenéutica de Heidegger (1989) es apropiarse del significado ya implícito en la experiencia vivida, mediante un proceso de pensamiento orientado por la destrucción y construcción hasta lograr interpretarlo como su verdad; esto es, revelar los fenómenos ocultos y, en particular, sus significados. La tarea fenomenológica se fundamenta en

la destrucción, lo que implica mirar más allá del significado cotidiano y normal de la vida para ver el significado más grande en el ser. (citado por Barbera y Inciarte, 2012, p. 202)

De esta manera, reflexionar sobre fenómenos educativos implícitos en la cotidianidad pedagógica sin caer en subjetividades o especulaciones es imposible; siendo que para interpretar la praxis es necesario entenderla como condición humana permeada por diferentes acciones, ideas, referentes, sentimientos, experiencias, intuiciones, objetos y, en general, por todo lo que haya tocado a los involucrados en la educación, con su historia y particularidades específicas.

Al utilizar el método hermenéutico en la educación hay que tener en cuenta la noción del prejuicio. Los prejuicios forman el conjunto de presupuestos teóricos y prácticos que son asumidos por el ser humano de forma acrítica, junto con el lenguaje; de esta manera se nos determina el modo de captar la realidad (García 2002:104).

Así, toda experiencia tiene su propio horizonte, todo se conoce dentro de un contexto y es el contexto el que ayuda a captar el sentido de lo que hasta, ese momento, era desconocido. (López, 2013, p. 97)

Siendo que la comprensión de fenómenos sociales no surge de la nada, toda interpretación es trastocada por el proceso experiencia en el espacio y tiempo del sujeto, con su historia, situación y proyecto de vida; en este marco, la fenomenología interpretativa vislumbra las maneras de ser de los sujetos desde el análisis de la vivencia cotidiana y la interacción de los seres humanos mediante la interpretación del lenguaje: “comprender significa, entonces, la manera fundamental de la gente existir en el mundo y se origina en la experiencia lingüística (Barbera y Inciarte 2012, p. 203).

El enfoque interpretativo conduce por una variedad de posiciones y autores que buscan “razones” no causas como tradicionalmente han ofrecido la tradición filosófica naturalista; o la

ciencia clásica. Las “razones” son las consideraciones de pensamiento, emociones o lógicas, que pueden llevar a una persona a querer hacer algo, esto no es más que las motivaciones. Lo más relevante y característico del interpretativismo son los significados de la conducta humana, la cual tiene carácter de signo. En este sentido, el enfoque interpretativo propone la comprensión de la acción humana mediante la interpretación de esas motivaciones. (Barbera y Inciarte 2012, 201).

Motivaciones implícitas en la praxis social, educativa y pedagógica, con el fin de reflexionar la cotidianidad formativa de los sujetos y pensar la educación como un espacio importante para ser representado, tanto en el arte de educar, como en la educación en arte; sin embargo, existe una diferencia entre la investigación en educación y la investigación en pedagogía, entendiendo la educación como el proceso formativo generado en el sujeto a través de la acción pedagógica.

En este sentido, la investigación en educación tiende a producir conocimiento desde los más amplios campos de la vida social, interrelacionando la teoría con disciplinas como la sociología, la psicología, la antropología, la economía, entre otras, para entender el fenómeno educativo; mientras que la investigación pedagógica busca construir saber pedagógico a partir de la reflexión sistemática y ponderada de la praxis cotidiana del maestro, quien al preguntarse y sospechar de su quehacer, toma distancia, lo interroga, lo escribe, reporta el saber y hacer del trabajo escolar: qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contextos (Abelló, Báez, y Calvo, 2008, p. 166).

Pensar la educación implica reflexionar la práctica como acción y actuación sobre la praxis educativa, sin embargo, toda praxis es un hacer, pero no todo hacer es necesariamente una praxis; la finalidad de la praxis se da en sí misma y no tanto en el producto, tiene sentido y

valor en el agente mismo con el objetivo de trascender al agente mismo y, sin importar si la acción se realiza con éxito, la finalidad de la praxis está en la acción misma, no en el resultado (Muñoz, y Runge, 2012, p 78).

Praxis describe en un sentido amplio un hacer, una actividad que solo se puede realizar por “seres humanos libres”. Aristóteles subraya precisamente que la vida es praxis, es acción humana. La praxis (la vida humana) no es entonces un fenómeno biológico, sino antropológico. La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo. Solo los seres humanos son seres de la praxis ya que en ella y con ella se puede y tiene que decidir o tomar decisiones. La decisión necesaria o por tomar remite o surge entonces de la reflexión [la praxis es un hacer libre, con finalidad en sí mismo y reflexionado]. (Muñoz, y Runge, p. 78)

5.2. Escenario de la Investigación

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Técnica López Quevedo del municipio de Jericó-Boyacá, institución de carácter público comprometida con la formación de estudiantes bajo los principios de responsabilidad, tolerancia y respeto:

La filosofía de la institución esta direccionada hacia el fomento permanente de espacios pedagógicos que permitan crear reflexión, acceder al conocimiento y establecer realidades estudiantiles donde el respeto, la libertad, la responsabilidad, la tolerancia, la sana convivencia, la honestidad, el respeto por el medio ambiente, la inclusión y la solidaridad, sean los ejes temáticos que manejen la vida institucional. (PEI IETLQ, 2018, p. 17)

El currículo de la IETLQ está pensado para generar una formación integral, se fundamenta en el aprendizaje practico, la experiencia significativa y la relación maestro, enseñanza y estudiante; en esta interacción el docente actúa como guía orientador para que el alumno aprenda en la acción misma de hacer y conocer en la praxis social, y el objetivo del

currículo es ofrecer una educación basada en el aprendizaje adquirido durante la formación académica-técnica, fortalecer la experiencia en valores y desarrollar competencias para el desempeño de los estudiantes en diferentes contextos.

Además, la IETLQ fomenta la investigación con principios científicos y técnicos como base del trabajo técnico-agropecuario, la planeación interdisciplinar y el desarrollo de actividades transversales a fin a la especialidad; la realización individual, el respeto por la dignidad, la creación de espacios de participación y convivencia, el servicio a la comunidad, el desarrollo de la identidad social, y la valoración por el propio criterio sobre la base de la tolerancia y la responsabilidad. (PEI IETLQ, 2018, p. 16-17)

5.3. Sendero de la Investigación y la Sistematización

Esta investigación se esbozó como una sistematización experiencial y reflexiva de la praxis en Educación Artística en la IETLQ, y se hizo necesario el uso de herramientas acordes a la recolección, interpretación, análisis y sistematización de registros compilados durante la experiencia.

En primera instancia, la *sistematización de experiencias* debe entenderse como un ejercicio práctico que produce conocimiento desde la práctica, no es solo la recolección de datos, la narración de hechos o la elaboración de informes experienciales; sino la comprensión de la realidad social con el objetivo de analizarla, interpretarla y actuar en ella para transformarla.

En este sentido, la investigación social no se limita solo a la experiencia personal, sino que permite comprender las experiencias en un marco de referencia más amplio, abarcar múltiples fenómenos, procesos y estructuras para expresar las relaciones y dependencias en los

fenómenos de la realidad social; enriquece la interpretación crítica de la práctica directa, confronta diferentes cuerpos teóricos con conocimientos obtenidos de forma sistemática y metódica que aportan y enriquecen la realidad y, establece diálogos de saber con elementos conceptuales que permiten llegar a un mayor grado de abstracción (Holliday, 2012, p. 58).

El contexto de esta investigación hizo necesario generar espacios de reflexión de la *praxis pedagógica*, para entender que ésta no se reduce solo a la enseñanza de contenidos curriculares, la planeación del área, registrar asistencia, explicar temas, cuestionar la comprensión de contenidos, realizar ejercicios, revisar procesos, sacar notas, organizar actividades operativas, registrar observaciones, entre otras actividades de la profesión docente; sino que implica el conocimiento académico y reflexivo de la profesión para buscar, adaptar y aplicar didácticamente la enseñanza a las necesidades del contexto escolar y características de los sujetos.

Dar una definición de *práctica pedagógica* desde la conceptualización parece una tarea bastante complicada, sin embargo, Muñoz (2015) presentan algunas aproximaciones a su definición desde diversos autores:

- Como los modos de acción cotidiana, sean intelectuales o morales, que responden al modo mediante el cual el docente “configura su existencia como individuo y como comunidad, aportando en el desarrollo de la cultura en el contexto educativo.” Según Restrepo y Campo [2002].
- Como la actividad diaria del profesor con el propósito de formar a los estudiantes, inscrita en la acción en diferentes espacios de la institución bajo la orientación del currículo. Según Díaz [2004].

- “Como un tipo de acción social específica que se convierte en praxis pedagógica al ser reflexionada individual y colectivamente. Según Baquero, Santos, Molano y Pardo [2006].
- Como proceso autónomo de confluencia formativa y académica que debe tomarse como escenario para la demarcación del compromiso del ser, del quehacer y del saber pedagógico. Según Vásquez [2006].
- Y como la recuperación de “la historicidad de la pedagogía al trabajar su discursividad y herencia como saber pedagógico de nuestra sociedad.” Según Zuluaga [1987]. (p. 32)

Según Rodríguez de Moreno (2002), la aproximación a la práctica pedagógica posibilita caracterizar el quehacer docente desde tres perspectivas inmersas en la acción del maestro: la tradicional del oficio, la personalista y la orientada a la indagación (citado por Muñoz, 2015, p. 33). Esta caracterización configura al profesor técnico, al profesor psicólogo-humanista y al profesor investigador, cada uno diferenciado por afectaciones particulares abonadas en acciones pedagógicas experienciales (Tabla 1) (Muñoz, 2015, p. 33).

Tabla 1

Perspectivas y Énfasis sobre Práctica Pedagógica

Perspectiva	Tradicional: Profesor Técnico	Personalista: Profesor Psicólogo Humanista	Indagadora: Profesor Investigador
Énfasis	La práctica es esencial para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro. El esquema tradicional para su desarrollo consiste en: información-observación-imitación de	La práctica es el espacio para contribuir al desarrollo integral del profesor, pues le permite acercarse de lleno a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El enfoque de radica	La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, y de los significados otorgados por los protagonistas de la acción. Este énfasis busca integrar la teoría y la práctica, pues esta se

profesores experimentados. En esta práctica se observa una clara separación entre la teoría y la práctica.	se corresponde con el de proyectos sociales comunitarios.	constituye en un espacio para lograr conocimientos nuevos que deben analizarse con profundidad.
--	---	---

Fuente: Muñoz, 2015, p. 34.

Las anteriores características permiten entrever tres convicciones básicas sobre praxis pedagógica: *desde la tarea de enseñanza, desde la práctica educativa, y desde la acción formativa*, que a la vez, implica reflexionar sobre distintas formas de pensar, hacer y sentir el ejercicio del maestro; la primera como especialista u organizador de contenidos temáticos, la segunda como intercesor de técnicas educativas organizadas según teorías especializadas, y la tercera como investigador que busca construir conocimiento a partir de la sistematización de la propia experiencia para transformar la realidad social.

5.3.1. Herramientas de la Investigación

Para obtener la información y registros pertinente al propósito de esta investigación se usaron herramientas acordes a la *recolección, interpretación, análisis y sistematización* de la praxis, oportunas para la reflexión y conceptualización de una práctica pedagógica en Educación Artística enfocada a la sistematización de la experiencia.

La primera es la *observación participante*, que involucró no solo la observación y descripción de determinados eventos, situaciones o comportamientos en el escenario de la práctica educativa, sino el mantenimiento del sentido de objetividad a través de la distancia, la acción práctica, el seguimiento y registro de actividades de enseñanza en el tiempo y espacio de la praxis.

Esta *observación fue libre o no estructurada*, que como parte de la situación observada permite “obtener información y comprender el comportamiento de las personas en su medio natural” (Lerma, 2009, p 95) teniendo en cuenta que el ejercicio investigativo se desplegó en la cotidianidad pedagógica, y observar libremente distintas situaciones de práctica profesional (Tabla 2).

Tabla 2

Diez Sugerencias para Realizar una Observación no Estructurada

Observación no Estructurada para Registro en Audio, Video o Fotografía	
1	Familiarizarse con el ambiente y obtener un panorama general de la situación. Identificar las principales actividades del grupo, algunos acontecimientos, personas claves y otros detalles que permitan plantear de manera conveniente posteriores observaciones.
2	Al inicio participar ligeramente en todas las actividades del grupo, con el fin de detallar las reacciones y comportamientos de los sujetos estudiados.
3	Más adelante participar activamente en algunas de las actividades que se realicen.
4	Registrar información durante algún momento de la observación. Registrar acontecimientos, acciones y prácticas de manera natural.
5	Evaluar datos teniendo en cuenta la concordancia de lo observado, con observaciones anteriores.
6	Use varios frentes de observación para el registro en audio, video o fotografía.
7	Durante el proceso de observación registre acontecimientos, interpretaciones, instrucciones, recordatorios, sentimientos; intente que la observación sea lo más detallada posible.
8	Seleccionar aspectos específicos del fenómeno observado, los datos múltiples pueden aparecer y distraer la atención.
9	Indique si la observación es oculta o se hará como agente activo del fenómeno a observar.
10	Elija los puntos desde donde realizara la observación o si va a seguir a los objetos observados.

Fuente: Elaboración en base Lerma, 2005, pp. 65-95.

Además de la observación participante, otros de los instrumentos metodológicos usados fueron: *el análisis de contenido, de documentos y de dilemas*.

El objetivo del *análisis de contenido* es la descripción de un asunto determinado de la experiencia pedagógica con la mayor objetividad, precisión y generalidad posible en el tiempo y espacio en que es dado; su propósito es investigar sobre el proceso y la forma en que la cultura transmite significados y produce efectos en las personas o la realidad social, en este caso, en la praxis en Educación Artística e interpretar icónica, lingüística y semióticamente la experiencia.

La interpretación icónica se usó para el análisis de representaciones de la realidad a través de imágenes, en asociación con posibles significados reconocidos en el proceso de observación; la *interpretación lingüística* para conocer y comprender mensajes transmitidos a través de la lengua; y la interpretación semiótica para practicar significativamente una interpretación de los signos empleados para representar una idea o pensamiento concreto distinto de sí mismo (Colle, 1998, pp. 5-6).

El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida. En ese sentido es semejante es su problemática y metodología, salvo algunas características específicas, al de cualquier otra técnica de recolección de datos de investigación social, observación, experimento, encuestas, entrevistas, etc. No obstante, lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos (Abela, 2002, p. 2)

El *análisis de documentos*, principalmente registros visuales, permitió encontrar una rica fuente de datos para la sistematización, proporcionaron datos relativos al objeto de análisis y sirvieron para fundamentar racional y reflexivamente los antecedentes, acontecimientos y propósitos de la praxis.

Por último, el *análisis de dilemas* que guarda una estrecha relación con el método de triangulación, permitió vislumbrar las perspectivas de todos los actores en un entorno de la praxis; tuvo como propósito el establecimiento de categorías, conceptos o modos de análisis para hacer inteligibles los resultados encontrados.

Como se evidencia, la investigación de orden cualitativo es uno de los principales senderos en cuanto a la exploración de estructuras sociales y humanas que, en sus diversas formas e instrumentos metodológicos, posibilitan en la investigación educativa la inmersión, participación y experimentación con el objeto de estudio, que para el particular es la praxis en Educación Artística.

Estas técnicas: la observación participante, el análisis de contenido, de documentos y de dilemas, son una clara oportunidad para analizar, reflexionar e interpretar, crítica y constructivamente la realidad investigada; ya que en la sistematización de experiencias “se pretende explicitar, organizar y, por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica” (Barnechea, y Morgan, 2010, p. 101).

5.3.2. Momentos de la Sistematización

Los momentos establecidos en el proceso metodológico facilitaron la búsqueda, aplicación, y adaptación de estrategias didácticas acordes a la recolección, interpretación,

análisis y sistematización de los registros documentados. Esta sistematización se desarrolló en cinco fases que implicaron espacios de reflexión y conceptualización, de delimitación de preguntas y observación del contexto, de intervención y registro de la información, de análisis e interpretación de la praxis y, de aprendizaje y consolidación de la experiencia.

En este sentido, Barnechea y Morgan (2010) plantean este tipo de proyectos como una apuesta que expresa las expectativas de la investigación formulada en los objetivos, al apostar por determinadas estrategias de planeación sustentadas desde los siguientes conocimientos:

- una lectura de la realidad -diagnóstico- que da lugar a la identificación de los problemas en que se decide intervenir;
- una formulación de objetivos, que expresan la idea de los cambios que se quiere lograr en las situaciones problemáticas identificadas y, en última instancia, dan cuenta de determinada concepción de la sociedad que se busca aportar a construir;
- una definición de los procesos o estrategias que permitirán lograr esos objetivos, a partir de determinados enfoques metodológicos. (p.100)

De esta manera, los momentos de la sistematización se desarrollaron sobre la praxis inmersa en la experiencia cotidiana de los sujetos, maestro y estudiantes, con el propósito de hacer de la realidad observada un escenario de transformación formativa en Educación Artística; estas cinco fases según la propuesta metodológica de Jara (2011) son: *el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo: ¿por qué paso lo que paso? y los puntos de llegada* (Tabla 3).

Tabla 3*¿Cómo Sistematizar? Una Propuesta Metodológica en Cinco Tiempos*

Fase 1	El Punto de Partida: Vivir la Experiencia	Haber participado en la experiencia Tener registros de la experiencias
		¿Para qué queremos hacer esta sistematización? (Definir el objetivo)
		¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar)
Fase 2	Las Preguntas Iniciales	¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización)
		¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?
		¿Qué procedimientos vamos a seguir?
Fase 3	Recuperación del Proceso Vivido	Reconstruir la historia Ordenar y clasificar la información
Fase 4	La Reflexión de Fondo: ¿Por qué Pasó lo que Pasó?	Analizar y sintetizar Hacer una interpretación crítica del proceso
Fase 5	Los puntos de llegada	Formular conclusiones Comunicar los aprendizajes

Fuente: Jara, 2011, p. 7.

5.4. Fases en la Sistematización de la Praxis en Educación Artística

Esta sistematización está dividida en cinco fases según la propuesta metodológica de Jara (2011): el punto de partida, las preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada, aunque el mismo Jara (2018) en una tabla resumen de características y recomendaciones, renombra los dos primeros momentos metodológicos de

una sistematización; en lugar de *punto de partida* lo llama *vivir la experiencia*, y en cambio de *preguntas iniciales* denomina a este momento *formular un plan de sistematización* (p. 163).

A continuación, se describe cómo cada una de estas fases se inserta en esta sistematización de la praxis Educación Artística en la IETLQ, con la población objetivo que en 2015 pertenecían a grado séptimo y fueron avanzando hasta décimo en el año 2018.

5.4.1. Fase 1: Punto de Partida. La Experiencia

Denominada así porque parte de la experiencia personal, en este caso como docente de Educación Artística durante la segunda mitad del 2015 al 2018 en la IETLQ, así que son requisitos necesarios para el desarrollo de esta fase:

1. *Haber participado de la experiencia.* Porque no es posible que alguien externo sistematice en nombre de los protagonistas, así que la praxis en Educación Artística es el punto cohesionador de reflexión, análisis, interpretación y sistematización de esta experiencia.
2. *Contar con registros de la experiencia.* Recolectados durante el proceso para documentar diferentes acciones intencionadas y no intencionadas de la praxis que orienten el recorrido experiencial y favorezcan la sistematización. En este marco, para recoger la información necesaria para describir y analizar los componentes de la vivencia se accedió a dos tipos de registros: uno, documentos (plan o diseño curricular de área, proyecto de educación artística, planeador de clase, auxiliar de evaluación y asistencia, entre otros), y dos, registros fotográficos y de video (video grabaciones de clase, de procesos de taller y de actividades institucionales;

fotografías de clase, de trabajo de aula, de productos y muestras académicas, entre otros recogidos en el proceso).

5.4.2. Fase 2: Las Preguntas Iniciales. Formulación del Plan

Esbozada de acuerdo a las *cinco* preguntas fundamentales planteadas por Jara (2018) para iniciar un proceso de sistematización: *la definición del objetivo de esta sistematización, la delimitación del objeto a sistematizar, la precisión del eje de sistematización, la ubicación de las fuentes de información a utilizar y la planificación del procedimiento a seguir* (p. 141). Cada pregunta fue trabajada según el interés de la sistematización por reflexionar y conceptualizar la praxis como una acción permanente de transformación de las maneras de pensar, hacer y sentir en relación al arte, la Educación Artística y la finalidad formativa de la enseñanza.

Sin embargo, cada pregunta fue replanteada, sufrió cambios, ajustes y no se atendieron en estricto orden, pero si se buscó claridad y correspondencia a favor de la sistematización a partir del enfoque propuesto por Jara:

1. *Objetivo de la sistematización. ¿Para qué sistematizar?* Para definir el sentido de la sistematización, su utilidad educativa, pedagógica y el resultado esperado a favor de la praxis según necesidades y fines formativos de la Educación Artística en el contexto. Teniendo presentes la misión, objetivos, contribución de la experiencia, intereses y motivaciones personales por transformar la enseñanza artística como acción permanente en la cotidianidad académica de los estudiantes, y no como un hecho aislado; para apoyar la formación, cambiar el pensamiento sobre el espacio del arte en la educación y contribuir a la construcción de conocimiento pedagógico.

2. *Objeto a sistematizar. ¿Qué experiencia sistematizar?* Para delimitar, particularizar y concretar la experiencia a sistematizar en un tiempo y espacio definido según el objetivo y acciones que conlleven a su logro, los sujetos participantes, el momento de la praxis, las condiciones del ejercicio docente y actividades realizadas para no perder el horizonte de la reflexión.
3. *Eje de la sistematización. ¿Qué aspectos de la experiencia sistematizar?* Para definir, concretar y delimitar el enfoque práctico de la sistematización, evitar posibles dispersiones y encauzar el recorrido en aspectos de la vivencia que enfoquen la sistematización de acuerdo al objetivo y objeto de la experiencia.
4. *Fuentes de información. ¿Qué fuentes existen o se necesitan?* Para identificar registros relevantes y saber si con estos es posible acceder a la información necesaria que, de acuerdo al eje de la sistematización, priorice el logro de los objetivos de ésta.
5. *Planificación. ¿Qué procedimiento seguir?* Para organizar el plan, las etapas, actividades, acciones, tareas y pasos para la sistematización de la praxis; para orientar el sendero de acuerdo a los pasos o preguntas anteriores, para que sea un ejercicio agradable, creativo y transformador del pensamiento.

5.4.3. Fase 3: Recuperación del Proceso Vivido

Según el planteamiento metodológico de Jara (2018) con esta fase inicia propiamente la sistematización, al describir y narrar los aspectos más significativos de la experiencia:

Se trata de una exposición del trayecto de la experiencia, que nos permita objetivarla, mirando sus distintos elementos *desde lejos*. Es decir, tratando de no realizar aun la interpretación del porqué ocurrió cada situación, sino esforzándonos por expresarla de la forma

más descriptiva posible, utilizando los registros con los que contamos como la fuente principal de información (p. 150).

En relación con lo anterior esta fase incluyó las siguientes acciones:

1. *Reconstruir la historia de la experiencia.* Para generar una perspectiva amplia, detallada y cronológica de los principales hechos, acciones, situaciones, ideas y emociones de la historia experiencial con base al eje de sistematización. El objetivo de este momento es recrear conscientemente la memoria objetiva desde los registros, documentos e información recolectada, pero también subjetiva de la vivencia que favorezcan la reflexión crítica de los acontecimientos producidos durante la misma.
2. *Ordenar y clasificar la información.* Para la “*organización y ubicación de los distintos aspectos o componentes del proceso*” (Jara, 2018, p. 153) que, en base al eje de sistematización, den cuenta de los componentes usados para clasificar la información, reconstruir y precisar acontecimientos significativos de la experiencia.

5.4.4. Fase 4: Reflexiones de Fondo. ¿Por qué Pasó lo que Pasó?

Para que a través de un proceso sintético de análisis y abstracción se presenten las reflexiones de fondo, interpretaciones críticas y análisis de la vivencia; el objetivo de esta fase es formular aprendizajes significativos de transformación de las maneras de pensar, hacer y sentir en relación al arte, la Educación Artística y la finalidad formativa de la enseñanza a partir de la praxis y conceptualización pedagógica.

De esta manera, este tiempo de la sistematización involucró los siguientes procesos reflexivos:

1. *Análisis y síntesis.* Para analizar separadamente cada componente extraído de la globalidad, relacionar hallazgos con el contexto pedagógico, permitir que la experiencia hable a través de distintos factores de la vivencia, los aportes, acciones realizadas y contenidos de la sistematización.
2. *Interpretación crítica.* Para interrelacionar los componentes relevantes y separarlos de los secundarios, reflexionar sobre lo realizado, vincular causas de lo sucedido de manera crítica y generar aprendizajes prácticos provenientes de la experiencia, formar su sentido confrontándolo teóricamente, producir un nuevo conocimiento y cambiar la consideración social del arte en la educación.

5.4.5. Fase 5: El Punto de Llegada

El último tiempo de esta sistematización concentra las fases anteriores en las conclusiones con el fin de orientar el aprendizaje, potenciar la transformación del pensamiento artístico, enriquecer la praxis pedagógica y generar las *reflexiones finales* a partir de las siguientes acciones:

1. *Formulación de conclusiones.* Para de manera clara y sólida formular conclusiones teórico-prácticas sobre el aprendizaje obtenido con el objetivo de generar un dialogo enriquecedor desde la experiencia y futuras experiencias.
2. *Comunicar el aprendizaje.* Para compartir el aprendizaje con personas ajenas a la experiencia y transformar aún más las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte, la Educación Artística y la finalidad formativa de la enseñanza.

Capítulo 6

Sistematización de la Praxis en Educación Artística

Sé sincero. No enseñes lo que no sabes y no pidas lo que tú no eres capaz de hacer.

En este documento se ha insinuado que *la investigación educativa no puede separarse de la cotidianidad pedagógica del maestro*, entendiendo la pedagogía como una parte de la educación y el principio de la praxis docente.

Con este precedente el maestro no solo ejecuta planteamientos teóricos creados por investigadores de asuntos educativos, sino que investiga desde la tarea de educar, es decir, realiza investigación en pedagogía para producir conocimiento a partir de la praxis y la conceptualización de la experiencia. El maestro busca, aplica y adapta sus estrategias didácticas a las necesidades de los sujetos, en otras palabras, busca innovar para actuar de acuerdo a las características de los estudiantes, el contexto, los recursos y la realidad de la enseñanza en un tiempo y espacio particular para después reflexionar, sistematizar y recrear su praxis.

De lo dicho deriva que los maestros se constituyen en analistas de su quehacer, en auto-observadores de lo que sucede en sus aulas de clase, en investigadores de los objetos de conocimiento disciplinares que ponen en juego pedagógicamente y en profesionales que aportan saber y conocimiento a la pedagogía. La investigación pedagógica se constituye en un medio para la inserción del maestro en la toma de conciencia de sus prácticas y en las gramáticas que subyacen a los saberes y en su forma de circulación. (Martínez, 1999; citado por Calvo, Camargo, y Pineda, 2008, p. 166)

La cita anterior refleja que la base estructural de esta sistematización es la propia experiencia y que los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos, relacionados en

capítulos anteriores, son el constructo epistemológico de la praxis; por esto, concebir un espacio de recuperación, reflexión, análisis e interpretación de la historia vivida permite ver como desde la cotidianidad pedagógica y el cúmulo de saber producido, se puede generar una transformación de las maneras de pensar en relación a la Educación Artística.

Con el horizonte definido este capítulo desarrolla las cuatro primeras fases de una sistematización atendiendo cada uno de los momentos metodológicos propuestos por Jara (2018), dejando el último tiempo: *el punto de llegada*, para las conclusiones del documento; además, en el desarrollo se presentan distintos registros²⁰ compilados durante la experiencia con el objetivo de orientar el recorrido, recrear la vivencia, hacer visibles algunos compenpetres clave, reconstruir acontecimientos significativos, favorecer la reflexión crítica y precisar la sistematización de la praxis en Educación Artística.

6.1. Experiencia de Enseñanza de la Educación Artística

Recrear una experiencia solo con recuerdos, imágenes, sensaciones, percepciones o concepciones prácticas almacenadas en la memoria, puede significar una enorme tarea si no se cuenta con registros que aporten a la reconstrucción de la vivencia; estos recursos documentales implícitos o explícitos recolectados en el proceso, expresan directa y claramente determinadas acciones inscritas en la praxis, en este caso educativa como parte de la identidad pedagógica del maestro. También es importante haber hecho parte de la experiencia y generar una transformación significativa que perdure en la memoria de los participantes, no solo ser documentador, actor secundario u observar desde la barrera; es imprescindible actuar a partir

²⁰ Se aclara desde este momento que la *fente* de cada registro documental y visual mostrado en *figura* en esta sistematización, son archivos personales compilados durante la segunda mitad de 2015 a 2018 (período de desarrollo de la experiencia) en la IETLQ. Además de la vivencia sistematizada a partir de la práctica pedagógica y el aprendizaje mostrado en las actividades de enseñanza, durante la experiencia se actuó como observado y documentador de la praxis en Educación Artística.

de la realidad y las dinámicas del proceso enseñanza y aprendizaje para generar una auténtica metamorfosis de la experiencia educativa.

6.1.1. Experiencia Pedagógica en Educación Artística

Luego de más de cuatro años como docente en comisión en la Escuela Normal Superior de Socha, en el municipio de Socha-Boyacá, el 01 de julio de 2015 se inició esta experiencia pedagógica en el área de Educación Artística - artes plásticas, en la IETLQ; primero en período de prueba y después, con nombramiento en propiedad producto del concurso de méritos para ingreso al servicio educativo estatal de la convocatoria número 147 de 2012 y Acuerdo No. 316 del 22 de abril de 2013, finalizando el 21 de enero de 2019 por concurso ordinario de traslados²¹ en el marco del Decreto No. 1075 de 2015 y la convocatoria con Resolución 008562 de 18 de octubre de 2018 modificada parcialmente por la Resolución 009799 de 19 de noviembre de 2018, para iniciar una nueva etapa experiencial en la Institución Educativa Técnica Francisco José de Caldas de Socotá-Boyacá.

El ejercicio pedagógico para realizar esta sistematización fue particularmente significativo por la continuidad del trabajo realizado, las acciones didácticas implementadas y por el tiempo de desarrollo que abarcó desde la segunda mitad de 2015 hasta el 2018; período en el que el grupo seleccionado para realizar la sistematización pasó de la infancia a la adolescencia, lo que representó una oportunidad especial para generar estrategias didácticas según las características de cada etapa: los temas, actividades y ejercicios, también fue la ocasión de reinventar la enseñanza con el objetivo de despertar el interés de los estudiantes

²¹ El Decreto No. 1278 de 2002, en el capítulo VII, establece los traslados como una situación administrativa, inherente a los docentes y directivos docentes nombrados en propiedad; además el Decreto No. 1075 de 2015, en el Título 5, capítulo I, artículo 2.4.5.1.2 desarrolla esta figura y establece el proceso ordinario de traslado. En este marco normativo los educadores vinculados en propiedad pueden solicitar traslado a través de proceso de concurso entre instituciones educativas de la entidad educativa u otras entidades.

hacia la Educación Artística, mantenerlo y acrecentarlo, porque como se mencionó previamente, antes había trabajado en otra institución educativa, pero siendo dos docentes de área, durante los más de cuatro años no hubo oportunidad de continuidad en la praxis con ningún grado.

La participación en la experiencia no se limitó solo a la instrucción técnica y disciplinar del área, proponer actividades o documentar, sino hacer de guía-acompañante del recorrido formativo de acuerdo al modelo pedagógico institucional; siendo sincero, poniendo primero el ejemplo y trabajando como igual para captar la atención de los estudiantes como fundamento de la praxis. Actuando como orientador del quehacer intenso de los alumnos para generar experiencias significativas de aprendizaje, innovar la vivencia previa del área y transformar la percepción con relación al arte, la Educación Artística y la finalidad formativa de la enseñanza.

6.1.2. Registros de la Experiencia

Desde la práctica pedagógica de profundización en el pregrado se asumió el hábito de registrar procesos, acciones, productos de estudiantes y el trabajo con distintos grupos con la intención de acumular registros para evidenciar lo realizado. Esta rutina no desapareció con el tiempo y al contrario se extendió al acopio de documentos institucionales reglamentarios de manera continua, sistemática y organizada durante el ejercicio profesional.

Entonces, hablar de registros hace referencia a una gran variedad de posibles formas de recoger la información durante la experiencia (Jara, 2018, p. 138), pero en esta vivencia se crearon dos tipos de registros como fuentes principales de información: *documentales* y *registros visuales*, recolectados en el proceso casi siempre de manera intencional, pero también sin premeditación, y solo aprovechando cada momento; cada una de estos registros sitúa los

tiempos de la experiencia, ayudan en la sistematización y garantizan la objetividad de la praxis realizada.

Documentales. Plan y proyecto de área, planeador y diario de actividades académicas, auxiliar de evaluación y asistencia, actividades especiales de apoyo y nivelación, actas de comisión y promoción, informes de rendimiento académico, compromisos de evaluación, plan de mejoramiento individual, evaluación anual de desempeño, entre otros. Estos documentos evidencian las competencias funcionales de los educadores relacionadas con el desempeño laboral, la capacidad de enfrentar diferentes situaciones y el cumplimiento de la profesión; a veces se asumen como una carga adicional a la tarea educativa, pero si son llevados de manera sistemática y organizada, representan un archivo invaluable para el análisis y mejoramiento de la práctica pedagógica, siendo este tipo de *registros personales*, piezas clave en la reconstrucción sistemática, análisis y reflexión de la praxis en Educación Artística.

Registros visuales. Vídeo grabaciones y fotografías de acciones, momentos, situaciones, productos y proceso, que documenten aspectos clave en la sistematización; escenarios de la práctica, espacios del contexto institucional, condiciones reales de la enseñanza y no solo actividades o productos esporádicos que no reflejan la cotidianidad pedagógica, sino que muchas veces muestran apariencias o sirven como ilustraciones de un documento. Estos registros visuales quizás son más importantes que los documentos escritos, ya que reviven el recuerdo, permiten identificar momentos, personajes y acciones específicas, además, son base para la reconstrucción de la memoria en esta reflexión sistemática desde la praxis pedagógica en Educación Artística.

Los dos tipos de registro usados de acuerdo a la particularidad de esta sistematización permiten obtener información sobre el logro de objetivos, propician la reflexión continua, abren

espacios de planeación y organización para la obtención de información confiable y representativa, sustentan la experiencia en pruebas concretas y demuestran objetividad en la sistematización para orientar el mejoramiento de la práctica pedagógica y trascender la experiencia.

En palabras de Jara (2018):

Con los registros podemos dirigirnos hacia los distintos momentos que ocurrieron durante el desarrollo de la experiencia y reconstruir esos momentos tal como fueron, según consta en esa documentación [y no tal como recordamos que fueron o, en el fondo, como hubiéramos querido que fueran]. Por ello, cuanto más preciso sea el registro y cuanto más cerca de lo acontecido haya sido tomado, más útil será. (p 140)

6.2. Plan de Sistematización

Para iniciar esta sistematización se plantearon cinco interrogantes de acuerdo con la segunda fase del proceso metodológico para sistematizar, propuesto por Jara (2011, p. 7), estas preguntas se esbozaron de modo abierto para asumir una actitud reflexiva, crítica y constructiva según la importancia de cada etapa del proceso; igualmente las motivaciones personales, intereses de los participantes y resultados esperados, fueron parte integral para plantear estas preguntas, que aunque siguen estrictamente el orden esbozado por Jara, algunas fueron definidas previo a la sistematización de la experiencia.

6.2.2. ¿Para qué Sistematizar esta Experiencia en Educación Artística?

“la respuesta a esta pregunta busca definir de la manera más clara y concreta posible el sentido, la utilidad o el resultado que esperamos obtener de esta sistematización” (Jara, 2018, p. 142). Desde esta perspectiva, el *objetivo de esta sistematización* es generar un espacio de

recuperación, reflexión, análisis e interpretación de la historia de enseñanza de la Educación Artística a partir de la búsqueda, aplicación y adaptación de diferentes estrategias didácticas para ver como desde la cotidianidad pedagógica y el cúmulo de saber producido se puede generar una acción permanente de transformación de las maneras de pensar, hacer y sentir con relación a la Educación Artística y la finalidad formativa de la enseñanza; mejorar la acción educativa y trascender el ejercicio tradicional de enseñanza del arte en la educación.

Las posibles utilidades de la sistematización de experiencias desde una postura interpretativa y crítica del sistematizador (Jara, 2018, p. 86), ayudan en la formulación del para qué sistematizar esta experiencia en correspondencia al resultado esperado:

- a. Para comprender profundamente la experiencia y mejorarla en futuras experiencias.
- b. Para intercambiar y compartir los aprendizajes con experiencias similares o docentes que quieran replicarla o incursionar en la sistematización.
- c. Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de la experiencia pedagógica de enseñanza de la educación artística.
- d. Para retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos educativos, diseños curriculares y planeaciones de clase en educación artística a partir de aprendizajes concretos.
- e. Para fortalecer la identidad pedagógica de enseñanza de la educación artística (Jara, 2018, p. 86).

6.2.2. ¿Qué Campo de la Experiencia Pedagógica Sistematizar?

Delimitar el campo en un espacio y tiempo concreto, entre las distintas opciones de la experiencia pedagógica en la IETLQ, permite aclarar el horizonte, despejar el sendero para

evitar bifurcaciones en el trayecto y concretar los posibles resultados de la sistematización. En este sentido, el *objeto a sistematizar* se centra en la vivencia pedagógica, principalmente, en la tarea formativa y enseñanza artística en la IETLQ entre la segunda mitad de 2015 y el 2018, con el fin de analizar, interpretar y reflexionar críticamente la experiencia de buscar, aplicar y adaptar a diferentes acciones didácticas desarrolladas en el contexto de la praxis en Educación Artística.

Los criterios para delimitar el objeto de esta sistematización estuvieron atados a los registros recolectados en el proceso, la particularidad de la experiencia, la continuidad en el proceso pedagógico, la empatía con los participantes, la disposición y actitud de los estudiantes para el trabajo en el área y la especificidad de algunas acciones didácticas desarrolladas; muchas de las cuales, fueron aplicadas por primera vez durante la vivencia y luego replicadas en otros grados de igual o distinto ciclo académico.

6.2.3. ¿Qué Aspectos de esta Experiencia Sistematizar?

Para mayor coherencia con el objetivo de esta sistematización, el *eje* es el ejercicio de enseñanza de la Educación Artística, con el fin de agrupar aspectos centrales de la práctica pedagógica inmersos en la praxis educativa.

Bajo la anterior premisa, el eje conductor de esta sistematización es la acción de buscar, aplicar y adaptar estrategias didácticas (actividades de aula), que de acuerdo a la planeación del área permitieron transformar las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte, la Educación Artística y la finalidad formativa de la enseñanza.

De este modo, el eje orientador es coherente con el objetivo y objeto de los que se desprende para evitar formulaciones diferentes durante la sistematización, contener la reflexión

en elementos centrales acordes al resultado esperado y sortear otros aspectos de la experiencia que pueden generar espacios de sistematización diferentes.

6.3.4. ¿Qué Fuentes de Información Usar en esta Sistematización?

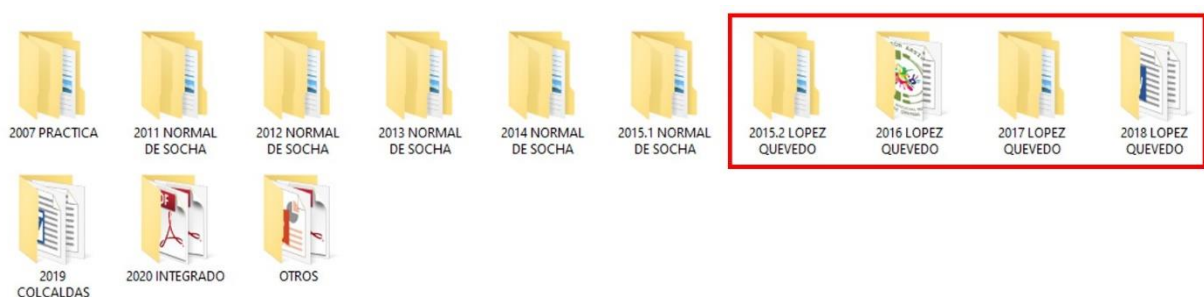
Llegados a este punto y habiendo estructurado nuestro objetivo, objeto y eje de la sistematización, es importante proceder a identificar los registros con los que se cuenta, de tal manera que podamos saber si ellos nos permitirán o no acceder a la información que hará posible que arribemos a los resultados esperados. (Jara, 2018, p 147)

Habiendo definido el eje central de la experiencia, según el objetivo y objeto de esta sistematización, las *fuentes de información* a usar son registros personales acopiados durante el ejercicio docente entre la segunda mitad de 2015 y el 2018; estos registros son:

1. Documentos: libros institucionales reglamentarios. Plan de área, proyecto de fortalecimiento de Educación Artística, planeador de clase, diario de actividades académicas, auxiliar de evaluación y asistencia, y otros registros de información usados según la recuperación, análisis y resultados de esta sistematización (Figura 3).

Figura 3

Registros y Fuentes de Información para la Sistematización



2. Registros visuales: divididos en dos tipos de fuentes de información, *registros fotográficos* y *registros de video*. Los registros fotográficos evidencian la práctica pedagógica (trabajo de aula), procesos de aprendizaje, realizaciones de artística, actividades y acciones del grupo; mientras que los registros de video muestran la didáctica empleada desde la perspectiva de observador y documentador del ejercicio y trabajo de los estudiantes.

Vale la pena mencionar que, al inicio de esta experiencia, los estudiantes sentían temor a ser registrados, se intimidaban y ocultaban por miedo a la crítica y posibles usos de los registros; incluso abrigaban cierta pena de mostrar sus realizaciones artística al grupo o que fueran fotografiadas. Con el tiempo, el registro, documentación de las acciones y actividades del área se convirtió en algo natural en la práctica pedagógica, siempre teniendo precaución de no capturar totalmente el rostro de los participantes, por ser menores de edad (Figura 4).

Figura 4

Realizaciones Artísticas en Diferentes Etapas de Proceso



6.2.5. ¿Qué Procedimiento Seguir en esta Sistematización?

El *plan* con los pasos o momentos para desarrollar esta sistematización están determinados el interés de sistematizar la praxis en Educación Artística, y como la vivencia ya se dió, la responsabilidad es individual con el objetivo de re-crearla coherentemente y en correspondencia al objetivo, objeto, eje y fuentes de información recolectadas en cada etapa de del proceso.

La principal motivación es generar un espacio de reflexión, análisis, interpretación y sistematización del ejercicio docente con el fin de mostrar que es posible una transformación de las maneras pensar, hacer y sentir con relación al arte, la Educación Artística y la finalidad formativa de la enseñanza; mejorar la acción educativa personal y trascender el ejercicio tradicional de enseñanza del arte en la educación.

6.3. Experiencia Pedagógica en Educación Artística

Este aparte, reconstruye hechos y situaciones generadas en la experiencia de buscar, aplicar y adaptar actividades de enseñanza artística durante la segunda mitad de 2015 (momento de inicio) al 2018 (final de la experiencia); año en que terminó el ejercicio docente en la IETLQ por las razones mencionadas anteriormente.

Inicia con el recorrido histórico presentado cronológicamente a partir de la memoria, documentos y registros reunidos durante la experiencia; organizados de manera secuencial y sistemática con fin de estructurar la sistematización con base en las fuentes de información, tomar distanciamiento, reconstruir detalladamente las acciones más significativas de la planeación del área, preparar las bases para la “*organización y ubicación de los distintos*

aspectos o componentes del proceso” (Jara, 2018, p. 153), y poner los cimientos para la interpretación crítica de la experiencia.

La segunda parte contiene la información de los aspectos más significativos generados durante la experiencia, clasificados y ordenados sistemáticamente de acuerdo con las fuentes de registro. La reconstrucción de los diferentes momentos de la praxis se realizó con base a los registros visuales, planeación de área, auxiliares de evaluación, ejercicios de enseñanza artística y adaptaciones didácticas, según las indicaciones sobre ordenamiento y clasificación de la información propuestas por Jara, con el objetivo de re-visualizar la experiencia desde una perspectiva sistemática e imparcial: “se deberá tomar en cuenta tanto las intenciones expresadas y las acciones realizadas, como los resultados consignados y las opiniones formuladas, al igual que las emociones o sensaciones que se vivieron” (Jara, 2018, p. 153).

6.3.1. Reconstrucción de la Experiencia Pedagógica en Educación Artística

Lo encontrado antes de iniciar la experiencia

Para un docente, la organización del escritorio en algún momento del año es una tarea necesaria; en los cajones del escritorio casi siempre hay trabajos, ejercicios y actividades que nunca fueron devueltos a los estudiantes, y en algunos casos de los que no recuerda su objetivo, por qué se solicitó o que quién lo presentó. Entre las cosas dejadas por el anterior docente de Educación Artística en los cajones del escritorio se encontró: dibujos en hojas sueltas, collages con lana y transcripciones bibliográficas de artistas como Pablo Picasso, Miguel Ángel Buonarrot y Cézanne, y algunas pinturas en cartón paja realizadas en la primera mitad de 2015 (Figura 5).

Figura 5

Ejercicios Pictóricos Figurativos de la Primera Mitad de 2015



Nota. Algunos trabajos pictóricos de estudiantes de distintos grados de la IETLQ realizados en clase de Educación Artística durante la primera mitad de 2015, que son de naturaleza figurativa donde el uso de la pintura es medio técnico, mas no repetitivo.

Incluso un paquete de cuadernos de grado séptimo (población objetivo para sistematizar el ejercicio de enseñanza artísticidad en esta sistematización) registraba el proceso desarrollado en este mismo período, algunos ejercicios fueron fotografiados de distintas fuentes y organizados por orden de actividades (Figura 6).

Figura 6

Dibujos de Grado Séptimo Realizados en la Primera Mitad de 2015



Nota. Este registro cronológico de actividades, muestra ejercicios de dibujo realizados por estudiantes de grado séptimo de la IETLQ en clase de Educación Artística durante la primera mitad de 2015; las imágenes están organizadas de izquierda a derecha por orden de las actividades encontrada en los cuadernos.

Hay que recordar que la intensidad horaria del área en la IETLQ en 2015 era de una hora semanal de grado sexto a undécimo, entonces dos períodos académicos, por 10 semanas cada uno, por una hora semanal, igual a 20 horas en el semestre, lo que significa un aproximado de un dibujo por clase tomando en cuenta distintas circunstancias institucionales, la continuidad entre sesiones y las 13 actividades registradas en la figura 5.

Decir si este tipo de ejercicios son o fueron pertinentes para grado séptimo según el contexto institucional, la etapa de desarrollo de los estudiantes o si técnicamente están bien realizados, no es el objetivo de esta sistematización; si tienen relación con los contenidos temáticos o son acordes al plan de área tampoco puede decirse ya que, entre las cosas halladas tanto en el escritorio del anterior docente de Educación Artística, como en la institución, lo que no se encontró fue precisamente el diseño curricular del área; quizá por el cambio de algunos docentes y principalmente de directivos en este mismo período.

Lo hecho durante la experiencia de enseñanza artística

La segunda mitad de 2015 (períodos académicos 3 y 4) se inició con actividades de reconocimiento de las cualidades, percepciones y capacidades artísticas del grupo conformado por 64 estudiantes, 31 de 701 y 33 en 702, 27 mujeres y 27 hombres entre los dos cursos. El principal objetivo de este momento fue proyectar el diseño curricular del área para el 2016, con el fin de generar continuidad en la enseñanza artística en la IETLQ de grado sexto a undécimo.

El ejercicio pedagógico durante este tiempo se planeó de la siguiente manera (Tabla 4):

Tabla 4

Planeación de Educación Artística, Grado Séptimo, Segunda Mitad de 2015

Período	Contenido	Tema	Actividad
Tercero	Elementos Básicos de la Bidimensionalidad. Dibujo.	Línea y estructura.	Ejercicio 1
		Manejo del espacio.	Dibujo libre y representación. ¿Por qué?
		Proporción y forma.	Ejercicio 2
		Relación visual del color.	Línea y abstracción de imágenes.
		Simetría.	Ejercicio 3 Manejo y relación espacial

		Ejercicio 4 Proporción, forma y color.
		Ejercicio 5 Simetría y color.
Cuarto	Elementos Básicos de la Bidimensionalidad. Pintura.	<i>Ejercicio pictórico:</i>
		Manejo del espacio.
		Proporción y forma.
	Relación visual del color.	
	Obra Manual.	Realizaciones manuales.
		Ejercicio 1 Diseño y estructura de la composición.
		Ejercicio 2 Relación visual del color.
		Ejercicio 1 Entorchado de papel.
		Ejercicio 2 Diseño y elaboración de objetos.

Fuente: Elaboración propia en base a auxiliar de evaluación y planeador de clase 2015.

El 2016 se inició con un plan de área estructurado de grado primero (básica primaria) a undécimo (media) con el objetivo de generar continuidad, unidad en el proceso de enseñanza y especificar componentes temáticos en el diseño curricular que no fueran un listado de técnicas artísticas o ejercicios para desarrollarlas, sin embargo, para esta reconstrucción del ejercicio pedagógico en Educación Artística solo se referencia el plan estudio de octavo (Anexo 1), grado en el que se encontraba el grupo seleccionado para esta sistematización ese año.

Las actividades desarrolladas en cada uno de los cuatro períodos académicos de 2016 y el ejercicio de búsqueda, aplicación y adaptación de contenidos y ejercicios en base a diferentes circunstancias, los saberes (pensar), visiones (hacer) y sensaciones (sentir) del grupo para el aprendizaje en el área, sin dejar de lado la finalidad formativa de la enseñanza, se relacionan en la planeación general de clase (Figuras 7, 8, 9 y 10).

Figura 7

Planeación de Educación Artística, Grado Octavo, Primer Período 2016

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ						CODIGO	CI-C-F- 40
	PLANEADOR DE CLASES						VERSIÓN	01
	MIGUEL ANGEL SUÁREZ VEGA						FECHA	19/02/2016
ÁREA	Educación Artística		ASIGNATURA	Artes Plásticas		CICLO	Básica Secundaria	
DEL DÍA	18 de Enero		AL DÍA	01 de Abril		TIEMPO TOTAL	20 horas	
						HORAS DE TRABAJO	2	
						GRADO	Octavo	
						PERIODO	1	
TEMA		INDICADORES DE LOGRO			ACTIVIDADES		ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	
Lenguajes Simbólicos Símbolos y simbología Creación y expresión simbólica Interpretación simbólica Representación simbólica		Reconoce los lenguajes simbólicos como recursos para la creación artística Selecciona recursos expresivos y simbólicos como imágenes para la representación en sus propuestas expresivas Aplica los recursos expresivos para el desarrollo representativo de propuestas artísticas y creativas			Presentación de programa y plan del periodo Ejercicios y actividades de expresión y diagnostico a partir del dibujo Exploración y posibilidades de los elementos visuales y simbólicos a partir del dibujo Ejercicios de composición representativa a partir de imágenes simbólicas Prácticas y ejercicios de taller para la representación simbólica y el desarrollo técnico		Proceso de taller: Ejercicios y actividades practicas Apropiación y aprensión de contenidos a partir de ejercicios de representación simbólica Observación e interpretación simbólica a través de muestra de imágenes y presentaciones Ejecución y propuestas de interpretación y representación simbólica Practicas creativas de composición y expresión de temas a partir de la expresión simbólica	
EVALUACIÓN		ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN				RECURSOS		
SER	Actitudinal		Proceso de taller		Participación y asistencia		Interpretación y expresión	
SABER	Conceptual		Apropiación y significación		Desarrollo e interpretación		Estimación de contenidos	
SABER HACER	Procedimental		Proceso y aprendizaje		Observación interpretación		Aplicación y construcción	
	De aprehensión		Ejecución y propuestas		Estética y creatividad		Ejercicios y actividades	
						Espacio de taller Bedeo Beam Videos, fotografías e imágenes Materiales básicos de dibujo y pintura Dosier de trabajo y/o libreta de dibujo Ambiente de aprendizaje		

Figura 8

Planeación de Educación Artística, Grado Octavo, Segundo Período 2016

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ						CODIGO	CI-C-F- 40
	PLANEADOR DE CLASES						VERSIÓN	01
	MIGUEL ANGEL SUÁREZ VEGA						FECHA	08/04/2016
ÁREA	Educación Artística		ASIGNATURA	Artes Plásticas		CICLO	Básica Secundaria	
DEL DÍA	04 de Abril		AL DÍA	10 de Junio		TIEMPO TOTAL	20 horas	
						HORAS DE TRABAJO	2	
						GRADO	Octavo	
						PERIODO	2	
TEMA		INDICADORES DE LOGRO			ACTIVIDADES		ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	
Contexto Artístico y Lenguajes Simbólicos Interpretación artística Creación artística Procesos técnico-artísticos Descripción, comparación y explicación artística Elaboración artística Argumentación artística		Identifica parámetros para el análisis e interpretación de sus creaciones artísticas Describe, compara y explica los diferentes procesos técnicos utilizados para la creación artística Construye un argumento personal para valorar su trabajo artístico y el de sus compañeros según los lenguajes propios del arte			Presentación de programa y plan del periodo Actividades de experimentación técnica: Plástica y pictórica Presentación de videos e imágenes de representaciones artísticas y expresiones artísticas Ejercicios de representación y reinterpretación visual con base a obras de arte Ejercicios de expresión plástica y copia de obras Actividades de producción plástica y creación		Proceso de taller: Ejercicios y actividades practicas Apropiación y significación de contenidos a partir de ejercicios técnicos de interpretación artística Interpretación visual a través de muestra de imágenes y obras artísticas Ejecución de ejercicios de reinterpretación y expresión plástica Representación y reinterpretación practica de contenidos y construcción simbólica	
EVALUACIÓN		ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN				RECURSOS		
SER	Actitudinal		Proceso de taller		Participación y asistencia		Interpretación y expresión	
SABER	Conceptual		Apropiación y significación		Desarrollo e interpretación		Estimación de contenidos	
SABER HACER	Procedimental		Proceso y aprendizaje		Observación interpretación		Aplicación y construcción	
	De aprehensión		Ejecución y propuestas		Estética y creatividad		Ejercicios y actividades	
						Espacio de taller Bedeo Beam Videos, fotografías e imágenes Materiales básicos de dibujo y pintura Dosier de trabajo Ambiente de aprendizaje		

Figura 9

Planeación de Educación Artística, Grado Octavo, Tercer Período 2016

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ				CODIGO	CI-C-F- 40	
	PLANEADOR DE CLASES				VERSIÓN	01	
	MIGUEL ANGEL SUÁREZ VEGA				FECHA	16/06/2016	
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	CICLO	Básica Secundaria	GRADO	Octavo
DEL DÍA	04 de Julio	AL DÍA	09 de Septiembre	TIEMPO TOTAL	20 horas	HORAS DE TRABAJO	2
						PERIODO	3
TEMA	INDICADORES DE LOGRO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS				
<p>Quehacer Artístico e Historia</p> <p>Manifestaciones artísticas Periodos y movimientos artísticos Interpretación artística e histórica Manifestaciones artísticas Producción y creación plástica</p>	<p>Analiza las manifestaciones artísticas a través de la historia para desarrollar un criterio creativo personal</p> <p>Interpreta las manifestaciones artísticas a través de la historia para desarrollar distintas propuestas plásticas</p> <p>Valora las manifestaciones artísticas a través de la historia para la construcción e interpretación de sus producciones plásticas</p>	<p>Presentación de programa y plan del periodo</p> <p>Muestra de presentaciones, imágenes y videos sobre historia del arte y movimientos artísticos</p> <p>Actividades de representación visual, simbólica e interpretación a partir de contenidos y temas</p> <p>Representación simbólica de temas a partir de expresiones artísticas y estéticas: Collage y Fotomontaje</p> <p>Actividades técnicas y disciplinares de expresión técnica y visual</p>	<p>Proceso de taller: Ejercicios y actividades prácticas de construcción visual; Representación y reinterpretación</p> <p>Apropiación y significación de contenidos a partir de ejercicios plásticos de representación</p> <p>Desarrollo e expresión visual a través de muestras visuales y de video</p> <p>Ejercicios y actividades de aplicación y producción plástica y creación</p>				
EVALUACIÓN	ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN			RECURSOS			
SER	Actitudinal	Proceso de taller	Participación y asistencia	Interpretación y expresión	<p>Espacio de taller Bedeo Beam Videos, fotografías e imágenes Materiales plásticos y artísticos Ambiente de Aprendizaje</p>		
SABER	Conceptual	Apropiación y significación	Desarrollo e interpretación	Estimación de contenidos			
SABER HACER	Procedimental	Proceso y aprendizaje	Observación interpretación	Aplicación y construcción			
	De aprehensión	Ejecución y propuestas	Estética y creatividad	Ejercicios y actividades			

Figura 10

Planeación de Educación Artística, Grado Octavo, Cuarto Período 2016

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ				CODIGO	CI-C-F- 40	
	PLANEADOR DE CLASES				VERSIÓN	01	
	MIGUEL ANGEL SUÁREZ VEGA				FECHA	12/10/2016	
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	CICLO	Básica Secundaria	GRADO	Octavo
DEL DÍA	12 de Septiembre	AL DÍA	25 de Noviembre	TIEMPO TOTAL	20 horas	HORAS DE TRABAJO	2
						PERIODO	4
TEMA	INDICADORES DE LOGRO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS				
<p>Lenguajes Artísticos y Proyección Compositiva</p> <p>Lenguajes expresivos y compositivos Propuesta expresiva y compositiva Socialización artística Propuestas artística de expresión Creación artística y composición</p>	<p>Delimita campos de interés entre los lenguajes artísticos para realizar sus propuestas compositivas</p> <p>Diseña y aplica estrategias para socializar sus propuestas compositivas</p> <p>Elabora propuestas compositivas desde diferentes lenguajes expresivos para desarrollar su autonomía en las creaciones artísticas</p>	<p>Presentación de programa y plan del periodo</p> <p>Actividades de experimentación técnica: Plástica y compositiva</p> <p>Presentación de imágenes de representaciones artísticas y expresiones compositivas</p> <p>Ejercicios de composición y reinterpretación artística</p> <p>Ejercicios de reinterpretación compositiva</p> <p>Actividades de producción compositiva y creación visual</p>	<p>Proceso de taller: Ejercicios y actividades practicas</p> <p>Apropiación y significación de contenidos a partir de ejercicios técnicos de composición artística</p> <p>Interpretación compositiva a través de muestra de imágenes y obras artísticas</p> <p>Ejecución de ejercicios de composición y reinterpretación plástica</p> <p>Reinterpretación practica de contenidos y construcción compositiva</p>				
EVALUACIÓN	ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN			RECURSOS			
SER	Actitudinal	Proceso de taller	Participación y asistencia	Interpretación y expresión	<p>Espacio de taller Bedeo Beam Videos, fotografías e imágenes Ambiente de aprendizaje</p>		
SABER	Conceptual	Apropiación y significación	Desarrollo e interpretación	Estimación de contenidos			
SABER HACER	Procedimental	Proceso y aprendizaje	Observación interpretación	Aplicación y construcción			
	De aprehensión	Ejecución y propuestas	Estética y creatividad	Ejercicios y actividades			

Aunque la planeación fue entregada al inicio de cada período -más que una atadura para seguir al pie de la letra-, cada ejercicio de enseñanza-aprendizaje fue pensado en el proceso de acuerdo al *por qué, cómo y para qué* en concordancia a los contenidos temáticos y posibilidades de la praxis, siendo cada tiempo de la experiencia, una oportunidad de acción para *enseñar y hacer* en relación a las cualidades, actitudes, recursos y posibilidades del grupo con el fin de aprender y no solo de hacer por hacer y ocupar el tiempo.

De igual forma, la reestructuración de áreas liberó una hora para Educación Artística, específicamente de la asignatura de tecnología que hasta el 2015 estuvo separada de informática, lo que representó que en 2016 Educación Artística tuviera dos horas de intensidad horaria semanal en básica secundaria, quedando pendiente la media para el siguiente año. Así mismo, en este año inicio la exploración de las actividades de *expresión y movimiento* (danza y expresión corporal), un espacio pensado no solo para sacar el trabajo del salón de clase, sino como una oportunidad de expansión del área -más allá de la plástica- con ejercicios corpóreos en distintos momentos de cada período e independientes de la planeación (Figura 11).

Figura 11

Actividades de Danza y Expresión Corporal, Grado Octavo 2016



Para el 2017, Educación Artística ya contaba con dos horas semanales de intensidad académica de grado sexto a undécimo; el plan de área no sufrió modificaciones, ya que se proyectaron dos años de aplicación antes de su evaluación con base en la experiencia (Anexo

2). No obstante, las actividades y ejercicios desarrollados con el grupo (grado noveno este año) fueron planteados y ejecutados con base al principal *objeto* de esta sistematización: la vivencia; la tarea formativa y de enseñanza para crear experiencias significativas en los estudiantes, no solo para la realización de productos, sino de re-creación de las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte, la Educación Artística y la acción pedagógica de enseñanza.

En relación con lo anterior el ejercicio didáctico, artístico y actividades desarrolladas en cada uno de los cuatro períodos de 2017, atendió la siguiente secuencia de planeación (Figuras 12, 13, 14 y 15).

Figura 12

Planeación de Educación Artística, Grado Noveno, Primer Período 2017

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ					CODIGO	CI-C-F- 40
	PLANEADOR DE CLASES					VERSIÓN	02
	MIGUEL ANGEL SUÁREZ VEGA					FECHA	27/01/2017
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	CICLO	Básica Secundaria	GRADO	Noveno
DEL DÍA	16 de Enero	AL DÍA	24 de Marzo	TIEMPO TOTAL	20 horas	HORAS DE TRABAJO	2
						PERÍODO	1
EXPLORACIÓN		APRENDIZAJE, TRANSFERENCIA Y REFUERZO		DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA)		ESTRUCTURACIÓN	
<p>Delimita campos de interés entre los lenguajes artísticos para realizar sus propuestas compositivas y creativas.</p> <p>Diseña y aplica estrategias para socializar sus propuestas compositivas y expresivas.</p> <p>Elabora propuestas compositivas desde diferentes lenguajes expresivos para desarrollar la autonomía creativa y artística.</p>		<p>Reconoce recursos expresivos y técnicos para la interpretación de una creación visual.</p> <p>Muestra interés por experimentar con diversos materiales para la realización de propuestas visuales.</p> <p>Controla, orienta y ensaya para desarrollar nuevas habilidades de expresión artística y visual.</p>		<p>Integra elementos técnicos a una creación artística y visual; propone y elabora autónomamente creaciones innovadoras de manera individual o colectiva en el marco de actividades y prácticas artísticas y visuales.</p>		<p>Proceso de taller: Ejercicios y actividades prácticas de diseño.</p> <p>Apropiación y significación de contenidos a partir de la realización de ejercicios de naturaleza visual.</p> <p>Desarrollo e interpretación a través de muestra de imágenes, videos y ejercicios de diseño.</p> <p>Ejecución de propuestas plásticas de diseño.</p> <p>Actividades de creación y producción plástica.</p>	
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS		REESTRUCTURACIÓN					
SER	Actitudinal	Proceso de taller		Participación y asistencia		Interpretación y expresión	
SABER	Conceptual	Apropiación y significación		Desarrollo e interpretación		Estimación de contenidos	
SABER HACER	Procedimental	Proceso y aprendizaje		Observación interpretación		Aplicación y construcción	
	De aprehensión	Ejecución y propuestas		Estética y creatividad		Ejercicios y actividades	
<p>FUENTES DE INFORMACIÓN Y RECURSOS</p> <p>Documento Nº. 36, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf</p> <p>Lineamientos Curriculares Educación Artística. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-88869_archivo_pdf2.pdf</p> <p>Expedición Curricular: El Plan de Área de Educación Artística y Cultural. Recuperado en: https://manuales.gnomio.com/plugoffice.php?173/mod_folder/content/0/0_Educacion_artistica_y_cultural.pdf?forcedownload=1</p>							

Figura 13

Planeación de Educación Artística, Grado Noveno, Segundo Período 2017

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ				CODIGO	CI-C-F- 40	
	PLANEADOR DE CLASES				VERSIÓN	02	
	MIGUEL ANGEL SUÁREZ VEGA				FECHA	27/01/2017	
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	CICLO	Básica Secundaria	GRADO	Noveno
DEL DÍA	27 de Marzo	AL DÍA	09 de Junio	TIEMPO TOTAL	20 horas	HORAS DE TRABAJO	2
PERIODO						2	

EXPLORACIÓN	APRENDIZAJE, TRANSFERENCIA Y REFUERZO	DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA)	ESTRUCTURACIÓN
<p>Conoce recursos expresivos y técnicos para la interpretación de una creación visual.</p> <p>Muestra interés por experimentar con diversos materiales para la realización de propuestas visuales.</p> <p>Controla, orienta y ensaya para desarrollar nuevas habilidades de expresión artística y visual.</p>	<p>Reconoce elementos fundamentales para el análisis artístico desde diferentes lenguajes expresivos.</p> <p>Realiza comparaciones desde diferentes lenguajes artísticos para explicar procedimientos técnicos de la realización plástica y visual.</p> <p>Aprecia distintas producciones artísticas para proponer desde la interpretación múltiples lecturas de su quehacer visual.</p>	<p>Abstrae diferentes elementos que le permiten la interpretación de obra de arte; realiza ejercicios de creación individuales o colectivos según procesos propios de la práctica artística utilizando diversos instrumentos, materiales o técnicas.</p>	<p>Proceso de taller: Ejercicios y actividades prácticas de representación y reinterpretación visual.</p> <p>Apropiación de contenidos a partir de ejercicios de figuración y reinterpretación plástica y visual.</p> <p>Desarrollo e interpretación visual a partir de muestra de imágenes de diferentes expresiones artísticas.</p> <p>Ejecución de actividades y aplicación de lenguajes expresivos y propiedades estéticas.</p>

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS	REESTRUCTURACIÓN			FUENTES DE INFORMACIÓN Y RECURSOS
SER	Actitudinal	Proceso de taller	Participación y asistencia	<p>Documento NP. 16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf</p> <p>Lineamientos Curriculares Educación Artística. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89899_archivo_pdf2.pdf</p> <p>Expedición Curricular El Plan de Área de Educación Artística y Cultural. Recuperado en: https://manuel.gnomia.com/plaigifile.php?173?mod_folier/content/0/R_Educacion_artistica_y_cultural.pdf#download=1</p>
SABER	Conceptual	Apropiación y significación	Desarrollo e interpretación	
SABER HACER	Procedimental	Proceso y aprendizaje	Observación interpretación	
	De aprehensión	Ejecución y propuestas	Estética y creatividad	
			Interpretación y expresión	
			Estimación de contenidos	
			Aplicación y construcción	
			Ejercicios y actividades	

Figura 14

Planeación de Educación Artística, Grado Noveno, Tercer Período 2017

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ				CODIGO	CI-C-F- 40	
	PLANEADOR DE CLASES				VERSIÓN	02	
	MIGUEL ANGEL SUÁREZ VEGA				FECHA	27/01/2017	
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	CICLO	Básica Secundaria	GRADO	Noveno
DEL DÍA	04 de Julio	AL DÍA	08 de Septiembre	TIEMPO TOTAL	20 horas	HORAS DE TRABAJO	2
PERIODO						3	

EXPLORACIÓN	APRENDIZAJE, TRANSFERENCIA Y REFUERZO	DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA)	ESTRUCTURACIÓN
<p>Reconoce elementos fundamentales para el análisis artístico desde diferentes lenguajes expresivos.</p> <p>Realiza comparaciones desde diferentes lenguajes artísticos para explicar procedimientos técnicos de la realización plástica y visual.</p> <p>Aprecia distintas producciones artísticas para proponer desde la interpretación múltiples lecturas de su quehacer visual.</p>	<p>Explora elementos fundamentales para el desarrollo de propuestas artísticas y expresivas.</p> <p>Diseña estrategias para la producción de sus propuestas artísticas y de representación.</p> <p>Asume estrategias de compromiso para la creación y presentación de propuestas artísticas a partir de distintas manifestaciones plásticas.</p>	<p>Realiza la intervención de espacios para la proyección de sus propuestas artísticas; diseña y genera distintas estrategias para presentar sus producciones artísticas.</p>	<p>Proceso de taller: Ejercicios y actividades prácticas de representación plástica.</p> <p>Apropiación y significación técnica a partir de ejercicios estéticos de intervención estética.</p> <p>Desarrollo e interpretación estética a través de ejercicios propositivos de intervención en el espacio.</p> <p>Ejecución de actividades y aplicación de lenguajes artísticos en la producción plástica.</p> <p>Creación y proyección artística.</p>

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS	REESTRUCTURACIÓN			FUENTES DE INFORMACIÓN Y RECURSOS
SER	Actitudinal	Proceso de taller	Participación y asistencia	<p>Documento NP. 16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf</p> <p>Lineamientos Curriculares Educación Artística. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89899_archivo_pdf2.pdf</p> <p>Expedición Curricular El Plan de Área de Educación Artística y Cultural. Recuperado en: https://manuel.gnomia.com/plaigifile.php?173?mod_folier/content/0/R_Educacion_artistica_y_cultural.pdf#download=1</p>
SABER	Conceptual	Apropiación y significación	Desarrollo e interpretación	
SABER HACER	Procedimental	Proceso y aprendizaje	Observación interpretación	
	De aprehensión	Ejecución y propuestas	Estética y creatividad	
			Interpretación y expresión	
			Estimación de contenidos	
			Aplicación y construcción	
			Ejercicios y actividades	

Figura 15

Planeación de Educación Artística, Grado Noveno, Cuarto Período 2017

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ				CODIGO	CI-C-F- 40	
	PLANEADOR DE CLASES				VERSIÓN	02	
	MIGUEL ANGEL SUÁREZ VEGA				FECHA	27/01/2017	
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	CICLO	Básica Secundaria	GRADO	Noveno
DEL DÍA	11 de Septiembre	AL DÍA	24 de Noviembre	TIEMPO TOTAL	20 horas	HORAS DE TRABAJO	2
						PERIODO	4
EXPLORACIÓN		APRENDIZAJE, TRANSFERENCIA Y REFUERZO		DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA)		ESTRUCTURACIÓN	
Explora elementos fundamentales para el desarrollo de propuestas artísticas y expresivas. Diseña estrategias para la producción de sus propuestas artísticas y de representación. Asume estrategias de compromiso para la creación y presentación de propuestas artísticas a partir de distintas manifestaciones plásticas.		Identifica recursos técnicos útiles para la elaboración de propuestas artísticas desde diferentes lenguajes expresivos. Utiliza distintos recursos técnicos como elementos para la integración de los lenguajes expresivos en las propuestas artísticas. Explica los procedimientos técnicos que utiliza para desarrollar sus propuestas artísticas.		Interrelaciona habilidades técnicas y tecnológicas para el desarrollo de propuestas de creación artística; aplica con coherencia elementos de carácter conceptual y formal del arte, planifica su proceso creativo a partir de la vivencia y conocimientos adquiridos en el contexto del área.		Proceso de taller: Ejercicios y actividades prácticas de representación conceptual. Apropiación de contenidos a partir de ejercicios de representación y reinterpretación plástica y estética. Desarrollo e interpretación plástica a través de muestra de imágenes y expresiones artísticas contemporáneas. Ejecución de actividades y aplicación de lenguajes expresivos y propiedades estéticas.	
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS		REESTRUCTURACIÓN				FUENTES DE INFORMACIÓN Y RECURSOS	
SER	Actitudinal	Proceso de taller	Participación y asistencia	Interpretación y expresión	Documento Nº. 16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf Lineamientos Curriculares Educación Artística. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1622/articulos-89897_archivo_pdf2.pdf Expedición Curriculo El Plan de Área de Educación Artística y Cultural. Recuperado en: https://menusb.gnomio.com/pluginfile.php?173/moat_folder/content/0/R_Educacion_artistica_y_cultural.pdf?forcedownload=1		
SABER	Conceptual	Apropiación y significación	Desarrollo e interpretación	Estimación de contenidos			
SABER HACER	Procedimental	Proceso y aprendizaje	Observación interpretación	Aplicación y construcción			
	De aprehensión	Ejecución y propuestas	Estética y creatividad	Ejercicios y actividades			

Aunque la planeación total fue presentada a inicio del año académico y el énfasis del área era en *artes plásticas*, los temas del plan de área son generales (Anexo 2), no especifican actividades o técnicas para desarrollar y representan la posibilidad de experimentar con distintos recursos didácticos. Igualmente, en este año se fortaleció el trabajo de *expresión y movimiento* que, a pesar de estar fuera de la profundización del área se creyó pertinente para desarrollar competencias actitudinales, comportamentales y expresivas del grupo, favorecer aún más la experiencia y cambiar la rutina de enseñanza plástica.

El trabajo de danza y expresión corporal pasó a ser una acción pedagógica importante, siendo un espacio particular para aumentar el aprecio del grupo por el hacer en Educación Artística, abrir escenarios de participación, favorecer la motricidad gruesa, el trabajo con formatos grandes que la libreta de dibujo, para la socialización y proyección de propuestas

artísticas. Este ejercicio también se evidenció en la participación en distintas actividades institucionales y extraacadémicas durante el 2017 (Figura 16).

Figura 16

Primer Concurso de Danza Folclórica: el Lache de Oro 2017



Nota. Montaje coreográfico para inaugurar el Primer Concurso Municipal de Danza Folclórica el Lache de Oro (Jericó-Boyacá) 2017. Del grupo conformado por 24 estudiantes, 12 pertenecían a grado noveno y el resto a otros cursos, el montaje y ensayos fue responsabilidad directa del área y docente Educación Artística.

Tras dos años y medio de trabajo, en 2018 la población objetivo ya estaba en grado décimo, el grupo estaba conformado por 45 estudiantes, 22 de 1001 y 23 de 1002, 25 mujeres y 20 hombres, entre los catorce y dieciséis años de edad.

En este mismo año el diseño curricular del área fue actualizado con base a las particularidades del contexto, los grupos, recursos de enseñanza, la praxis realizada y la introducción en el diseño curricular de algunos componentes sugeridos por la Secretaría de Educación de Boyacá (SEB (Anexo 3).

Si bien, la organización de actividades académicas (clase) continuó planeándose por períodos, el diseño del planeador también sufrió modificaciones con la entrada de los estándares, competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que, aunque el área de

Educación Artística no posee, eran necesarios en su estructuración curricular por sugerencia de la SEB y la unificación de las mallas de las distintas áreas del PEI. Pero el objetivo general de la enseñanza artística, las actividades y ejercicios a desarrollar ya estaba preestablecido y continuó presente: mejorar la acción educativa personal y trascender el ejercicio tradicional de enseñanza del arte en la institución.

De este modo, la permanente búsqueda, aplicación y adaptación de estrategias didácticas para la enseñanza artística se refleja en la planeación de clase de los cuatros períodos académicos de 2018, donde un período (segundo) se dedicó exclusivamente al trabajo de expresión y movimiento corporal (Figuras 17, 18, 19 y 20).

Figura 17

Planeación de Educación Artística, Grado Décimo, Primer Período 2018

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ							CÓDIGO	CI-C-F- 40		
DIARIO PLANEADOR DE CLASE							VERSIÓN	4		
MIGUEL ANGEL SUÁREZ VEGA							AÑO	2018		
ÁREA	Educación Artística	CICLO	Básica Secundaria	GRADO	Decimo	PERIODO	Primero	Nº SEMANA	2 a 10	
DEL DÍA	08 de Febrero	AL DÍA	06 de Abril	Nº DE CLASES	9	DURACIÓN	18 Horas	LUGAR	Salón de Clase	
ESTANDAR		Comprende y relaciona la multiculturalidad a partir expresiones artísticas e históricas para la proyección de propuestas plásticas, estéticas o visuales								
DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE		EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE (Viene del DBA)	INICIO O EXPLORACIÓN (Saberes previos)	ESTRUCTURACIÓN (Desafíos, retos y actividades)	CONCEPTUALIZACIÓN (Temas)					
<p>Reconoce y asimila la multiculturalidad a través de expresiones artísticas; integra a su trabajo las recomendaciones de compañeros y del docente con motivo de la realimentación que busca mejorar la intención expresiva y la calidad de sus producciones artísticas y expresivas</p>		<p>Comprende los códigos estéticos que debe asumir para la producción de una manifestación artística</p> <p>Denota una actitud sensible para ver e interpretar diferentes manifestaciones culturales y artísticas</p> <p>Integra a su trabajo artístico observaciones para buscar el mejoramiento de sus intenciones artísticas y expresivas</p>	<p>Identifica recursos técnicos útiles para la elaboración de propuestas artísticas desde diferentes lenguajes expresivos</p> <p>Utiliza recursos técnicos como elemento para la integración de lenguajes expresivos en las propuestas artísticas</p> <p>Explica los procedimientos técnicos que utiliza para desarrollar sus propuestas artísticas</p>	<p>Proceso de taller: Apropiación y significación de contenidos y distintas manifestaciones artísticas y culturales</p> <p>Interpretación plástica y visual a través de muestra de imágenes y presentaciones</p> <p>Intervención representativa a partir de imágenes y manifestaciones artísticas</p> <p>Ejecución y propuestas de interpretación y representación artística</p>	<p>Multiculturalidad y Expresiones Artísticas</p> <p>Manifestaciones artísticas y culturales Códigos estéticos de la cultura Intervención cultural y expresiva</p>					
TRANSFERENCIA, REFUERZO Y EVALUACIÓN										
COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS					ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE APOYO Y RECUPERACIÓN					
SER	Actitudinal				Proceso de taller		Participación y asistencia		Representación y expresión	
SABER	Conceptual				Apropiación y significación		Desarrollo y ejecución		Estimación de contenidos	
SABER HACER	Procedimental				Proceso y aprendizaje		Observación e interpretación		Aplicación y construcción	
	Aprehensión				Ejecución y propuestas		Estética y creatividad		Ejercicios y actividades+B12:T28	

Figura 18

Planeación de Educación Artística, Grado Décimo, Segundo Período 2018

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ							CÓDIGO	CI-C-F- 40	
DIARIO PLANEADOR DE CLASE							VERSIÓN	4	
MIGUEL ANGEL SUÉREZ VEGA							AÑO	2018	
ÁREA	Educación Artística	CICLO	Básica Secundaria	GRADO	Decimo	PERIODO	Segundo	Nº SEMANA	1 a 10
DEL DÍA	12 de Abril	AL DÍA	15 de Junio	Nº DE CLASES	10	DURACIÓN	20 Horas	LUGAR	Aula múltiple
ESTANDAR	Aplica elementos multiculturales de las distintas expresiones artísticas de movimiento, comprende códigos estéticos de una propuesta corporal integrando observaciones para mejorar la intención de su puesta en escena								
DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE (Viene del DBA)	INICIO O EXPLORACIÓN (Saberes previos)	ESTRUCTURACIÓN (Desafíos, retos y actividades)	CONCEPTUALIZACIÓN (Temas)					
Reconoce y asimila la multiculturalidad a través de distintas expresiones artísticas, comprende los códigos estéticos pertinentes para la puesta en escena de una propuesta escénica integrando observaciones para mejorar su intención representativa	<p>Comprende los códigos éticos y estéticos que debe asumir corporalmente ante la puesta en escena de una manifestación artística</p> <p>Denota un comportamiento respetuoso y sensible frente a las manifestaciones culturales propias y de su entorno</p> <p>Integra en su trabajo corporal las observaciones realizadas buscando mejorar sus intenciones expresivas</p>	<p>Reconoce recursos expresivos y técnicos para la interpretación de una creación artística desde el movimiento corporal</p> <p>Muestra interés por experimentar con diversos recursos para la realización de propuestas desde el movimiento corporal</p> <p>Controla, orienta y ensaya nuevas habilidades corporales y expresivas</p>	<p>Proceso de taller: Actividades de exploración corporal</p> <p>Apropiación y significación de contenidos a partir de ejercicios de movimiento en el espacio</p> <p>Desarrollo e interpretación motriz</p> <p>Ejecución de actividades y aplicación de muestras de expresión y manejo espacial</p> <p>Representación e interpretación práctica</p>	<p>Multiculturalidad escénica y expresión:</p> <p>Recursos expresivos del movimiento</p> <p>Habilidades corporales y actitud</p> <p>Códigos estéticos de la corporeidad</p> <p>Intención expresiva y representativa del movimiento</p> <p>Puesta en escena</p>					
TRANSFERENCIA, REFUERZO Y EVALUACIÓN									
COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS					ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE APOYO Y RECUPERACIÓN				
SER	Actitudinal	Proceso de taller			Participación y asistencia			Representación y expresión	
SABER	Conceptual	Apropiación y significación			Desarrollo y ejecución			Estimación de contenidos	
SABER HACER	Procedimental	Proceso y aprendizaje			Observación e interpretación			Aplicación y construcción	
	Aprehensión	Ejecución y propuestas			Estética y creatividad			Ejercicios y actividades	

Figura 19

Planeación de Educación Artística, Grado Décimo, Tercer Período 2018

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ							CÓDIGO	CI-C-F- 40	
DIARIO PLANEADOR DE CLASE							VERSIÓN	4	
MIGUEL ANGEL SUÉREZ VEGA							AÑO	2018	
ÁREA	Educación Artística	CICLO	Básica Secundaria	GRADO	Decimo	PERIODO	Tercero	Nº SEMANA	1 a 10
DEL DÍA	13 de Julio	AL DÍA	14 de Septiembre	Nº DE CLASES	10	DURACIÓN	20	LUGAR	Salón de Clase
ESTANDAR	Clasifica y selecciona material artístico como parte de la propuesta artística, comunica y diseña según distintas etapas de producción para la socialización en diferentes contextos académicos								
DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE (Viene del DBA)	INICIO O EXPLORACIÓN (Saberes previos)	ESTRUCTURACIÓN (Desafíos, retos y actividades)	CONCEPTUALIZACIÓN (Temas)					
Clasifica y selecciona el material artístico como parte de su propuesta plástica y visual; decide autónomamente durante la ejecución sus propuestas respecto al interpretar y/o proponer diferencias técnico-expresivas	<p>Reconoce la importancia de la analogía en los procesos disciplinares de la proyección visual</p> <p>Maneja la analogía para realizar propuestas estéticas de producción visual</p> <p>Encuentra relaciones de semejanza y diferencia en su quehacer plástico y visual</p>	<p>Reconoce las posibilidades técnicas del diseño en la exploración artística que le brindan los lenguajes visuales</p> <p>Explora diferentes formas de expresión plástica y visual a través de los elementos básicos del diseño</p> <p>Comprende y da sentido a ejercicios de expresión y representación artística a través de lenguajes visuales</p>	<p>Proceso de taller: Ejercicios y actividades prácticas de representación plástica y visual</p> <p>Apropiación y significación de contenidos a través de ejercicios técnicos y disciplinares</p> <p>Desarrollo e interpretación plástica de muestras visuales</p> <p>Ejecución de actividades y aplicación de relaciones de semejanza y diferencia</p>	<p>Materiales e Insumos Artísticos</p> <p>Investigación artística</p> <p>Formas de comunicación artística</p> <p>Etapas de producción artística</p> <p>Estrategias de socialización artística</p> <p>Diseño y montaje de muestras artísticas</p>					
TRANSFERENCIA, REFUERZO Y EVALUACIÓN									
COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS					ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE APOYO Y RECUPERACIÓN				
SER	Actitudinal	Proceso de taller			Participación y asistencia			Representación y expresión	
SABER	Conceptual	Apropiación y significación			Desarrollo y ejecución			Estimación de contenidos	
SABER HACER	Procedimental	Proceso y aprendizaje			Observación e interpretación			Aplicación y construcción	
	Aprehensión	Ejecución y propuestas			Estética y creatividad			Ejercicios y actividades	

Figura 20

Planeación de Educación Artística, Grado Décimo, Cuarto Período 2018

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ							CÓDIGO	CI-C-F- 40	
DIARIO PLANEADOR DE CLASE							VERSIÓN	4	
MIGUEL ANGEL SUÉREZ VEGA							AÑO	2018	
ÁREA	Educación Artística	CICLO	Básica Secundaria	GRADO	Decimo	PERIODO	Cuarto	Nº SEMANA	1 a 10
DEL DÍA	18 de Septiembre	AL DÍA	30 de Noviembre	Nº DE CLASES	10	DURACIÓN	20	LUGAR	Salón de Clase
ESTANDAR		Reconoce, interrelaciona y aplica habilidades técnicas y tecnológicas para el desarrollo de propuestas de creación artística en su contexto social							
DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE		EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE (Viene del DBA)		INICIO O EXPLORACIÓN (Saberes previos)		ESTRUCTURACIÓN (Desafíos, retos y actividades)		CONCEPTUALIZACIÓN (Temas)	
Interrelaciona habilidades técnicas y tecnológicas para el desarrollo de propuestas de creación artística; conoce y comprende la notación y función de los códigos estéticos y realiza análisis y comentarios críticos sobre sus producciones artísticas y del grupo en base a diversos periodos y contextos históricos del arte		Reconoce diferentes propuestas artísticas para realizar su producción creativa Aplica procesos técnicos para la realización de sus creaciones artísticas y expresivas Participa activamente en procesos de creación para el desarrollo de propuestas artísticas propias y de sus compañeros		Reconoce la importancia de la analogía en los procesos disciplinares de la proyección visual Maneja la analogía para realizar propuestas estéticas de producción visual Encuentra relaciones de semejanza y diferencia en su quehacer plástico y visual		Proceso de taller: Ejercicios y actividades prácticas de exploración y representación artística Apropiación y significación de contenidos a partir de ejercicios de exploración y reinterpretación de obras artísticas Desarrollo e interpretación estética Ejecución de actividades y aplicación de elementos plásticos y conceptuales Ejercicios de exploración práctica y técnica		<p>Creación Artística</p> Habilidad y actitud Técnica y tecnología artística Propuesta artística Exploración artística Desarrollo colectivo de las artes Contextualización de la expresión	
TRANSFERENCIA, REFUERZO Y EVALUACIÓN									
COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS					ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE APOYO Y RECUPERACIÓN				
SER	Actitudinal		Proceso de taller		Participación y asistencia		Representación y expresión		
SABER	Conceptual		Apropiación y significación		Desarrollo y ejecución		Estimación de contenidos		
SABER HACER	Procedimental		Proceso y aprendizaje		Observación e interpretación		Aplicación y construcción		
	Aprehensión		Ejecución y propuestas		Estética y creatividad		Ejercicios y actividades		

En síntesis, el *orden y clasificación* de la anterior información entre la segunda mitad de 2015 y el 2018, muestran el *eje* de esta sistematización en la experiencia pedagógica de buscar, aplicar y adaptar distintas estrategias didácticas de enseñanza artística orientadas al desarrollo formativo de los estudiantes.

La reconstrucción histórica de la *planeación de clase* muestra el recorrido pedagógico realizado, y aunque no es específica acciones, actividades o ejercicios de enseñanza y aprendizaje artísticos, recupera aspectos del proceso que son base para la reflexión específica de los hechos más significativos de la vivencia, con el fin de visualizar la particularidad de cada acontecimiento e interpretar sus componentes de manera sistemática y justa, para no caer en el recuento anecdótico y orientar el siguiente tiempo de esta sistematización.

6.3.2. Componentes más Significativos de la Experiencia de Enseñanza Artística

Más ejercicios de dibujo antes de iniciar la experiencia artística

El objetivo de la primera etapa del proceso, durante la segunda mitad de 2015, fue el reconocimiento de cualidades del grupo hacia el área, principalmente actitudinales, percepciones del arte y formas de ver el quehacer en Educación Artística, con el fin de proyectar la transformación de la enseñanza artística.

Para diagnosticar las posibilidades de la experiencia con el arte, uno de los primeros ejercicios fue la realización de un dibujo sin suministrar ninguna orientación visual, simplemente de dibujo por dibujar, para que los estudiantes respondieran las siguientes preguntas: ¿Por qué lo hicieron? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Qué faltó en el dibujo? y ¿Qué les hubiese gustado hacer en lugar del dibujo? Igualmente, para recoger información primaria sobre la idea de arte y las actividades que se desarrollan o qué se enseña -desde la experiencia previa del grupo- en clase de Educación Artística.

Sobre el ejercicio de dibujo, se presentan algunos registros fotográficos clasificados en cuatro categorías por relación visual de la imagen: paisaje, figura, animado y otros (Figura 21).

Figura 21

Dibujo Libre y Representación, Grado Séptimo, Tercer Período 2015



De igual manera, se reproducen algunas respuestas a las cuatro preguntas planteadas para ejercicio de dibujo libre, que no responden a particularidades ni el orden de las imágenes en la figura 20, sino a una generalidad extraída de distintas fuentes (Tabla 5).

Tabla 5. Cuadro general de respuestas a ejercicio dibujo libre y representación ¿Por qué?

Tabla 5

Respuestas a Ejercicio de Dibujo Libre y Representación ¿Por qué?

¿Por qué realizó este dibujo?	¿Qué dificultades tuvo en la realización del dibujo?	¿Qué faltó en su dibujo?	¿Qué le hubiese gustado hacer en lugar de este dibujo?
Yo hice este dibujo porque es recreativo, bonito y porque me gustan los pájaros.	Las dificultades fueron las alas.	Me faltó dibujar las montañas.	El otro dibujo que quería dibujar era un paisaje.
Porque era lo que tenía a mano.	Hacer la cara.	Las patas.	Un carro.
Yo hice el dibujo porque es el alrededor de la casa de mis abuelos.	Que al principio no sabía qué hacer.	Hacer humanos.	Una paloma con su ambiente.
Porque me gusta ver Naruto.	Que a veces no podía hacerlo bien porque me tocaba borrar y borrar.	Me faltó colorear o echarle sombras.	Me hubiera gustado hacer el gato con botas pero no lo encontré.
Este dibujo lo hice porque me parece muy bonito, muy presentable y muy fácil.	La dificultad que tuve fue cuando le estaba haciendo las alitas.	Me faltó reteñir el Piolín.	Me hubiese gustado hacer una princesa.

Fuente: Elaboración propia con respuestas de estudiantes de grado séptimo a ejercicio Dibujo libre y representación ¿Por qué?

También se transcriben algunas respuestas a la pregunta ¿Qué es el arte?:

- Forma de expresar y de explorar ideas y formas por medio de escritura y dibujo.
- Es la manera como los seres humanos expresan y/o plasman sus pensamientos, sentimientos.
- El arte es la representación a cada una de las emociones del artista.

- Es la forma de expresar nuestras vivencias, nuestras creencias y todo lo que sentimos.
- El arte es el idioma del amor, el pensamiento y los sentimientos.
- Ciencia que estudia la artística en diversas formas: la escultura, el dibujo, la pintura y las artesanías. Todo esto nos lo han heredado o dejado nuestros antepasados.

Sin tomar en cuenta la redacción, estas respuestas dejan ver extracciones parciales de distintas fuentes, principalmente de internet, referentes previos de la enseñanza artística y representan una visión sobre lo que los estudiantes piensan del arte en la educación.

Sobre la pregunta: *¿qué actividades o qué se enseña en el área de Educación Artística?* no es necesario transcribir el listado de técnicas enumeradas en las respuestas, que básicamente se resume en ejercicios de dibujo, pintura, manualidades, sin olvidar el canto y baile; sin embargo, dos respuestas parecen englobar en algo, la generalidad del pensamiento en el grupo sobre este aspecto del ejercicio pedagógico:

- Conocer lindos paisajes interpretando imágenes, sentimientos y formas.
- La educación artística enseña a expresar los sentimientos dibujando pinturas, modelos y formas.

La anterior información -antes de iniciar la experiencia-, sirvió para plantear ejercicios de enseñanza artística que no fueran la copia de imágenes con o sin referentes visuales suministrados por el docente o escogidos por el estudiante, desarrollar la supuesta *libre expresión*²² o mantener al grupo ocupado en la realización de trabajos para justificar la nota al

²² Algunos aspectos de la libertad de expresión, su la relación con la educación, el arte y la formación artística para justificar el ejercicio de enseñanza del arte y los resultados (productos) artísticos de los estudiantes, fueron tratados en el capítulo 4.

final de período; sino para vislumbrar las posibilidades del área en el contexto y fijar el objetivo pedagógico de la enseñanza más allá de la instrucción técnica, manual o disciplinar en Educación Artística.

Dibujo, pintura y manualidades. El punto de partida en 2015

Con el horizonte despejado y la intención de insertar en las actividades algunos elementos básicos de la representación, el objetivo didáctico de buscar, aplicar y adaptar la acción de enseñanza artística se enfocó no solo en *qué* temas del arte enseñar, sino más profundamente en *cómo* y *para qué* enseñarlos, como *ejes* conductores de la experiencia, el aprendizaje y la producción artística; de manera que en el proceso las formas de pensar, hacer y sentir del grupo con relación al área y la finalidad del arte en la educación fueran transformándose, y hacer de la práctica artística un ejercicio agradable, significativo y perdurable en la memoria de los participantes.

Con el precedente del primer ejercicio y en etapa de conocimiento de los estudiantes, el contexto educativo y los recursos disponibles, durante el tercer período de 2015 se generaron actividades que incluyeron la enseñanza de algunos elementos básicos de la representación bidimensional: línea, estructura de la imagen, manejo del espacio, proporción, forma, relación visual del color y simetría (ver Tabla 4), tomando como plataforma la experiencia previa del grupo, el dibujo como medio y algunas expectativas de aprendizaje artístico (Figuras 22, 23, 24, 25, 26 y 27).

Figura 22

Aprendizaje de Elementos de la Representación, Grado Séptimo, Tercer Período 2015

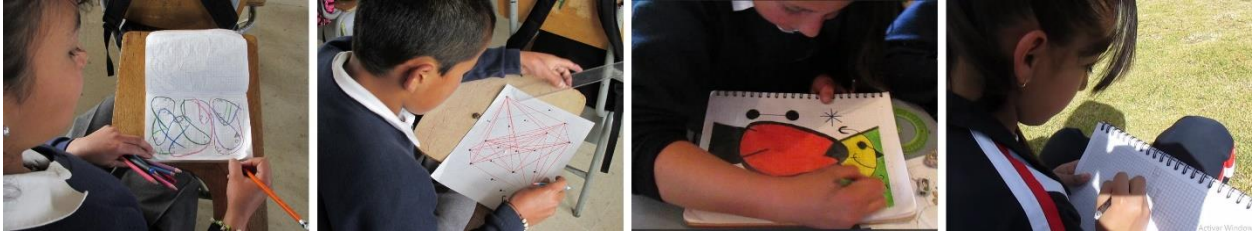


Figura 23

Abstracción de Imagenes a partir de Líneas Curvas, Grado Séptimo, Tercer Período 2015

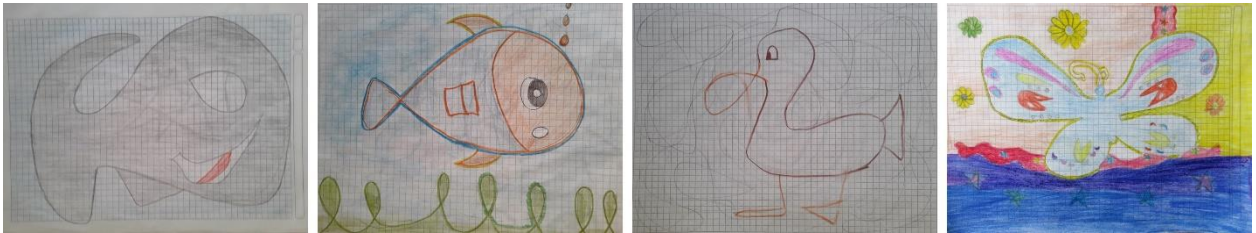


Figura 24

Abstracción y Forma a partir de Líneas Rectas, Grado Séptimo, Tercer Período 2015.

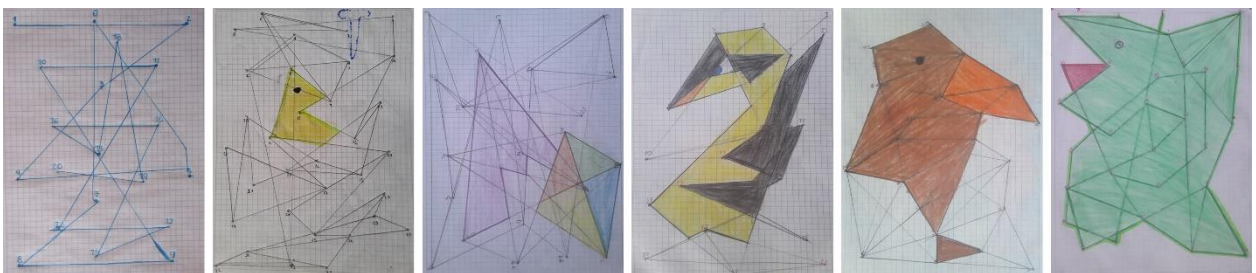


Figura 25

Abstracción de Imagen, Líneas Rectas y Color, Grado Séptimo, Tercer Período 2015



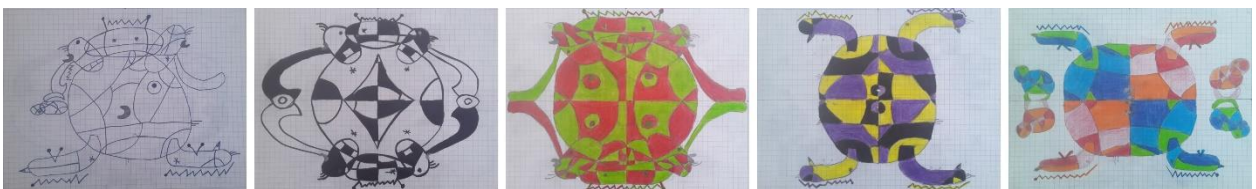
Figura 26

Ejercicios de Manejo del Espacio, Proporción y Color, Grado Séptimo, Tercer Período 2015



Figura 27

Ejercicio de Simetría y Relación Visual del Color, Grado Séptimo, Tercer Período 2015



Hay que señalar que cada ejercicio no se desligó del anterior y que las actividades representaron una unidad continua de aprendizaje, por tanto, la inserción de elementos de la representación fue dando forma al objetivo disciplinar de la Educación Artística y el desarrollo de competencias como la observación y abstracción, sin dejar de lado la inclusión de elementos

históricos a partir de la apreciación de la obra del Joan Miro (ver Figuras 26 y27), y no solo la realización o copia de imágenes, es decir, de dibujo en la acción de dibujar.

Para cuarto período, de este mismo año, se planteó la realización de dos únicos ejercicios, uno de pintura y el otro una manualidad. Esta dinámica obedeció al reducido número de semanas de este ciclo, la posibilidad de diseñar actividades para realizar durante varias sesiones, hacer seguimiento de procesos y que el trabajo no fuera una tarea para terminar extraclase, tomando en cuenta la procedencia rural de la mayoría de los integrantes del grupo.

El objetivo del ejercicio de pintura se visualizó en el uso total del formato, la relación visual de colores primarios y secundarios, la composición (Figuras 28 y 29) y que no fuera la realización de cualquier imagen figurativa con o sin un referente visual (ver Figuras 5, 6 y 21).

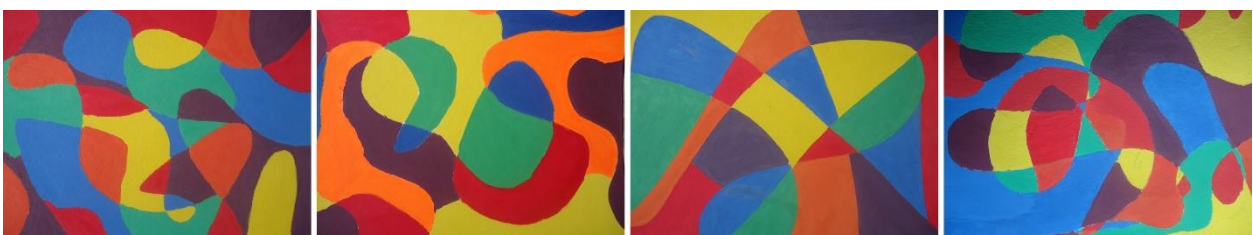
Figura 28

Trabado en Ejercicio Pictórico, Grado Séptimo, Cuarto Período 2015



Figura 29

Productos de Primer Ejercicio Pictórico, Grado Séptimo, Cuarto Período 2015



El ejercicio de manualidad atendió a una solicitud del grado, aun así, fue una excusa para ver algunas posibilidades de trabajo en grupo, organización del espacio, disposición para el hacer y aptitudes motrices (Figuras 30 y 31).

Figura 30

Estudiantes Entorchando Papel para Manualidad, Grado Séptimo, Cuarto Período 2015



Figura 31

Productos Manuales con Papel Entorchado, Grado Séptimo, Cuarto Período 2015



En ninguna actividad de tercer o cuarto período de 2015 se buscó un producto único del grupo, solo un ejercicio común, según orientaciones generales e individuales para la resolución de un problema. El *no puedo, no sé, así está bien, me quedó feo, tengo que volver a hacerlo* y otras expresiones normales en el lenguaje de los estudiantes, fueron saliendo del aula y se reemplazaron por la experiencia de hacer para aprender y no solo de presentar por el imperativo de la nota básica para pasar el área.

Desarrollo del plan de Educación Artística: saber hacer, pensar y sentir

Hablar de educación implica dialogar con el proceso, pues los resultados de la enseñanza se reflejan al final del recorrido y el acervo de la vivencia. Tomando en cuenta lo anterior, el modelo pedagógico constructivista de la IETLQ enfocado al aprendizaje significativo y el diseño curricular del área, cada etapa de esta experiencia se planteó como un paso subsecuente del anterior para avanzar en el aprendizaje artístico del grupo, transmutar las formas tradicionales de instrucción artística, generar un cambio en el pensamiento sobre la finalidad del arte en la educación, sin olvidar el objetivo pedagógico de la enseñanza.

Sería interesante realizar una clasificación más profunda de cada actividad realizada, sin embargo, esto implicaría desdoblar aún más la experiencia pedagógica y desplegar más la sistematización. Por este motivo, y tomando en cuenta la reconstrucción histórica desde la planeación del área, solo se referenciarán los aspectos de cada momento que, por períodos académicos, componentes temáticos o ejercicios relacionados con un módulo curricular específico, hayan sido particularmente significativos en la enseñanza y aprendizaje artístico.

2016. Qué hacer, cómo hacer y para qué hacer

Lenguaje simbólico y representación

El símbolo es una construcción social que adquiere significado en su representación colectiva en un contexto específico, siendo el lenguaje simbólico una forma de comunicación por la que se comprende un mensaje u obtiene información.

Con este precedente para el primer período académico de 2016, el eje temático fue *lenguajes simbólicos*, de este se desplegaron actividades de representación, creación e interpretación simbólica a partir de ejercicios mediados por el dibujo, la pintura y elementos básicos de la composición, el manejo del espacio, planos de los elementos en la representación

y relación visual del color, con objeto de reconocer el símbolo como recurso expresivo para la proyección de propuestas artísticas creativas.

Desde lo anterior algunos ejercicios didácticos desarrollados fueron:

1. Representación simbólica de educación, cultura y paz (Figura 32).
2. Creación y representación simbólica personal (Figura 33).
3. Estructura visual por planos y superposición (Figura 34).
4. Composición con símbolos de los lenguajes artísticos (Figuras 35 y 36).

Figura 32

Representaciones de Educación, Cultura y Paz, Grado Octavo, Primer Período 2016



Los resultados del ejercicio de *representación simbólica* (Figura 32) sirvieron como un referente para estructurar la actividad de *creación y representación simbólica personal* (Figura 33), cuyo objetivo fue reflexionar de manera individual sobre el contenido simbólico de la

imagen, y si las realizaciones logran representar una idea comprensible en contextos distintos a la clase de Educación Artística. Igualmente, estas actividades fueron la base para los ejercicios de *estructura visual y composición simbólica* (Figuras 34, 35 y 36) con la finalidad que los elementos de la composición -fuesen dibujos, pinturas u otro tipo de representaciones- tuvieran unidad, organización espacial, proporción, entre otros, y no fueran la distribución de imágenes por el formato sin una aparente reacción entre estas.

Figura 33

Representaciones Simbólicas Personales, Grado Octavo, Primer Período 2016



La diferencia en los resultados del ejercicio de representación simbólica (Figuras 32) y los de representación simbólica personal (Figura 33), radicó en la orientación o énfasis de la actividad. Para el primero, no se dieron más indicaciones que la realización de un dibujo que representara la idea o el tema planteado, mientras que en el segundo ejercicio, se limitó el uso de símbolos por imágenes representativas de gustos e intereses, letras iniciales de nombres y apellidos o la combinación de imágenes y letras.

Figura 34

Ejercicios de Estructuración y Representación, Grado Octavo, Primer Período 2016

**Figura 35**

Ejercicios de Composición Simbólica, Grado Octavo, Primer Período 2016

**Figura 36**

Realización de Ejercicio de Composición Simbólica, Grado Octavo, Primer Período 2016



Para el ejercicio de *composición con símbolos artísticos* (Figura 36), se dispuso una acción colectiva de trabajo, y la base fueron imágenes de la actividad de composición simbólica (Figura 35) usadas como bocetos. Este fue el trabajo final de primer período de 2016 y desde la preparación, hasta la culminación implicó varias sesiones in situ de desarrollo y el uso de formatos 50x70 cm, distintos a las hojas de libreta (cuaderno) en que comúnmente los estudiantes hacían sus realizaciones artísticas.

Re-interpretación y obra en contexto

Aunque el componente temático para el segundo período de 2016 era *contexto artístico y lenguaje simbólico*, es importante entender que el diseño curricular del área se planteó como la continuidad de la experiencia en Educación Artística iniciada -para básica secundaria y media- en grado sexto con final en undécimo²³, y siendo que parte del camino ya había sido recorrido por el grupo antes del momento con que inicio esta sistematización, hubo la necesidad de plantear acciones que involucraran aspectos que debieron darse de manera previa.

En relación con lo anterior y para no desligar la experiencia de aprendizaje, algunas actividades desarrolladas en segundo periodo de 2016 fueron:

1. Representación de sensaciones y emociones (Figura 37).
2. Reinterpretación de obras de arte (Figura 38, 39 y 40).

²³ A pesar que el diseño curricular de área se estructuró para todos los grados y ciclos, desde básica primaria a la media, el ejercicio pedagógico en los niveles de secundaria muchas veces está desligado de lo realizado en primaria, por esto el énfasis de continuidad como mínimo desde grado sexto, es importante para poder hablar de continuidad en el proceso de enseñanza artística.

Figura 37

Representación de Sensaciones y Emociones, Grado Octavo, Segundo Período 2016

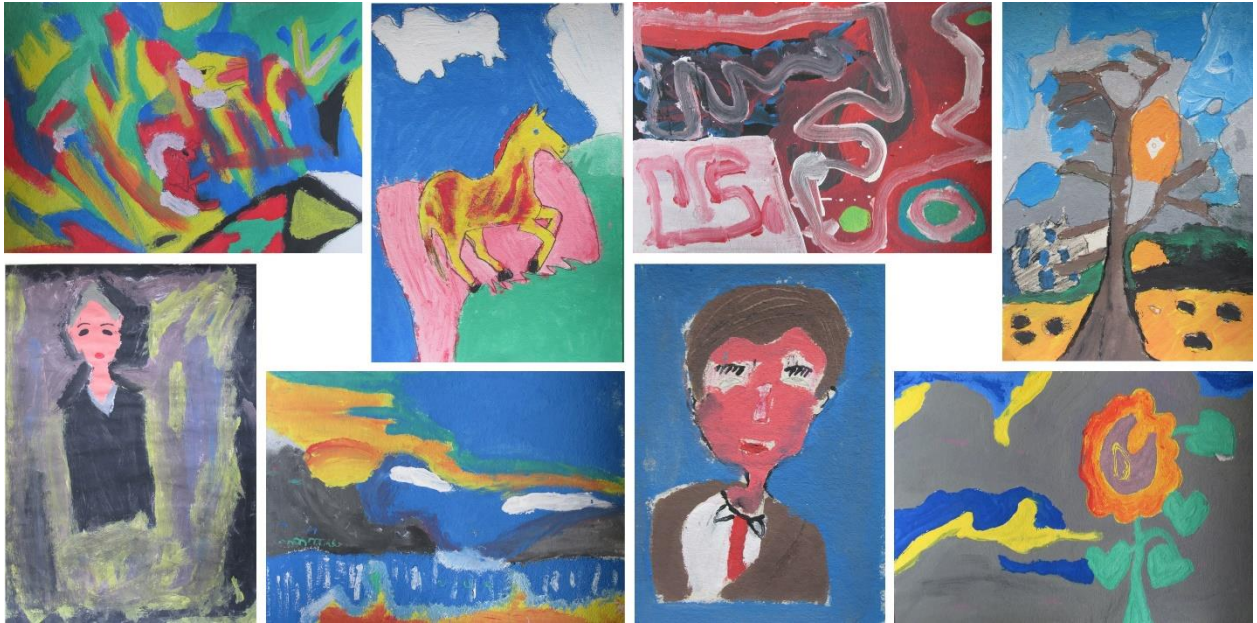


Figura 38

Reinterpretaciones de la Mona Lisa de da Vinci, Grado Octavo, Segundo Período 2016



Figura 39

Reinterpretaciones de los Girasoles de Van Gogh, Grado Octavo, Segundo Período 2016

**Figura 40**

Reinterpretaciones del Grito de Edvard Munch, Grado Octavo, Segundo Período 2016.



El objetivo didáctico del ejercicio de *representación de sensaciones y emociones* (Figura 37), fue la expresión fuera de una reproducción estereotipada de símbolos; por ejemplo, un corazón para el amor, un emoji sonriente para la alegría o con una lágrima para la tristeza, entre otros. Los ejercicios de *reinterpretación de obras de arte* (Figuras 38, 39, y 40), se enfocaron en el contexto artístico de la creación, el reconocimiento visual, la identificación de elementos simbólicos de la composición y el contexto histórico de la representación; todo para favorecer el aprendizaje, contextualizar la interpretación artística, ofrecer una excusa (idea) para *hacer y aprender* algo de historia del arte que no fuera la transcripción de biografías, movimientos o períodos artísticos.

Qué-hacer artístico

El tema de tercer período académico de 2016: *quehacer artístico e historia*, fue una excusa para aproximar la enseñanza de algunos movimientos artísticos de la primera mitad del siglo XX, y aunque se tocaron bases del fauvismo por el uso del color, del cubismo por la geometrización y superposición de formas, del expresionismo por la expresión de emociones o del surrealismo por la carga simbólica de las imágenes, el dadaísmo fue la oportunidad para alejar el *qué-hacer* artístico del dibujo, la pintura y explorar con otros materiales plásticos.

De esta manera, y usando el collage como medio para el *qué-hacer* se desarrollaron las siguientes actividades:

1. Collage por tema y relación de imágenes (Figura 41).
2. Collage con materiales de la naturaleza (Figura 42).
3. Collage por material para la representación (Figura 43).

Figura 41

Collage por Tema y Relación de Imágenes, Grado Octavo, Tercer Período 2016



Figura 42

Trabajo en Collage con Materiales de la Naturaleza, Grado Octavo, Tercer Período 2016

**Figura 43**

Collages por Material para la Representación, Grado Octavo, Tercer Período 2016



Como se mencionó, plantear ejercicios de collage a partir del acercamiento al movimiento dadaísta (qué), fue una excusa para que el grupo vislumbrara otras posibilidades del quehacer artístico (cómo); además hubo la oportunidad para reflexionar sobre el *que-hacer* con base a ideas (para qué) de consumismo, belleza, fe, entre otros (Figura 41), para representar a partir de la idea que el material sugiere (Figura 42), y para *pensar* el *qué-hacer* como una ocasión para la representación de la experiencia en la producción plástica (Figura 43).

Lenguaje y acción artística

Aunque el eje temático: *lenguajes artísticos y proyección compositiva* de cuarto período de 2016, encierra varios componentes de proyección, creación y socialización de productos artísticos, hay que recordar que el diseño curricular del área se pensó como una práctica continua en cada ciclo educativo -o como mínimo durante la secundaria-, que el grupo aún estaba en proceso de adaptación y que el aprendizaje de algunos elementos del quehacer

artístico se estaba dando hasta el momento; entonces, más que avanzar en temas, lo importante de esta etapa fue la generación de experiencias para romper con la monotonía del proceso educativo, siendo la acción en espacios distintos al salón de clase una oportunidad para sacar el aprendizaje del encierro del aula, experimentar con otros recursos didácticos y favorecer la experiencia artística del grupo.

Los dos principales ejercicios de este período académico fueron:

1. Expresionismo y pintura de acción. Action Painting (Figura 44).
2. Expresión corporal y movimiento (ver Figura 11).

Figura 44

Trabajo en Actividad de Pintura de Acción, Grado Octavo, Cuarto Período 2016



La actividad expresionista: *Action Painting*, sirvió para que el grupo sintiera el ejercicio pictórico y experimentará con el color, la mancha, la textura, el material y otros elementos plásticos sin ninguna intención representativa o figurativa, sino de acción y experiencia con la pintura como medio de aprendizaje; también se generó una *acción artística* al sacar el aprendizaje del aula que rompió la monotonía institucional, y se organizó -sin intención- el primer espacio de *socialización de productos* luego que los estudiantes por iniciativa propia, extendieran sus ejercicios en las barandas de la planta alta del colegio (Figura 45).

Figura 45

Acción Artística y Socialización de Ejercicios, Grado Octavo, Cuarto Período 2016



La actividad de *expresión corporal y movimiento* (ver Figura 10), se habían desarrollado en sesiones intermedias durante los anteriores períodos, pero por terminación del año escolar se decidió darle un empuje de varias semanas para mover el ejercicio de enseñanza fuera del salón, cambiar la rutina de los ejercicios plásticos y proyectar su aplicación al siguiente año en otros grupos.

2017. Saber pensar el qué-hacer y cómo hacerlo

Técnica, color y materiales

Para el primer período académico de 2017, las expectativas de aprendizaje del grado noveno eran mayores, y estaban relacionadas principalmente con el desarrollo de habilidades y la resolución técnica de algunas dificultades en la realización de dibujos. Con el precedente de lo hecho el año anterior, el objetivo de las actividades se enfocó en el trabajo de color y el dibujo no como *técnica*, sino como medio para la proyección de ejercicios de enseñanza de algunos elementos plásticos; y aunque el componente temático en el plan de área era *arte y tecnología* con el fin que los estudiantes reconocieran algunos recursos expresivos de la fotografía, el video o arte digital, la falta de recursos tecnológicos generó la modificación del plan de área.

A partir del objetivo de enseñanza, algunos ejercicios desarrollados fueron:

1. Coloreado y relación visual del color: figura-fondo (Figura 46).
2. Coloreado y escena: imagen y ambientación (Figura 47).
3. Coloreado y diseño: figuras, formas y espacios (Figura 48).
4. Percepción visual del color (Figura 49).

Figura 46

Ejercicios de Relación Visual del Color: Figura-fondo, Grado Noveno, Primer Período 2017



Figura 47

Ejercicios de Coloreado y Escena de la Imagen, Grado Noveno, Primer Período 2017



Figura 48

Ejercicios de Color y Diseño, Grado Noveno, Primer Período 2017

**Figura 49**

Ejercicios de Percepción Visual del Color, Grado Noveno, Primer Período 2017



Aunque *pensar* el *qué-hacer* aún estaba sujeto a la imagen durante esta etapa del proceso, en muchos casos de figuras animadas, realizar ejercicio de dibujo a partir de lineado y puntillismo, fue la posibilidad para resolver técnicamente el *cómo*, independientemente de la calidad de los recursos y materiales. También, fue la oportunidad para pensar la relación visual por complementariedad, sensación y clasificación de los colores (Figura 46), para la ambientación de la escena y la relación de la imagen y el fondo (Figura 47), para el diseño y la percepción del color en las formas, los espacios y elementos de la composición (Figura 48), y para la percepción visual por la impresión que generan distintos tonos de color (Figura 49). Para el ejercicio de percepción visual del color se usó la técnica de collage con retazos de color

extraídos de revistas, y se realizó un acercamiento a las características plásticas y visuales del color en el movimiento impresionista.

Abstracción e imagen

Ninguna actividad puede desligarse de la anterior así no se den una enseguida de la otra, y como algunas cuestiones del quehacer artístico e historia habían quedado en el tintero del tercer período de 2016, para segundo período de 2017 se decidió trabajar con el tema *abstracción e interpretación* de los elementos plásticos de los lenguajes no figurativos, analizar los componentes visuales de obras de naturaleza abstracta, experimentar con lenguajes pictóricos y realizar producciones artísticas expresivas.

En este sentido, los cuatro ejercicios básicos realizados durante este periodo fueron:

1. Cromatismo y representación (Figura 50).
2. Abstracción y expresión (Figura 51).
3. Expresionismo y acción pictórica (Figura 52).
4. Abstracción e interpretación (Figura 53).

Figura 50

Ejercicios Cromáticos de Representación Paisajística, Grado Noveno, Segundo Período 2017



Figura 51

Ejercicios de Abstracción y Expresión Cromática, Grado Noveno, Segundo Período 2017



Figura 52

Ejercicios de Acción Pictórica Expresionista, Grado Noveno, Segundo Período 2017



Figura 53

Ejercicios de Abstracción e Interpretación Paisajista, Grado Noveno, Segundo Período 2017



Con el objetivo que el grupo reconociera algunos elementos fundamentales de la producción artística, pensaran el *qué-hacer* más allá de la figuración y atar el *cómo hacerlo* a la acción expresiva en el ejercicio pictórico, los medios de enseñanza usados fueron: el fauvismo por la carga expresiva de la paleta de color para representar espacios del contexto vivencial de los estudiantes (Figura 50), el abstraccionismo por su oposición a la figuración para el trabajo de color, la forma y la estructura de la composición (Figura 51), y el

expresionismo abstracto, específicamente la obra de Jackson Pollock, para generar espontaneidad representativa a través de la acción pictórica (Figura 52). Estas actividades se centraron en desarrollar la capacidad de abstracción, apreciar distintos lenguajes artísticos, interpretar y realizar producciones visuales alejadas de la naturaleza figurativa de la imagen (Figura 53).

Expresión corporal y movimiento

Varias razones como, distintas actividades institucionales proyectadas para la segunda mitad de 2017, mover la enseñanza del salón de clase, la necesidad de transmutar la rutina del trabajo plástico y trabajar en la espontaneidad y el trabajo colaborativo; hicieron que durante tercer período de este año el tema *intervención y proyección artística* (ver Anexo 2), se cambiara por actividades de *expresión corporal y movimiento*. No para mostrar en la escena dancística el talento de algunos integrantes del grupo, sino para el aprendizaje experiencial de las posibilidades expresivas del movimiento corporal en todo el grado.

Para este fin se desplegaron las siguientes acciones didácticas:

1. Movimiento en el espacio y ritmo.
2. Juego y trabajo en grupo.
3. Corporeidad, coordinación y expresión.

Figura 54

Ejercicios de Expresión y Movimiento, Grado Noveno, Tercer Período 2017



Estas actividades (Figura 54), hicieron que el grupo apreciara más el hacer y aprendizaje en el área, favorecieron el trabajo en actividades plásticas, ampliaron la experiencia colectiva, la disposición, disciplina, organización grupal y libre decisión para participar en distintas actividades institucionales (Figura 55 y 16), además, fue un espacio para reafirmar la relación docente-estudiante como actores principales del proceso educativo.

Figura 55

Participación en Actividades Institucionales, Grado Noveno, 2017



Intervención artística

La falta de recursos tecnológicos para explorar alternativas digitales aplicadas al componente curricular para cuarto período: *técnica y tecnología artística* (ver Anexo 2), y el cambio de trabajar la expresión y el movimiento corporal, movieron el tema *intervención y proyección artística* para cuarto período de 2017. Con estos ejercicios se intervinieron espacios de la institución de manera espontánea, rápida y significativa, con el objetivo que los estudiantes durante la realización de la actividad, *pensaran el qué-hacer* y a la vez experimentaran otras formas del *hacer* artístico.

Los ejercicios de intervención y proyección se orientaron hacia dos fines principales:

1. Exploración de la imagen y el diseño en formas no convencionales (Figura 56).
2. Recursos, producción y formas de intervención y socialización (Figura 57).

Figura 56

Ejercicio de Diseño e Intervención de Espacios, Grado Noveno, Cuarto Período 2017



Figura 57

Ejercicio de Intervención y Socialización Artística, Grado Noveno, Cuarto Período 2017



Estas actividades, que tomaron como referente el Land Art, fueron un medio para aprender sobre la acción artística en formas no convencionales, socializar el hacer del área, trabajar en grupo y resolver problemas de acceso a materiales para la producción; para *pensar* el *qué-hacer* independiente de los recursos y proyectar el *hacer* de acuerdo a los medios y la naturaleza expresiva de la representación artística.

2018. Sentir para pensar y hacer artísticamente

Multiculturalidad y expresión artística

El arte está conformado por múltiples expresiones artísticas nacidas de contexto cultural, de la construcción social y del quehacer artístico como la representación sensible del artista en un tiempo y espacio de la realidad. De esta manera, el primer período académico de 2018, para grado décimo, inicio con el tema *multiculturalidad y expresiones artísticas* (ver Anexo 3) con el objetivo de propiciar el reconocimiento de distintos códigos estéticos de la producción plástica, interpretar de manera sensible diferentes manifestaciones artísticas y mejorar la intención representativa y expresiva del qué-hacer en el área.

Para desarrollar el anterior objetivo, algunas acciones didácticas desplegadas fueron:

1. Código y contenido estético de la palabra y la imagen (Figura 58).
2. Manifestaciones artísticas de la cultura contemporánea (Figura 59).
3. Intervención y cultura artística (Figura 60).

Figura 58

Ejercicios de Imagen, Texto y Texto e Imagen, Grado Décimo, Primer Período 2018

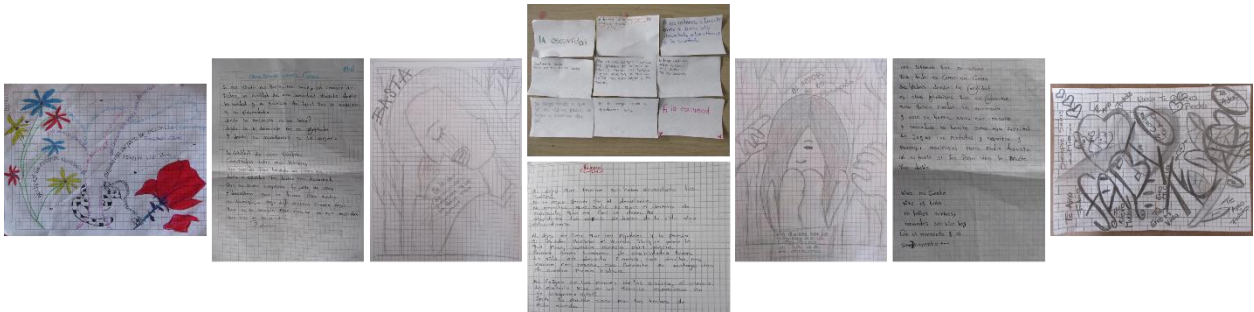


Figura 59

Ejercicios Artísticos en Base a Art is Trash, Grado Décimo, Primer Período 2018



Figura 60

Ejercicios de Instalación Artística, Grado Décimo, Primer Período 2018



La relación multicultural en las expresiones artísticas para la proyección de propuestas plásticas o visuales del grupo, fue el eje central de esta experiencia, para esto se desarrollaron estrategias de comprensión del significado de la palabra en letras de canciones e imágenes de videos musicales (Figura 58), de interpretación del código estético como una manera subjetiva de ver la realidad a partir del trabajo de Francisco de Pájaro²⁴ (Figura 59), y de intervención artística de espacios escolares como un escenario para reflexionar sobre la finalidad del arte en la educación (Figura 60). El objetivo fue reconocer la multiculturalidad existente en algunas manifestaciones artísticas distintas a las tradicionales, integrar la visión de contexto al quehacer de manera sensible, pensar sobre el hacer artístico y mejorar la intención expresiva de las producciones en el área de Educación Artística.

Expresión y movimiento

Pera segundo período de 2018, el *trabajo corporal* hizo parte de la planeación de clase desde inicio del año escolar y no como una acción circunstancial para cambiar la rutina de las actividades plásticas. No se incluyó en el diseño curricular del área (ver Anexo 3), pero fue proyectado desde las experiencias previas con el objetivo de animar el trabajo en grupo, incluir a los estudiantes en la preparación de ejercicios de aula, sentir el hacer por gusto y no como una obligación académica, concebir puestas en escena de montajes dancísticos, fomentar la lúdica en el aprendizaje y proyectar este espacio formativo para los distintos grados en uno de los cuatro períodos al año siguiente.

²⁴ Artista español pionero del concepto: el arte es basura o Art is Trash. En u obra fusiona cajas, bolsas, colchones, electrodomésticos, madera de embalado, recientes plásticos y distintos elementos de residuo (basura) con el espacio de la ciudad; el objetivo es cuestionan el mundo del arte y las formas de ver el quehacer artístico con composiciones tridimensionales espontaneas que abarcan la vivencia, reflexiones en asuntos sociales y su desencanto del arte contemporáneo.

Para el trabajo de expresión y movimiento se dispusieron las siguientes estrategias:

1. Lúdica, dirección y cooperación (Figura 61).
2. Expresión rítmica del movimiento (Figura 62).
3. Organización y dirección de rutinas coreográficas (Figura 63).
4. Montaje y socialización de propuestas rítmicas (Figura 64).

Figura 61

Actividades Lúdicas, Grado Décimo, Segundo Período 2018



Figura 62

Ejercicios Rítmicos de Movimiento y Coordinación, Grado Décimo, Segundo Período 2018



Figura 63

Dirección de Rutinas Coreográficas, Grado Décimo, Segundo Período 2018



Figura 64

Propuestas Rítmico-coreográficas de Estudiantes, Grado Décimo, Segundo Período 2018



Para desarrollar el objetivo de aprendizaje se organizó un cronograma general para la participación de todos los estudiantes, que incluyó la realización de actividades lúdicas para el inicio, intermedio y final de cada sesión (Figura 61), el trabajo en montajes rítmicos de distintos géneros musicales (Figura 62), la dirección del grupo con rutinas rítmico-coreográficas individuales (Figura 63), y la muestra de montajes coreográficos grupales (Figura 64), con el fin de que el grupo sintiera aún más la importancia de la Educación Artística a través del fomento de la actitud, la disciplina, el compañerismo, el autoaprendizaje y otros valores que la educación debe desarrollar en las personas.

Material e insumos artísticos

El *material e insumos artísticos*, como tema del tercer período de 2018 (ver Anexo 3), está en el acervo educativo y aprendizaje de la plástica generado durante esta experiencia; para esto, se recogieron componentes trabajados en etapas anteriores articulados en dos categorías básicas de representación: la figuración y la abstracción (Figuras 65 y 66). El objetivo yació en la clasificación y selección de insumos *aprehendidos* para la construcción de propuestas artísticas, autónomas e interpretativas de distintas manifestaciones del arte vistas durante la experiencia en el área de Educación Artística.

Usando la pintura como medio, se generaron las siguientes acciones de enseñanza:

1. Indagación artística.
2. Medios pictóricos de comunicación artística.
3. Propuesta, diseño y producción artística.
4. Socialización artística.

Figura 65

Producción Pictórica Figurativa, Grado Décimo, Tercer Período 2018



Figura 66

Producción Pictórica Abstracta, Grado Décimo, Tercer Período 2018



Los ejercicios de creación pictórica involucraron varias etapas no consecutivas, ni desligadas una de la otra; una de selección del material para la producción artística, entendiendo material como los referentes de aprendizaje del arte, otra de diseño a través de la socialización de ideas, elección de recursos técnicos y boletaje de propuestas, la tercera de producción y ejecución de propuestas de creación pictórica, por último, de muestra y socialización de resultados. Es de mencionar que, a pesar de la naturaleza representativa, figurativa y abstracta de la actividad, el ejercicio expresivo estuvo en la acción de *pensar* antes de *hacer*, para *sentir* la realización del ejercicio pictórico y en no hacer como una operación básica de aplicar la pintura en el formato sin una sensación motivadora.

Creación artística.

Para la *creación artística*, como tema central de cuarto período de 2018, los referentes creativos empleados fueron el trabajo de Jean-Michel Basquiat²⁵, para volver a la naturaleza básica de la representación, de Antoni Tàpies, por la fuerza y expresividad de la iconografía personal, y del informalismo por la austeridad y desempeño expresivo del material artístico. El objetivo fue reconocer otras posibilidades del quehacer artístico, aplicar estos procesos técnicos en la ejecución de creaciones plásticas y de realizar producciones cargadas de simbolismo y expresividad.

Tomando como medios el dibujo, la pintura y técnicas mixtas, las acciones de enseñanza para la producción plástica en este período se organizaron de la siguiente manera:

1. Indagación artística y visual (Figura 67).

²⁵ Pintor, poeta y músicos norteamericano de la segunda mitad del siglo XX, uno de los representantes del arte afroamericano más destacados. Su obra evidencia influencias del expresionismo abstracto, el arte primitivo y expresiones artísticas urbanas de la Nueva York de esta época.

2. Exploración técnica y compositiva (Figura 68).
3. Producción artística y creativa (Figuras 69 y 70).

Figura 67

Ejercicios de Indagación Artística y Visual, Grado Décimo, Cuarto Período 2018



Figura 68

Ejercicios de Exploración Técnica y Compositiva, Grado Décimo, Cuarto Período 2018



Figura 69

Creaciones Pictóricas, Grado Décimo, Cuarto Período 2018



Figura 70

Creaciones Artísticas con Técnica Mixta, Grado Décimo, Cuarto Período 2018



Durante el proceso de creación, ninguna acción estuvo separada de la otra y todas formaron una unidad de aprendizaje con el fin de *sentir, pensar y hacer* del ejercicio una experiencia significativa, expresiva y representativa de la visión de los estudiantes con relación al arte, la Educación Artística y la finalidad formativa de la enseñanza. Para lograr el objetivo se interrelacionaron habilidades técnicas para el desarrollo de las propuestas plásticas, el reconocimiento de distintos códigos estéticos del quehacer artístico, la producción con base en

la experiencia y el reconocimiento individual y colectivo de las capacidades creativas desarrolladas en el área de Educación Artística.

6.4. ¿Por qué, Cómo y Para qué se Sistematizo esta Experiencia?

Partiendo de la reconstrucción y clasificación de los aspectos más significativos de la praxis en Educación Artística, esta fase envuelve *las reflexiones de fondo* para “develar, explicitar y formular aprendizajes” (Jara, 2018, p. 154). Así que este tiempo de la sistematización está dividido en dos momentos: uno, el *análisis y síntesis* de los componentes totales de la experiencia, y dos, la *interpretación crítica* del proceso vivido con el fin de formular aprendizajes significativos desde las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte, la Educación Artística y la finalidad formativa de la enseñanza en el área.

El primer momento involucra un análisis de las acciones, actividades y contenidos de enseñanza categorizados en tres componentes: *saber hacer, saber pensar y saber sentir* la experiencia artística y pedagógica como un proceso de aprendizaje continuo de los participantes -maestro y estudiantes- con el fin de analizar, interpretar y reflexionar la experiencia de buscar, aplicar y adaptar las estrategias didácticas desarrolladas durante la experiencia de enseñanza del arte.

El segundo momento es la reflexión de lo vivido. *El por qué, cómo y para qué* de la experiencia con el fin de interpretar críticamente aspectos claves del proceso que favorezcan la construcción de conocimiento pedagógico, dar sentido al ejercicio práctico en Educación Artística y trascender las formas tradicionales de enseñanza del arte en la educación.

Con relación a lo anterior, las palabras de Jara (2018) engloban el sentido de este momento en la sistematización:

Ya no se trata solo de ver qué hicimos o cómo lo hicimos, sino de reflexionar en torno a por qué lo hicimos así, qué es lo más importante que recogemos de lo realizado, en qué sentido esta experiencia nos marcó profundamente y por qué, cuál es el cambio fundamental que este proceso ha generado, etc. (p. 156)

6.4.1. Análisis de la Experiencia Pedagógica en Educación Artística

Esta sistematización no solo reúne actividades de enseñanza del arte durante la experiencia docente en la IETLQ, sino la clasificación de los componentes más significativos registrados en las fuentes de información compiladas durante el proceso, que como partes del diseño curricular del área fueron base para la planeación y re-creación de ejercicio pedagógico de formación desde la Educación Artística.

El análisis de las acciones didácticas permite ver distintos aspectos que intervienen en la práctica pedagógica, entre los que están: el contexto en que se inscribe la experiencia y el acervo aprendido en la cotidianidad educativa de los alumnos. Un ejemplo son los trabajos realizados por los estudiantes en *clase de artística* en los primeros dos períodos académicos de 2015 (ver Figura 6), las percepciones del grupo sobre el arte, el pensamiento sobre lo que se enseña en Educación Artística y los ejercicios de dibujo libre realizados al inicio del proceso (ver Figura 21).

Esto muestra cómo la imagen del arte en la educación aún está atada a prácticas reproduccionistas de lo aprendido durante la formación, que el quehacer artístico habitualmente atiende a la producción de objetos o imágenes generalmente dibujadas o pintadas, que se piensa que éstas *copias* como productos artísticos por sí solas representan la expresión sensible del realizador y sobre todo, que el arte es un privilegio asequible a unos pocos y realizable por los

poseedores del don artístico, que en instancias educativas hace que las expectativas de aprendizaje de los estudiantes -en algunos casos- sean solo aprender a pintar o dibujar.

El *punto de partida* evidencia la necesidad de conocer las particularidades de los estudiantes para generar actividades de enseñanza que involucren -paso a paso- componentes históricos, disciplinares y de representación, que el hacer artístico debe ser una actividad agradablemente significativa en la experiencia de aprendizaje del docente y los alumnos, y que la producción artística escolar puede ir más allá de la reproducción de imágenes estereotipadas. Esto se demuestra en los ejercicios de dibujo y pintura elaborados en la segunda mitad de 2015, que muestran la inserción de algunos elementos básicos de la representación, el uso de obras de arte como recursos visuales para el aprendizaje y el desarrollo de competencias básicas de observación y abstracción (ver Figuras 22 a 27), todo relacionado con el objetivo didáctico de aproximar el arte a los estudiantes y trascender de a poco la forma como se había enseñado la Educación Artística en la institución.

Aun así, no fue fácil insinuar a los estudiantes que el aprendizaje técnico no se genera solo en la copia de imágenes, y que ejercicios tan básicos como trazar líneas en una hoja, pueden ser el principio de una realización visual (ver Figuras 23 y 24); igualmente, que la imaginación esta permeada por la experiencia y que no es posible imaginar sin antes haber recibido estímulos a través de los sentidos (ver Figura 25). Tampoco fue sencillo sacar del lenguaje del grupo expresiones como *no puedo* o *no soy capaz* cuando aún no habían iniciado a trabajar, *esto me sirve* cuando apenas es la visualización mental de una posible imagen a realizar, *así voy bien* cuando la imagen aún no estaba resuelta o era unos cuantos trazos y principalmente, *así* cuando la producción es una ejercicio individual de creación y no de reproducción; cuando el ejercicio, a pesar de ser común, implica la resolución de un problema y la consecución de productos

distintos (ver Figura 29), cuando el sujeto no valora sus propias realizaciones, o cuando existe el temor de cometer errores para aprender. Cuando se está acostumbrado a recibir un *sí* o un *no* está bien y no una observación de aspectos a mejorar en los trabajos.

De este modo, el *desarrollo del plan* se enfocó en el desarrollo de aprendizajes significativos desde la experiencia de buscar, aplicar y adaptar el diseño curricular del área a las necesidades del grupo, con el fin de transformar las formas tradicionales de enseñanza del arte en la educación y proyectar resultados reales al final del proceso de enseñanza.

El primer momento de este proceso en el 2016, permitió ver algunos factores del *qué*, *cómo* y *para qué hacer* desde los contenidos temáticos implementados a la realidad del contexto, los recursos y medios de enseñanza. Este aspecto se refleja en la creación de actividades y la adaptación temática de acuerdo a los resultados de cada ejercicio durante la experiencia, como por ejemplo, en la representación simbólica de educación que mostró imágenes calcadas del imaginario colectivo y la idea de educación concebida solo a espacios formales de instrucción en distintas áreas del conocimiento (ver Figura 32), del que se desprendió el ejercicio de creación simbólica personal para repensar el contenido simbólico de la imagen (ver Figuras 33).

Otros factos que influyen el proceso de aprendizaje son: el avance en los contenidos, su articulación y la orientación del docente en cada actividad, su finalidad formativa y lo que se espera aprenda el estudiante y el grupo. En este marco, la *reinterpretación de obras* presentó la oportunidad de plantear acciones de enseñanza para temas que debieron darse antes, que acoplada a la *representación de sensaciones y emociones* buscó expandir los referentes visuales para la creación fuera de la transcripción simbólica común; sin embargo, no fue sencillo que algunos estudiantes representaran una sensación o emoción sin el uso de la figuración y solo

por el contenido expresivo de los elementos plásticos, como por ejemplo del color, sin que la imagen representara su referente en lugar de la sensación, un caballo para la libertad y no para representar el caballo, o que el producto no necesitara de explicaciones de la composición para comprender su contenido expresivo, no otra cosa (ver Figura 37) y por último, que cada producto artístico es la expresión individual de la experiencia del realizador en un tiempo y contexto específico de la experiencia (ver figuras 38 a 40).

Igualmente, la realización artística implica la acción consiente de sentir la experiencia, en este caso, formativa aplicada a temas predeterminados y la planeación de clase como un pretexto para aproximar saberes específicos de la enseñanza del arte. Este componente de la acción pedagógica de enseñanza se muestra en haber usado los temas: *quehacer artístico e historia y lenguajes artísticas y proyección compositiva* de tercer y cuarto período de 2016, como una excusa para aprender sobre algunos movimientos y manifestaciones artísticas del siglo XX, siendo lo más significativo de estas estrategias didácticas la inclusión en el *qué-hacer* del dadaísmo y el collage como recursos de aprendizaje (ver Figuras 41 a 43) y no como la tradicional exposición -muchas veces sin justificación- de la características de cada movimiento, “olvidando que la división cronológica es un constructo de la historiografía del arte para hacer más ordenada la comprensión de los hechos histórico-artísticos, responsables del desarrollo del pensamiento que ha conducido a la transformación del mundo” (Fernández, 2017, p. 300) y por lo tanto, de gran parte del pensamiento sobre el *hacer artístico* en la educación.

El segundo momento se enfocó en *saber pensar* el *qué-hacer* para favorecer las realizaciones artísticas de los estudiantes durante el 2017. Sobre el aprendizaje técnico y el desarrollo de habilidades es importante entender que la formación en educación artística es

diferente a la formación de artistas aun cuando la materia prima en ambos casos sean los seres humanos (MEN, 2000, p 22); también que el arte en la educación, adquiere sentido en la formación integral para que el estudiante encuentre un espacio diferente para ver, conocer y comprender el mundo, no en la disciplinarización del área o la formación profesional de los alumnos aunque, la Educación Artística use recurso del arte como medios educativos para alcanzar este objetivo.

Lo anterior se evidencia en el interés de algunos miembros del grupo por aprender técnicas de dibujo y básicamente de sombreado en primer período de este año, sin entender que la técnica hace referencia a la disciplina artística dibujo, pintura, escultura, entre otras; que dibujar es diferente a pintar no solo por la técnica, sino por los materiales que emplea y las posibilidades expresivas; que aunque la educación artística puede favorecer el desarrollo de ciertas habilidades, el aprendizaje técnico requiere de constancia, trabajo, dedicación y principalmente disciplina de la persona. En este sentido, en la escuela el arte es formativo, no instruccional para el manejo de las técnicas propias de cada lenguaje artístico; esto se muestra en el escaso tiempo del área en los currículos escolares, la distancia entre sesiones y que existe casos de estudiantes que queriendo aprender a dibujar, solo dibujan en clase de arte, estas y otras circunstancias hacen casi imposible enseñar técnica en el área de Educación Artística.

Sin embargo, la parte técnica y otros aspectos fueron trabajados durante el proceso pedagógico desarrollado en 2017, por ejemplo, en el enfoque dado a actividades de dibujo para resolver el *cómo hacer*, y la enseñanza de algunos elementos plásticos usando el dibujo no como técnica, sino como medio de enseñanza (ver Figuras 46 a 48) aun así, *pensar el qué-hacer* en estas imágenes se muestra sujeto a la reproducción figurativa de estereotipos animados (ver Figura 49) que intentó superarse en los ejercicios de *abstracción e imagen* desarrollados en

segundo período (ver Figuras 50 a 53), igualmente en las actividades de *intervención artística* de período cuatro, que también fueron un espacio para experimentar el hacer artístico con medios distintos a los tradicionales (ver Figuras 56 y 57). Asimismo, estas estrategias didácticas involucraron la enseñanza de saberes disciplinares del arte, encontrando en el hacer la oportunidad de pensar el qué-hacer mixturado al reconocimiento de movimientos como el fauvismo, abstraccionismo, expresionismo abstracto y manifestaciones como el Action Painting y el Land Art.

A pesar de todo, lo más difícil fue que los estudiantes *sintieran* la acción artística a partir de las actividades, que comprendieran que el arte es un espacio de expresión que se manifiesta no solo en el producto, sino en su realización y la carga emotiva reflejada en el contenido simbólico de la composición y los elementos plásticos de la representación y, sobre todo, hacer entender que cuando no existe un referente visual sino una idea, es difícil contrastar el quehacer artístico escolar más allá de la valoración de sus elementos visuales, plásticos, procesuales y técnicos en menor proporción. Que no existe un está bien, sino una oportunidad de mejorar la experiencia de aprendizaje a partir de cada ejercicio desarrollado en el área.

Por lo anterior, el tercer momento de este proceso desarrollado en 2018, se centró en que los estudiantes *sintieran* la experiencia artística, la actividad planeada, el ejercicio a desarrollar, para que los ejercicios no fueran solo el cumplimiento de una tarea sin sentido -muchas veces- para los involucrados, sino la resolución de un problema y trastocar la producción por la personalidad y visiones experienciales del realizador. El tema *multiculturalidad y expresiones artísticas*, de primer período de este mismo año, fue la oportunidad de desplegar este y otros aspectos, primero, con los ejercicios de escritura e imagen para desarrollar el contenido expresivo (Lara & Pulido-Cortés, 2020) y la producción desde la realidad del estudiante (ver Figura 58) y después, con las

intervenciones de espacios para resolver el problema de la realización artística a partir de lo que el material puede decir (ver Figura 59), concadenado con la acción reflexiva en un tema, la intención representativa, los insumos aprendidos y lo que el objeto artístico expresa al integrar la visión de contexto al *qué-hacer* de manera *sensible* (ver Figura 60).

Igualmente, las actividades de *figuración* y *abstracción*, del tercer período presentaron un espacio para *pensar* en el material e insumos que, desde el aprendizaje disciplinar, técnico o histórico forjado previamente, sirvieran en la construcción de propuestas plástico-expresivas y sentidas en la acción misma de *hacer* por el placer que la experiencia puede dar, y no tanto en el *qué-hacer* sujeto a la imagen como representación figurativa para comunicar (ver Figuras 65 y 66). También la *creación artística* como tema central de cuarto período de este mismo año, evidencia la necesidad de volver a la naturaleza básica de la representación con el propósito de que el producto, independientemente de la técnica, el referente visual o la apariencia estética, muestre la carga simbólica y expresiva de la composición (ver Figuras 67 a 70), algo similar a la natural forma como un niño aún sin prejuicios artísticos, sin temor al error, sin ninguna intención fuera de mostrar su sentir; expresa en sus realizaciones visuales la experiencia con los otros y el mundo (Figura 71).

Figura 71

Representación de un Niño de Diez Años a la Pregunta ¿Cómo Soy?



Fuente: Archivo personal.

Otros factores que inciden en el proceso pedagógico, la enseñanza y la sensibilización para el aprendizaje que valen la pena analizar en este tiempo de la sistematización son, el encierro en el aula, la rutina de los ejercicios y los medios que la institución ofrece para realizar ciertas prácticas formativas.

Sobre sacar el ejercicio de enseñanza del encierro del aula, las actividades de *expresionismo y pintura de acción* de cuarto período de 2016 (ver Figura 44), las de *intervención y proyección artística* de cuarto período de 2017 (Ver Figuras 56 y 57), y las de *mediación e instalación artística* del primer período de 2018 (ver figuras 59 y 60), muestran que la acción pedagógica en espacios distintos al salón de clase es significativa para sensibilizar a los estudiantes sobre su rol en la formación, sobre el papel del arte en la educación, y representan la oportunidad de experimentar con recursos didácticos que favorecen la

experiencia artística, sin dejar de lado la ruptura con la monotonía que puede generar trabajo solamente en medios bidimensionales o seguir un plan de área al pie de la letra.

También, las actividades de *expresión* y *movimiento* desarrolladas en distintas etapas del proceso (ver Figuras 11, 59 y 61 a 64), fueron otra forma de cambiar la cotidianidad académica de la enseñanza plástica, de expandir las opciones educativas independientemente del enfoque del área, de proyectar espacios de participación, de favorecer la experiencia colectiva, el autoaprendizaje, la disposición, actitud, disciplina y libre decisión, que redundan no solo en el trabajo plástico-artístico, sino se proyectan en distintas acciones académicas en las que el estudiante decida participar (ver Figuras 16 y 55).

Aun así, este esfuerzo requiere constancia y no desfallecer al primer percance, ya que al principio, el grupo no era consciente de la intención de estas prácticas y, como generalmente sucede con actividades desarrolladas fuera del salón, se presentó dispersión, falta de disciplina, pérdida de tiempo, inconsistencia entre los resultados y el objetivo de aprendizaje, algo común en casi todo ejercicio de enseñanza al inicio; pero sobre todo, requirió un doble esfuerzo de planeación, de preparación, de ensayo y error de cada ejercicio para dar el ejemplo independientemente de la energía que esto requiriera. Con el tiempo, esto redundó en disciplina en el hacer, productos más creativos, autoformación, aprendizajes significativos para la vida y la experiencia de aprendizaje, tanto en el área de Educación Artística como fuera de ésta.

Por esto, es importante de vez en cuando, mover el escenario, sacar la enseñanza del salón de clase, cambiar de actividad independientemente de lo que la planeación indique, romper con la monotonía académica, generar expectativa y sorprender una que otra vez a los estudiantes para no caer en la esteticidad didáctica.

Para que todo esto sea una realidad, además de una buena intención, se necesita apoyo, confianza y autonomía para enseñar que solo se gana con acciones, no con palabras; medios adecuados para generar distintas estrategias didácticas que no son recursos económicos o material especializado, sino fe en la educación y libertad pedagógica. Espacios físicos y también formativos para prácticas de enseñanza distintas que la IETLQ ofreció durante toda esta experiencia, pero sobre todo, se necesita pensar en las personas como sujetos activos de la educación para que el tiempo evidencie la transformación de las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte, la Educación Artística y la finalidad formativa de la enseñanza.

6.4.2. Porqué, Cómo y Para qué esta Experiencia

Para no redundar en aspectos significativos expuestos en el *análisis de esta experiencia*, importantes para la construcción de conocimiento didáctico, transformar la praxis docente y pensar los alcances del arte en la educación, este tiempo de la sistematización toma como principio crítico interpretativo reflexiones formativas, prácticas y experienciales extraídas de la vivencia. En este sentido, este momento pretende comunicar varias ideas, principalmente la importancia de compartir la experiencia como espacio para reconstruir pensamiento pedagógico (León Palencia *et al.*, 2017), transformar el ejercicio de enseñanza y mutar imagen sobre la finalidad de la Educación Artística.

En principio, muchas actividades y ejercicios planteados en esta sistematización pueden parecer utópicos e irrealizables en distintos escenarios educativos. Sin embargo, ya se mencionó la importancia de adaptar el currículo a la práctica docente, a las características del contexto, a las particularidades del grupo y recursos educativos, siendo que la construcción de pensamiento esta permeado por la formación y el constante bombardeo de ideas, practicas e imágenes, es el

maestro quien decide *qué-hacer* con esta información para generar un pensamiento, un hacer y un sentir propio representado en la acción cotidiana de la profesión.

Y es que *pensar* por qué, cómo y para qué enseñar, es como pensar las acciones e implicaciones cuando se desea comer fuera de casa. Quizá esta analogía no sea la más apropiada, pero cuando se quiere comer fuera de casa, primero hay que pensar qué cenar (enseñar) entre las múltiples opciones de la cocina (medios), pero no se trata solo de decidir sobre el plato (tema), sino sobre el tipo de comida, italiana, china, mejicana, vegana, típica, rápida, etc. (enfoque). Tomada la decisión del tipo de comida, hay que pensar el lugar para comer (escenario), y reflexionar las razones para tomar una u otra decisión (objetivo), que en seguida conduzca a considerar la mejor opción en el menú (actividad), así exista un referente previo (ejercicio), que en la mayoría de oportunidades no es definitivo (experiencia), sino una idea, una expectativa que pudiese o no satisfacer el apetito (formación); una opción, en las posibles elecciones del menú que en cualquier caso puede o no ser acertada (didáctica) y sin embargo, forman parte del acervo experiencial (pedagogía) para pensar en futuras opciones y crear referentes para una próxima salida a comer (conocimiento).

Estas consideraciones sobre la capacidad de decisión para el desarrollo de un pensamiento educativo, el hecho de preferir una opción sobre una razón, una opinión sobre una idea, una actividad sobre otra, están mediadas por la experiencia, la información recibida y las circunstancias pedagógicas; por insinuación directa o indirecta, por conocimiento de hecho, gusto o familiaridad con determinado medio didáctico, por necesidad de experimentar algo nuevo, o simplemente por no tener más de donde elegir en el momento. En todo caso, muchas veces prevalece la acción pedagógica desde lo conocido, “y esta aplicación la suele hacer el enseñante en base al tipo de formación que ha recibido con lo que se genera una inercia

paralizante de acumulación y repetición de los conocimientos” (Agirre, 2005, p. 76), que en la educación es poco práctica para el crecimiento profesional, para tomar una postura crítica, para decidir un camino u objetivo educativo, en definitiva, sobre la decisión de qué pensar, qué hacer y qué sentir para alcanzar la felicidad profesional en la experiencia de formar sujetos en y para la vida.

Porque en el ejercicio pedagógico, al igual que en la analogía de comer fuera de casa, se puede o no alcanzar satisfacción (aprendizaje), pero en todo caso, siempre existe la posibilidad (adaptación) de probar un plato diferente (recurso), cambiar de restaurante (método), considerar otro tipo de comida (propósito) o preferir lo conocido (monotonía) y quedarse a cenar en casa (tradicción). En todo caso cualquier decisión siempre se refleja en la enseñanza, el aprendizaje y la experiencia de los directamente involucrados en la cotidianidad educativa, el maestro y los estudiantes.

Mirar el arte en la educación, únicamente desde lo artístico, implica reducirlo a su mínima expresión, algo que comúnmente sucede en la educación artística, motivo más que suficiente para reflexionar sobre el por qué, cómo y para qué de esta sistematización de la praxis en Educación Artística.

Por qué. Porque muestra la posibilidad de una educación artística pensada en principios y objetivos formativos, y no solo dentro de procesos manuales, técnicos o instrumentales. Porque la idea de habilidad, como requisito indispensable para que el estudiante, haga en el área y la consideración social hacia el arte, hace que el esfuerzo por modificar el espacio de la Educación Artística en los currículos aun deba ser generosa (Agirre, 2005, p. 52), y porque el arte en la educación debe privilegiar la construcción del pensamiento, la diferencia, la

subjetividad, y no el control, la uniformización ni la estandarización (Flores y Vivas, 2007, p. 170).

Cómo. Desde la cotidianidad, en este caso pedagógica, siendo que toda acción educativa debe representar en sí misma un medio y fin diferente, más dinámico, participativo y reconstructivo. Más experiencial ofreciendo posibilidades de aprendizaje, orientado y actuando como guía-acompañante para que el estudiante tome decisiones sobre el sendero a recorrer y obtenga una formación integral que le permita identificar, trabajar y fortalecer sus aptitudes y desarrollar una actitud crítica hacia el autoaprendizaje.

Cómo. Desde acciones que potencien la capacidad de expresión y fomenten la comprensión del aporte que las artes pueden dar a una sociedad fragmentada, rutinaria y vitalicen la calidad de la experiencia que el arte puede dar, porque el arte es una calidad de vida que se disfruta por sí misma (Eisner, 1972, p.v255); y que en la educación deben ser parte de la transformación de las maneras de pensar, hacer y sentir, no solo en relación a la Educación Artística, sino la finalidad de la enseñanza en general.

Para qué. Para visualizar posibilidades de enseñanza que evidencien el valor de la Educación Artística como medio formativo, no solo para los estudiantes como sujetos de la educación, igualmente del maestro como actor del ejercicio pedagógico. Para crear proyectos que no solo sean estudiar o reproducir conocimientos, sino prácticas orientadas a resolver problemas que resulten más atractivos y enriquecedores para docentes y estudiantes, para percibir, explorar y actuar sobre los contenidos, ya que el arte a diferencia de otras formas de conocimiento, ofrece la posibilidad de ser representado y recreado (Contreras, 2019, p. 113), y sí pensar la educación implica reflexionar las formas de enseñanza, toda investigación en este

campo debería partir desde procesos sistemáticos, disciplinados y controlados del diario del maestro.

Dicho hasta el momento existe una íntima relación entre el arte y la educación basada en principios artísticos que la educación artística puede desarrollar, si se reflexiona el hecho de pensar, hacer y ser en sociedad, como una de las más grandes creaciones humanas, y si la educación hace parte de la vida, el ejercicio de enseñanza debe potenciar el logro de objetivos que encaminen alcanzar la felicidad entendida como bienestar y dignificación desde una formación en y para la vida.

6.5. El Final de esta Praxis en Educación Artística

Siguiendo la propuesta metodológica para sistematizar experiencias en cinco fases de Jara (2011 y 2018), este momento de la sistematización contiene las reflexiones finales que, en base a los anteriores momentos, sirva para formular las reflexiones finales sobre el proceso realizado, comunicar las conclusiones teórico-prácticas que se han dado y compartir el aprendizaje extraído de la vivencia. No obstante, el mismo Jara (2018) advierte que su oferta de un camino para sistematizar no es una receta que seguida al pie de la letra garantice llegar a los resultados esperados y que, tampoco, debe atenderse cada acción de una fase separadamente, sino pensarlas como una unidad.

Atendiendo esta orientación y por la naturaleza de este documento, este momento de la sistematización se concentra en las *Reflexiones Finales* (conclusiones) de esta investigación, aun así, las principales reflexiones fueron presentadas en el tiempo cuatro de esta sistematización que analiza el por qué, cómo y para qué se sistematizó esta praxis en Educación Artística; cuál es el aporte pedagógico, curricular y formativo de la misma.

Reflexiones Finales

El desarrollo de esta experiencia pedagógica permitió cambiar la concepción sobre el valor de la Educación Artística en la Institución Educativa Técnica López Quevedo, sobre el ejercicio didáctico, y la finalidad formativa de la enseñanza, que es quizá, la principal tarea del docente; ya que el arte de educar y la educación en arte al ser pensados como una acción artística, deben estar cargados por la personalidad del realizador que, en este caso es el docente que debe actuar como un maestro de la pedagogía, más que como un maestro de arte.

Esto permitió cambiar la forma romántica en que muchos concebían el hacer en el área, y que no solo el talento, el virtuosismo o la habilidad, son las maneras de acercarse al aprendizaje del arte; y que toda acción bien sea artística, de relación o interacción consigo mismo y los otros, adquiere razón en el valor expresivo y representativo como cada uno siente y participa en el mundo.

El desarrollo del objetivo pedagógico se enfocó, principalmente, en el fomento de aprendizajes significativos desde la experiencia de buscar, aplicar y adaptar el diseño curricular del área a las necesidades del grupo, las características del contexto, los recursos didácticos y las expectativas de aprendizaje; pero no solo de los estudiantes, igualmente del maestro, con el fin de transformar las formas tradicionales de enseñanza del arte en la educación y proyectar resultados reales al final del proceso evidenciados no solo en las realizaciones artísticas de los alumnos, sino en la participación constructiva y transformación de la realidad educativa.

La participación en esta experiencia no se limitó solo a la instrucción técnica y disciplinar del área, a proponer actividades y ejercicios, o documentar el sendero artístico del grupo de estudiantes, sino a actuar como guía-acompañante del recorrido formativo de acuerdo

al modelo pedagógico de la institución; poniendo el ejemplo en el hacer, para hacer y haciendo como un igual para captar la atención de los estudiantes como fundamento de la praxis pedagógica. De este modo, actuando como orientador del quehacer de los alumnos, se generaron experiencias significativas de aprendizaje, se innovó la vivencia previa en el área y se transformó la percepción con relación al arte, la Educación Artística y la finalidad formativa de la enseñanza.

Durante la tarea de enseñanza se animó para que los estudiantes buscaran y encaminaran sus talentos y aptitudes, no solo artísticas, sino de distintos valores para la vida a partir de la significación experiencial del conocimiento artístico a través de las producciones en el área; de esta manera, la Educación Artística se desarrolló teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje, gustos e intereses de los estudiantes, dándoles la oportunidad de definir sus propias maneras de aprender, establecer sus objetivos y generar sus propios retos formativos.

Sistematizar esta experiencia conllevó a comprender aún más la labor docente para mejorarla en futuras experiencias, para intercambiar y compartir el aprendizaje extraído de manera que aporte a la construcción de conocimiento pedagógico sobre la educación en arte, y también, contribuya a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de la experiencia de enseñanza de la Educación Artística.

También aportó al Proyecto Educativo Institucional, al diseño curricular y la planeación de actividades de enseñanza que, desde la Educación Artística, sirvieron de base para la realimentación de otras áreas del currículo a partir de la generación de experiencias de aprendizaje significativas, expresivas y representativas de las maneras de pensar, hacer y sentir de los estudiantes con el fin de fortalecer la identidad pedagógica.

Cabe destacar que el ejercicio pedagógico no solo se enfocó solo en la enseñanza de la plástica, que es el eje de profundización del área, siendo las actividades de movimiento y expresión corporal uno de los principales escenarios que favoreció la experiencia colectiva, que abrió espacios de participación, que fomentó el autoaprendizaje, la disposición, actitud, disciplina y libertad de decisión; esto redundó, no solo en el trabajo plástico-artístico, sino que se proyectó en distintos contextos académicos e institucionales.

El diseño y estructuración del plan de área se proyectó como una unidad que favoreciera la experiencia formativa durante el recorrido escolar, de manera que en el trayecto, las maneras de pensar, hacer y sentir con relación al arte y la Educación Artística, fueran sometidas a una constante influencia transformadora a partir de los ejercicios, que pensados como *dispositivos de aprendizaje*, fueron una experiencia significativa, expresiva y representativa de la visión de los estudiantes, sin olvidar la enseñanza de componentes disciplinares, técnicos, artísticos, históricos y de representación del arte, con el objetivo de que cada acto de enseñanza, fuera más allá de la reproducción de imágenes o la consecución de objetos artísticos desligados del pensamiento del estudiante.

También se generaron experiencias que rompieron con la rutina del proceso educativo y la monotonía institucional; siendo las acciones desplegadas en espacios distintos al salón de clase, una oportunidad no solo para sacar el aprendizaje del encierro del aula, sino para experimentar con otros recursos didácticos y favorecer la experiencia artística del grupo.

En el transcurso de la experiencia se logró que los estudiantes sintieran la acción artística a partir de las actividades, comprendieron que el arte es un espacio de expresión que se manifiesta no solo en el producto, sino en su realización y la carga emotiva reflejada en el contenido simbólico de la composición, los elementos plásticos, la representación y, sobre todo,

entendieron que el: no puedo, no soy capaz, no me queda bien, está mal, y otras más, son expresiones que no aplican a la Educación Artística cuando las actividades, a pesar de ser comunes, buscan resultados diferentes, la solución a un problema y no la resolución de un trabajo agradable. Que en Educación Artística no exististe un está bien, sino una oportunidad de mejorar la experiencia de los estudiantes y el maestro cuando por encima de la disciplinarización de la profesión, se pone la educación y, si esta acción se hace con fe en que la realidad puede cambiar dando un paso a la vez.

Referencias Bibliográficas

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido. Una revisión actualizada. Obtenido de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Abramoff, E., Elichiry, N., Regatky, M., & Torrealba, M. T. (2010). Exploración de experiencias escolares entramadas desde el arte. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina.
- Agirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona, España: OCTAEDRO/EUB.
- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M. E., Harf, R., Kalmar, D., . . . Wiskitski, J. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica S.A. Obtenido de https://www.academia.edu/8852536/ARTES_Y_ESCUELA_Aspectos_curriculares_y_did%C3%A1cticos_de_la_educaci%C3%B3n_art%C3%ADstica
- Aldana Valdés, E., Chaparro Osori, L. F., García Márquez, G., Gutiérrez Duque, R., Llinás, R., Palacios Roso, M., . . . Restrepo Moreno, Á. V. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392898_recurso_1.pdf
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica, dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.
- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid, España: Alianza Forma. Obtenido de https://monoskop.org/images/9/9e/Arnheim_Rudolf_Arte_y_percepcion_visual.pdf
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>
- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90424216010>
- Barnechea García, M. M., & Morgan Tirado, M. d. (2010). La sistematización de experiencias. producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos*(15), 97-107. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929270>
- Bedoya Madrid, J. I. (2005). *Epistemología y pedagogía*. Madrid, Ecoe Ediciones, España.
- Berdichevsky, P., Fernández, A., Rodríguez Sáenz, I., & Sarlé, P. (2019). *Proyecto: Fortalecimientos de la educación inicial. Pensar las prácticas para actuar sobre ellas*.

- Paraná, Argentina: Gobierno de Entre Ríos. Obtenido de https://www.academia.edu/41172455/Pensar_las_pr%C3%A1cticas_para_actuar_sobre_ellas
- Caballero, R. (2017). Apuntes para la reflexión de lo corporal desde la educación. *DIDAC*(70), 4-9.
- Calvo, G., Camargo Abello, M., & Pineda Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163-173. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687011.pdf>
- Casas, J., & Sánchez, C. (2008). De la educación artística en Boyacá. Tunja, Boyacá, Colombia: Secretaria de Educación de Boyacá.
- Castro Bonilla, J. (2007). Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas. *Revista Educacion* 31, 1, 109-121. Obtenido de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=37263620&lang=es&site=ehost-live>
- Chaparro Cardozo, E., & Sosa Gutiérrez, P. A. (2014). Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos. La educación artística en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 5(9), 211-233.
- Colle, R. (1998). El contenido de los mensajes icónicos. *Revista Latina de Comunicación Social*(19), 135-198. Obtenido de <http://www.ww.razonypalabra.org.mx/libros/libros/Mensajes.pdf>
- Constitución política de Colombia. (1991). Obtenido de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Contreras, J. M. (2019). La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio Hispanoamericano. *Páginas de Educación*, 12(2), 107-123. Obtenido de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=140227695&lang=es&site=ehost-live>
- Danto, A. C. (2005). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto de arte*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A. Obtenido de https://www.academia.edu/32328209/Danto_Arthur_C_-_El_Abuso_De_La_Belleza.pdf
- Decreto 1710. (25 de Julio de 1963). *Por el cual se adoptan el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article->

103714.html?_noredirect=1#:~:text=por%20el%20cual%20se%20adopta,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones.

- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós Iberica S.A. Obtenido de <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>
- Eisner, E. W. (1976). *Cómo preparar la reforma del currículo*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Eisner, E. W. (1972). *Educación la visión artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica, S, A.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.
- Fernández Arenas, J. (1988). *Arte efímero y espacio estético*. Barcelona, España: Editorial Anthoropos. Obtenido de <https://idoc.pub/documents/arte-efimero-y-espacio-esteticopdf-2nv55e70mylk>
- Fernández Inglés, S. (2017). Encuentros y desencuentros pedagógicos en la educación artística. *Studi sulla Formazione*(20), 298-303. doi:10.13128/Studi_Formaz-22187
- Ferreiro Pérez, A. (2014). El potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *Innovación Educativa*, 14(66), 15-40. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a3.pdf>
- Flórez Ochoa, R., & Vivas García, M. (2007). La formación como principio y fin de la pedagogía. *Revista de Educación y Pedagogía*, XIX(47), 165-173. Obtenido de https://www.academia.edu/37589509/Rafael_Flores_Ochoa-_La_formaci%C3%B3n_como_principio_y_fin_de_la_acci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica?auto=download&email_work_card=download-paper
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores S.A. Obtenido de https://books.google.com.co/books/about/PeVdagog%C3%ADa_del_oprimido.html?id=WECofTOdFJAC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Furió, V. (2000). *Sociología del arte*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A. Obtenido de <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2012/11/arte-mmente-y-cerebro.pdf>
- Gombrich, E. H. (1950). *La historia del Arte*. Ciudad de México, México: DIANA. Obtenido de https://www.academia.edu/36101552/Gombrich_Ernst_H_Historia_Del_Arte

- Gordo Contreras, A. (2007). Reflexiones: Formación en arte con estudios culturales y escuela de la imagen para enfrentar el mundo actual. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*(10), 89-97.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. (I. R. Journal, Ed.) *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Herrera Beltrán, C. X. (2019). ¿De qué arte hablamos cuando hablamos de arte en educación? *Actualidades Pedagógicas*(73), 73-95. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss71.14>
- Institución Educativa Técnica López Quevedo. (2016). Plan escolar para la gestión del riesgo. Jericó, Boyacá, Colombia.
- Institución Educativa Técnica López Quevedo. (2018). Proyecto Educativo Institucional. Jericó, Boyacá, Colombia.
- Jara Holliday, O. (2011). Orientaciones teórico prácticas para sistematizar experiencias. *Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL*. San José, Costa Rica. Obtenido de <https://www.kaidara.org/recursos/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>
- Jara Holliday, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Educación Global Research*(1), 5670. Obtenido de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Kandinsky, V. (1912). *De lo espiritual en el arte. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.
- Lara, P. A., & Pulido-Cortés, O. (2020). Escritura como práctica de sí y escuela rural. *Praxis & Saber*, 11(25), 21–45. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *ALOMA*, 87-112. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>
- Larrosa, J. (2007). Conferencia: Acerca de la experiencia. Mar del Plata, Argentina. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY>
- Lerna González, H. D. (2009). *Metodología de la investigación. Propuesta, anteproyecto y proyecto*. Bogotá, Colombia: Ecoe Educaciones.
- León Palencia, A. C., Gil Pinto, Y. A., Cárdenas Vera, E. Y., García Zúñiga, M. de los Ángeles, & López Reyes, G. E. (2017). ¿Qué se escribe sobre Educación y Pedagogía en Colombia?. *Praxis & Saber*, 8(16), 249–274. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6185>
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(15), 85-101. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100003>

- Luna Guasco, E. A. (2007). La educación artística como una experiencia de reflexión. *DIDAC*(50), 46-51.
- Marín Gallego, J. D. (2018). *La investigación en educación y pedagogía*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Medina Gallego, C. (2007). *¿Cómo se "hace" una clase? Didáctica de lo posible*. Bogotá, Colombia: kimpres Ltda.
- Mejía Echeverri, S. A. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Uni-pluri/versidad*, 12(2), 80-90. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/download/14438/12674/>
- MEN. (8 de Febrero de 1994). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá, Colombia. Obtenido de http://cms.mineduacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-357327_recurso_1.pdf?binary_rand=2053
- MEN. (2000). Lineamientos curriculares en educación artística. Bogotá, Colombia. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf
- MEN. (2010). Documento N°. 16 Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Bogotá, Colombia. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf
- Mesias, O. (s.f.). La investigación cualitativa. *Universidad Central de Venezuela, Doctorado en Urbanismo, Seminario Tesis*.
- Mukarousky, J. (1977). *Escritos de estética y semiótica del arte*. Barcelona, España: Gustavo Gill S.A. Obtenido de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/296%20-%20Mukarovsky%20-%20Escritos%20de%20estetica%20y%20semiotica%20del%20arte%20%2845%20copias%29.pdf>
- Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación: de nuevo, una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 75-96. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>
- Muñoz Quezada, M. T. (2009). El proceso de cambio educacional en una escuela de educación básica artística. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100004
- Páez Martínez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia : claves del saber pedagógico docente*. Bogotá: Unisalle. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>

- Read, H. (1955). *Educación por el arte*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica, S. A.
- Restrepo Gómez, B. (2002). *Investigación en educación*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresiones Ltda. Obtenido de <http://cmap.upb.edu.co/rid=1QQNFR0C7-1G8679N-18R/Restrepo-B.-Investigaci%C3%B3n-en-educaci%C3%B3n-1996.pdf>
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona, España: Ariel S.A. Obtenido de <http://blog.educastur.es/arete/files/2012/10/savater-fernando-las-preguntas-de-la-vida.pdf>
- Suárez Gómez, J. C. (2016). Sistematización de la experiencia desde la práctica pedagógica del proyecto Educación Media Fortalecida implementado en el Colegio Nueva Constitución IED. *Tesis de Maestría*. Bogotá, Colombia.
- Torres Cruz, D. L., Fonseca Villamil, W. P., & Pineda Jaimés, B. N. (2017). Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural. *Praxis & Saber*, 8(17), 201–224. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7207>
- Touriñán López, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre educación*, 21, 61-68. Obtenido de http://support.ebsco.com/help/?int=ehost&lang=es&feature_id=APA
- Touriñán López, J. M. (2016). Donde hay educación, hay riesgo: además de enseñar, hay que educar. *Voces de la Educación*, 1, 108-118. Obtenido de https://www.academia.edu/39783973/DONDE_HAY_EDUCACION_HAY_RIESGO_ADEMAS_DE_ENSEAR_HAY_QUE_EDUCAR
- Touriñán López, J. M. (2016). Educación artística: sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística". *Edicacion XXI*, 19(2), 45-76. doi:10.5944/educXXI.14466
- Touriñán López, J. M. (2019). Estudiar es una actividad común externa y siempre educamos con la actitud. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 31(2), 7-39. doi:<http://dx.doi.org/10.14201/teri.20571>
- Unda Bernal, M. d. (2001). *Expedición pedagógica nacional. Preparando el equipaje*.
- UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon. Incheon, República de Corea: UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vasco Uribe, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006-2019. *Pedagogía y Saberes*(24), 33-41. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6781/5537>
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 1). Córdoba, Argentina: Brujas. Obtenido de <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/tc3a9cnicas-para-investigar-volumen-1-yuni-josc3a9-alberto-y-urbano-claudio-ariel.pdf>
- Zambrano Leal, A. (2014). Ser docente y sociedad de control “Lo oculto en lo visto”. *Praxis & Saber*, 5(9), 149-164.

Anexos

Anexo 1

Diseño Curricular, Educación Artística, Grado Octavo, 2017



PLAN DE ESTUDIOS				
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	
GRADO	Octavo	AÑO	2016	
DOCENTE	Miguel Angel Suárez Vega		PERIODO	Primero
ESTÁNDAR	TEMA Y SUBTEMAS	LOGRO	INDICADOR DE LOGRO	
Construcción de lenguajes simbólicos a partir de sensaciones, sentimientos, emociones e impresiones cotidianas	Lenguajes Simbólicos, Sensación y Emoción Recursos expresivos Creación y expresión La obra de arte Interpretación de propuesta artísticas Propuesta artísticas y expresivas	Construir lenguajes simbólicos a partir de las vivencias personales	Reconoce los estímulos, sensaciones y sentimientos como recursos para la creación artística Selecciona recursos expresivos como sentimientos, emociones e impresiones para interpretar propuestas artísticas Aplica distintos recursos expresivos para el desarrollo de propuestas artísticas	

PLAN DE ESTUDIOS				
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	
GRADO	Octavo	AÑO	2016	
DOCENTE	Miguel Angel Suárez Vega		PERIODO	Segundo
ESTÁNDAR	TEMA Y SUBTEMAS	LOGRO	INDICADOR DE LOGRO	
Reconocimiento y resignificación de elementos del contexto social y traducción en lenguajes simbólicos	Contexto Social y Lenguajes Simbólicos Interpretación artística Creación artística Procesos técnico-artísticos Descripción, comparación y explicación artística Elaboración artística Argumentación artística	Resignificar elementos del contexto social en símbolos artísticos personales y colectivos	Identifica parámetros necesarios para el análisis e interpretación de sus creaciones artísticas y las de sus compañeros Describe, compara y explica los diferentes procesos técnicos utilizados para la elaboración de una obra de arte y las creaciones propias Construye argumentos personales para valorar su trabajo artístico y el de sus compañeros según los lenguajes propios del arte	
COMPETENCIAS	Sensibilidad	Apropiación Estética	Comunicación	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	Proceso de taller Participación y asistencia Interpretación y expresión	Apropiación y significación Desarrollo e interpretación Estimación de contenidos	Proceso y aprendizaje Observación interpretación Aplicación y construcción	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Actitudinal	Conceptual	De aprehensión	

Educación 2016



PLAN DE ESTUDIOS				
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	
GRADO	Octavo	AÑO	2016	
DOCENTE	Miguel Angel Suárez Vega		PERIODO	Tercero
ESTÁNDAR	TEMA Y SUBTEMAS	LOGRO	INDICADOR DE LOGRO	
Análisis del impacto artístico en distintos momentos de la historia	<p>Quehacer Artístico e Historia</p> <p>Manifestaciones artísticas</p> <p>Periodos y Movimientos artísticos</p> <p>Interpretación artística e histórica</p> <p>Manifestaciones artísticas</p>	Analizar el impacto del quehacer artístico en distintos momentos de la historia para el uso en sus representaciones expresivas	<p>Analiza diferentes manifestaciones artísticas de la historia para desarrollar un criterio personal</p> <p>Interpreta manifestaciones artísticas a través de la historia para desarrollar un criterio representativo personal</p> <p>Valora distintas manifestaciones artísticas de la historia para construir un criterio expresivo personal</p>	

PLAN DE ESTUDIOS				
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	
GRADO	Octavo	AÑO	2016	
DOCENTE	Miguel Angel Suárez Vega		PERIODO	Cuarto
ESTÁNDAR	TEMA Y SUBTEMAS	LOGRO	INDICADOR DE LOGRO	
Preparación y proyección artística como producto de dominio de los lenguajes artísticos	<p>Lenguajes Artísticos y Proyección</p> <p>Lenguajes expresivos del arte</p> <p>Propuesta expresiva</p> <p>Socialización artística</p> <p>Propuesta artística</p> <p>Creación artística</p>	Proyectar propuestas artísticas como producto del dominio de los lenguajes artísticos y el contexto de la representación	<p>Delimita campos de interés entre distintos lenguajes artísticos para realizar sus propuestas expresivas</p> <p>Diseña estrategias para socializar sus propuestas artísticas y creativas</p> <p>Elabora propuestas desde diferentes lenguajes expresivos para desarrollar la autonomía en las creaciones artísticas</p>	
COMPETENCIAS	Sensibilidad	Apropiación Estética	Comunicación	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	Proceso de taller Participación y asistencia Interpretación y expresión	Apropiación y significación Desarrollo e interpretación Estimación de contenidos	Proceso y aprendizaje Observación interpretación Aplicación y construcción	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Actitudinal	Conceptual	De comprensión	

Educación con cultura

Activar
ve a Confir

Anexo 2

Diseño Curricular, Educación Artística, Grado Noveno, 2018



PLAN DE ESTUDIOS				
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	
GRADO	Noveno	AÑO	2017	
DOCENTE	Miguel Angel Suárez Vega		PERIODO	Primero
ESTÁNDAR	TEMA Y SUBTEMAS	LOGRO	INDICADOR DE LOGRO	
Integración de elementos técnicos y tecnológicos para la creación artística	<p>Arte y Tecnología</p> <p>Recursos técnicos de la creación Nuevos medios y técnicas artísticas Creación artística, expresión y representación Materiales y recursos técnicos y tecnológicos Propuestas técnicas y tecnológicas en artes</p>	Integrar elementos técnicos y tecnológicos en la creación y producción artística	<p>Reconoce recursos expresivos y técnicos para la interpretación de creaciones artísticas</p> <p>Muestra interés por experimentar con diversos materiales para la realización de propuestas artísticas, plásticas y visuales</p> <p>Controla, orienta y ensaya para desarrollar nuevas habilidades expresivas y de representación artística</p>	

PLAN DE ESTUDIOS				
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	
GRADO	Noveno	AÑO	2017	
DOCENTE	Miguel Angel Suárez Vega		PERIODO	Segundo
ESTÁNDAR	TEMA Y SUBTEMAS	LOGRO	INDICADOR DE LOGRO	
Abstracción y elementos para la interpretación de las obra de arte y la creación artística	<p>Abstracción e Interpretación</p> <p>Análisis de obras de arte Elementos fundamentales de análisis artístico Lenguajes expresivos Comparación y crítica artística Realización técnica de propuestas artísticas Producción artística</p>	Desarrollar la capacidad de abstracción que brindan distintos elementos que permiten el juicio apreciativo y sensible en los lenguajes artísticos	<p>Reconoce elementos fundamentales para el análisis de una obra de arte desde diferentes lenguajes expresivos</p> <p>Realiza comparaciones a partir de diferentes lenguajes artísticos para explicar procedimientos técnicos frente a la realización de una obra</p> <p>Aprecia las producciones artísticas propias y de sus compañeros para proponer a través de la interpretación múltiples lecturas</p>	
COMPETENCIAS	Sensibilidad	Apropiación Estética	Comunicación	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	Proceso de taller Participación y asistencia Interpretación y expresión	Apropiación y significación Desarrollo e interpretación Estimación de contenidos	Proceso y aprendizaje Observación interpretación Aplicación y construcción	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Actitudinal	Conceptual	De comprensión	

Educación con valores

Activar \
ve a Config



PLAN DE ESTUDIOS				
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	
GRADO	Noveno	AÑO	2017	
DOCENTE	Miguel Angel Suárez Vega		PERIODO	Tercero
ESTÁNDAR	TEMA Y SUBTEMAS	LOGRO	INDICADOR DE LOGRO	
Realización e intervención de espacios para la proyección de propuestas artísticas	<p>Intervención y Proyección Artística</p> <p>Elementos formales de una propuesta artística</p> <p>Estrategias de socialización artística</p> <p>Formas artísticas de socialización</p> <p>Recursos técnicos de socialización</p> <p>Medios de socialización artística</p>	Realizar la intervención de espacios institucionales para la proyección y presentación de propuestas artísticas	<p>Reconoce elementos fundamentales para desarrollar propuestas artísticas individuales y colectivas</p> <p>Diseña estrategias para la socialización de sus propuestas artísticas en la comunidad educativa</p> <p>Asume estrategias de compromiso para la socialización de propuestas artísticas en el grupo o la comunidad educativa</p>	

PLAN DE ESTUDIOS				
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas	
GRADO	Noveno	AÑO	2017	
DOCENTE	Miguel Angel Suárez Vega		PERIODO	Cuarto
ESTÁNDAR	TEMA Y SUBTEMAS	LOGRO	INDICADOR DE LOGRO	
Interrelación de habilidades técnicas y tecnológicas para el desarrollo de propuestas de creación artística	<p>Técnica y Tecnología Artística</p> <p>Nuevos lenguajes expresivos</p> <p>Técnica y tecnología artística</p> <p>Elementos técnicos y tecnológicos del arte</p> <p>Ayudas tecnológicas</p> <p>Propuestas artísticas</p>	Interrelacionar habilidades técnicas y tecnológicas para el desarrollo de propuestas de creación artística	<p>Identifica recursos técnicos y tecnológicos útiles para la elaboración de propuestas artísticas desde diferentes lenguajes expresivos</p> <p>Utiliza recursos técnicos y tecnológicos como elemento para la integración de lenguajes expresivos en sus propuestas artísticas</p> <p>Explica los procedimientos técnicos y ayudas tecnológicas usadas para desarrollar sus propuestas artísticas</p>	
COMPETENCIAS	Sensibilidad	Apropiación Estética	Comunicación	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	Proceso de taller Participación y asistencia Interpretación y expresión	Apropiación y significación Desarrollo e interpretación Estimación de contenidos	Proceso y aprendizaje Observación interpretación Aplicación y construcción	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Actitudinal	Conceptual	De aprehensión	

Educación con futuro

Anexo 3

Diseño Curricular, Educación Artística, Grado Décimo, 2018



INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA LÓPEZ QUEVEDO JERICÓ-BOYACÁ					2018
DISEÑO CURRICULAR DE ÁREA					
ÁREA	Educación Artística	ASIGNATURA	Artes Plásticas		
DIMENSION COMPETENTE	MATRIZ DE REFERENCIA Y DBA				GRADO DECIMO
ESTANDAR Y COMPETENCIAS Factor y subproceso	COMPETENCIA - COMPONENTE	APRENDIZAJE	EVIDENCIAS	DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE	PRIMER PERIODO (Temas y subtemas)
Comprende y relaciona la multiculturalidad a través de las expresiones artísticas e históricas para la proyección de propuestas plásticas, estéticas o visuales	Sensibilidad	Fomentar la sensibilidad artística a través del reconocimiento multicultural	Integrar observaciones para buscar el mejoramiento de sus intenciones artísticas y expresivas	Reconoce y asimila la multiculturalidad a través de las expresiones artísticas. Integra a su trabajo las recomendaciones de sus compañeros y del docente con motivo de la realización que busca mejorar la intención expresiva y la calidad de sus producciones artísticas y expresivas	Multiculturalidad y Expresiones Artísticas Manifestaciones artísticas y culturales Códigos estéticos de la cultura Intención cultural y expresiva
	Apreciación Estética	Seleccionar ejes temáticos y lenguajes artísticos para la proyección de propuestas artísticas	Comprender los códigos estéticos que debe asumir para la producción de una manifestación artística		
	Comunicación	Realizar clasificación y selección de materiales e interrelacionar habilidades técnicas y tecnológicas para el desarrollo de propuestas artísticas	Denotar una actitud sensible para ver e interpretar diferentes manifestaciones culturales y artísticas		
DIMENSION COMPETENTE	MATRIZ DE REFERENCIA Y DBA				GRADO DECIMO
ESTANDAR Y COMPETENCIAS Factor y subproceso	COMPETENCIA - COMPONENTE	APRENDIZAJE	EVIDENCIAS	DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE	SEGUNDO PERIODO (Temas y subtemas)
Selecciona el eje temático y los lenguajes artísticos que harán parte del proyecto artístico según aspectos históricos, sociales y culturales relacionados con el contexto	Sensibilidad	Fomentar la sensibilidad artística a través del reconocimiento multicultural	Resaltar la función social del arte para valorar su importancia como patrimonio de la humanidad	Selecciona el eje temático y los lenguajes artísticos que hacen parte de sus representaciones artísticas y visuales; aplica aspectos técnicos básicos, orientados a la ejecución adecuada de un ejercicio con un fin comunicativo determinado	Lenguajes y Proyecto Artístico Desarrollo del arte Aspectos sociales del arte Aspectos históricos del arte Aspectos culturales del arte Códigos de una obra de arte Contexto y periodos históricos del arte Función social del arte
	Apreciación Estética	Seleccionar ejes temáticos y lenguajes artísticos para la proyección de propuestas artísticas	Conocer aspectos históricos, sociales y culturales para identificar la influencia artística		
	Comunicación	Realizar clasificación y selección de materiales e interrelacionar habilidades técnicas y tecnológicas para el desarrollo de propuestas artísticas	Comprender los códigos propios de la obra de arte para analizarlos desde diferentes contextos y periodos históricos		

Educación por valores

Activar

DIMENSION COMPETENTE	MATRIZ DE REFERENCIA Y DBA				GRADO DECIMO
ESTANDAR Y COMPETENCIAS Factor y subproceso	COMPETENCIA - COMPONENTE	APRENDIZAJE	EVIDENCIAS	DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE	TERCER PERIODO (Temas y subtemas)
Clasifica y selecciona material artístico como parte de la propuesta artística, comunica y diseña según distintas etapas de producción para la socialización en diferentes contextos académicos	Sensibilidad	Fomentar la sensibilidad artística a través del reconocimiento multicultural	Diseñar diferentes ámbitos de presentación pública de creaciones artísticas para socializarlas	Clasifica y selecciona el material artístico como parte de su propuesta plástica y visual; decide autónomamente durante la ejecución sus propuestas respecto a interpretar y/o proponer diferencias técnico-expresivas	Materiales e Insumos Artísticos Investigación artística Formas de comunicación artística Etapas de producción artística Estrategias de socialización artística Diseño y montaje de muestras artísticas
	Apreciación Estética	Seleccionar ejes temáticos y lenguajes artísticos para la proyección de propuestas artísticas	Investigar las diferentes formas de la comunicación para conocer las distintas etapas de la producción		
	Comunicación	Realizar clasificación y selección de materiales e interrelacionar habilidades técnicas y tecnológicas para el desarrollo de propuestas artísticas	Proponer estrategias para socializar sus producciones artísticas y las de sus compañeros en contextos escolares y extraescolares		
DIMENSION COMPETENTE	MATRIZ DE REFERENCIA Y DBA				GRADO DECIMO
ESTANDAR Y COMPETENCIAS Factor y subproceso	COMPETENCIA - COMPONENTE	APRENDIZAJE	EVIDENCIAS	DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE	CUARTO PERIODO (Temas y subtemas)
Reconoce, interrelaciona y aplica habilidades técnicas y tecnológicas para el desarrollo de propuestas de creación artística en su contexto social	Sensibilidad	Fomentar la sensibilidad artística a través del reconocimiento multicultural	Participar activamente en procesos de creación colectiva para el desarrollo de propuestas artísticas	Interrelaciona habilidades técnicas y tecnológicas para el desarrollo de propuestas de creación artística; conoce y comprende la notación y función de los códigos estéticos y plásticos y realiza análisis y comentarios críticos sobre sus producciones artísticas y de grupo en base a diversos periodos y contextos históricos	Creación Artística Habilidad y actitud Técnica y tecnología artística Propuesta artística Exploración artística Desarrollo colectivo de las artes Contextualización de la expresión
	Apreciación Estética	Seleccionar ejes temáticos y lenguajes artísticos para la proyección de propuestas artísticas	Reconocer las diferentes propuestas artísticas para realizar su producción y socialización		
	Comunicación	Realizar clasificación y selección de materiales e interrelacionar habilidades técnicas y tecnológicas para el desarrollo de propuestas artísticas	Aplicar procesos técnicos y tecnológicos para la realización de sus creaciones artísticas		

Educación por valores

Activar

Ve a Config