

Barco Rodríguez, Julia Margarita

Cualificar las prácticas de educación artística en el sistema educativo formal
(Pensamiento), (Palabra) y Obra, núm. 8, julio-diciembre, 2012, pp. 80-87

Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614165160007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Resumen: Resignificar el concepto de la calidad en el ámbito educativo es un asunto que compete a la academia y, en particular, a las instituciones formadoras de maestros, más allá de las “trampas” del discurso instrumentalista, para pensar en modos estratégicos de acometer la investigación, en procura de aportar a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el currículo escolar. En este sentido, la cualificación del área de educación artística requiere de estrategias a corto y mediano plazo, cuyo foco ha de ser la formación y actualización de los docentes de artes que se pregunten, desde su propia práctica y a la luz del estado del debate, sobre posibilidades y oportunidades para el fortalecimiento del área.

Palabras clave: Educación artística, calidad educativa, universidad-escuela, formación y actualización de docentes, investigación, teoría-práctica.



Cualificar las prácticas de educación artística en el sistema educativo formal

Julia Margarita Barco Rodríguez

Qualifying the Practices in Artistic Education Within the Formal Educational System

Abstract: Beyond the “traps” of instrumentalism as a whole discourse, reframing the concept of quality in education is a matter which concerns the academy and, particularly, teacher training institutions. So, it becomes necessary to think again about the teaching and learning processes of the school curriculum, in order to develop strategic approaches to undertake research projects that may contribute to it. In this sense, the qualification of Art Education requires both short and medium term strategies, focused on the training and putting up to date of art teachers, so that -from their own practice and under the light shed by the actual state of the debate- they may wonder about the possibilities and opportunities to strengthen the subject area.

Key words: Arts Education, quality, university-school, teacher training, up to date retraining, research, theory, practice.

Qualificar as práticas da educação artística no sistema educativo formal

Resumo: Resignificar o conceito da qualidade no âmbito educativo é um assunto que compete a academia e em particular as instituições formadoras de professores, além das armadilhas do discurso instrumentalista, para pensar em modos estratégicos de encarar a pesquisa em procura de aportar aos processos de ensino e aprendizagem no currículo escolar. Nesse sentido, a qualificação da área da educação artística precisa de estratégias, a curto e meio prazo, onde sua focagem seja a formação e atualização dos docentes de artes que se perguntam, desde sua própria prática e a luz do estado do debate, sobre as possibilidades e oportunidades para o fortalecimento da área.

Palavras chave: Educação artística, qualidade educativa, universidade-escola, formação e atualização de docentes, pesquisa, teoria-prática.

El tema que nos convoca en este escrito es pensar la cualificación de las prácticas de enseñanza artística en la escuela estatal colombiana. Para ello, necesariamente tendremos que detenernos en el concepto al que refiere el término calidad, de cara a comprender su sentido en los procesos educativos². Desde allí, intentaremos establecer relaciones con lo cualitativo, caracterización que permitiría encontrar distinciones frente a discursos instrumentalistas que, sobre la calidad, pretenden equiparar las prácticas educativas con la lógica del mercado.

Calificar algo como de “calidad” es un criterio con el que en la actualidad se valoran muchas de las realizaciones humanas, tanto sus instituciones, como sus prácticas y también sus productos. Esta expresión suele ser polisémica, al entenderse de modo general como el atributo con que se avala un producto, pero en otros casos como sinónimo de eficacia y, más recientemente, como norma o estándar regularizador de procesos. En el campo de la productividad³, de donde proviene el vocablo, estos múltiples sentidos parecieran unívocos y por ello no presentan mayor conflicto, pues de lo que se trata en este caso es del control de procesos para obtener un producto conforme a un parámetro, y ello refiere tanto a los calificativos de eficacia como de eficiencia.

Pero la noción de calidad tiende a complejizarse y entra en tensión cuando se universaliza para hacer parte de los procesos educativos, y así la “jerga” instrumentalista⁴ se transfiere, sin más, al campo de lo educativo, desconociendo que el objeto de toda acción educadora, intencionada y reflexiva, es nada menos que servir de andamiaje para contribuir a la formación de seres humanos integrales, en términos de construcción de su subjetividad en lo personal y social⁵. Contradicatoriamente con tales aspiraciones, y en la pretensión de alcanzarlas, el discurso de la calidad se presenta como naturalizado, al ignorar que proviene de una ideología eficientista⁶ implantada en un campo de abono para el mantenimiento del sistema político-económico, por cuanto en la escuela se transfieren y fomentan actitudes y valores. Sobre este aspecto, el marxismo aludió al carácter no autónomo de la educación, ubicándola en la superestructura del sistema social como aparato ideológico del Estado, por su papel de mantener, legitimar o reproducir el modo de producción dominante (Torres, 2007). Asimismo, ya Freire, por la década de los setenta, advertía que la educación nunca es neutra, sino política, en tanto las prácticas educativas involucran valores, proyectos y utopías que reproducen, legitiman, cuestionan y/o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad (Freire, 1995, citado por Torres, 2007). De ahí que, siguiendo a McLaren (1984), uno de los mayores logros de la pedagogía crítica ha sido revelar el papel que las escuelas desempeñan, no solo como espacios instruccionales, sino como escenarios donde se movilizan diversas formas ideológicas y sociales y donde se articulan conocimiento y poder.

Lo anterior remite a pensar que cuando nos planteamos la cualificación de la educación artística en el sistema educativo estatal, estamos situados en un escenario, por demás complejo, en donde sus actores han de interactuar para construir socialmente conocimiento, en relación con los discursos legitimados pero también en diálogo con las particularidades de sus contextos y las diversas imbricaciones culturales. Es aquí, en el ámbito educativo, en donde de manera particular se entrecruzan los múltiples sentidos del discurso de la calidad, y en aras de alcanzarla, se cometan toda clase de absurdos: desde las posturas ingenuas de directivos docentes, quienes consideran la cuestión de la calidad reducida al cumplimiento de normas e imposiciones que garantizan el mejoramiento de los procesos académicos y administrativos, confiados en su carácter inocuo, como también otras posturas más suspicaces, que en función de la competitividad, terminan optando por prácti-

cas excluyentes. En uno y otro caso, y de manera paradójica, la calidad entra en tensión con la noción de autonomía que otrora la Ley 115 General de Educación prometía para las instituciones educativas.

Al respecto, Miñana (2004)⁷ cuestiona las pruebas censales que en aras de una supuesta calidad, han sido implantadas en nuestro país como derivadas de las políticas de descomprensivización⁸ de la educación en el Reino Unido; posturas que promueven exámenes estandarizados para los escolares con el objeto de medir la calidad de la educación que se imparte en las escuelas, y desde estos resultados asignar estímulos presupuestales a las instituciones. Ello, según este autor, explicaría el poco interés de los directivos docentes, a pesar de la autonomía otorgada por la mencionada ley a los PEI para asignar una mayor intensidad horaria en el currículo a áreas que, como la educación artística, no presentan interés, toda vez que no son evaluadas y como tal resultan inútiles para obtener estas prebendas.

Para situar la reflexión que nos convoca, tendremos entonces que establecer una necesaria distinción: de lo que aquí se trata es de la cualificación de las prácticas educativas artísticas, en el sentido de “calidad”, y de ningún modo desde posturas eficientistas de calidad entendidas de manera reduccionista en términos de medición, rendimiento y eficacia. En consecuencia, se requiere plantear interrogantes sobre aquello que le compete a la academia y en particular a los programas de formación de docentes para contribuir al mejoramiento de la enseñanza de las artes en la escuela.

El área de educación artística establecida en la Ley 115 como obligatoria y fundamental en el currículo escolar, presenta una problemática con variadas aristas, por lo que contribuir con su revaloración, entendida su esencialidad⁹ en el aporte a la formación de mejores seres humanos, requiere inicialmente de indagar para comprender. De ahí el interés que debe cobrar la investigación en el área y el compromiso que tienen los programas en pedagogía de las artes para con la actualización y aportes al debate de este rico campo de saber, en tanto plantea el diálogo arte-pedagogía y, también, relaciones con los múltiples discursos y prácticas que de una y otra parte le configuran. De ahí la inminente responsabilidad social de la universidad para acometer la investigación educativa que promueva su acercamiento a los contextos escolares, para producir conocimiento situado como producto de la observación, la sistematización y el análisis; conocimiento que permita identificar las limitaciones del área pero, asimismo, orientarse a pensar y explorar sus potencialidades.

La investigación, como eje de la formación de profesionales en pedagogía artística, entendida tanto desde la investigación formativa¹⁰ como de la investigación propiamente dicha, y desarrollada de cara a la situación por la que atraviesa el área de educación artística, logrará incidir no solamente en el mejoramiento de currículos pertinentes para la formación de docentes cualificados, capaces de responder a estas necesidades de contexto, sino también con respecto a la proyección al medio que la universidad pueda alcanzar, a través de proyectos de acompañamiento a los establecimientos educativos en los niveles de la básica y la media, de manera que contribuyan al empoderamiento de los maestros que actualmente ejercen en el campo de la educación artística. A

más largo plazo, se espera también lograr incidir en políticas educativas a través de pronunciamientos y proyectos, que por su consistencia y legitimación en el ámbito, pudiesen impactar la norma.

Veamos a continuación cuáles son esas problemáticas de la educación artística en el sector estatal para, desde allí, intentar visualizar los retos, desafíos y posibles derroteros que se presentan como oportunidades de cualificación del área.

Como se mencionó anteriormente, la política neoliberal afecta sensiblemente a la educación artística, dado que desde esta lógica utilitarista, su pertinencia se hace invisible, salvo cuando el arte es visto, según plantea Huertas (2005), como “*una herramienta para favorecer procesos sociales y casi siempre, a los procesos a los que se refiere la expresión son los de inserción en la jerarquía productiva (el mundo convencional del trabajo) y a la regularización, entendida ésta como la sumisión a los valores establecidos*”.

Pero esta andanada a la educación artística escolar no se reduce a su exclusión como materia indispensable del currículo y susceptible de evaluar, relegada a un lugar periférico sin mayor intensidad horaria y con escasos recursos e infraestructura. También el nombramiento de maestros conocedores, formados en el área, se halla comprometido, ya que a raíz de la racionalización del gasto¹¹, estos docentes resultan ser los más afectados: muchos han sido reubicados y la destinación horaria para el área ha sido disminuida o concedida a otros docentes para completar su asignación académica. De igual manera, estos recortes presupuestales comprometen la atención del currículo en la educación básica primaria, puesto que en este nivel las instituciones estatales no contemplan el nombramiento de docentes especialistas. Como consecuencia, es el maestro generalista quien debe asumir la clase de artes con desconocimiento total de sus metodologías, aunque con la mejor de las voluntades, desde supuestos que dejan mal librada la clase como mero entretenimiento, actividades manuales o refuerzo de las materias que le precedieron (Barco, 2003).

Como tal, esta problemática ha repercutido en el “menoscabo” de los docentes de arte, que como bien lo expresara Miñana (2004) en su proclama de apertura del Foro Distrital de Educación Artística, se encuentran humillados y, más que ello, perdida la fe en el valor del área en el currículo escolar. Este pronunciamiento ha podido ser corroborado a raíz del trabajo de investigación *Imaginarios de la educación artística en instituciones educativas distritales*, desarrollado en Uniminuto¹², cuyos resultados muestran cómo muchos de los docentes han sido afectados en su autoconcepto, con relación a su rol docente y al valor del área en el PEI¹³, todo lo cual explicaría el que se encuentren reducidos al trabajo que puedan realizar dentro del aula de clase, pero sin mayor proyección en el currículo y con las consecuencias que ello pueda tener en la credibilidad que sobre las artes se genere por parte de los estudiantes y de la comunidad en general.

Con respecto a este diagnóstico, nada halagüeño, cobra preeminencia la formación de nuevos profesionales arte-educadores, así como también la actualización de los docentes que se encuentran actualmente en ejercicio. La primera alternativa, como estrategia que a mediano plazo posibilite al futuro docente argumentar y poner en escena las posibilidades de enseñabilidad y educabilidad de las artes en la escuela, y de este modo proponer y desarrollar una

práctica pedagógica fundamentada, pero también exploratoria e innovadora que pueda aportar a su revaloración. Este tipo de formación ha de ser abordada tanto en programas de pregrado como de especialización y maestría, que permitan a los docentes participantes acceder a formas reflexivas de pensar la educación artística de la mano de la investigación. Así, pues, la formación profesional de docentes investigadores en el área significaría una acción estratégica para cualificar las prácticas educativas en artes, cuyo impacto a futuro podrá apreciarse en tanto estos nuevos profesionales logren articular teoría y práctica, a partir de un constante diálogo entre el estado del debate del campo pedagógico-artístico y sus posibilidades de interdisciplinariedad¹⁴ con las particularidades y demandas de los contextos.

Paralelo al desafío anteriormente descrito, es necesario acometer estrategias cuyos efectos puedan hacerse visibles a menor plazo, como es el caso de la proyección al medio, asunto que compete a las universidades, en el sentido de intervenir a la comunidad de docentes que actualmente labora en el área, a través de la formación y actualización permanente. Aquí estaríamos hablando de una estrategia de corto plazo que apunta a responder propulsivamente a los vacíos encontrados en la formación de quienes ejercen actualmente como docentes de arte en la escuela¹⁵.

En este sentido, es mucho lo que puede hacer la universidad con respecto a formación de comunidades académicas, tanto en programas de actualización permanente como en el acompañamiento a la conformación de redes académicas. Tal es el caso de las experiencias incipientes como el Programa de Formación Permanente de Docentes PFPD: *El aprendizaje artístico como pilar de formación integral en el currículo escolar*, y el proyecto *Acompañamiento a la conformación de la Red Distrital de Educación Artística*¹⁶, proyectos en los que se tuvo oportunidad de trabajar con docentes del área, quienes laboran en integraciones educativas distritales, experiencias que no fueron fáciles pero sí bastante significativas.

En cuanto al PFPD, los docentes participantes inicialmente se mostraron escépticos frente al cuestionamiento acerca de que la problemática del área no depende exclusivamente de las políticas educativas y que, como tal, para abordarla propositivamente es indispensable repensarse como agente involucrado. De no ser así, no quedaría más que la desesperanza, la apatía, el resentimiento y, más grave aún, el desinterés por pensar la profesión más allá de la tarea inmediata. En este reto, muy discretamente, surgió como estrategia invitar a los docentes a indagar sobre su propia práctica, para lo cual se utilizó un enfoque cualitativo de investigación, la praxeología pedagógica¹⁷. Fue entonces cuando los docentes encontraron sentido en elaborar relatos autobiográficos y, tras ello, comprender las motivaciones y circunstancias que les permitieron encontrarse con el arte y con la vocación docente; asimismo, hacer observaciones intencionadas sobre sus contextos de práctica, confrontar con los marcos teóricos de la educación artística, definir un diagnóstico, abordar autores y estudios que desde la psicología cognitiva reparan en procesos y metodologías sobre cómo enseñar y cómo evaluar en arte¹⁸. Todo ello para lograr reconocer asuntos de sus didácticas como susceptibles de cambiar o, por el contrario, de fortalecer, y finalmente atreverse a proponer desde una pedagogía que en su momento acuñaría Freire como del “metro cuadrado”, con la seguridad de que toda innovación es posible en la medida en que sea producto de una reflexión rigurosa.

En el caso de la Red de Docentes de Educación Artística, la experiencia resultó aún más compleja por su abrupta interrupción¹⁹ cuando tan solo se había desarrollado una primera etapa. Pese a ello, lo que se alcanzó a percibir fue la existencia de una comunidad en potencia²⁰, ávida de organización, necesitada de espacios para interactuar, reconocerse e intercambiar experiencias, todo lo cual representaría una alternativa, a mediano plazo, para impactar el ámbito, favorecer la reflexión y acometer la investigación, en aras de lograr transformaciones.

En este punto conviene hacer énfasis en la investigación, puesto que no bastaría una reflexión sesgada en la mera práctica pedagógica cotidiana, toda vez que se trata de la articulación teoría-práctica para construir conocimiento. Como tal, el docente investigador necesariamente tendrá que fundamentarse en el estado del debate sobre un campo de saber legitimado, para sentirse y obrar como profesional al comprender *qué y por qué enseñar*

arte en la escuela, y también *cómo enseñar y evaluar* en un área en donde la dimensión interpretativa cobra la mayor relevancia. Por todo ello, resulta indispensable la reflexión epistemológica sobre cómo se produce conocimiento en educación artística, sobre su naturaleza como campo de conocimiento estructurado del currículo escolar, con intencionalidades, objetivos, lineamientos, metodologías y formas de evaluación propias; asimismo, se hace indispensable la actualización sobre discursos y prácticas que han logrado poner de relieve el valor de la experiencia artística para el desarrollo de las dimensiones estéticas, expresivas y críticas, como también de valores personales y sociales, desde una perspectiva holística y de sentido.

De lo que se trata, entonces, es de entender la educación artística como un espacio académico que contribuye a la formación integral desde aquello que le es propio: el desarrollo del pensamiento estético y artístico de los escolares y su proyección en la vida de la comunidad educativa (Barco, 2007); un proceso de aprendizaje que posibilita la formación de la personalidad del educando, siempre que se entienda como experiencia vital que articula pensamiento y sentimiento para otorgar sentidos (Eisner, 1998); como movimiento de la conciencia, dado que como experiencia permite al sujeto constituirse como tal en interacción con el otro, en la construcción de diálogos respetuosos de la persona consigo misma y con el otro y en la consolidación de procesos culturales (Huertas, 2005); como un campo de conocimiento que desempeña una función principal en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y cultural de los escolares, y que compromete los diferentes modos o lenguajes expresivos básicos: artes plásticas, escénicas y música y otros menos convencionales como el diseño y la comunicación²¹; como una práctica que posibilita la actividad de la mente en cuanto involucra el uso y transformación de sistemas de símbolos (Gardner, 1994); o como un campo de saber en el cual su aprendizaje no se da de manera natural y no es de ningún modo unidimensional, puesto que requiere de un andamiaje (léase educador artístico) para el desarrollo de unos dominios o habilidades específicas en lo perceptivo, productivo y apreciativo.

Cabe destacar, con respecto a estas tres dimensiones o dominios propios del pensamiento artístico, que requieren ser desarrollados mediante una adecuada educación, que resultan comunes para cualquiera de los diversos lenguajes artísticos o modos expresivos, como lo sustentan las investigaciones desarrolladas desde posturas cognitivistas en Norteamérica por Eisner (1998), Gardner (1994) y Wolf (1991); del mismo modo, estas dimensiones del desarrollo artístico, aunque con algunas variaciones en su denominación, están presentes en investigaciones más recientes, como la propuesta de educación triangular de la brasileña Ana Mae Barbosa (2002), en la que se propone conciliar las posturas cognitivistas con las más recientes posturas culturales; así también en los planteamientos que desde los estudios culturales hace Imanol Aguirre (2005), en la Universidad de Navarra. Más localmente, aunque muchos lo desconocen, estas dimensiones del aprendizaje artístico también están presentes en los documentos de política educativa colombiana: los ya mencionados Lineamientos curriculares del año 2000 y en las Orientaciones pedagógicas para la educación artística en la básica y la media, del año 2010. Tales coincidencias respecto del aprendizaje artístico resultan alentadoras para emprender la investigación en el área, por cuanto representan puntos de encuentro que controvieren los imaginarios acerca de la imposibilidad de la indagación en un campo que se considera inasible a toda comprensión, dada su naturaleza subjetiva y creadora.

De vuelta a las estrategias para aportar a la cualificación de la educación artística, adicionalmente a las ya propuestas sobre formación y actualización docente, y en ellas como soporte la investigación, ha de pensarse en la organización de encuentros significativos que favorezcan la socialización, discusión y el intercambio de experiencias para aprender sobre contextos y problemas situados, más allá de las cátedras magistrales proferidas por expertos, las cuales, sin desconocer su interés, no logran dejar una huella capaz de establecer rupturas y acoger la innovación (Huertas, 2005).

Por otra parte, una sólida fundamentación conceptual y metodológica permitiría a los docentes de artes intentar la articulación de la educación artística en los PEI de las instituciones, de manera significativa, más allá del aparente cumplimiento de la norma o de los intentos de inserción desde miradas instrumentales. También se hace indispensable que estos profesionales participen activamente en los órganos deliberativos de las instituciones, desde donde logren argumentar y quizás sensibilizar a los directivos docentes sobre la importancia de valorar y apoyar el área²².

Convendría, además, el fomento de espacios extracurriculares para favorecer el desarrollo de vocaciones y talentos artísticos en los estudiantes, a la manera de una etapa propedéutica para una posterior formación profesional, o simplemente para integrar significativamente la experiencia del arte a la vidas de los escolares, siempre que estos espacios estén articulados con los docentes de arte de las instituciones y con sus PEI, y no, como suele suceder, en manos de contratistas y talleristas que no representan ninguna garantía de permanencia de los proyectos²³.

Finalmente, cabe anotar que para cualificar la educación artística se requiere atender a los retos y desafíos que nos presenta la contemporaneidad. Así, García (2006) repara en cómo esta área tiene mucho para decir en una educación que mire al futuro y que persiga el aprender a aprender, que potencie la capacidad de hacer frente a problemas complejos y nuevos, que desarrolle el pensamiento creativo y la capacidad de proporcionar respuestas múltiples ante situaciones complejas. Para Errázuriz (2003), se necesita una educación artística más comprometida estética y éticamente con nuestras realidades latinoamericanas, en el contexto de un mundo cada vez más globalizado, por lo que deberá atender a las nuevas sensibilidades estéticas de niños y jóvenes, derivadas del auge de los nuevos medios, las imágenes visuales, el mundo sonoro y la corporeidad cada vez más presente, así como el dinamismo de las prácticas artísticas emergentes. Por su parte, Aguirre (2006) considera que un proyecto educativo consecuente con las tendencias culturales, ha de comprender el arte como fenómeno cultural, por lo que la educación artística deberá proporcionar los fundamentos para comprender críticamente los mundos culturales y sociales en los que los estudiantes viven y producen sus relaciones.

A estos requerimientos de lo global y lo local pretende responder la Licenciatura en Artes Visuales, adscrita a la Facultad de Bellas Artes de la UPN, al entender la pedagogía visual como campo de reflexiones, acciones y producciones que permiten al futuro docente comprender la cultura visual a la que pertenece, para que desde ella cree y promueva procesos de aprendizaje y desarrollo individual y colectivo que logren incidir en la calidad de vida de la sociedad colombiana. Desafíos que comienzan a hacerse visibles en los modos como la formación en investigación atraviesa el currículo, mediante laboratorios de exploración y proyectos de investigación educativa y de investigación-creación, así como también en los escenarios de realización de las prácticas pedagógicas, en los trabajos de grado y en el campo de desempeño de su primeros egresados.

¹ Los planteamientos centrales de este artículo han sido retomados del ensayo que la autora presentó para participar en el concurso de méritos para profesores de planta de la Universidad Pedagógica Nacional.

² Según Guillermo Bustamante Zamudio (2005), la palabra calidad aparece 28 veces a lo largo de la Ley General de Educación; sin embargo, no se define en parte alguna y tan solo una vez se mencionan los factores que cualifican la educación.

³ De acuerdo con Santos Guerra (1999, citado por Rodríguez Wanda, 2010), el concepto de calidad deriva de campos como la Economía y la Administración de empresas, que comienzan a instalarse en la educación desde la década de los sesenta, como resultado del giro hacia un nuevo orden económico y político: la globalización y el neoliberalismo.

⁴ Nos referimos a muchos de los términos con los que actualmente se expresan los procesos educativos, tales como: servicios, cliente, demanda, gestión, producto, fidelización, competitividad, oportunidad, eficiencia, exitoso, entre otros.

⁵ En esto coincidimos con el discurso integral de la calidad que propone Ángel Villarini Jusino, director de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento OFPD, Puerto Rico, en la Declaratoria del III Congreso por una Educación de Calidad, llevado a cabo en la ciudad de Cartagena en el año 2009, al pretender separarse de imposiciones y estándares propios de otras latitudes, según afirma: "Como alternativa a los modelos neoliberales, tecnocráticos, estandarizados, centralizados, controladores y reproductores del orden existente, proponemos un modelo humanista, crítico y emancipador en el marco del cual los educadores, debidamente formados y apoyados, pueden dar rienda suelta a su pensamiento reflexivo, creativo y crítico para construir una educación a lo largo de toda la vida, desde la cuna a la tumba, que nos prepare para que todos y todas seamos plenamente humanos en la vida personal, ciudadana y laboral. Quizá se nos tache de ambiciosos y hasta de utópicos, aunque hay algo de cierto en eso, nuestra experiencia de trabajo en el desarrollo de proyectos que siguen estos lineamientos, nos ha indicado que se trata de creer que se puede y querer que se pueda".

⁶ De acuerdo con Bustamante (2005), bajo el modelo de desarrollo económico imperante, que elimina los subsidios y promueve la privatización de los servicios, se transfieren a la educación una serie de ideas: competir por recursos y resultados como una forma de avanzar para alcanzar la calidad.

⁷ Es el caso de las pruebas Saber practicadas por el Icfes, cuyo propósito central, como reza en su página web, es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la aplicación de evaluaciones periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica, en los grados 3º, 5º, y 9º, en los establecimientos educativos oficiales y privados de todo el territorio colombiano. O de las pruebas de Estado Saber 11º, examen practicado a la educación media como requisito obligatorio para el ingreso a la educación superior. En estas pruebas se desconocen áreas como la educación artística, con la consecuencia de que al no ser evaluadas, corre el riesgo de no "existir" para el currículo como garantía de que en ellas se desarrollan procesos de pensamiento y aprendizaje susceptibles de seguimiento y mejoramiento.

⁸ Según Miñana, este es un término acuñado por Geoff Whitty para señalar la pérdida de sentido de una educación pública integral humanística, a raíz de los exámenes nacionales de evaluación, que al privilegiar en el currículo las áreas que se consideren "duras", ha terminado empobreciéndolo.

⁹ Esencialidad que, sin pretender ser excluyente con otras áreas y sin desconocer las demandas de los contextos, según Eisner (1998) refiere a aquello que solo la experiencia artística puede aportar a la construcción de sujetos, por cuanto amplía las estructuras de referencia que posibilitan la contemplación estética del mundo en la activación de la sensibilidad, en sus posibilidades de otorgar significados y ofrecer un sentido visionario de la existencia, en su capacidad de vivificar lo concreto y trascender el plano de lo común, de propiciar los vínculos que consolidan el rito, revelar lo inefable, favorecer la fantasía y de modo general, en su potencialidad para expandir la conciencia.

¹⁰ Según Restrepo, la investigación formativa, como propia del nivel pregrado, debe ser abordada no solamente desde los trabajos de grado de los estudiantes, sino que es transversal al currículo al favorecer la curiosidad, la capacidad del asombro y de la pregunta, así como competencias para la consulta y la escritura académica. Por supuesto que este tipo de investigación no agota las responsabilidades de la educación superior, en cuanto a favorecer la conformación de equipos de docentes investigadores para abordar la investigación en un sentido más riguroso, según se conoce como investigación propiamente dicha.

¹¹ Denuncia expresada por Carlos Miñana en su discurso de apertura en el ya mencionado Foro Distrital de Educación Artística: Pedagogía de los sentidos y la sensibilidad creadora, evento organizado por la Secretaría de Educación que recoge la reflexión en el área a nivel institucional, de localidad y distrital, y sobre el cual se encuentran publicadas sus memorias.

¹² Macroproyecto desarrollado en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis

Referencias

- Aguirre, I. (2006). *Teoría y prácticas en educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, Octaedro.
- Barco, J.M. (2003). *Introducción a la educación artística*. Bogotá: Uniminuto.
- Barco, J.M. (2007). *Educación artística y formación integral*. En Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Bustamante, G. y Caicedo, L. (2005). *La evaluación ¿objetiva o construida?* Bogotá: Socolpe.
- Eisner, E. (1998). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Errázuriz, H. (2003). *Mejorar la calidad de la educación artística en América Latina: un derecho y un desafío*. En *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Uberaba, Brasil: Insea.
- García, J.D. (2006). *El futuro de la educación artística*. Bogotá: documento preparado en el marco del proyecto REDP – Universidad Nacional para formación de educadores de arte en red. Documento sin publicar.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Huertas, M. (2005). *Conferencia presentada en el marco de la conformación de la Red Distrital de Educación Artística*. Bogotá: Museo Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares de la educación artística*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en la educación básica y media*. Bogotá: www.mineducacion.gov.co.
- Miñana, C. (2004). ¿Tiene sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística? Bogotá: ponencia de apertura al IX Foro Pedagógico Distrital.
- OEI, Aguirre, I. y Giráldez, A. (2009). *Fundamentos curriculares de la educación artística*. En *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Anzós S.L.
- Restrepo, B. (s/f). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Consulta en web: http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermessoft/portal/home_1/rec/arc_6674.pdf
- Rodríguez Arocho, W. (2010). *El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural*. En *Actualidades Investigativas en Educación. Revista Electrónica Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica*. Volumen 10, Número 1, 1-28, Recuperado el 30 de abril de 2010 de http://www.latindex.ucr.ac.cr/actuainv_2010_10/actuainv_2010_10_14.pdf
- Torres Carrillo, A. (2007). *Educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Wolf, D. (1991). *El aprendizaje artístico como conversación*. En D.H. Hargreaves, Infancia y educación artística. Madrid: Morata.

Julia Margarita Barco Rodríguez
jmarbarco54@hotmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación (UPN), maestra en Artes Plásticas (ASAB – U. Distrital), especialista en Desarrollo Cultural (FUM), magíster en Educación con énfasis en Creatividad y Cognición (PUJ). Docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente coordina la Licenciatura en Artes Visuales

Artículo recibido el 5 de abril de 2012 y aceptado el 15 de junio de 2012.

en Educación Artística, de Uniminuto, en cinco localidades de la capital: Engativá, Suba, Bosa, Fontibón y Barrios Unidos, entre los años 2004 y 2008, con la participación de estudiantes en articulación con sus trabajos de grado. La autora de este artículo tuvo oportunidad de liderar la indagación en tres de estas localidades, como investigadora principal.

¹³ Las comprensiones obtenidas en este proyecto, de manera particular las referidas a la categoría de análisis Escenario institucional, evidenciaron en la mayoría de las instituciones: una disminución notable en la intensidad horaria, de dos a una hora semanal, recarga en la asignación académica al doble de los cursos que antes se debían atender, la reducción de la planta de docentes de artes, la supresión de algunos de los lenguajes artísticos, la asignación de horas de artes a docentes de otras áreas para completar su carga académica, el descuido de las instituciones en materia de apoyo a recursos e infraestructura, y la desarticulación con los PEI, a excepción de aquellos casos en que los docentes, para no invisibilizarse, han tenido que transigir mostrando la pertinencia del área, no desde lo que le es intrínseco, sino como opción de preparación para el trabajo en la formación de un espíritu microempresario, de la mano de las tendencias instrumentales.

¹⁴ Entendida desde la articulación de los diferentes lenguajes artísticos, como también en el diálogo con otras disciplinas para el abordaje de problemas de conocimiento, siempre que no se desdibuje su esencialidad y no se le reduzca a la mera condición de medio, como suele ocurrir al sustituir el aprendizaje artístico por proyectos transversales que utilizan el arte para fines diversos como son: el aprendizaje de otras áreas, la convivencia, el respeto del medio ambiente, etc. Todos ellos proyectos loables pero que no justifican la desaparición del área en el currículo.

¹⁵ Carencias que son justificadas, dado que las más de las veces la formación profesional se ha sesgado a los asuntos conceptuales y procedimentales de las artes, descuidando sus modos de aprender y enseñar; esto porque el discurso de la pedagogía artística, su naturaleza como campo de saber con intencionalidades, metodologías de enseñanza y formas de evaluación, es relativamente reciente. Hasta el último cuarto del pasado siglo se emprendieron reveladoras investigaciones en Stanford y en Harvard en cabeza de Eisner y de Gardner.

¹⁶ Ambos proyectos fueron desarrollados desde el programa de Licenciatura de Educación Artística de Uniminuto, en convenio con la Secretaría de Educación Distrital - SED.

¹⁷ La praxeología se refiere a un proceso dialógico de reflexión sobre la propia praxis para construir conocimiento. Se trata de una metodología de investigación dentro del paradigma socio-crítico, desarrollada en Uniminuto como modelo de formación de docentes; como muchos de los enfoques de este tipo se propone una práctica transformadora.

¹⁸ Como ya se mencionó, las comprensiones obtenidas en el Proyecto Ketherin en Stanford, en cabeza de Elliot Eisner, son reveladoras al demostrar que el aprendizaje artístico no es de ningún modo unidimensional, ni se da de manera natural, en tanto requiere de un desarrollo mediado por un docente especialista, para la adquisición de dominios o habilidades artísticas desde tres perspectivas: perceptiva, productiva y crítica.

¹⁹ Para sorpresa nuestra, y vergüenza ante la comunidad docente, la SED suspendió el presupuesto para el apoyo de la academia a las redes en el entendido, y a juicio de un nuevo alto funcionario, de que las redes no requieren de acompañamiento por cuanto estas surgen por “generación espontánea”.

²⁰ Luego de presentar el proyecto por las veinte localidades de la ciudad, tras largas esperas en los CADEL para convocar a los docentes, algunos intentos de sensibilización de directivos docentes para lograr los permisos a las reuniones y amén de esfuerzos para hacer rendir el exiguo presupuesto, se logró una respuesta significativa en la participación en los encuentros. El registro de docentes en la base de datos alcanzó un número de 430 docentes inscritos.

²¹ De acuerdo con los Lineamientos curriculares expedidos por el MEN en el año 2000.

²² Las experiencias paradigmáticas encontradas en el proyecto Rutas Pedagógicas para las Artes Plásticas, desarrollado por Uniminuto y financiado por el IDEP entre 2003 y 2004, revelaron cómo estas prácticas innovadoras fueron posibles, gracias al respeto y aceptación logrados por los docentes de artes frente a la comunidad educativa y, por ende, con el apoyo de sus directivos.

²³ El Observatorio de los proyectos de tiempo Extraescolar vs. Jornada Ampliada de la SED, lo asumirá próximamente la Facultad de Bellas Artes de la UPN, lo cual resulta una oportunidad de seguimiento y resignificación de estos espacios, al pensarlos más allá de prácticas de esparcimiento.