

Mauricio Doménici González

EL ARTE EN LA PERIFERIA

de la educación básica en Cali



Programa Editorial

Se ha comenzado a hablar con cierto rigor del papel del arte en la educación elemental y básica. De alguna manera lo que se tiene identificado es que el arte no ocupa un lugar de relevancia en la formación integral de niños y jóvenes. La ley educativa en Colombia reconoce el arte como uno de los campos de conocimiento del pensum escolar, pero la realidad es que en las escuelas y colegios públicos el arte sigue siendo una asignatura aislada y de muy poca significación. Este libro es el resultado de un trabajo de investigación en 40 Instituciones Educativas de carácter público, en el que se identificaron una serie de factores que determinan la precaria situación de la enseñanza artística en dichas instituciones. Como presupuesto esencial creemos que el arte es un instrumento extraordinario en la formación integral, es más, creemos que sin el arte no puede haber una verdadera formación integral de la que se habla mucho, pero acerca de la cual no se han definido bien sus procesos y contenidos. En el camino de identificar el problema al que nos enfrentamos ponemos en marcha dos tipos de indagaciones: una sobre el estado actual de la educación básica en Colombia, inmersa en una profunda crisis y otra, sobre el estado de la educación artística en la formación básica, objeto propiamente dicho de esta investigación. Los resultados que obtuvimos permiten abrir una discusión y propiciar una toma de conciencia para diseñar el futuro.

EL ARTE EN LA PERIFERIA

de la educación básica en Cali

E&P

Colección Educación y Pedagogía

Doménici González, Mauricio
El arte en la periferia de la educación básica en Cali
/ Mauricio Doménici González
Cali : Universidad del Valle - Programa Editorial, 2024.
78 páginas; 21.5 * 28 cm. -- (Colección: Educación y
Pedagogía)
1. Educación artística -- 2. Sistema educativo -- 3.
Educación básica -- 4. Cali (Valle del Cauca)
370.7 CDD. 22 ed.
D668
Universidad del Valle - Biblioteca Mario Carvajal

Universidad del Valle
Programa Editorial

Título: El arte en la periferia de la educación básica en Cali

Autor:  Mauricio Doménici González

ISBN-PDF: 978-958-507-113-1

DOI: 10.25100/peu.903

Colección: Educación y Pedagogía

Primera edición

Rector de la Universidad del Valle: Guillermo Murillo Vargas

Vicerrectora de Investigaciones: Mónica García Solarte

Director del Programa Editorial: John Wilmer Escobar Velásquez

© Universidad del Valle

© Mauricio Doménici González

Diagramación y diseño: Ingrid Vanessa Donneys Embus

Corrección de estilo: Juan Carlos García (G&G Editores)

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación, razón por la cual la universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.



Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (BY-NC-ND)
Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Cali, Colombia, abril de 2024

EL ARTE EN LA PERIFERIA

de la educación básica en Cali

Mauricio Doménici González

E&P

Colección Educación y Pedagogía

Mauricio Doménici González

Licenciado en Literatura e Idiomas y magíster en Literatura Latinoamericana. Docente titular de Historia, Teoría y Crítica del Teatro en el programa de Arte Dramático de la Universidad del Valle. Miembro fundador de la Facultad de Artes de la Universidad del Valle. Coordinador Académico del Instituto Colombiano de Ballet Clásico, Incolballet. Miembro Fundador del Ballet de Cali y de la Compañía Colombiana de Ballet de Incolballet. Miembro de la Fundación Danza Conmigo. Vinculado al Movimiento del Nuevo Teatro en los años setenta y ochenta. Asesor dramaturgico en distintos grupos de teatro, entre ellos, el Taller Teatral El Globo de Cali. Coautor de la obra teatral 1948 en homenaje a Jorge Eliecer Gaitán. Director y compilador del libro La creación colectiva y la utopía insurreccional. Autor de un ensayo sobre el teatro de Fabio Rubiano para el libro de Análisis de la dramaturgia colombiana, dirigido por el doctor José Luis García Barrientos.

*Esta investigación se llevó a cabo con la
valiosa colaboración de las licenciadas:*

Eliana Cruz

Dalia Jimena Velazco

María Alejandra Morales

Natalia Izquierdo

A ellas, mi sincero reconocimiento y gratitud.

Contenido

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1	
MARCOS DE REFERENCIA	17
Las normas legales de la educación artística en Colombia	17
Algunas experiencias y estudios sobre la educación artística en Colombia	22
Nuevas visiones sobre la educación y el arte en la formación escolar	24
CAPÍTULO 2	
ENFOQUE METODOLÓGICO	31
La pregunta por el arte en la educación básica	31
La subjetividad y la experiencia de los docentes de artes	32
El proceso investigativo.	33
CAPÍTULO 3	
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	37
Perfil docente	38
Lugar y valor del arte en el PEI	43
Concepciones curriculares.	49
Vida cultural y relaciones comunitarias	54
Limitaciones institucionales	58
Modelos de enseñanza artística.	61
CAPÍTULO 4	
CONCLUSIONES PARA ORIENTAR UNA POLÍTICA CURRICULAR	65
Hacia una docencia con alma artística.	65
El fantasma del PEI y la búsqueda de autonomía	66
El arte en el proyecto de la educación integral	67
Inscribir las prácticas artísticas en las dinámicas de los contextos culturales	68
Insertar el arte de forma orgánica en el currículo escolar	68
El arte en la formación de la personalidad y la convivencia	69
CAPÍTULO 5	
ADENDA: ARTE Y CULTURA, UNA RELACIÓN PROBLEMÁTICA	73
Referencias	75

Introducción

Este pequeño libro es el registro de una investigación social sobre la situación del arte en las instituciones de educación pública en Cali, Colombia, pero ya se verá que puede comprender un territorio más amplio. La investigación fue posible gracias a una beca de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle en 2021. Esto quiere decir que lo que aquí se expone no es una especulación teórica sino el resultado de una indagación rigurosa que duró algo más de tres semestres y pasó por muchos filtros de reflexión, análisis y síntesis, así como también por el cumplimiento de requisitos de orden científico y académico, a lo largo de varias etapas de organización, recolección de datos, procesamiento de los mismos y contrastación de informaciones. Conviene relatar ahora la motivación que dio origen a la identificación del problema que se quería investigar.

A raíz de las “Jornadas de reflexión sobre pedagogía y arte”, convocadas por el Departamento de Artes Escénicas de la Universidad del Valle en marzo de 2020, se tuvo contacto con la experiencia docente que los egresados del Programa de Arte Dramático habían realizado con la Alcaldía de Cali en el proyecto denominado “Mi comunidad es escuela”. Allí se desarrolló la idea de utilizar el teatro y las artes como una herramienta para el mejoramiento del aprendizaje en las escuelas y colegios de Cali. En este proyecto de la Alcaldía participaron 45 instituciones y 160 profesores de artes; es decir, tuvo una cobertura muy amplia y una duración de dos años lectivos. Fueron dos los propósitos esenciales de este proyecto: fortalecer las competencias básicas utilizando las artes como instrumento mediador del aprendizaje y realizar una capacitación artística en las comunidades cercanas al contexto educativo.

Antes se habían tenido otras experiencias de participación en proyectos donde el teatro era un instrumento para objetivos que no eran propiamente “artísticos”; como la relación con la Facultad de Medicina de la Universidad del Valle, a través del programa conocido como “Pacientes simulados”; igualmente, con la Escuela de Psicología de la misma universidad, en el marco del programa de fortalecimiento de la lectura con

estudiantes de primer semestre denominado “Lectura en voz alta”; y, al final, la experiencia de una egresada de Arte Dramático vinculada al programa de la Red de Bibliotecas de Cali¹ denominado “Promotores de lectura en espacios no convencionales”. Estos dos últimos proyectos indicaban que el teatro y el arte en general podían actuar como un instrumento transformador de conocimiento y no simplemente como espacio de entretenimiento y ocio. Es de la experiencia de “Mi comunidad es escuela”, de los aciertos y fracasos relatados por los docentes, así como de estas otras opciones educativas, de donde se fue configurando un espacio de discusión e investigación nuevo.

El ambicioso proyecto de “Mi comunidad es escuela” le dio al arte un papel de mediador del aprendizaje al servicio de las asignaturas generales, pero al hacerlo hizo estallar las contradicciones de una educación que no veía en el arte un aliado sino un intruso que alteraba el ordenamiento tradicional de la vida escolar. Ante nuestros ojos se fue revelando la verdadera y precaria situación del arte en las instituciones educativas, al tiempo que se hacían evidentes, en algunos pocos casos, los aportes del arte a la formación integral de los estudiantes. En este primer encuentro con el problema nos pusimos en contacto y entrevistamos de forma espontánea a 20 docentes graduados del Programa de Arte Dramático de Univalle que habían participado en “Mi comunidad es escuela” y revisamos los informes finales de este trabajo; al oír estos relatos y analizar los datos revelados por los informes pudimos identificar de forma aleatoria algunos factores que describen la experiencia vivida:

1. La situación del arte en las instituciones educativas sigue estando, al parecer, más bien desarticulada con respecto a las demás áreas del conocimiento. Tampoco parece estar relacionada con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), ni existen planes de estudio en el área de las artes que obedezcan a un currículo integrado. El arte no cuenta con ambientes de aprendizaje adecuados y el vínculo posible de la educación artística de la escuela con las prácticas sociales y culturales del contexto de la institución son aleatorios o circunstanciales. La percepción que dejan las exposiciones de los egresados es que la educación artística todavía no hace parte de la estructura pedagógica de las instituciones educativas.
2. Los docentes de las asignaturas generales de las instituciones educativas, con quienes es necesario dialogar y construir un intercambio de saberes, en su mayoría no conocen y no tienen

¹ Red conformada por 61 bibliotecas.

con respecto al arte una experiencia o un conocimiento personal. De hecho, han recibido una educación especializada como licenciados en sus campos particulares y el arte les resulta ajeno. La construcción de un diálogo entre sus asignaturas y el arte se ve como algo complejo. Su posición puede oscilar entre el respeto sagrado a lo desconocido o el desprecio hacia una actividad que ven como un tiempo de relajamiento y abandono. Igualmente, los docentes de artes en buena parte han sido formados en su práctica profesional y no tienen una visión clara sobre los aportes de la educación artística a las competencias básicas de la institución.

3. Tanto las instituciones como los docentes ignoran el papel y el lugar del arte en el concepto de la formación integral. Es un concepto clave en el conjunto de lo que se propone hoy como innovación educativa. Ahora bien, cuando se habla de innovación parece estar refiriéndose siempre a innovaciones que introduzcan nuevas tecnologías. Es claro que se desconocen las corrientes del pensamiento educativo que reivindican la innovación desde la perspectiva de la creatividad. La evidencia concreta muestra que en las escuelas se educa el cerebro, la mente racional, la memoria de datos, pero se deja de lado y no se educa sobre la sensibilidad, la imaginación, la capacidad de crear, el desarrollo del talento propio, el reconocimiento de las emociones como factor determinante de la cognición; es decir, todas aquellas facultades que hacen del sujeto un ser integral y que constituyen el núcleo de las actividades artísticas.

Por lo tanto, es desde el arte y la creatividad de donde se desea plantear esta cuestión. Ya la Unesco señaló que el aprendizaje a través de las artes refuerza la calidad de la educación, genera un aprendizaje dinámico, motiva el interés y la atención, y permite conocer el contexto local de los alumnos. También ha indicado, junto con muchos otros expertos en el tema, que el arte forma el carácter, ayuda al conocimiento de sí mismos, cambia las relaciones en la comunidad escolar; en fin, el arte hace posible la formación integral; es decir, genera un mayor equilibrio entre el dominio académico, el pensamiento creativo y la inteligencia emocional. No sobra recordar o denunciar que el sistema educativo ha abierto una brecha entre el intelecto y las emociones, pues se cree que la inteligencia está en la razón y los sentimientos son el problema. Igualmente, la creatividad aparece como una noción gaseosa, a pesar de que es algo muy concreto; es una función de la inteligencia cuyo proceso es una secuencia que comprende indagar, hacer preguntas, imaginar, crear escenarios, ha-

cerlos, realizarlos, convertirlos en objetos, ejercitar el juicio crítico en ejercicios de colaboración y mostrarlos a la comunidad que se integra de forma activa a ellos. Las artes conducen siempre hacia un saber práctico.

Al contrastar el “diagnóstico espontáneo” que resulta de la experiencia de los docentes del programa “Mi comunidad es escuela”, en lo que tiene que ver con la participación del arte como herramienta en el logro de las competencias básicas, se observa que este es un modelo de innovación educativa plenamente desarrollado y conceptualizado, donde el arte es el centro del proceso educativo, como ya lo es en muchas instituciones de Europa y los Estados Unidos, lugares donde ha cambiado de forma radical la perspectiva pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al comparar, pues, ese modelo tradicional con un modelo innovador se revela la necesidad de entender por qué en las instituciones públicas locales el arte sigue siendo un campo ignorado e incomprendido o no incorporado, como lo plantea el Documento 16 de Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde 2010, en un momento en el que hay constantes llamados a la innovación de la enseñanza, al desarrollo de hábitos creativos, a una articulación mejor entre las ciencias, las humanidades y las artes, y a crear espacios de expresión y liberación de las emociones, en un país cargado de frustraciones y traumas contenidos.

Una de las preguntas que surge, en el contexto de lo antes descrito, es esta: ¿por qué el arte, entendido como herramienta pedagógica mediadora en los procesos de formación de niños y jóvenes, no se ha incorporado a la educación básica como el eslabón que determina una verdadera formación integral? La necesidad de incorporar el arte ya se ha puesto de manifiesto: el programa “Mi comunidad es escuela” es una evidencia; también en varios colegios privados de la ciudad el arte es ya un elemento clave de sus proyectos educativos, pero no se ha logrado todavía identificar los obstáculos que impiden su articulación. Esas experiencias quedan como algo circunstancial, externo, algo que viene de afuera de las instituciones, por lo que no se comprende su necesidad y su pertinencia. Es una semilla que no logra su desarrollo porque no está clara su conceptualización y la estrategia que debería llevarse a cabo para integrarla al proyecto educativo de la escuela. Un diagnóstico sobre la situación del arte en las escuelas debería conducir al diseño de unas líneas estratégicas para articular el arte a la educación básica, como un proyecto propositivo de más largo plazo.

En esta investigación se quiere cuestionar lo siguiente: ¿cuál es la situación del arte en el contexto de la educación básica? Se ha considerado lo que aquí se ha denominado como un “diagnóstico espontáneo”, verbal, que debe ser confirmado o refutado. Por lo tanto, se quiere hacer una indagación más a fondo, más rigurosa, más sistemática, que responda a cuestiones como el lugar que ocupa el arte en la escuela, la intensidad horaria, las condiciones materiales, la articulación con las otras asignaturas, la relevancia, el impacto de las actividades artísticas, cuál es el modelo educativo-pedagógico que articula la institución, entre muchas otras que van emergiendo.

En este sentido, el presente trabajo tiene como propósito conocer la realidad o la existencia verdadera y efectiva del arte o de las prácticas artísticas en las instituciones públicas de educación básica y media de la ciudad de Cali.



Capítulo 1

Marcos de referencia

En este apartado se examinan algunos referentes normativos y teóricos que fundamentan la propuesta de investigación aquí desarrollada, y, por consiguiente, aportan elementos para plantear un análisis sobre cuál es el impacto que ha tenido la educación artística en las instituciones de educación pública de la ciudad de Cali, Colombia, a partir de las percepciones, los discursos y las prácticas reflejados en las narrativas de los docentes encargados de la formación en estas áreas y quienes fueron actores clave en el desarrollo de este trabajo. Así mismo, se presentan algunas investigaciones que constituyen antecedentes destacados para la formulación del problema de investigación y sirven de punto de partida para el estudio y la reflexión propuestos.

En este sentido, estos referentes no tienen como objetivo ofrecer un panorama exhaustivo de la literatura en el ámbito de estudio, sino, más bien, ubicar la investigación en un contexto normativo y teórico particulares, y esbozar cuáles han sido las concepciones, tendencias y problemáticas que se han enfrentado en relación con el lugar que ocupan las disciplinas artísticas en los contextos educativos públicos. De este modo, las narrativas que se recogen en este estudio pueden ponerse en discusión con un marco de análisis más amplio y avanzar en la labor de proponer nuevas consideraciones con respecto a la cuestión estudiada.

Las normas legales de la educación artística en Colombia

Ley 115 de 1994, Ley General de Educación

Esta ley establece la educación artística como una de las áreas fundamentales y obligatorias en el currículo colombiano, para los niveles de básica y media. También otorga la posibilidad de profundizar en el campo de las artes, según los intereses de la institución y las vocaciones de los estudiantes.

En este contexto, se plantea la educación estética y artística, concebidas como parte esencial de la formación integral del ciudadano colombiano, que necesita desarrollar su sensibilidad y su capacidad de

valoración estética, y ser capaz de despertar emociones artísticas, sentimientos de bondad y belleza.

Es necesario señalar que en esta ley el arte se entiende como esa disciplina que hace sensibles a los estudiantes al mundo que los rodea, al tiempo que los convierte en seres afectivos, comprensivos y solidarios.

No obstante, todo indica que las posibilidades y aperturas pedagógicas que ofreció la Ley 115 en su momento no se pudieron desarrollar cabalmente. Frente a este panorama, conviene traer a colación los puntos clave que a lo largo de su magisterio pedagógico ha planteado el maestro y filósofo colombiano Julián de Zubiría sobre esta ley:

- Buena parte de su importancia se debe a que representa un logro alcanzado mediante un diálogo constructivo entre el Gobierno, Fecode y el Congreso de la República.
- Después del 98 se debilitó junto con el Movimiento Pedagógico.
- La ley no logró la transformación que se buscaba. Fue abandonada por Fecode y por el Congreso.
- En los gobiernos de Pastrana y Uribe se vino una contrarreforma.
- Era una ley que favorecía la participación, la autonomía y la democracia.
- Permitía construir Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en cada institución educativa, verdaderas comunidades educativas y currículos alternativos.

Decreto 1860 de 1994

Este decreto reglamenta la Ley 115 en lo pedagógico y organizativo. Por lo tanto, se destacan aquellos aspectos que tienen que ver con lo artístico o que posibilitan su desarrollo. Específicamente, en el capítulo III, que consta de 14 puntos, se describe la naturaleza del PEI. A continuación se exponen algunos de estos puntos:

- El punto 6 se refiere al desarrollo de acciones pedagógicas para el uso del tiempo libre.
- El punto 11 aborda la evaluación de los recursos físicos.
- El punto 12 expone las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones locales y regionales.
- El punto 14 trata sobre programas de carácter no formal e informal vinculados al desarrollo de objetivos especiales de la institución.
- El punto 15 da cuenta del hecho esencial de que cada institución es autónoma en la adopción de su PEI, sin más limitaciones que la ley.
- Por su parte, el capítulo IV discurre sobre orientaciones curriculares, del que se destacan los siguientes puntos:

- El artículo 36 está referido a proyectos pedagógicos, entendidos como una actividad dentro del plan de estudios destinada a la solución de problemas del entorno social, cultural, científico y tecnológico del estudiante. Debe obedecer claramente al desarrollo de los intereses de los educandos.
- El artículo 46 se centra en la infraestructura escolar, en relación con la necesidad de contar con espacios suficientes y adecuados para el desarrollo de las actividades artísticas y culturales, y la ejecución de los proyectos pedagógicos.
- El artículo 59 aborda la utilización adicional de las instalaciones escolares y la necesidad de dar prioridad a proyectos educativos no-formales y a la creación de grupos de interés para el uso creativo del tiempo libre.

Es interesante resaltar que en este decreto se hace referencia a dos conceptos: la formación integral y la identidad cultural, que, como se podrá observar en el apartado dedicado al análisis e interpretación de resultados, son fundamentales en el posicionamiento subjetivo de los docentes entrevistados en relación con cómo se percibe la educación artística dentro de sus instituciones.

Decreto 2105 de 2017, relativo a la jornada única

Este decreto ha abierto la posibilidad de ampliar las actividades artísticas y culturales de las instituciones educativas. En lo esencial, considerando los objetivos de esta investigación, se refiere a lo siguiente:

- Aumentar el tiempo de las actividades académicas.
- Fortalecer a los estudiantes en la formación de las áreas obligatorias y fundamentales.
- Mejorar la calidad educativa.
- Favorecer y fomentar las actividades pedagógicas que promuevan los derechos humanos, la paz y la democracia, e incentivar las prácticas deportivas, artísticas y culturales, y la recreación y la protección del medioambiente.

Documento 16 del Ministerio de Educación Nacional

Este documento, titulado “Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media”, constituye uno de los hitos más relevantes que se han producido en términos de política gubernamental para el desarrollo de la educación artística en básica y media en Colombia. En este sentido, resulta fundamental señalar cuáles son los objetivos propuestos por el MEN en estos lineamientos:

- La propuesta principal del Documento 16 del MEN es que las prácticas artísticas en las escuelas y colegios oficiales contribuyan al enriquecimiento de las competencias esenciales de la educación básica, que son: comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas.
- Se propone un diálogo entre las competencias de la educación básica, ya señaladas, y las competencias artísticas, identificadas así: competencia sensible, competencia estética y competencia comunicativa.

Además, este documento reconoce que la enseñanza de las artes favorece otras competencias: la creatividad, la expresión simbólica, el pensamiento crítico, la cohesión social y la identidad nacional. No obstante, el énfasis está puesto en las tres competencias seleccionadas: lo sensible, lo estético y la comunicación. Esto significa que su mayor preocupación es identificar las competencias de la educación artística que contribuyen al desarrollo de las competencias básicas de las instituciones educativas. Es claro, entonces, que el arte en las instituciones oficiales es o debe ser puesto al servicio de las otras asignaturas del currículo.

Sin embargo, la cuestión de las “competencias” ha generado un intenso debate no solo alrededor de su concepción, sino sobre cómo estas operan. Están definidas como “saber hacer en contexto” o como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras, que facilitan el desempeño de una actividad.

Este es, de hecho, un concepto bastante complejo. En su crítica al modelo educativo colombiano, el pedagogo Julián de Zubiría propone para la educación básica tres competencias básicas y distintas: enseñar a pensar, enseñar a convivir y enseñar a comunicar (Figura 1).

Esto significaría una reforma del currículo que todavía no está considerada. Desde la perspectiva de los profesionales ubicados en el campo de las artes, estas tres competencias están implícitas en la formación y en las prácticas artísticas. Son parte de su esencia disciplinar. No obstante, la idea de que las competencias artísticas puedan ponerse al servicio de las competencias básicas no parece haber dado muchos resultados.

En un giro hacia otras competencias, el Documento 16 del MEN propone tener en cuenta para la formación básica tres tipos de procesos propios de las prácticas artísticas: recepción artística, creación artística y socialización o comunicación de resultados. A continuación se comentan brevemente las implicaciones de cada uno.

En el caso de los procesos de recepción estética, estos se refieren a la formación de espectadores, por lo que, debido a su nivel de

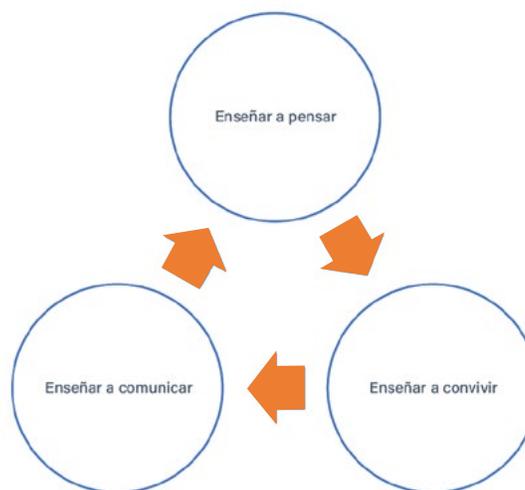


Figura 1. Competencias para la educación básica según Julián de Zubiría.

conceptualización histórica y cultural, resultan muy exigentes en sus necesidades materiales y en sus prácticas artísticas. Por su parte, la educación básica no desarrolla procesos de formación de creadores (es decir, formación de artistas), toda vez que esta no es su finalidad, ni puede serlo. Finalmente, la socialización implica la entrega a la comunidad de productos artísticos elaborados y, de otra parte, significa atender procesos de organización y divulgación de eventos culturales.

El Documento 16 del MEN contiene otras reflexiones relativas a la educación artística y hace propuestas en torno al rediseño de planes de estudio y currículos integrados. Así mismo, plantea el problema de la evaluación en artes, sugiriendo tres líneas de trabajo: las habilidades técnicas, la capacidad estética y la imaginación creadora.

Otras normativas oficiales

- Ley 397 o Ley General de Cultura.
- Plan Nacional de Cultura 2001-2010.
- Plan Decenal de Cultura de Santiago de Cali 2018-2028.
- Convenio 792 de 2018 entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura para el fortalecimiento de la educación artística en Colombia.

Algunas experiencias y estudios sobre la educación artística en Colombia

“Mi comunidad es escuela” (MCEE)

Más que una investigación en el sentido estricto del término, este es un informe que describe un proyecto realizado y orientado hacia la educación artística, y liderado por la Alcaldía de Cali entre 2018-2020, a través de la Secretaría de Educación y la Secretaría de Cultura, junto con otras oficinas gubernamentales. Fue presentado como un “nuevo modelo” de educación para el país. Su consigna de promoción fue muy llamativa: “Volver a creer en la educación”. Uno de sus propósitos fundamentales era poder impactar sobre 170 000 estudiantes, 6000 docentes y directivos, abarcando 91 instituciones educativas públicas de Cali.

El proyecto tuvo un componente de educación artística que fue coordinado y desarrollado en alianza con la Universidad del Valle. Su objetivo principal fue “mejorar la calidad educativa a través del arte”. Para su ejecución se seleccionaron 45 instituciones que estaban diagnosticadas como de bajo nivel en los resultados de las pruebas PISA y Saber. Al finalizar, la Facultad de Artes Integradas (FAI) de Univalle, encargada del componente de arte y cultura, entregó un amplio informe de lo realizado. Este se presenta como un documento de consulta y no de diagnóstico, destinado a ayudar a construir políticas públicas de fortalecimiento de las competencias básicas a través o con el concurso del arte y la cultura.

Se debe tener en cuenta que este informe no se puede tomar como una sistematización de los resultados de la experiencia de MCEE. Es importante indicar, también, que este no hace una evaluación del impacto del proyecto, ni de sus resultados, pues su línea de trabajo está enfocada en brindar insumos a los responsables gubernamentales de trazar políticas públicas para fortalecer las competencias básicas desde las artes.

Con el propósito de conocer mejor la experiencia de MCEE, desde el Departamento de Artes Escénicas de la FAI se hizo una convocatoria abierta para un encuentro con docentes egresados del programa de Arte Dramático que participaron como contratistas en MCEE. En un diálogo con diez de los egresados, directivos del departamento y otros docentes, estos contaron su experiencia y relataron lo que, según su criterio, fueron los aciertos y los desaciertos de este proyecto.

Análisis prospectivo de la educación artística en Colombia al horizonte del año 2019. Universidad Externado de Colombia

Este análisis pone en evidencia cómo a nivel nacional la educación artística no se reconoce ni se valora como área de conocimiento, lo que supone una de las principales problemáticas en el campo de estudio de las artes, así como uno de los desafíos fundamentales que deben enfrentarse en materia de investigación.

También, este estudio identifica unos factores de cambio para mejorar la situación antes descrita:

- Fortalecer la educación superior en artes.
- Definir unos estándares básicos de la calidad de la educación artística.
- Fortalecer la acción de la educación artística en la educación básica.
- Reconocer la educación artística como campo de conocimiento.
- Fomentar la investigación en el campo de la educación artística.

Mapeo de experiencias artísticas en instituciones educativas.

Instituto de Educación y Pedagogía de Univalle

Esta experiencia es el resultado de una tesis de grado que investiga en las seis zonas educativas de Cali el tipo de actividades artísticas que se llevan a cabo en 156 instituciones educativas. El documento registra el nombre de los docentes de cada institución encargados de realizar las actividades artísticas, el tipo de actividad o evento, el espacio institucional donde se desarrolla y su ubicación temporal. La información se condensa en un gráfico con casillas, en el cual se consigna el nombre de la institución, del docente y la descripción de la actividad.

Lo que resulta interesante resaltar, para los efectos de esta investigación, es tomar conciencia del tipo de actividades artísticas que se desarrollan: pintar mochilas, elaborar murales, taller de folclor, taller de salsa, feria de la ciencia y la tecnología, manualidades con objetos de desecho, concurso de canto y baile, montaje de obras de teatro, bailes urbanos a cargo de los estudiantes, diseños publicitarios, aprendizaje de técnicas pictóricas, taller de danzas regionales y prácticas corales, y elaboración de marcos de madera, tarjetas de navidad o de amistad y otros trabajos manuales. En general, se trata de las mismas actividades en todas las instituciones, las cuales, si bien tienen inevitables variaciones, están situadas en el contexto de una misma visión pedagógica.

Nuevas visiones sobre la educación y el arte en la formación escolar

Julián de Zubiría: la crisis de la educación en Colombia

Acerca de la crisis de la educación pública en Colombia, se vienen haciendo de forma permanente diversos análisis y denuncias. Uno de los aspectos principales está referido al marcado retroceso de los últimos dos años en las pruebas PISA y Saber. En este contexto, se ha llegado a plantear, incluso, que en Colombia existe un modelo social de educación segregada, que reproduce la desigualdad social y la separación de clases, razón por la cual se considera que en nuestro país el proyecto de construir un sistema educativo público y gratuito de calidad ha fracasado. Los problemas que se denuncian son múltiples: calidad, cobertura, pertinencia, infraestructura, entre otros (de Zubiría, 2021).

Las reflexiones de Julián de Zubiría, filósofo y pedagogo colombiano, se han conocido ampliamente a través de conferencias, congresos, artículos y libros que reúnen sus ideas fundamentales, las cuales versan, en especial, sobre las formas de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.

Así mismo, su pensamiento se ha caracterizado por plantear una visión crítica de la educación. Algunas de sus ideas se centran en señalar que, en su paso por la escuela, los estudiantes no cambian su forma de pensar y valorar, toda vez que, tal y como está diseñada la escuela, no enseña a pensar, no desarrolla la capacidad de resolver problemas y, en consecuencia, carece de inteligencia práctica. Atendiendo a lo anterior, de Zubiría (2021) considera que debe haber un cambio profundo en el modelo pedagógico, de modo que se pueda abandonar y superar la educación que no enseña a pensar y no desarrolla la creatividad.

En un diálogo con varios actores del teatro La Candelaria de Bogotá, a propósito de qué pensaban de la posibilidad de llevar las experiencias metodológicas de la creación colectiva (CC) a las aulas de clase, se hallaron varios puntos relevantes:

- Ayudaría a transformar las relaciones verticales y jerárquicas de la escuela en otras más horizontales y democráticas.
- La CC favorece la diversidad, los cuestionamientos, la flexibilidad y la creatividad.
- Posibilita, por su espíritu democrático, construir PEI propios, autónomos, alternativos, y verdaderas comunidades educativas integradas.
- Permitiría replantear el aislamiento en el que cada docente realiza su actividad; es decir, promueve el trabajo en equipo, la experimentación, la investigación, la diversidad y la flexibilidad (Julca, 2019).

Estanislao Zuleta: educación y democracia

En el libro de entrevistas titulado *Educación y democracia* (2008), el filósofo colombiano Estanislao Zuleta hace una crítica radical al modelo educativo nacional. A continuación se presenta una síntesis sumaria de sus planteamientos:

- El bachillerato —dice— es la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación colombiana.
- La educación que existe en la actualidad reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. Es un sistema orientado a la intimidación y la obediencia. Una educación concebida para que el individuo rinda cuentas sobre resultados de saberes programados.
- Propone una educación filosófica, basada en tres criterios kantianos: enseñar a pensar por sí mismos, enseñar a ponerse en el lugar del otro y asumir las verdades hasta sus últimas consecuencias.
- Desde el punto de vista económico, la educación prepara fuerza de trabajo calificada, futuros obreros, ingenieros, médicos; es decir, adiestra en funciones y oficios para operar dentro de un aparato productivo y burocrático. En este sentido, prepara empleados del capital, carece de iniciativas, obedece órdenes, gente que se adapta y se anula a sí misma. Este es el modelo de educación en el que estamos inscritos, el modelo de la sociedad industrial, de la sociedad de la información, del desarrollo tecnológico, pero el cual debe cambiar.

Estanislao Zuleta: arte y filosofía

En el capítulo VIII (“Romanticismo y psicoanálisis”), del libro *Arte y filosofía* (1986), en donde se reúne su pensamiento sobre el arte, Zuleta expone la concepción que del hombre tiene el psicoanálisis y cómo esta nace del arte.

Para el psicoanálisis, el arte nace de la facultad representativa del hombre, dado que a través del arte el hombre representa los dramas y las cuestiones esenciales de su existencia. A lo largo de la vida, el hombre enfrenta una serie de dramas que son constitutivos de su ser en el mundo. Por tal motivo, en el proceso de construcción de su identidad el hombre se ve confrontado y transformado constantemente: su identidad sexual, la relación con sus padres, los duelos de separación, la enfermedad. De ahí que el arte exprese y nos interrogue acerca de lo que somos o dejamos de ser.

Ken Robinson: el arte en el currículo escolar

Ken Robinson es un experto mundial en el desarrollo del potencial humano. En uno de sus libros, *El elemento* (2009), expone una

tesis clave para la comprensión de la formación de los niños y los jóvenes en las escuelas básicas. Hay que ayudar a los estudiantes, según su planteamiento, a descubrir aquello que corresponde con sus habilidades y pasiones personales, pues todos nacemos con una capacidad extraordinaria para la imaginación, la inteligencia, las emociones, la intuición, la espiritualidad y la conciencia física y sensorial. No obstante, mucha gente desconoce cuál es su “elemento”, es decir, sus propias habilidades y capacidades, el potencial que se tiene para poder crecer y cambiar, lo que impediría que el proceso de aprendizaje contribuya a la construcción del ser.

Al no estar todos cortados con el mismo molde, la tendencia a la uniformidad en la escuela impide que podamos descubrir la individualidad de nuestros intereses y talentos. De acuerdo con esto, la escuela no solo no te ayuda a descubrir tus capacidades, sino que tiene un efecto de frustración y represión en el sujeto y su proceso de aprendizaje. Generalmente, según la perspectiva de Robinson, los que tienen talento artístico en la escuela son ignorados y rechazados si no son buenos en matemáticas, ciencias o lenguaje y, por lo tanto, son evaluados como malos estudiantes. Lo que Robinson cuestiona es un sistema educativo de masas, diseñado por los intereses económicos de la revolución industrial en Europa y los Estados Unidos. Este sistema, que infravalora la diversidad de las capacidades humanas, agota la creatividad de los niños y los jóvenes. La paradoja resultante es que, en el siglo XXI, que ya corre a gran velocidad, el tipo de profesionales que necesita la sociedad deberán ser personas creativas, flexibles, innovadoras y capaces de pensar por sí mismas.

Elliot Eisner: el papel de las artes en la formación escolar

Este profesor de arte y educación en la Universidad de Stanford ha sido uno de los investigadores fundamentales en relación con el papel que cumplen las artes en la formación escolar. Eisner, en su libro *El arte y la creación de la mente* (2004), donde se ocupa de cómo las artes transforman la conciencia, expone que uno de sus objetivos es contradecir la noción de que las artes tienen poco que ver con la reflexión intelectual, que son prácticas inscritas en esencia en torno a las emociones y los sentidos, pero no en la mente. Esta perspectiva sostiene, por el contrario, que las formas de pensamiento más complejas tienen lugar cuando se crean imágenes, ya sean visuales, coreográficas, musicales, corporales o literarias. Su tesis es que el trabajo en las artes suscita, refina y desarrolla el pensamiento.

Eisner subraya cómo el sistema nervioso es el órgano de la mente, pues los sentidos constituyen nuestras primeras vías hacia la conciencia. Entendemos y experimentamos nuestro entorno a partir

de la información sensorial, pero nuestro sistema sensorial no actúa aislado o como una página en blanco, ya que su operatividad exige las herramientas de la cultura. La cultura nos inscribe en las formas y los comportamientos de la comunidad, y esta, al mismo tiempo, conlleva una herencia cognitiva que debe ser transmitida a las nuevas generaciones. Por este camino, se entiende que las artes tienen un papel central que cumplir en lo que respecta a la educación de la sensibilidad, los sentidos y las emociones. En la medida que las artes trabajan con la imaginación de manera lúdica y exploratoria, harán posible la existencia de seres humanos creativos e innovadores. Las artes refinan los sentidos y extienden la imaginación, que es una cualidad de la mente.

Para Eisner, las principales funciones cognitivas del arte son las siguientes:

- Aprender a observar el mundo. Nos hace despertar al mundo que nos rodea.
- Enseñan a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a tener juicios libres y a dirigir nuestra atención hacia el interior de nosotros mismos, hacia lo que creemos y sentimos, todo lo cual es el fundamento de nuestra autonomía.
- Muestran el universo de las emociones, dado que las prácticas artísticas y las obras de arte son proyecciones conscientes de la “vida sentida”.

De otra parte, Eisner registra y describe las concepciones principales sobre la enseñanza del arte en la formación escolar. A continuación, estas se sintetizan:

- La enseñanza de las disciplinas tiene cuatro objetivos distintos: adquirir aptitudes y cualidades técnicas; aprender a apreciar las cualidades formales y expresivas del arte; comprender el contexto en el que se crea el arte; abordar el arte desde una teoría estética, entender sus valores y los juicios que propone.
- La enseñanza del arte, en función de la cultura popular y de masas, está orientada hacia la labor de fomentar el uso de las artes para decodificar y cuestionar los valores y las ideas de la cultura “popular”. Se trata de un proceso de prácticas y análisis crítico, por medio del cual se ayuda a los estudiantes a comprender la función de la información y las imágenes de los medios de comunicación, su poder de manipulación, y a examinar los valores y las creencias de la sociedad y sus instituciones.
- La enseñanza del arte como expresión. Aquí se entienden las artes como un medio para promover la expresión de las experiencias

personales. Este enfoque sobre el arte y el desarrollo de la creatividad ha sido planteado por dos filósofos y educadores artísticos ampliamente reconocidos: el austriaco Víctor Lowenfeld y el británico Herbert Read. En esta metodología se trata de estimular la autoexpresión y dejar que los impulsos artísticos se expresen sin ejercer sobre ellos censura, control o presión, a través de normas o disciplina coercitiva.

- En la educación artística como preparación para el mundo laboral se desarrolla, por medio del arte, un conjunto de aptitudes útiles en el mundo del trabajo: tener iniciativa, creatividad, imaginación, destrezas, habilidades, capacidad de planificación y aprender a cooperar.
- La enseñanza de las artes para el mejoramiento del rendimiento escolar parte de la guía general de que cuantos más cursos de artes realizan los niños y los adolescentes, mejor es su rendimiento en los estudios y, específicamente, obtienen puntuaciones más elevadas en matemáticas y ciencias.
- La educación artística a través de currículos integrados busca que las artes se articulen y se integren al proceso y al currículo de las otras materias escolares. Para esto, Eisner describe cuatro posibles estructuras de integración: (a) usar las artes para ayudar a comprender un periodo histórico o una cultura determinada; (b) integrar las artes de forma comparativa, identificando las similitudes y diferencias entre ellas; (c) identificar un tema o una idea que articule todas o algunas de las materias y que cada una de ellas plantee su aporte al conjunto; (d) buscar la integración de las artes con la práctica de la resolución de problemas.

Howard Gardner: la teoría de las inteligencias múltiples

El libro *Las estructuras de la mente* de Howard Gardner se publicó en español en 1997, por lo que se puede afirmar que es un texto consolidado en el tiempo, muy conocido y difundido. Pese a esto, no parece que haya tenido impacto en el modelo y en la cultura educativa colombiana.

El concepto central de su teoría se concentra en las denominadas "inteligencias múltiples". Gardner cuestiona la idea ampliamente reconocida y valorada de definir la inteligencia como una capacidad general para formar conceptos y resolver problemas. Así mismo, pone en duda las pruebas psicométricas que miden el "índice de inteligencia", en donde se prioriza lo verbal y lo numérico. Frente a la concepción de la inteligencia como una capacidad innata, neurológica, que todos los seres humanos poseen en mayor o menor medida (es decir, una teoría centrada en el individuo, en su cerebro), Gardner expone la visión de las teorías "contextuales" y "distributivas" como antecedentes de su nueva concepción.

En la primera (“contextuales”) muestra cómo los investigadores critican cada vez más las psicologías que pasan por encima de las diferencias existentes en los contextos en que viven y se desarrollan los seres humanos. La cuestión que se plantean es esta: no hay inteligencias independientes de la cultura en que vivimos. En el segundo caso, la visión “distributiva” está centrada en la relación de la persona con las “cosas/objetos” de su ambiente inmediato: el desarrollo de la inteligencia es inherente a las herramientas, instrumentos o prácticas laborales con las que estamos en contacto o en relación operativa de manera cotidiana. No es un asunto puramente cerebral, sino algo que está inscrito en una práctica, de modo que la inteligencia se expresa y evoluciona en el contexto de tareas específicas, disciplinas y ámbitos sociales concretos.

Gardner es explícito en señalar que una parte de lo que llama la “comunidad de la inteligencia” avanza hacia las descripciones sociales y culturales de la inteligencia, mientras otra reúne experiencias y argumentos acerca de sus fundamentos neurológicos y genéticos.

Su perspectiva de estudio, además, presenta una concepción distinta de los fenómenos cognitivos, según la cual, a nivel del individuo, es pertinente hablar de una o más inteligencias humanas o de tendencias variadas de nuestra inteligencia, que forman parte de nuestras facultades y posibilidades de desarrollo. Esta nueva teoría se opone al punto de vista dominante que entiende la inteligencia como algo propio de la mente racional y lógica. En su teoría, Gardner propone una definición de inteligencia como la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Partiendo de esta, y apoyándose en pruebas biológicas y antropológicas, propone siete tipos de inteligencia: musical, espacial, sinestésica-corporal, lingüística, lógico-matemática, y las denominadas inteligencias de la persona, una que está orientada a la interioridad (intrapersonal) y otra orientada al exterior (interpersonal). Sobre cada una de ellas el libro de Gardner describe en capítulos aparte sus características.

En los últimos capítulos, donde se refiere a la “educación de las inteligencias”, Gardner hace notar cómo en el sistema educativo contemporáneo se han privilegiado las habilidades lógico-matemáticas y la inteligencia lingüística. Señala, explícitamente, cómo el resto de las capacidades intelectuales se han relegado a las actividades después de la escuela, considerándolas como actividades recreativas. No obstante, estas limitaciones del aparato escolar tradicional de las sociedades industriales están puestas en entredicho por distintos proyectos educativos y experiencias innovadoras en los que se busca desarrollar las diversas potencialidades de la inteligencia humana.

María Acaso: Art thinking

Este texto, subtítulo "Cómo el arte puede transformar la educación" (2017), trata varios temas relacionados con el arte y la educación: (a) cómo utilizar el arte y la creatividad para revolucionar la forma de enseñar en el aula. La reflexión no se dirige a transformar las formas de enseñanza de la educación artística, sino a tratar de cambiar todo el sistema educativo. La premisa es esta: el arte configura y desarrolla metodologías y prácticas pedagógicas mucho más imaginativas y creativas que las utilizadas en el pensamiento disciplinario tradicional empleado en las escuelas; (b) la dominante concepción excluyente que supone una separación absurda entre emociones e intelecto. En relación con este punto, María Acaso sostiene que esta separación se fundamenta en la educación tradicional, cosa probada en los recientes hallazgos de la neuroeducación; (c) su rechazo a seguir entendiendo el arte como manualidades. Este radical planteamiento es una respuesta al impacto de la revolución tecnológica: Internet, redes sociales, telefonía móvil, lo cual significa que vivimos en un mundo regulado por la "furia de las imágenes". Estamos inmersos en un nuevo orden visual y esto conduce a preguntarse: ¿cómo debe ser la educación artística contemporánea?, ¿cómo educar a los niños y a los jóvenes de hoy en la reflexión y el uso crítico de aquello que se consume y se produce en la aldea global? Se trata de adoptar una nueva postura frente a las artes, promover una nueva visión. Lo grave es que frente a estas grandes revoluciones de las tecnologías de la comunicación el aparato educativo permanece estático.

Como parte de su propuesta para atender estas problemáticas, María Acaso propone (a) conectar la educación artística con la vida de la cultura contemporánea y (b) conectar la educación con la realidad a través del arte.

Otras teorías y experiencias en la educación artística

- Matt Goldman: *Blue School, de Broadway a las aulas.*
- Paul Collard: *Creatividad, cultura y educación.*
- Fernando Pérez Martín: *Arte y creatividad en el movimiento educativo internacional por la paz.*
- Arthur D. Efland: *La educación en el arte posmoderno.*
- Flavia Terigi: *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar.*
- María Elsa Chapato: *El lenguaje teatral en la escuela.*
- Ruth Harf, Debora Kalmar y Judith Wiskitski: *La expresión corporal va a la escuela.*

Capítulo 2

Enfoque metodológico

La pregunta por el arte en la educación básica

Como se ha planteado, el problema que se propone investigar y describir aquí es la situación del arte en la educación pública. En función de esto, se plantean interrogantes como los siguientes: ¿Qué papel cumple la educación artística en la educación pública?, ¿está el arte incorporado a los procesos educativos de las instituciones de educación básica y media?, ¿qué factores determinan el papel educativo del arte en la educación básica?

Para responder a esto, se desarrolló una investigación de carácter descriptivo; es decir, se buscó conocer los elementos que configuran la naturaleza de un fenómeno social e institucional, sin que esto implique la profundización en sus causas; tiene, también, un carácter sincrónico, en tanto busca conocer un fenómeno en las circunstancias de un espacio temporal determinado.

En términos del enfoque metodológico, se diseñó y se desarrolló una investigación cualitativa, toda vez que se orientó hacia el conocimiento, la experiencia y la narrativa de uno de los actores principales de la acción de la educación artística: los docentes de artes.

El método seguido en este estudio, además del proceso de revisión y análisis documental que lo fundamenta, consistió en la elaboración de una entrevista abierta, pero estructurada, a cuarenta (40) docentes de educación artística, todos en ejercicio de sus funciones y vinculados a instituciones de educación pública.

La selección de los docentes partió del hecho de que están identificados en la ciudad de Cali ciento cincuenta (150) docentes de artes en instituciones públicas. Teniendo esto en cuenta, se buscó tener un acceso a una muestra amplia y representativa de 40 instituciones educativas. Este grupo resultó tener una experiencia educativa de más de veinte años de ejercicio docente, lo que fue fundamental a la luz del propósito de conocer la visión de los docentes sobre su trabajo, saber de su formación, su experiencia, sus proyectos, sus limitaciones y los paradigmas pedagógicos que orientaban su labor. Con ello, se pretendía identificar

el contexto y los factores que determinan la práctica de la educación artística en las instituciones públicas.

La subjetividad y la experiencia de los docentes de artes

Según Taylor y Bogdan (1987), desde una perspectiva canónica, el enfoque cualitativo se caracterizaría, principalmente, por comprender la realidad social atendiendo a los siguientes criterios:

- El investigador social produce su reflexión sobre hechos sociales que va recogiendo y sistematizando en el curso de la investigación, y no partiendo de hechos preconcebidos o establecidos *a priori*.
- Se estudia el sujeto desde una dimensión holística, en el sentido en que se estudia su repertorio de acciones, el contexto en el que se encuentra inmerso, las relaciones que construye con los otros sujetos, entre otros aspectos; es decir, se asume la realidad social intrincada y articulada, y no aislada. Esto, además, permite que las personas sean comprendidas desde un marco de referencia específico y no uno homogéneo o generalizado, y desde allí, desde donde se ubica el investigador para dar cuenta de esa realidad.
- En la investigación social se reconoce que el investigador social es un sujeto, par del sujeto o comunidad investigada y, en ese orden de ideas, es susceptible de anteponer sus prejuicios, visiones de mundo, en el acercamiento y observación que hace. Esto lo lleva a reflexionar sobre su práctica y su lugar en la interacción con el objeto de estudio.
- La investigación social cualitativa es profunda en la narrativa que construye de la vida del otro, y puede viajar hasta la génesis de sus emociones, sus historias de vida, su vida cotidiana, etc. Esto abre la posibilidad de que el investigador pueda ser testigo de lo que las personas dicen, pero también de lo que hacen.

Para Gibbs (2007), la investigación cualitativa parte del carácter múltiple de los fenómenos sociales, en tanto explora el mundo de "ahí afuera" y pretende proporcionar explicaciones e interpretaciones "desde el interior", y esto la convierte, a pesar del rigor asociado al método científico, en una labor artesanal que acoge la especificidad como principio o lente para contemplar y entender el vasto universo de las relaciones sociales y las construcciones subjetivas que se producen en el seno de una sociedad.

Su análisis, fundamentalmente, se desarrolla en tres frentes: (a) las experiencias de los individuos o de los grupos, que, a su vez, se relacionan con las historias de vida y las prácticas cotidianas de estos; (b) las interacciones y comunicaciones de la vida cotidiana a medida

que van transcurriendo, a partir de su observación y registro; (c) documentos (textos, imágenes, películas, entre otros) que pueden dar cuenta de la experiencia vital de los sujetos (Gibbs, 2007).

Así las cosas, valdría la pena considerar cómo los elementos antes mencionados convergen en una concepción en la que:

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano, lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural (Galeano, 2012, pp. 20-21).

El proceso investigativo

El cuestionario

En términos de instrumentos, se construyó un cuestionario de 20 preguntas, diseñadas a partir de núcleos temáticos y problemas generales ya identificados en sesiones de análisis, de acuerdo con los referentes legales sobre la materia y los referentes teóricos que sobre la educación artística existen a nivel nacional e internacional.

Las preguntas que compusieron el cuestionario fueron:

1. ¿Cuál ha sido su formación y su trayectoria en el campo artístico?
2. Sobre su experiencia docente: ¿cómo se inició?, ¿cuánto tiempo lleva vinculado a la docencia?, ¿qué le aporta la docencia a su experiencia artística?
3. ¿Qué lugar cree que ocupa el arte en el contexto de su institución?, ¿es central o es marginal en el PEI de la institución?, ¿se ve como un campo de conocimiento o como una experiencia extracurricular de ocupación del tiempo libre?
4. ¿Considera que hay una contradicción entre ser artista y ser docente?
5. ¿Cuál es el núcleo pedagógico o filosófico del PEI?, ¿a qué tipo de formación o modelo le apuesta la institución?, ¿qué tipo de estudiante quiere formar?
6. ¿Sabe si ha pasado el PEI por alguna modificación significativa en el área artística?
7. ¿Se programan actividades culturales en el año lectivo?
8. ¿Cómo organiza curricularmente su asignatura?, ¿existe un programa oficial o una guía institucional?, ¿planifica de acuerdo con el contexto y las circunstancias de cada período lectivo?, ¿se articula a los contenidos de las otras asignaturas?, ¿cuáles son sus objetivos y las actividades artísticas que realiza?

9. ¿Planifica por competencias, logros, estándares e indicadores según la nomenclatura oficial? Si es así, ¿qué competencias artísticas se propone desarrollar desde su disciplina?
10. ¿Desarrollan en la institución prácticas artísticas transversales para la formación integral de sus estudiantes?, ¿desde su práctica artística se articulan actividades con las otras áreas del conocimiento escolar?
11. ¿Por iniciativa personal o con apoyo institucional desarrolla una estrategia de alianzas con el medio artístico local o con las instituciones de cultura de la ciudad para lograr un mayor impacto del arte en la formación de sus estudiantes?, ¿o ha tenido una iniciativa que haya sido individual, sin ningún tipo de alianzas?
12. ¿Conoce alguna normativa nacional para la orientación del arte en las instituciones escolares?
13. ¿Qué cambios propondría para el mejoramiento de la educación artística en su colegio?
14. ¿Qué dificultades ha encontrado en el desarrollo de su actividad docente en la institución?
15. ¿La institución articula su actividad con otras áreas o asignaturas del currículo del colegio?
16. ¿Cuáles son los espacios físicos que la institución designa para el desarrollo de prácticas artísticas y cuál es la frecuencia de su uso?, ¿para qué otras actividades se designan estos espacios?
17. ¿Tiene la institución un vínculo cercano con prácticas culturales o artísticas que hagan parte de la comunidad en la cual está ubicada la institución? Si no existe ninguno, ¿cómo cree que podría la institución estimular la aparición de este?
18. ¿Cuál es el sistema de evaluación de la enseñanza artística que propone?
19. ¿Recuerda alguna experiencia reveladora o significativa en la que el arte haya impactado de forma positiva la vida de algún estudiante?
20. ¿Para usted qué es el arte?

Etapas y desarrollo

En un período de tres meses, todos los docentes fueron entrevistados con el mismo formato y sus respuestas fueron grabadas, luego transcritas debidamente, para su posterior análisis e interpretación. En un primer nivel del estudio se hizo una síntesis de informaciones y datos derivados de las entrevistas. Luego se construyeron seis categorías de análisis, se clasificaron y se valoraron los testimonios, y se cruzaron y contrastaron cada una de las respuestas en función

de la pregunta. Cada categoría consta de un cuadro de datos y de una interpretación derivada de estos, como se podrá apreciar en el capítulo del análisis de los resultados.

En su mayoría, los docentes se mostraron abiertos y colaborativos con el proyecto. La principal dificultad se presentó al principio, en la etapa de contacto y persuasión, dado que se evidencian resistencias y desconfianza, debido, probablemente, al hecho de que no están acostumbrados a estos “interrogatorios” y pueden temer a las represalias de las directivas. Esto, también, se reflejó en la falta de credibilidad que le conceden a que la investigación sea algo útil. No obstante, durante las entrevistas se logró una comunicación fluida y espontánea, y, en varios casos, una verdadera catarsis de lo reprimido. Pese a las evidentes limitaciones para el desarrollo de su actividad, estos docentes mantienen un espíritu positivo, un interés real por su trabajo, conscientes de las dificultades y atentos a la búsqueda de soluciones.

En el desarrollo mismo de la investigación, cabe señalar lo siguiente: fueron cuatro etapas consecutivas, un tanto afectadas en su ritmo por las alteraciones sociales y familiares de la pandemia del COVID-19. La primera etapa fue preparatoria, de conocimiento y adiestramiento en la naturaleza del proyecto. La segunda estuvo orientada, en principio, a la realización de un trabajo de campo en tres instituciones educativas, pero el cierre de estas por la pandemia impidió el acceso, lo que condujo a reorientar la investigación y a tomar como foco de atención ya no los colegios, sino los docentes de artes. Esto significó cambios significativos en la estrategia. Para lo anterior, fue necesaria la identificación de 40 docentes de artes, su localización y su contacto, a fin de que aceptaran y comprendieran los propósitos del proyecto. La tercera etapa se centró en el diseño del cuestionario. La última etapa fue la transcripción de las entrevistas, el ordenamiento accesible de las respuestas, la síntesis de todo el material en informaciones y datos concretos, y la interpretación de todo esto desde una perspectiva de una lectura crítica.

El equipo encargado de las entrevistas estuvo conformado por cuatro licenciadas², cada una de las cuales tuvo a su cargo diez (10) docentes en la etapa de desarrollo metodológico y posterior análisis. Tres de las profesoras son graduadas en Arte Dramático y una en Literatura, pero con formación y experiencia en teatro y dramaturgia. Todas ellas con una interesante experiencia de participación en el proyecto “Mi comunidad es escuela”, que tenía como propósito el fortalecimiento de las competencias básicas en las escuelas y colegios

² Eliana Cruz, Dalía Jimena Velazco, María Alejandra Morales y Natalia Izquierdo.

a través del arte y la cultura. Este equipo tuvo un papel muy activo en cada una de las etapas del proceso y participó en las interpretaciones de los resultados de esta investigación.



Capítulo 3

Categoría de análisis

El propósito de este estudio es mejorar la comprensión acerca de los principales problemas que restringen la acción del arte en las escuelas públicas. Para lograrlo, se siguió un enfoque cualitativo de investigación, donde se privilegió la narrativa de los docentes acerca de su práctica educativa, su experiencia en el campo y las ideas que fundamentan su actividad académica. En la construcción de las categorías de análisis que se exponen a continuación y que han servido para decantar los datos de las entrevistas, se utilizaron como marco de referencia los lineamientos de la ley colombiana, así como las teorías más recientes que sobre educación artística han surgido en Estados Unidos y Europa. La confrontación o contrastación de una cosa con otra (es decir, de la narrativa de los docentes con los referentes teóricos y de ley) hace posible visualizar un conjunto de tensiones y problemas que intentan describir la situación del arte en las instituciones públicas de Cali. No es ni mucho menos un estudio conclusivo, ni cerrado, sino que pretende dar cuenta de una situación en un contexto determinado, y representar una oportunidad de abrir una discusión alrededor del tema, hoy día necesaria.

Como se ha indicado, este estudio no es cuantitativo, ni estadístico; no obstante, a partir del discurso que de su práctica tienen los docentes, se obtuvieron datos concretos de preguntas abiertas, pero planificadas desde una visión teórica del campo, como, por ejemplo: ¿Cuántos docentes reconocen el PEI como instrumento del diseño del currículo de su asignatura?, ¿cuántas instituciones desarrollan en su interior actividades artísticas-culturales como ejes del ambiente escolar? No siempre es fácil hallar estas respuestas, que dan lugar a interpretaciones subjetivas y ambiguas por parte del docente, quien se encuentra inscrito, a su vez, en un contexto de incertidumbre y temor. Sin embargo, aquí se ha consolidado información relevante sobre la situación del arte en la escolaridad pública.

Perfil docente

El perfil docente se refiere a las cualidades o los rasgos profesionales que delimitan la formación y la actividad del profesor de artes. Este se encuentra determinado por dos factores: la demanda laboral y el modelo de enseñanza artística, personal o institucional que se asume. En cuanto al primer aspecto, se observa que las instituciones escolares no exigen un perfil docente específico. Este no es explícito. Dado que la ley concibe el arte en sentido genérico, muchas cosas pueden ser consideradas como "arte" y este con frecuencia se asimila a actividades culturales de diverso tipo. De ahí que sea un área en la cual se cumplen tareas de recreación y entretenimiento y, en este sentido, muchos docentes no tengan formación artística propiamente dicha, sino que vienen de campos afines como la literatura, arquitectura o comunicación. En relación con el modelo de enseñanza artística, se pueden formular dos opciones: el arte concebido como autoexpresión o entendido como adiestramiento y conocimiento de disciplinas artísticas autónomas e independientes. Se puede responder esta pregunta: ¿Qué busca la enseñanza artística? Si se trata de las artes entendidas como autoexpresión, se requiere la formación de un profesorado no determinista, que no intervenga demasiado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, más un docente observador distante, un psicólogo, estimulador de la creatividad que, en teoría, surge espontáneamente del sujeto. Por el contrario, el arte entendido desde la particularidad de la disciplina implica conocimiento y dominio técnico y estético del arte concreto: teatro, danza, artes visuales o música. Por ejemplo, una limitación en este sentido tendría que ver con que asumir este modelo implica que el objetivo es enseñar a hacer obras de arte.

En la reflexión sobre el perfil es importante señalar la disyuntiva cultural entre ser artista o ser docente de artes. La figura del artista y del profesor de artes tienden a situarse en lugares distintos. En nuestro medio ha predominado la idea del artista autodidacta, que se hace a sí mismo en la práctica disciplinar, trabajando con otros artistas, inmerso en un campo de productividad artística, en talleres o grupos, y sobre todo opuesto a la "academia", entendida negativamente como un aparato institucional rígido, dominado por normas externas a las dinámicas propias del arte. Esta disyuntiva hace pensar en diferencias que no pueden ser eludidas con facilidad: el artista está ligado de forma esencial a la producción de obras de arte, mientras que el docente no.

Para establecer el perfil de los docentes entrevistados, se rastrearon cuatro factores determinantes: su formación, la experiencia artística, la experiencia docente y la percepción subjetiva de su relación con el arte.



Figura 2. Formación docente.

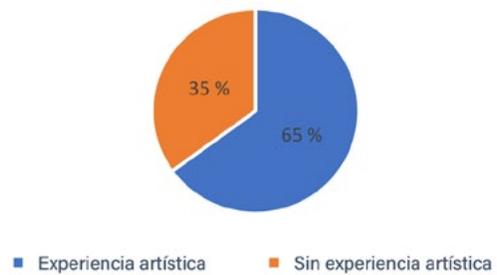


Figura 3. Experiencia artística de los docentes.

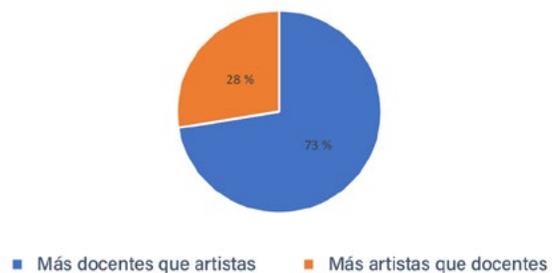


Figura 4. Percepción subjetiva de su relación con el arte.

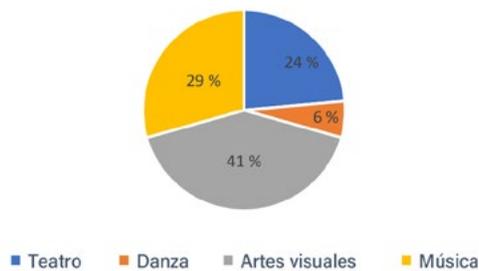


Figura 5. Docentes distribuidos por área de especialidad.

A partir de los datos presentados (Figuras 2 a 5), se puede hacer la siguiente lectura:

- Del total de profesores entrevistados, 27 manifiestan poseer títulos de Licenciatura en Artes (es decir, la mayoría), lo cual representa un punto de partida positivo. No obstante, se puede inferir que el porcentaje restante trabaja en el área artística, pero su formación profesional no es en artes.
- Se denomina “experiencia artística” a la que poseen los docentes como partícipes en actividades de producción-creación artística, bien sea individual o en grupos, como líderes o como intérpretes, dentro o fuera de la institución. No fue posible precisar si eran experiencia pasadas, recientes o actuales. De acuerdo con la narrativa de sus respuestas, la impresión que queda es que menos de la mitad de ellos no eran miembros activos de alguna actividad de producción artística; es decir, de 26 docentes que reconocen experiencia artística, solo 13 están hoy vinculados con actividades de producción artística.
- Se considera importante entender en qué área de especialidad artística se ubican los docentes en su institución y, sobre todo, si se desempeñan en el ámbito en el que están profesionalmente formados. Lo que se halló con respecto a esto resulta bastante revelador: solo 19 de los 27 que tienen Licenciatura en Artes trabajan en su área de especialidad. Esto quiere decir que un grupo significativo (8) figuran como docentes en artes, pero no ejercen ese rol. Si a estos se agregan los 13 docentes que no tienen títulos en artes, se puede señalar, entonces, que en el perfil docente de artes que demandan las instituciones escolares no existe una exigencia clara o determinante en relación con la posesión de una formación artística especializada.
- Por último —y tal vez esto puede ser lo más significativo—, en su percepción profesional, ante la disyuntiva de autodefinirse entre “artistas” o “docentes”, la gran mayoría (29) se identifican como docentes. Es como si en el ejercicio institucional se valorara de manera independiente el “saber pedagógico” del “saber artístico”, o, dicho de otra

forma, como si la enseñanza artística no implicara un proyecto pedagógico en sí misma.

- En síntesis, se revela que la formación y titulación en artes no se acompaña de manera esencial con la práctica sistemática y actualizada del arte entendido como creación-producción. La mayoría (27) tienen título en alguna de las disciplinas artísticas, y si bien en cuanto a su trayectoria manifiestan haber tenido experiencia artística, es evidente que esa experiencia ha sido ocasional y casi no se ejercita en la actualidad. De alguna manera, se entiende que el trabajo del docente anula o riñe con el del artista. No deja de ser paradójico que expresen sentirse más docentes que artistas, sobre todo pensando que en la mayoría de los casos su formación de base es en artes, situando así el trabajo docente aparte de las actividades artísticas.

Algunos testimonios, que ilustran las lecturas y las inferencias antes presentadas, a partir del análisis y la interpretación de los datos obtenidos en relación con los diversos aspectos que comprenden el perfil docente, contribuyen a comprender la dimensión subjetiva y el lugar de enunciación de los docentes participantes, como se puede apreciar a continuación.

El siguiente fragmento permite observar cómo el docente concibe la cuestión de la formación en relación con la pertinencia que esta tiene en el ámbito del arte, y cómo fue su trayectoria para llegar a ocupar el rol de docente de artes, en función, en este caso, de unas demandas institucionales asociadas a la carga horaria:

Y pues la parte musical siempre he tenido el gusto. Sé tocar guitarra, sé más o menos tocar melódica, por ahí hice algo de bajo; me gusta cantar, pero ha sido algo muy propio, muy mío y, en cierta medida, como autodidacta. No he tenido formación estricta académica en el arte. Entonces, primero esa claridad, soy más de deporte, de educación física. De hecho, mi nombramiento en la institución es por educación física; sin embargo, pues para poder completar las horas y la carga horaria que se establece en el Ministerio, tuvieron que meterme en Educación Artística con los grados superiores, con décimo y once. Entonces, en los últimos tres años ha sido así, y me dio sustico, pero a la vez me gustó, porque siempre me ha gustado el asunto artístico. Y dije: "Pues sí, yo le hago", pero pues ha sido complicadito e interesante. (A2³, comunicación personal, septiembre de 2020)

Los siguientes testimonios ilustran la percepción que tienen los docentes cuando se les interroga sobre el tiempo que tienen disponible para el desarrollo de actividades enfocadas en su práctica artística

³ Esta denominación responde al hecho de que los entrevistados no son citados con sus nombres y apellidos, para preservar su identidad y para dar cumplimiento al reglamento de ética de la Universidad; así, se adoptan letras mayúsculas para cada categoría y el número para diferenciarlos entre sí.

y cómo equilibran el quehacer docente con respecto a su quehacer artístico:

Yo pensaba que iba a ser de pronto un poco más fácil, que podría hacer cosas intermitentes, pero eso en este momento no lo he podido nivelar. Porque de todas maneras tú estás constantemente en el colegio y en el aula, y no tienes tiempo para hacer los nuevos procesos que quieres, y para eso tienes que estar en tu casa, hacer la construcción de lo que vas a realizar, comenzar a revisar, hacer el proceso y la calificación y el programa, y entonces te salen con que las horas extras para hacer otra cosa y que tenés que ir a ayudar a construir algo en el colegio para que sea parte como de tu proceso [...]. Claro, es muy diferente uno tener un trabajo normal donde vos estás en una oficina o estás diseñando, interactuando con pocas personas. Pero acá tú interactúas ya con muchas personas. La carga energética es muy alta, entonces una a veces llega agotada y dice: "ya no quiero hacer más". Es bastante pesado el tema. (A3, comunicación personal, septiembre de 2020)

Otro docente comenta:

porque ya cuando uno se mete mucho en la parte de la educación, del área de la educación artística, no es que esté practicando mucha música. O sea, se las ingenia para que los chicos se motiven, aprecien la música y gusten de ella, pero digamos que de lo que se trata es de un ejercicio de pedagogía y no de la enseñanza. Más o menos, me mantuve un poquito al día porque enseñé en el conservatorio guitarra popular muchos años; también estuve como hora cátedra, pues esa es la figura que nos posibilitan cuando nos vinculamos a una institución universitaria. Y entonces estaba en los cursos de extensión; muchos años estuve en los cursos de extensión con guitarra popular, lectoguitarra. Ahí había una forma más de practicar y actualizarse todo el tiempo con los grupos.

De pronto en la parte de la actuación de no tener el momento, los espacios, los tiempos, ahí sí siento que ha sido fuerte, que ha habido momentos donde ha tocado decidirse por lo otro, por la docencia oficial [...]. Hablo de continuar, por ejemplo, como actriz, o como directora, aunque yo pude compaginar muy bien, dirigir con enseñar casi que lo puedo hacer, incluso creo que lo tengo dentro de mi pénsum de teatro, siempre está la dirección. Con eso lo puedo hacer, pero con la actuación sí siento que me afectó porque los tiempos no me daban. Las veces que intenté actuar en medio de mi tiempo de enseñanza fue muy difícil. Fue casi que lo tuve que dejar de lado.

[...]

Por ahora estoy dedicada a ser maestra y a dirigir y me siento muy bien haciéndolo. Eso sí, el conflicto de pronto al principio, más joven tal vez fue más fuerte, pero no, ya ahora siento que la decisión fue la mejor. Lo que estoy haciendo, esa formación a esas generaciones..., ha sido encontrar a mis estudiantes que ahora son de 25-30-35 años. Esos que yo formé y que además de eso se decidieron muchos a seguir siendo actores, profesores, directores, y que ya podemos hablar como colegas. No, yo digo que donde no hubiera sido así, donde yo me dedique solo a mí, en este arte que me puede esperar, entonces siento que fue la mejor decisión. Porque el teatro creo que cada vez tiene menos profesores de teatro allí, entonces creo que nuestra misión es más fuerte, incluso que las de otros profes de arte. (A4, comunicación personal, octubre de 2020)

Comentario de cierre: Cerremos con una breve reflexión sobre estos testimonios sinceros de los docentes entrevistados. Estos revelan la complejidad y la ambigüedad de su situación:

- Es claro que muchos no tienen estudios formales en alguna disciplina artística y se ven por azar arrojados al campo artístico. Lo asumen con interés, pero aquello que van a enseñar lo aprenden en el camino o lo conocen por afición. En todos ellos el saber artístico es, en esencia, algo asistemático, espontáneo, aleatorio, no es un saber epistemológicamente consolidado. Esto los ubica en una posición muy insegura y angustiada.
- Otros, están abrumados con una multiplicidad de compromisos escolares diversos y tareas institucionales que reducen las posibilidades de su práctica artística. No hay tiempo para actualizar sus conocimientos, ni para repensar la enseñanza artística. El arte como tal pasa a un segundo o tercer plano de interés. Por decirlo abruptamente: la formalidad de lo académico y docente mata la libertad artística.

Lugar y valor del arte en el PEI

El PEI es una exigencia esencial de la Ley 115 de 1994. En el artículo 73 se indica que el propósito del PEI es lograr una formación “integral”, tema que se aborda más adelante y sobre el cual existen muchas ambigüedades. También se deben definir, entre otras cosas, los principios y fines del establecimiento educativo. Cada establecimiento puede tener su propio PEI y este debe responder a las necesidades de los educandos, de la comunidad y de la región. Tal vez lo más relevante de la concepción del PEI es lo que dice el Decreto Reglamentario 1860 de 1994, en su capítulo tercero: “Cada institución es autónoma en la adopción de su PEI”. En este decreto se habla, así mismo, de la organización del plan de estudios por áreas, abriendo la posibilidad de superar el currículo de asignaturas separadas, y se sugiere la opción de construir proyectos pedagógicos transversales relativos al arte y la cultura, y a la creación de grupos artísticos de interés para el uso creativo del tiempo libre.

Teniendo en cuenta este marco legal abierto y lleno de posibilidades, se indagó hasta dónde el arte era parte de un modelo “integral” de educación y qué lugar ocupaba en el contexto curricular de la institución; en otros términos, qué tipo de PEI estructuraba la institución educativa y si allí el arte tenía un papel innovador o de articulación en el conjunto del modelo educativo.

Para esto, se desarrollaron tres puntos concretos de indagación: lugar de importancia que se le asigna al arte en la institución; recono-

cer el modelo pedagógico de la institución con base a una tipología simple, bien fuera como tradicional, con énfasis técnico o en ciencias sociales o humanas, o, si acaso, centrado en las artes; poder establecer si en los últimos años el PEI había sido objeto de modificaciones y qué nueva orientación pedagógica había adquirido (Figuras 6 a 8).

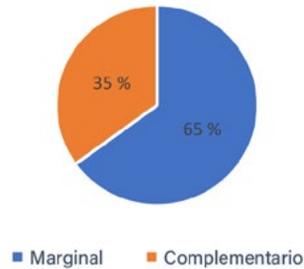


Figura 6. Lugar de las artes en el PEI.



Figura 7. Modelo pedagógico según el PEI.



Figura 8. Modificaciones al PEI.

Para la mayoría de los entrevistados (26), el arte ocupa un lugar marginal en el PEI institucional y, en consecuencia, no hace parte de su diseño curricular. Algunos docentes refieren que el arte opera como una suerte de “comodín” que fácilmente se reemplaza por otras actividades que la institución considera más urgentes y relevantes. En estos casos, el docente es consciente de que en la ley el arte figura como un “área de conocimiento”, pero en la realidad el arte ni

es entendido, ni valorado. Las situaciones en las que se expresa esta subvaloración son muy diversas, toda vez que en la dinámica de las instituciones educativas es “normal” asignar al docente de artes la elaboración de carteleras u otro tipo de manualidades con la participación de los estudiantes. También se asume como “natural” que el docente de artes prepare algún “número” o “acto” de celebración para la izada de la bandera el 20 de julio o cualquier otro tipo de actividad institucional ya prevista y ritualizada.

Para algunos docentes (6) el arte no es marginal, pero de forma paradójica señalan cómo en la práctica escolar y en el desarrollo de la asignatura la formación artística propiamente dicha es mínima. No solo se trata del limitado tiempo de la asignatura en el horario escolar, sino de una falta generalizada de recursos para el desarrollo de la actividad artística. Un problema en la comprensión de esta marginalidad tiene que ver con el hecho notorio de que, para el docente, en función del compromiso y la convicción de su actividad, el arte es central en su vida, pero esto no se corresponde con el contexto en el que trabaja.

De manera complementaria, se intentó comprender la conciencia de los docentes sobre el PEI, pues, si bien reconocían cómo el arte no contribuía a ninguna transversalidad, era necesario indagar qué otro modelo, que no fuera la simple sumatoria de asignaturas, existía en su institución. En la tipología simple propuesta, se le denomina “tradicional” al modelo que prioriza las ciencias, las matemáticas y el lenguaje en procesos de memorización de datos, estandarización de respuestas, fuerte control disciplinario y represión escolar. En este modelo se inscribieron nueve (9) instituciones, según los relatos de los docentes.

El denominado modelo de ciencias sociales y humanas intenta otorgar una priorización de este tipo de asignaturas, al mismo tiempo que promueve que la institución se inscriba en un proyecto social más amplio, bien sea ambientalista o referido al patrimonio tradicional o étnico. De acuerdo con los testimonios de los docentes, en este modelo se inscriben cuatro (4) instituciones.

Como su nombre lo indica, el modelo técnico o tecnológico tiene la perspectiva de preparar al estudiante para el mundo laboral, creando en esta dirección un énfasis en informática, en diseño gráfico o en medios audiovisuales, generalmente en convenio con instituciones reconocidas en esas disciplinas.

Es interesante agregar algunas otras reflexiones que los docentes expresan en las entrevistas. Por ejemplo, los que se reconocen inscritos en un modelo tradicional señalan que allí el énfasis está puesto en las asignaturas de las pruebas SABER. Por su parte, aquellos que optan por manifestar que existe en sus instituciones un modelo

“social-crítico” o “socio-humanístico” consideran que esto es más “teórico”, existe en el papel o en la retórica institucional, pero en la práctica es un modelo dirigido o centrado en las asignaturas “duras” (matemáticas y lenguaje).

En el discurso de los docentes, a pesar de los seis (6) que expresaron situarse en el modelo artístico, lo que se refleja es que el arte no hace parte integral de un modelo innovador y articulado al conjunto institucional. Ahora bien, lo cierto es que para muchos docentes de artes no hay claridad sobre cuál es el PEI de su institución, dado que no se sienten implicados en este y, en esa medida, les resulta difícil de describir. Muchos, en realidad, no lo conocen y no han leído el documento que lo registra. En este sentido, es evidente que no hay claridad sobre su verdadera utilidad o su incidencia cotidiana, pues se ve como un requisito institucional o una formalidad que hay que cumplir, pero no parece aplicarse en la práctica. Por lo tanto, se deduce que no lo han visto socializado para que sirva de guía, sino que es más bien letra muerta metida en algún cajón.

Por su lado, quienes al parecer tienen mayor claridad con respecto al PEI de su institución son aquellos que se inscriben en un modelo de educación “técnica”.

Sin embargo, allí donde el arte tiene algún rol significativo, este aparece mezclado en una rara combinación de ofertas como “técnica musical”, “taller de motos” y “ebanistería”. Se trata, entonces, de un extraño contraste de opciones prácticas que genera muchas preguntas.

Cabe destacar que aquellos que se inscriben en un modelo “etnoeducativo”, donde culturalmente hay predominio de poblaciones afro, parecen tener mejor definidos sus objetivos institucionales en la línea de lo “intercultural” y “patrimonial”.

El interés por las posibles modificaciones que el PEI hubiera tenido en las instituciones partía de la premisa de si el arte aparecía como una opción innovadora; es decir, si encontraba un espacio donde tuviera un rol más significativo. Lo que se halló con respecto a esto resulta bastante desconcertante. En algunos casos, los cambios se referían a modificar una asignatura de danza por otra de artes visuales. En otras situaciones, el cambio de modelo pedagógico parece representar más bien un retroceso: de haber sido interdisciplinar, buscando la articulación entre las áreas, se regresó, por voluntad mayoritaria del profesorado, a un modelo tradicional de asignaturas separadas y autónomas. Se expresa, en este caso, una resistencia radical al intento de salir del modelo de asignaturas separadas y el temor a un modelo de integralidad del currículo. Muchos de los cambios a los que se aludieron en las entrevistas están orientados hacia el fortalecimiento de las pruebas SABER. Es claro que estos no han

sido favorables para el área artística, sino que, incluso, en varios casos significaron la reducción del tiempo horario de la clase de arte o la conversión de las artes en asignaturas electivas y no en obligatorias.

En síntesis, los PEI de las instituciones educativas públicas no han tenido cambios sustantivos frente a los modelos tradicionales y aquellos que se han producido podrían considerarse como negativos para las disciplinas artísticas. El arte, en definitiva, aunque ocupa un pequeño espacio de interés en relación con las demás áreas, pues aparece en el listado de las asignaturas de la educación básica y media, lo cierto es que, en términos de su realidad efectiva, tiene un lugar marginal en el currículo escolar.

A continuación se transcriben algunos relatos que permiten ilustrar las concepciones de los sujetos entrevistados y sus posiciones en torno al lugar que ocupa el PEI en la enseñanza de las artes en las instituciones desde las cuales cada uno de los docentes enuncia.

La educación artística es fundamental, es vital para el desarrollo del sujeto, entendiéndolo con sus relaciones personales, bla, bla, bla, pero a la hora de transformar las políticas públicas para que eso se lleve a cabo hay una distancia gigantesca, y es que eso viene desde allí, desde la construcción de política pública. Por eso mi interés en este proceso que estamos con la Red, que, bueno, no sé si esté por ahí en la entrevista en algún momento..., y eso baja a la Secretaría, que nunca ha dedicado realmente una reforma administrativa que obligue a las instituciones educativas a que la educación artística deje de ser marginal.

[...]

el Proyecto Educativo Institucional es un documento, sí, pero es un documento que finalmente funciona como herramienta para hacer cohesión del proyecto educativo, ¿no? [...] es algo ahí como de adorno, que nadie lo mire, incluso uno lo ignora [...]. Pues, no hay como un punto de cohesión, donde todas y todos podamos trabajar de forma articulada por una meta común [...], y eso también deviene un montón de la orientación institucional, o sea, desde..., desde la rectoría y las coordinaciones académicas se deberían encargar en cada institución educativa..., o, en mi caso, de que en realidad el Proyecto Educativo Institucional funcione para que cohesione eso; el Proyecto Educativo, que es toda su institución, pero como estos terminan siendo funcionarios administrativos y no académicos, entonces pues ni ellos mismos trabajan el Proyecto Educativo. (B1, comunicación personal, octubre de 2020)

Cuando yo llego a la institución, a mí me dicen: "léase el Proyecto Educativo". Yo leí lo que correspondía a la educación artística, hice algunas sugerencias, propuse algunas modificaciones, pero eso nunca se llevó a cabo. El proyecto educativo sigue estando ahí como hace muchos años. El proyecto educativo en muchas instituciones, yo no sé si será exclusivo de la institucionalidad oficial, pero se convierte simplemente en un requisito..., en un requisito. Pensar en un modelo pedagógico en la institución, en medio de tantas y miles de formas de pensar, en medio de tantas generaciones tan diversas, ha sido muy complejo.

El PEI en la institución es marginal, aunque de todas formas en el PEI, que es el Proyecto Educativo Institucional del colegio en el que trabajo, está suscrito; como la especialidad del colegio es electricidad y electrónica, y electricidad y

electrónica es una cosa manual, porque tienen que hacer instalaciones eléctricas; la clase de electricidad y electrónica requiere que se les dicte dibujo técnico. Entonces en el papel puedo decir que es central. En el papel está suscrito como si fuera algo central. Además, el mismo Ministerio de Educación dice que el área de educación artística y cultural es fundamental y debe tener como mínimo una cantidad de horas. En el papel es eso, pero en la práctica es al revés. Y yo diría que está incluso por debajo de la parte del uso del tiempo libre. (B2, comunicación personal, octubre de 2020)

La verdad, por más que le intenten dar importancia, la parte artística siempre va a ser la que está desplazada. Entonces no le dan un nivel de relevancia, además porque el Estado mismo no lo hace. El Estado mismo prioriza las pruebas Saber 11 y en este evalúan ciertas cosas que obviamente no estarían en el arte. Y muchas cosas pueden tratarse desde el arte. Y desde la institución también. Para mí, la institución ve importante el arte solo cuando hacemos las actividades y todo, pero en verdad ni se le da reconocimiento, sino solo como una actividad adicional, pero no se le da el reconocimiento que se le debe dar. (B3, comunicación personal, octubre de 2020)

Yo puedo decir que es un lugar de poca importancia, de no mirarlo como un área fundamental ni básica, ni tampoco como darle un significado de campo de saber. A tal punto que en algún momento una persona, directiva, hace años fue eso, por una estudiante que estaba mal y yo qué le ponía..., creo que le puse 2,0 o 2,8, algo así [...]. Entonces se armó un lío tremendo porque el estudiante no pasó. Y entonces me dicen: "Pero, profe, eso para qué le va a servir al estudiante, páselo. A mí no me sirvió de nada la clase de música que me dieron".

Incluso una de mis tesis que yo siempre planteo y que la hablábamos mucho en "Mi comunidad es escuela", cuando hacíamos análisis de lo artístico en la escuela oficial, es que la escuela oficial no está diseñada para las artes, definitivamente no lo está. No tiene, a nivel de sus espacios físicos, a nivel de su currículo, a nivel de la pertinencia, el apoyo, por donde tú lo mires creo que a la gran mayoría les cuesta. Y que hay unas artes que digamos son como las más conservadoras, y las que siempre se entendieron que era lo que tenía que ser artística, y siempre hay un lugar común. Y la escuela se acostumbró, y no voy a demeritar a los profes de artes plásticas, de dibujo o dibujo técnico, porque uno sabe que todas las artes tienen una riqueza... Cada una es en sí misma muy grande y muy especial, y muy necesaria. Pero como la escuela solamente le dio la apertura por muchísimo tiempo a las artes plásticas, al dibujo, al dibujo técnico, entonces la escuela como que se acostumbró a que las artísticas son quietas, son hacer una manualidad, dibujar, en silencio. Entonces estas artes como el teatro, la danza, la misma música, somos un problema en las instituciones porque no tenemos espacios, molestamos al uno y al otro. (B4, comunicación personal, octubre de 2020)

Comentario de cierre:

- Hay un reconocimiento explícito de la importancia del PEI como eje articulador del proceso educativo institucional. Es, no obstante, una especie de conciencia teórica de un documento que debe existir como fundamento institucional pero que en la práctica no se lo reconoce como motor de ningún proceso. Los docentes reclaman que haya una política que desde arriba promueva una reforma que cam-

bie ese estado de cosas y que en el mejor de los casos se incorpore el arte al PEI.

- Para la mayoría de docentes el arte está al margen del PEI. Además, en una visión más radical el PEI es tan solo un documento guardado en un archivo.

Concepciones curriculares

En esta categoría se hace referencia al currículo de la asignatura de artes. El trabajo en este punto se enfocó en comprender la concepción que fundamenta el diseño de los programas. ¿Desde qué perspectiva teórica o normativa se elabora el programa?

En los presupuestos de las entrevistas se concebían, como guía de indagación, cuatro posibilidades, las cuales intentaban abrir un campo de reflexión curricular. No fueron explícitas, ni funcionaban como un cuestionario directo, sino que, como estrategia metodológica, se dejó que el discurso abierto y fluido del docente las fuera expresando libremente. Son las siguientes: (a) que la base y fundamentación del currículo se orientara por la concepción de “competencias” propuesta por el Documento 16 del MEN; (b) que la concepción curricular procediera de la visión de la “educación integral” en la que el arte ha tratado de ser inscrito; (c) que el diseño curricular obedeciera a los presupuestos de una educación articulada a las necesidades del contexto social y cultural de la comunidad, de la zona y el barrio donde se ubicaba la institución; (d) que el docente actuara desde su propia concepción de lo que debe ser la enseñanza de su disciplina artística; es decir, con total autonomía e independencia de los posibles lineamientos oficiales o institucionales (Figura 9).

En muchos casos, la mezcla de una perspectiva con otra se va produciendo en el desarrollo de las entrevistas, pero, pese a la ambigüedad e incertidumbre de las respuestas, y a las zonas grises de una reflexión que no parece estar madura, el análisis de las narrativas de los docentes va creando una delimitación dominante por una u otra opción. Al ser el arte una asignatura marginal, como se ha señalado antes, no parece que existiera sobre su diseño curricular una reflexión o un diálogo que permita una mejor conciencia del problema.

Como se puede ver, la mayoría de los docentes (30) reconoce el Documento 16 del MEN como un marco normativo y filosófico que se debe tener en cuenta. Las cosas son, sin embargo, más complicadas de lo que parecen. No es claro hasta dónde este documento constituye un referente remoto, aludido, pero no estudiado, y mucho menos asumido como directriz curricular. Aquí parece suceder aquello de que “se acata, pero no se cumple”. Este documento, expedido en el



Figura 9. Tipo de currículo.

año 2010, se denomina “Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media”, y, a su vez, está inspirado en el “Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010” del Ministerio de Cultura. Hasta la fecha no ha sido modificado o sustituido. En este sentido es, desde luego, un referente central para el desarrollo de la educación artística en la última década. Cabe señalar que su núcleo conceptual es la noción de “competencias”. De allí que se hable de un currículo por competencias. Sin entrar en una mayor profundización teórica, es pertinente indicar que una “competencia” es un saber hacer en contexto. La relevancia de este término y de lo que plantea el Documento 16 se evidencia en el hecho de que la mayoría de los docentes (30) lo reconoce como una política curricular que se debe considerar. En este contexto, la complejidad que surge es que, aunque se lo reconoce, se pudo constatar que no se aplica o no se comprende la orientación curricular que propone.

Atendiendo a lo anterior, es necesario aclarar algunas cosas. En el Documento 16 las artes se proponen como apoyo, ampliación o enriquecimiento de las competencias esenciales de la educación básica y media, las cuales se identifican como:

- Competencias comunicativas.
- Competencias matemáticas.
- Competencias científicas.
- Competencias ciudadanas.

La concepción curricular que establece este documento está orientada hacia la posibilidad de que el arte dialogue con estas cuatro competencias. ¿De qué forma? Para lograrlo, es necesario identificar las competencias propias de la educación artística que contribuyen al desarrollo de las competencias básicas. Este texto identifica tres competencias esenciales en la educación artística de su interés:

- Competencia sensible.
- Competencia estética.
- Competencia comunicativa.

En el arte se identifican, por lo general, otras competencias como la expresividad, el pensamiento crítico y la cohesión social, pero el Ministerio las condensa en esas tres. Ahora bien, para estimular la comprensión y el diálogo entre las competencias de las asignaturas escolares y las artísticas, el Documento 16 muestra unos ejemplos muy ilustrativos sobre cómo se podrían articular estas competencias. No es necesario entrar aquí en la descripción de estos ejemplos, pues basta decir que son teóricamente viables.

Al indagar a los docentes sobre el diseño del currículo basado en competencias, veinte (20) de ellos afirman hacerlo. Al profundizar en la forma como esto se lleva a cabo, se descubre que, en realidad, el concepto de competencia se circunscribe al saber artístico, pero no se relaciona con las competencias de las otras asignaturas. En la práctica el arte no se pone al servicio de las otras asignaturas de la malla curricular, sino que permanece aislado. Es claro que los docentes de artes no trabajan articuladamente con los otros docentes o al menos eso no se refleja en el diseño curricular. Por lo tanto, no se da en las instituciones públicas una relación planificada entre los docentes de lenguaje, matemáticas o ciencias, con los docentes de artes y sus respectivas áreas. Se expresan, entonces, relaciones ocasionales y, la mayor parte del tiempo escolar, artes suele ser un universo aparte.

Considerando lo anterior, se observa que el presupuesto básico del Documento 16, el cual es “construir un diálogo entre competencias básicas y competencias artísticas”, a la hora del diseño de la asignatura de artes, no se cumple. Esta investigación no avanza sobre las causas de ese desacierto o fracaso, pero es notorio que ese proyecto del Documento 16 lleva implícita la visión de una institucionalidad escolar integrada en un PEI donde el arte tiene un rol todavía no reconocido. La experiencia indica que existe una poderosa resistencia al arte que lo somete a un papel subalterno. Vista así la cuestión, se podría invertir la fórmula del Documento 16: es al interior de las instituciones educativas donde se niega el diálogo con el arte. El arte no tiene interlocutor.

Con respecto a la segunda opción de este análisis, la indagación arroja los siguientes resultados: varios docentes (16) expresan trabajar en la perspectiva de una educación “integral”, toda vez que manifiestan, sobre todo, su voluntad de articular con otras asignaturas y realizar actividades de integración. La dificultad aquí surge de la comprensión que se tenga del concepto de “educación integral”. El

presente análisis revela que el concepto de “educación integral” no es parte significativa de las instituciones educativas del sector público. La idea básica de la educación integral es entender que no solo se educa la razón, la mente o el intelecto, o las asignaturas “duras”, sino, también, otras capacidades y facultades del ser humano, como la imaginación, la emoción y la sensibilidad. La educación tradicional obedece a la tendencia exagerada de solo valorar el pensamiento lógico, negando la actividad imaginativa y el sentimiento. Por tal razón, la educación integral corresponde a algo más que una articulación eventual o casual de asignaturas, pues esta tendría que ser un proyecto o solo se daría si es un proyecto que fundamenta el PEI de la institución. Pese a que un grupo significativo de docentes (16) manifiesta participar en procesos de integralidad, estos intereses resultan marginales y no responden a una filosofía realmente integral.

En cuanto al diseño curricular, en relación con el contexto social y cultural de la comunidad educativa, se plantean dos opciones: una, que al parecer atiende a las necesidades y circunstancias más inmediatas, a las que se refieren ocho (8) docentes, como es el caso de la pandemia, la cual obligó a suspender la presencialidad y entrar en la virtualidad. Esta opción, desde luego, no significa una verdadera conceptualización sobre el currículo, aunque lo modifica inesperadamente. Se trata, en estos casos, más de una flexibilidad de la práctica que de un problema curricular. La otra, la segunda opción, sí tiene una importancia indudable y en ella se sitúan dos (2) docentes. Está referida a aquellas instituciones educativas con un predominio de la población afro, cuyo contexto se define como cultura del Pacífico. Allí el arte adquiere una connotación patrimonial e identitaria que ameritaría una discusión sobre el tipo de diseño curricular pertinente. La adopción sin una perspectiva crítica de actividades culturales, inscritas hoy en las dinámicas de las culturas populares y tradicionales, contiene muchos riesgos de reproducción de las ideologías de masas.

Y, finalmente, por autonomía se entiende que el docente con formación en artes elabora su diseño curricular en la perspectiva de su disciplina artística; es decir, privilegia lo que en su saber profesional debe ser la formación esencial de un artista, bien sea este músico o plástico, o de cualquiera otra disciplina como la danza o el teatro. Es la autonomía de la naturaleza de cada arte, a través de sus formas canónicas, sus técnicas, sus metodologías, su historia y su estética. Es la autonomía de su profesionalidad, el dominio del saber artístico por encima de cualquier otra consideración.

La idea de un diseño curricular autónomo es suscrita por diecinueve (19) docentes. No obstante, esta declaración puede ser bastante contradictoria con la realidad, en tanto que, para la mayoría, las

posibilidades de que en la escolaridad básica y media pueda haber formación artística profesional es materialmente imposible. De hecho, lo que se reconoce a nivel internacional es que en las escuelas y los colegios la actividad artística sirve para desarrollar valores de convivencia, creatividad y solidaridad, pero su objetivo nunca puede aspirar a formar artistas.

A continuación, algunos fragmentos de entrevistas que contribuyen a ilustrar las diversas percepciones que los docentes tienen alrededor de los modelos curriculares y cómo las artes se ubican o no en estos, a la luz, fundamentalmente, de los lineamientos que se establecen desde el MEN. En estos casos, se puede observar el conocimiento, la exploración y la apropiación que los entrevistados tienen en materia de documentos que sirven como guías para su labor.

Yo, para construir mi plan de área, tengo en cuenta los lineamientos de la guía 16 del Ministerio, ¿cierto? Tengo en cuenta esas competencias que el Ministerio nos propone. El tema de la sensibilidad, de la apreciación estética y de la comunicación, digamos que esas son las competencias que se tienen en cuenta. Y todo el plan de trabajo que desde el Ministerio se orienta, porque, entre otras cosas, lo comparto totalmente. Y, como te decía ahora, pues nosotros no tenemos un modelo pedagógico, trabajamos por procesos y competencias, ¿cierto? Y a partir de ahí se construye todo lo que es el currículo o el plan del área artística.

[...]

siempre parto de las tres competencias que hasta ahora son las planteadas por las orientaciones, para la educación artística, que son la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. [...] lo que he hecho es que, como Educación Artística no tiene unos estándares hechos para cada una de esas competencias, a diferencia de las otras áreas, esos estándares no existen, lo que yo hago es que creo esos estándares, ¿sí?... lo que llamamos afirmaciones, a partir de la competencia ligada al tema de trabajo que me interesa en cada grupo; pero es una creación, digamos, mía, porque tú no vas a encontrar en la cartilla de orientaciones como sí lo encontrarás para Lenguaje, para Matemáticas, que puedes decir: "la afirmación número tal, del grado quinto de primaria, en la competencia tal". Eso no lo encuentras en nuestra área, entonces, lo que yo hago es crearlas, crear esos estándares. Y a esos les creo las evidencias. Es ¿cómo evidencio yo, en el proceso y los productos de los estudiantes, esa afirmación que me he inventado? (C1, comunicación personal, noviembre de 2020)

Nosotros tenemos varias competencias. Hay unas competencias, aunque no me acuerdo bien, que son comprender, analizar, reconocer algunos elementos artísticos, ya sea de la parte caleña como tal, parte identidad cultural, patrimonio; también hay representaciones artísticas y competencias sociales, tales como: de qué forma te relacionas con otros, respetar la palabra del otro, cómo trabaja en grupo, las herramientas que tiene..., y no me acuerdo de qué más. También manejo de la Internet: generación de contenido. (C3, comunicación personal, noviembre de 2020)

No, es que desde hace mucho tiempo no existen las competencias de Educación Artística, competencias como tal no. Que es un área fundamental y entonces uno tiene que redactar y trabajar..., y sacar de documentos de la ONU

las competencias que debe tener la Educación Artística. ¡Cómo es que es un área fundamental y no tiene una estructuración del Ministerio de Educación acerca de cuáles son las competencias en el área de Educación artística! Es como si el área de Matemáticas no las tuviera. ¡Por Dios! Si bien hay mucha subjetividad en el arte, pero el docente las tiene que sacar de su trabajo y de su creatividad...

[...]

te lo digo de verdad, pues yo sé de los lineamientos curriculares, cuando me toca llenar, pues, obviamente, busco el lineamiento, el indicador. Todo eso que tenemos porque sabemos que no tenemos los estándares, todo ese cuento de artística, porque a veces en la parte de competencias ciudadanas o socioemocionales nos pueden servir más. A veces tomo algo de lenguaje que medio sirve, un DBA⁴ por ahí atravesado de primaria, que también me sirve acá, porque los documentos nos lo exigen y yo trato de adecuarlos a mi práctica. No es al revés porque yo siento que no me han dado o no he buscado tal vez, sino que como ya tengo una práctica que la tuve que hacer así, entonces yo trato de acomodar los DBA, los estándares incluso de otras áreas, pero digamos que esencialmente no he tenido en cuenta, pero cuando lo de la pandemia sí vi unos documentos muy interesantes en Colombia Aprende de monólogos, por ejemplo, y entregando talleres incluso. (C4, comunicación personal, noviembre de 2022)

Comentario de cierre: La diversidad de opiniones revela la dificultad del consenso en torno al diseño curricular de los programas de artes. Vamos a registrar de manera sintética y sumaria este tipo de posturas ideológicas. Uno dice: sigo los lineamientos del Documento 16 del MEN, pero para mí no tenemos un modelo pedagógico de guía, lo cual puede ser contradictorio si entendemos que el Documento 16 contiene un modelo pedagógico; Otro dice: parto de las tres competencias que orientan el área artística, pero es algo muy general, el ministerio no establece unos estándares de logro y evaluación; Y otro más dice: hay una variedad de competencias como son reconocer nuestra identidad cultural y el patrimonio. Más adelante se afirma: no existen competencias para la educación artística, el área no ha sido estructurada, todo se hace de manera subjetiva; y, por último, dice reconocer los lineamientos o los indicadores, pero en verdad no existen estándares, es solo una formalidad, algo que está en un papel, todo al final depende de la propia experiencia, de cómo se desarrolla su práctica educativa.

Vida cultural y relaciones comunitarias

El criterio del que se partió en esta categoría es el siguiente: en la medida en que las instituciones educativas organizan y promueven actividades culturales, es posible reconocer un terreno propicio para el desarrollo de procesos de educación artística. La existencia de una cierta vida cultural que vaya más allá de las rutinas institucionales, del día a día de las clases, los exámenes, las evaluaciones, las notas, los castigos, y que se da en contraposición a la Semana Cultural, las jornadas artísticas, el festival de música o el festival de teatro. Esto crea un marco de integración, sociabilidad y convivencia, cuyo efecto

⁴ Derechos Básicos de Aprendizaje, en el área de lenguaje.

positivo sobre la comunidad educativa es un poderoso estímulo del ambiente educativo, de todo aquello que se reconoce como el “currículo oculto”. Con el propósito de analizar estas actividades, se identificaron tres tipos de situaciones: actividades culturales sistemáticas, alianzas con instituciones artísticas y relaciones con la comunidad (Figura 10).



Figura 10. Situaciones asociadas a la vida cultural y al contexto.

Dada la complejidad y extensión del concepto de “cultura”, se consideró necesario, para los efectos de este análisis, restringir su alcance a las artes; esto es, aquellas actividades que emergen de la dinámica del área artística de la institución o están relacionadas con ella.

Al observar la figura anterior, los resultados son inquietantes: de cuarenta (40) docentes entrevistados, solo en el caso de doce (12) instituciones parecen desarrollarse actividades culturales más o menos sistemáticas y orgánicas; es decir, que se articulan de alguna manera a procesos de formación artística internos. La estructura de esa organicidad no se pudo establecer con claridad y certeza. Siguiendo otra dirección, en la mayoría se habla de “actividades culturales” para referirse a actos de celebración y conmemoración más o menos ritualizados e institucionalizados mediante protocolos solemnes, como el Día del Profesor, el aniversario del colegio, el Día de la Madre, la izada de la bandera, el 12 de octubre o el 20 de julio, y, en el mejor de los casos, un tipo de semana cultural aleatoria que puede contener desde presentaciones de grupos artísticos invitados, un reinado de belleza y un desfile de modas. En algún caso excepcional, se habla de eventos que se preparan como parte de un proyecto en el que culminan procesos guiados por un “tema-eje” integrador. Son muy pocas las instituciones que organizan actividades artísticas sistemáticas y articuladas a procesos pedagógicos más amplios. Incluso en aquellas (2) donde existen grupos de teatro con cierta continuidad, estos operan con una dinámica propia, la cual no parece incidir de manera relevante en el conjunto institucional.

El segundo elemento de este tipo de procesos buscaba indagar por las relaciones o las alianzas del colegio con las instituciones artísticas de la ciudad. Los resultados muestran que menos de la mitad (17) reconoce algún tipo de relación o alianza con instituciones artísticas como Bellas Artes, el Instituto Popular de Cultura, La Tertulia, el museo La Merced, bibliotecas, salas de teatro, el Banco de la República y universidades, entre otras. En general, estas relaciones se presentan como puntuales y ocasionales, y obedecen a iniciativas personales de los docentes y no propiamente a programas institucionales. Esta relación no solo es de interés para los docentes y los colegios, sino también para las entidades de arte y cultura que buscan desarrollar interlocutores para sus eventos. La impresión general que queda es que el vínculo con el medio artístico tiene un carácter más personal que institucional y que las actividades artísticas se desarrollan en el interior del colegio sin una real conexión con el medio artístico-cultural de la ciudad.

La última situación se refiere a las posibles relaciones con la comunidad. Se denomina como comunidad a aquello que existe en el entorno y en el contexto de la zona urbana donde se sitúa geográficamente la institución educativa. Se supone que la mayoría de los estudiantes proviene de este mismo entorno comunitario. Algunos docentes (14) confirman la existencia de algún tipo de relación comunitaria. No obstante, en este grupo hay situaciones particulares que impiden generalizar. Se pueden contrastar dos formas de encarar esta relación: de un lado, aquellos colegios que se definen inscritos en comunidades étnicas (afros, principalmente) y su proyecto institucional tiene un carácter etnoeducativo; de otro lado, aquellos colegios cuyo entorno se define como problemático y violento. Salvo estos casos muy particulares, la realidad es que en la gran mayoría los docentes manifiestan no tener ni desarrollar relaciones de interés artístico-cultural con sus comunidades.

Los siguientes fragmentos de las entrevistas a los docentes ilustran de qué modo se conciben las relaciones y alianzas de la institución de educación con el sector artístico-cultural, y dan cuenta, de paso, de cuál es la visión del arte que prevalece a nivel institucional.

Antes de pandemia, sí, como las celebraciones..., que el Día de la Mujer, que la Batalla de Boyacá..., la Afrocolombianidad y... diciembre. Pues, ¡ah!, y rumbas como lo del Día de los Niños, y estas cosas. Pero todo es más como actividades recreativas.

Desde la institución, no. Bueno, la institución sí les abre la puerta a los proyectos, sí permite las alianzas, pero digamos que desde lo artístico son una iniciativa personal, y esa iniciativa personal parte del hecho de formar; sí, se da desde el hecho de formar, parte de la base, de la Red de Docentes de Educación Artística, donde, pues, gestionamos algunas alianzas, donde charlamos

entre nosotros a dónde podemos dirigirnos, con quién podemos comunicarnos, para lograrlas. (D1, comunicación personal, septiembre de 2020)

Yo todo el tiempo trato de darle su lugar, pero no es importante para la institución. Para la institución es importante cualquier otra cosa [...], está enfocada en ganar dinero y los proyectos que son auspiciados por la institución y por otras entidades gubernamentales no son proyectos que hacen ganar plata [...]. Porque usted sabe que en las instituciones educativas estos proyectos les van a dar a los rectores una comisión. Ellos ganan un porcentaje por el dinero que se mueve. Entonces, para comenzar, la institución tendría que respetar el área como tal. Y además considerarla, porque no se considera, porque estos proyectos son manejados a puerta cerrada [...]. Por otro lado, la comunidad en sí es compleja. Como le decía, hay barreras invisibles [...], entonces pretender en cierta medida abordar esto implicaría también otras situaciones. (D2, comunicación personal, octubre de 2020)

Realmente, como he estado tan poco tiempo en el medio, apenas lo estoy conociendo. Iba a iniciar ahora poco con la institución Hernando Navia, que ellos tienen un programa de teatro, entonces quería hablar con el docente que estaba a cargo de ello para poder hacer un ejercicio previo en la institución y ver si podíamos ampliar el proceso o copiar el proceso que él ha desarrollado en la institución. Pero la verdad eso quedó parado. (D3, comunicación personal, octubre de 2020)

Pues más que la institución organice..., de pronto la comunidad es la que invita. En este momento cuando hay alguna actividad es la que invita al grupo de teatro. Y cuando estaba el compañerito que se graduó de 11 que cantaba muy bien, pues también lo invitaban a él. Pero que la institución abra las puertas a la comunidad en ese sentido, no. Hay una feria empresarial que se hace en octubre, casi siempre se hace en octubre, y ahí sí participa la comunidad, los que quieran participar en cuanto a sus presentaciones artísticas.... Eso es como el único punto de encuentro que tenemos con ellos. (D4, comunicación personal, septiembre de 2020)

Comentario de cierre: Esto de la vida cultural y las relaciones con la comunidad de las instituciones educativas oficiales es un asunto opaco y confuso. Registremos lo más relevante y dramático: uno considera que estas actividades operan en el marco de actividades recreativas que tienden equivocadamente a confundirse con actividades artísticas y culturales propiamente dichas. Para otro las alianzas con el medio cultural responden a solitarias iniciativas profesoras y no a iniciativas institucionales; alguien alude a un posible y lamentable hecho de corrupción en el que solo se promueven eventos que den dinero y comisiones a las directivas; más allá de la vida interna de la institución, los encuentros y eventos relacionados con la comunidad son bastante escasos e inexistentes.

Limitaciones institucionales

El campo de las limitaciones institucionales se dividió en tres tipos de obstáculos: la valoración (o no) institucional del arte, la existencia de espacios físicos adecuados y la intensidad horaria.

El primero se refiere al reconocimiento de la dignidad y el mérito del área artística, en tanto que sirve, en efecto, a la formación integral de los estudiantes y es una disciplina útil socialmente. Este es un asunto problemático, en el cual se indaga por la percepción subjetiva que tienen los docentes de la vida institucional: ¿Consideran que se valora y se apoya su labor en la institución?, ¿hace parte lo artístico del perfil formativo de la institución?



Figura 11. Valoración del arte en la institución.

Para la mayoría de los docentes (29), como se aprecia la Figura 11, no hay una verdadera valoración del arte en las instituciones públicas. Las tres razones principales son: no hace parte de las concepciones pedagógicas del colegio, no existen espacios adecuados y el tiempo de dos horas semanales para el desarrollo de la asignatura es muy limitado. A lo que habría que agregar que en muchas instituciones esas dos horas se reducen a una semanal y es frecuente que en ocasiones especiales sea suprimida para dar cabida a otras necesidades institucionales. Aparecen en el discurso otras razones que vale la pena resaltar:

- Los grupos son muy numerosos.
- La estructura del currículo del área artística no está bien definida, ni reconocida, por lo que intervienen factores institucionales aleatorios y arbitrarios.
- Las instituciones son muy pobres y nunca hay recursos para las actividades artísticas.

- Los estudiantes provienen de sectores deprimidos económicamente y la clase de artes requiere de instrumentos y materiales a los que no se puede acceder con facilidad.
- La naturaleza del PEI del colegio no tiene al arte como algo esencial, ni determinante.

Se puede matizar en algo el tema de la falta de espacios con la existencia, en unas pocas instituciones, de los llamados “espacios múltiples”, en donde se realizan diversidad de actividades: deportivas, clausuras, eventos, y en donde se espera que se puedan desarrollar no solo actividades de educación física, sino también las clases artísticas. En menor medida, se plantea la existencia de auditorios que funcionan para actos solemnes y pueden ser cedidos para alguna función musical o de danza. Son espacios con muchas restricciones, dado que, de hecho, son espacios concebidos originalmente como canchas deportivas. En el caso particular de los auditorios, estos se conciben a veces como lugares “sagrados”, con muchas restricciones de uso. Es claro que no hay en las directivas la conciencia de los requerimientos específicos de una clase de música, danza, teatro o artes visuales. La experiencia que relatan los docentes es que la actividad artística resulta costosa y conflictiva⁵ para la institución.

Lo antes expuesto podría analizarse a la luz de la siguiente reflexión: si bien el arte no tiene una finalidad utilitarista y se contrapone a una concepción mercantilista de la vida, en la educación ha prevalecido un modelo donde dominan los saberes técnicos, tecnológicos y científicos basados en el pragmatismo.

A continuación, algunas narrativas que evidencian cuál es el posicionamiento subjetivo y discursivo de los actores entrevistados, en relación con los aspectos antes examinados:

No, no, no cuenta con esos espacios, toca en el salón de clase. Todo el mundo saque los pupitres pa'llá, cuando termina la clase volvamos a entrar los pupitres, pero no cuenta con un espacio adecuado, diseñado exclusivamente para la práctica, y, sobre todo, para prácticas como la mía, que son de volumen, que son de sonidos.

En el colegio donde estuve me tocó reconstruir, mejor, construir todo el plan de aula y de área, porque no había un plan de aula y de área, digamos, enfocado en las artes precisamente. Yo quería enfocarlo desde el dibujo y la pintura, algo, digamos, básico, pero que me permitía a mí también saber cómo estaban los estudiantes, y desde allí, también, saber a quiénes les gustaba la música, a quiénes les gustaba el teatro, a quiénes les gustaba cantar. (E1, comunicación personal, septiembre de 2020)

⁵ La actividad artística es conflictiva para la institución cuando desconoce los requerimientos materiales y espaciales de la formación artística. Cuando ve el arte como algo secundario, sus necesidades son una carga incómoda.

Ahí hay algunos espacios, como el restaurante, como la cancha, que los habilitan para que promovamos lo artístico..., o salones grandes en donde yo exijo que antes de un ensayo me barran el salón los aseadores, o si no me toca que enojarme para que barran, porque nos vamos a tirar al suelo, porque vamos a trabajar con los pies descalzos, porque vamos a hacer otro tipo de actividades... Porque los pupitres hay que sacarlos del salón, porque vamos a hacer algo diferente. (E2, comunicación personal, septiembre de 2020)

En este momento no tenemos salón. Cero. El profesor es el que rota. Entonces un salón específico para educación artística no hay. Digamos que serían todos, porque estoy rotando, pero con restricciones, bastantes. Además del COVID, pues tengo restricciones locativas.

Adicionalmente, es como si el niño tiene que pintar, que no riegue, que no unte, que no toque. Entonces impedir que a un niño se le riegue la pintura o impedir que pase un accidente, o sea, tú puedes hacer todo el proceso para que eso no pase, pero no podemos estar pendientes pues de que regó... Terrible, la clase se acabó. Eso no es viable. Entonces se quejan mucho por el tema de la pintura en el piso, que esa mancha o ese salpicado. Entonces mientras yo voy a dar una clase después de limpiar, ¡pues tampoco! Me demoro limpiando, me demoro dando; ni la hora alcanza para eso, ni la gente está consciente de que esos accidentes ocurran. Entonces, para mí, el hecho de que me digan que el piso está regado o sucio me limita muchas cosas: te limita explorar, te limita que ellos se unten hasta el apellido [...]. Entonces son como limitantes que creería que en una institución educativa no debe de haber; eso de preocuparnos más por las paredes y el piso me parece triste. Obviamente, yo no quiero una institución sucia, pero si eso significa que usted no va a dejar expresar a los muchachos, pues estamos como en otra época. (E3, comunicación personal, octubre de 2020)

Con decirte, a mí me tocó en los 21 años que llevo aquí, porque molestaba a todo el mundo, por más que trataba que hicieran silencio, de salir para la cancha, y tratando de no renunciar a que ellos se expresaran. Y como sabemos que los niños, además, cuando se empiezan a expresar ahí sí que es cierto, cuando tú les abres la puerta... Si eran bullosos, ahora son el triple de bullosos, son más expresivos, entonces uno hace mucha bulla y molesta la clase del lado, de matemáticas, de ciencias, que requiere el silencio tal vez..., la lectura. Entonces incluso me tocó a mí buscar un espacio, buscarlo lo más alejado posible y por allá encontré una bodega donde guardaban todos los chécheres del colegio, pero allá en el fondo de la cancha, por allá botada, allá fue que le dije incluso para no molestar tanto. (E4, comunicación personal, octubre de 2020)

Comentario de cierre: Con respecto a las limitaciones institucionales para el desarrollo de las actividades artísticas en los colegios públicos las anécdotas del día a día de los profesores son iluminadoras: al no existir un salón apropiado, el docente se ve obligado cada vez a sacar al inicio de la clase y volver a entrar al final todos los pupitres, así como dejar todo limpio y ordenado; una clase de pintura o trabajo con materiales es una pesadilla con los niños que tienden lógicamente a ensuciarlo todo en la maravillosa libertad de su expresividad; está el caso del profesor de música que por el incómodo "ruido" de sus insoportables clases debió emigrar al fondo de una bodega insalubre en lo más lejano y perdido del colegio. Todo esto es un reflejo patético

del hecho simple de que el arte no tiene en las instituciones escolares una valoración positiva y significativa.

Modelos de enseñanza artística

Esta categoría se refiere al modelo o conjunto de ideas o presupuestos filosóficos que predominan en la enseñanza artística, o a los modelos según los cuales se concibe dicha práctica por parte de los docentes de educación artística en las instituciones públicas, bien sea consciente o implícitamente. Se desprende del análisis que buena parte de la enseñanza artística queda limitada o absorbida por el modelo implícito predominante de la institución educativa, por sus dinámicas reglamentarias o por la normativa pedagógica que organiza el funcionamiento del colegio.

La cuestión que interesaba era poder establecer si el docente, a pesar de las determinaciones, por lo general, negativas del medio, adoptaba algún tipo de modelo de enseñanza artística propio de las artes y estaba motivado por una concepción particular del arte. Es importante señalar esquemáticamente y reconocer de forma superficial algunos de esos modelos artísticos ya establecidos: tradicional, enfocado hacia las destrezas manuales y corporales; expresionista, enfocado hacia el estímulo de la expresión subjetiva; de alfabetización estética, enfocado al conocimiento de las obras y su historia; y culturalista, enfocado en las prácticas culturales y no en las disciplinas artísticas. Si bien estos no son los únicos, dan una idea general de por dónde se podrían estar moviendo las tendencias en materia de enseñanza artística (Figura 12).

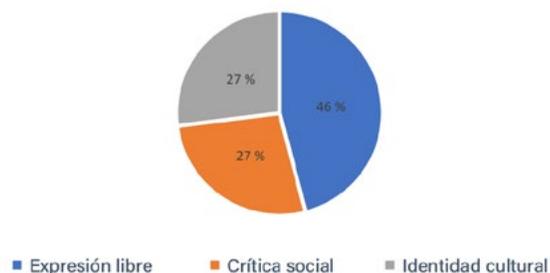


Figura 12. Modelos de enseñanza.

Una parte considerable de los docentes (17) se identifica espontáneamente con un modelo de enseñanza al que se le define como de "expresión libre", "expresionista" o de "autoexpresión". No se trata de un método acerca del cual los docentes hagan explícita su posición teórica, sino que es algo que surge en la exposición de su experiencia.

Aunque el Documento 16 del MEN postula unas opciones metodológicas, tampoco hay referencias directas a estas. Esto nos permite identificar a la “expresión libre” como metodología dominante, a través de las características reflejadas en las respuestas de los docentes. Esta se fundamenta en dos presupuestos: el carácter subjetivo del hecho artístico y en la idea de que las facultades artísticas son innatas al ser humano. Su propósito esencial es utilizar las artes en la búsqueda personal y la clave de su enseñanza se basa en la no intervención del maestro en el proceso creativo, o en la no imposición de un programa estético determinado. Su riesgo más notorio es el “espontaneísmo” artístico, la validez implícita de todos los resultados o el desinterés por los resultados.

Otro grupo de docentes (10) se plantea su actividad artística como “crítica social”; es decir, entienden el arte como el ejercicio de un compromiso ideológico frente a la sociedad. No es propiamente una metodología para la enseñanza del arte, pero señala los posibles caminos de un currículo. No fue claro si esta forma de pensar el arte era trasladada por el docente a un programa concreto de actividades o solo reflejaba su forma de pensar.

El último grupo de entrevistados (10) se puede inscribir en una concepción denominada como “identidad cultural”. No es tampoco un “método” de enseñanza. Esta se entiende como un conjunto de tradiciones, costumbres, creencias y valores de un determinado grupo social. Aparece ligada a las instituciones “etnoeducativas”, las cuales están referidas, principalmente, al reconocimiento de comunidades afro en Cali. El propósito esencial es la consolidación de esa identidad dada como establecida. Lo que resulta problemático en este enfoque es que en las ciudades las instituciones educativas tienden a estar configuradas por poblaciones multiculturales y el currículo general responde a una concepción universalista.

Los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a los docentes revelan cuáles son las percepciones y los posicionamientos subjetivos y discursivos que se dan en materia de las concepciones y teorías del arte, a la hora de ser interrogados sobre su práctica docente en el ámbito de la educación artística:

El arte es transformación. Transforma al ser humano, transforma el lenguaje, transforma la mente, el cuerpo, el espíritu; transforma contextos; transforma formas de ver la vida, de pensarla. El artista se transforma constantemente, física, intelectualmente, todo el tiempo se transforma, y es llamado a eso, a la transformación. Para transformarse se necesita creatividad, para transformarse se necesita sensibilidad, para transformarse se necesita responsabilidad social. El arte es la maquineta de la transformación del mundo, casada con la educación.

Es una posibilidad de vida, y lo hablo desde lo poético, es una posibilidad de vida, es un estilo de vida... al que los seres humanos tenemos derecho [...] Es la que en la escuela permite descubrir cómo somos y lo que realmente somos, y también nos permite expresarnos ¿sí?, y expresarnos de otra manera, y posibilitar espacios de aprendizaje diferentes. Y si usted me pregunta en lo personal, para mí el arte es ese amor infinito. (F1, comunicación personal, noviembre de 2020)

El arte, el arte es subjetivo, ¿no? El arte es lo más maravilloso que inventó el hombre desde las cavernas hasta el día de hoy, porque sin el arte no habría vida. Pienso que es subjetivo, pero hay muchos conceptos. Si de pronto cuando uno va a definir lo que es el arte, usted puede encontrar muchas definiciones de grandes artistas, de grandes literatos: García Márquez aquí en Colombia, de gente, de Kandinsky, por decir algo a nivel europeo; pero el concepto real del arte es como muy difícil de darle una definición, pero... porque todo lo que hacemos a través de la vida y a través de lo cotidiano es arte. El hombre no puede vivir sin desligarse del arte. Desde hacer algo tan sencillo como preparar una comida hasta hacer una gran obra arquitectónica. Entonces para mí todo eso tiene que ver con la construcción del talento de las personas. (F2, comunicación personal, noviembre de 2020)

El arte es la expresión del ser humano. Cualquier tipo de expresión de pensamiento, de sentimiento del ser humano. Obvio que para cada persona el arte es diferente. Cada persona ve en una pintura si es arte o simplemente son dos rayones, es diferente. Con ellos manejo mucho el tema de que el arte es subjetivo. Ese concepto lo recalco mucho para que ellos también entiendan esa parte del arte que es muy personal, tanto lo que tú ves como espectador como el que hace la obra. (F3, comunicación personal, noviembre de 2020)

Bueno, entonces eso es un gran dilema en torno al arte. Y un gran debate entre artistas y pedagogos del arte. Está, y está dentro de los puntos que tú trabajas, está el arte para el arte, y el arte para la vida. Ese es un gran conflicto emocional que no se ponen de acuerdo. Entonces, educar para el arte implica educar para ser artistas, y muchas veces es trabajado por artistas, y esos artistas no tienen nada de pedagogía, son docentes que tienen una gran creatividad, pero no saben llegar a los chicos..., emocionalmente, no los tratan bien. Entonces tienen el conocimiento, la habilidad y a veces los concursos que han ganado, las obras que han expuesto, pero como pedagogos no. Esa es la educación para quienes quieren hacer de ellos artistas. Y en el otro punto está el arte para la vida, o sea que el arte está ligado a la transformación de su ser, de su vida, un poco hacia la catarsis. O sea, validar lo que en filosofía se llamaría esa angustia, la angustia por la cultura. O sea, todo el estrés que nos causa, y más en esta pandemia, que nos causa la cultura. El arte es un mecanismo catártico que nos permite evadir un poco esa dureza de la vida, o de la realidad. Entonces yo estoy más ligado al arte para la vida. (F4, comunicación personal, septiembre de 2020)

Comentario de cierre: Es increíblemente interesante la visión que sobre el arte y su ejercicio docente tienen los maestros de la educación básica. Hasta cierto punto y en contradicción con la precariedad de las condiciones de su ejercicio docente, la suya es una especie de visión sublime y utópica del arte. Resumo el espíritu de sus opiniones: el arte es transformación de la persona y el mundo; el arte hace posible que descubramos quiénes somos y nos abre el camino del

amor; el arte es lo más maravilloso que inventó el hombre desde las cavernas hasta hoy; no hay vida sin el arte; el arte es la más profunda expresión de la subjetividad; el arte es por excelencia un mecanismo-catártico para poder sobrellevar la dureza de la vida.



Capítulo 4

Conclusiones para orientar una política curricular

Hacia una docencia con alma artística

La cuestión relativa a la docencia artística, al sujeto docente como determinante del proceso de la enseñanza artística, plantea como resultado de este estudio una situación crítica: la relación del maestro de artes con el arte termina siendo una relación secundaria, subalterna; en la práctica de la escolaridad básica el arte queda reducido o subsumido a una función al servicio del aparato académico escolar; ser docente termina siendo más importante que ser artista. Esta contradicción no debería existir, pero existe. Es decir, la práctica docente, sus exigencias académicas, su normatividad, sus indicadores, su formalidad, terminan por condenar al artista a un lugar secundario. Para el docente de artes en una institución básica su naturaleza artística queda alienada por su papel como docente. Es algo bien extraño, pero, el artista-docente va siendo desdibujado por el docente-artista; de hecho, en muchos casos es solo un docente que por azar y sin formación asume la tarea del área artística. En la misma formación universitaria de los pocos licenciados en artes estos se perciben a sí mismos más como artistas que como docentes, de tal suerte que la separación se revela como un hecho problemático desde dos orillas distintas. Creemos que es necesario entender que el docente de artes debe tener formación artística, debe haber experimentado por sí mismo el valor transformador del arte y, desde allí, construir su rol como docente. Pensamos, también, que el docente de artes se debe ver a sí mismo como artista, debe hacer de su docencia una experiencia artística. Repasemos algunas de las descripciones antes propuestas.

La situación de las instituciones públicas, con respecto a sus necesidades de docentes en artes, no obedece en absoluto a un proyecto educativo en artes, como parte de su modelo de formación. Esto quiere decir que el perfil de los docentes está abierto a “lo que llegue”, y, en esa medida, resulta aleatorio y circunstancial. De hecho, la gran mayoría de los docentes en artes no trabajan en el área de su especialidad y un porcentaje menor provienen de carreras profesionales distintas a

las “bellas artes”. Es claro que las instituciones educativas no tienen definido ningún tipo de docente específico para el área artística, no es un problema relevante, dado que “artes” pueden ser muchas cosas o actividades indeterminadas.

La mayoría expresa tener formación en artes, aunque no es claro en qué medida esa formación obedece a un pregrado o licenciatura. El asunto crítico es que menos de la mitad trabaja en el área artística de su especialidad, lo que revela que el área artística es un campo de improvisación o experimentación indeterminado.

Pese a que la mayoría expresa tener experiencia artística, esto resulta contradictorio con el hecho de que hoy día no tienen una relación activa con la disciplina en la que se formaron y es claro que se consideran más docentes que “artistas”, una separación radical que parece surgir de los prejuicios contra el arte o por el hecho real de haber sido absorbidos en el aparato normativo escolar.

Una conclusión que se deriva y se puede inferir en otra dirección es que existe una brecha notable entre el perfil formativo de los docentes en artes de las universidades y las realidades de las prácticas artísticas en las escuelas y colegios. En la universidad se forman docentes de música o artes plásticas o de danza o de teatro en el rigor técnico e interpretativo de la disciplina, en el marco de una concepción estética correspondiente a la “alta cultura”, pero en las escuelas y los colegios las dinámicas son bien distintas, como se ha apreciado en este estudio.

El fantasma del PEI y la búsqueda de autonomía

La percepción general es que para los docentes de artes el PEI de la institución no tiene un papel relevante en el desarrollo de la asignatura, salvo en un sentido negativo. En la mayoría de las instituciones educativas el arte no hace parte del PEI, como factor integral del modelo educativo institucional. No hay conciencia real sobre la necesidad de una educación “integral” o “interdisciplinar” que haga posible superar el modelo curricular de asignaturas separadas y autónomas, mucho menos un modelo en donde el arte pueda ser un área clave de la formación de los niños y jóvenes. La realidad efectiva es que el arte está al margen del currículo escolar. Algo parece haber fallado en el diseño de estos PEI, pese a que la Ley 115 plantea la posibilidad de que las instituciones “profundicen” en el desarrollo de las artes, no aparece ninguna propuesta o experiencia significativa que le otorgue al arte otra dimensión. Hace falta una nueva discusión sobre la Ley 115, algunos de sus principios liberadores, la posibilidad de construir el PEI en los ideales de participación, autonomía y democracia, o, por

el contrario, desvelar sus contradicciones y limitaciones de cara a la idea de hacer posible comunidades educativas integradas y currículos alternativos e innovadores.

Lo del PEI es, a nuestro modo de ver, algo alarmante. En general para los docentes de artes es un texto desconocido y una pura formalidad institucional. De hecho, algunos docentes relataron que este documento fue contratado a expertos en currículo que propusieron un formato estándar de PEI preestablecido y no fue nunca la oportunidad del diálogo entre la comunidad educativa para el ejercicio de su autonomía. Desde luego, casi que sobra indicar que el arte en la mayoría de los casos está por fuera del PEI.

El arte en el proyecto de la educación integral

Se trataba de establecer la perspectiva teórica en la que se concibe y estructura la asignatura de artes, estableciendo cuatro posibilidades de análisis:

1. El modelo de “competencias” del Documento 16 del MEN.
2. El modelo de currículos “integrados”.
3. La educación artística articulada al contexto social y cultural.
4. La concepción autónoma y libre del docente.

Hay una situación paradójica con respecto a la concepción teórica o normativa que orienta el diseño curricular de las asignaturas de artes en las instituciones públicas: la mayoría reconoce el Documento 16 del MEN como el enfoque curricular que se debe seguir, pero este es solo un referente oficial externo, no es una norma estudiada y asumida. Este documento plantea tres tipos de “competencias” básicas para la enseñanza de las artes: educar la sensibilidad, el conocimiento de la estética y la comunicación de la producción artística escolar. Ningún docente hizo referencia a cómo se desarrollan, dado que en sí mismas cada una de ellas son un campo cognitivo muy amplio. A esto habría que agregar que la verdadera filosofía del Documento 16 es proponer que las “competencias” artísticas “dialoguen” y se articulen de manera orgánica a las competencias esenciales establecidas para la educación básica, que son cuatro: científicas, matemáticas, comunicativas y ciudadanas. No se pudo reconocer que algunos docentes estuvieran trabajando conscientemente en esta dirección. La verdad de lo que arroja la investigación es que, aunque se reconoce la existencia del Documento 16, su filosofía no se incorpora ni a la práctica artística escolar, ni al diseño de los programas. Tampoco nadie cuestiona el Documento 16 en lo que tiene de más problemático:

instrumentaliza el arte a favor del sistema educativo tradicional, lo pone al servicio del mejoramiento de la didáctica de las asignaturas básicas; es decir, pierde su potencial educativo como campo de conocimiento propio.

Con respecto a las otras opciones, la idea del arte entendido en el marco de una educación integral no es relevante. Se señalan experiencias puntuales y ocasionales, pero no es concebido como un proyecto institucional sistemático y coherente. En lo relativo a un modelo conectado al contexto sociocultural es excepcional y referido a instituciones especiales de predominio de población afro, donde el arte opera como afirmación patrimonial e identitaria, no como estudio crítico y estético de una tradición cultural.

En síntesis, ni se siguen realmente las propuestas del Documento 16 del MEN que como documento de políticas curriculares sobre el área de artes es lo más citado, ni existe en verdad una institución educativa donde se haya abierto paso el proyecto de una educación integral. Siendo la noción de integralidad una palabra clave en la retórica educativa, tampoco es reconocible la realidad de su práctica como un eje articulador en las instituciones escolares. La enseñanza artística sigue siendo una experiencia educativa limitada a las circunstancias de cada institución escolar y orientada en lo esencial desde la visión muy personal de cada docente.

Inscribir las prácticas artísticas en las dinámicas de los contextos culturales

Si se entiende “vida cultural” como aquel tipo de actividades relacionadas con las “bellas artes” y destinadas extracurricularmente a fortalecer el modelo de formación integral de las instituciones escolares, el resultado estadístico es muy dramático: de 40 instituciones solo 12 reconocen algún tipo de actividad cultural. En su mayoría, las escuelas y los colegios oficiales están centrados y encerrados en la docencia de sus asignaturas aisladas y autónomas, así como en la rutina de sus rituales institucionales, pero son reacias a incorporar otros procesos culturales que hagan posible actividades abiertas, más libres, que hagan posible el acceso al arte como experiencia enriquecedora, mental y espiritualmente, así como la construcción de una comunidad y una ciudadanía.

Insertar el arte de forma orgánica en el currículo escolar

Es necesario indagar en tres niveles donde se refleja esta valoración:

1. Reconocimiento institucional.
2. Asignación de espacios.
3. Intensidad horaria.

En estos tres niveles la mayoría de las instituciones están en deuda con el arte. La mayoría casi absoluta de los docentes considera que en su institución no es valorada la enseñanza artística, no se reconoce su papel y sigue siendo vista como relleno y entretenimiento, algo que se puede suprimir y no afecta al conjunto.

Con respecto a los espacios, la realidad es igualmente crítica: en su mayoría la asignatura de artes se realiza en espacios sin condiciones para su correcto avance, en los salones habituales de otras asignaturas, ocupados por numerosos pupitres, además con la salvedad de que algunas de estas prácticas (como las de música, danza y teatro) generan “ruido” que perturba las otras clases; todo lo cual provoca resistencia e intolerancia frente al arte.

En relación con la intensidad horaria semanal ya el punto de partida es crítico: la Ley 115 reconoce solo dos (2) horas semanales para el área de educación artística, tiempo limitado, sobre todo si se considera que las artes son prácticas y experimentales, no se pueden resumir o sintetizar sus contenidos, se desarrollan con el cuerpo, el entrenamiento, la repetición, la evaluación permanente, el trabajo colectivo, la búsqueda, la incertidumbre, sus métodos van en contravía del orden de las clases habituales, dinámicas que en vez de ser comprendidas son rechazadas. Al tiempo reducido de la ley, se debe agregar un hecho negativo relatado por los docentes: cuando la institución requiere de horas adicionales para otras actividades, estas se toman de artes e incluso hay instituciones donde ya el horario se redujo a una hora semanal.

El arte en la formación de la personalidad y la convivencia

Las cuatro opciones de análisis que surgieron fueron estas:

1. La enseñanza artística al servicio de la “autoexpresión”.
2. La enseñanza del arte entendida como crítica social o el arte al servicio de un compromiso ideológico.
3. La enseñanza artística como rescate de la identidad en el marco de comunidades afro.
4. El arte como manualidad.

Este es sin duda uno de los aspectos más problemáticos de la indagación. Lo más evidente es que el arte no está en las instituciones

escolares para formar artistas, sino que se utiliza más bien para la “autoexpresión” en la mayoría de los casos, y mucho menos se emplea como instrumento para desarrollar valores; es decir, de forma consciente en el diseño curricular. Para algunos el arte tiene un propósito de entrenamiento manual, aprender a hacer cosas artesanales, el espacio de las manualidades como se ha dicho, un trabajo guiado bajo modelos específicos y con finalidades concretas, mientras para otros es el campo de la “autoexpresión”, de la libertad subjetiva en un ambiente de creatividad, cada cual hace lo que siente y lo que quiere bajo presupuestos mínimos. En ningún caso el arte aparece como “forma de conocimiento”; es decir, como saber organizado en el que intervienen la estética, la historia, la crítica y la producción artística, centrado en los fundamentos de una disciplina artística.

La cuestión de los posibles modelos pedagógicos para la enseñanza artística que se estén aplicando de forma consciente en las instituciones de educación básica es indeterminada y aleatoria a las circunstancias del contexto escolar y la formación del docente. No hay una postura evidente, predeterminada y consolidada de una concepción teórica específica, ni tampoco se expone el ejercicio más o menos sistemático de una técnica o un oficio orientado a la consecución de unos objetivos. Las prácticas artísticas no parecen haber sido sometidas a un balance o a una reflexión pedagógica, tal vez por el hecho mismo de su marginalidad en el proyecto educativo de las instituciones públicas.

Lo anterior, en términos de las perspectivas que tiene la discusión, hace posible considerar los siguientes puntos:

1. Los problemas de la educación artística en las instituciones públicas son estructurales, dependen esencialmente del modelo educativo, implícito o explícito, que las rige. Hace falta, en consecuencia, una reconceptualización de los PEI, hoy centrados en matemáticas, ciencias y lenguaje, que operan como asignaturas aisladas, de modo que se pueda dar una verdadera apertura al arte en el contexto de la formación integral bien entendida.
2. Es necesaria una revisión y actualización a fondo del Documento 16 del MEN, tanto en lo relativo a la concepción pedagógica de las denominadas “competencias” como a la idea clave que lo configura de instrumentalizar el arte, sus propias “competencias”, y ponerlo al servicio del mejoramiento didáctico de las asignaturas básicas. Esta idea ha fracasado rotundamente de cara a su implementación en las escuelas y colegios públicos.

3. La formación de los docentes en artes revela dos limitaciones: en las universidades se siguen formando licenciados centrados en sus disciplinas artísticas, pero se ignora la realidad educativa de las instituciones escolares; del otro lado, es necesaria por parte de los docentes en ejercicio una actualización en artes que encare la posibilidad de otros modelos de enseñanza artística distintos de los tradicionales.
4. Hace falta identificar un nuevo concepto del currículo en artes, ya no focalizado en la enseñanza de "técnicas" de una determinada formación disciplinar, dado que en los colegios no es posible pretender enseñar un arte en específico. Es necesario, entonces, ver la enseñanza artística escolar en un marco de posibilidades más amplias, generando experiencias de integra-

ción entre las artes, como sucede en la interdisciplinariedad del arte contemporáneo.



Capítulo 5

Adenda: Arte y cultura, una relación problemática

A finales del 2022, al término del cuatrienio del presidente Duque, se puso en escena un documento titulado “Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en Educación Básica y Media”, texto elaborado por el MEN, en colaboración con expertos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Con el cambio de gobierno y las conmociones que ha suscitado, no parece que haya tenido, todavía, una amplia divulgación y recepción. Se trata de un documento de política educativa sobre la enseñanza de las artes que revisa y replantea documentos anteriores.

Queremos reseñarlo como cierre de esta investigación dada su importancia, aunque por razones obvias no hizo parte del conjunto de materiales estudiados para la construcción del estado del arte previo a este proyecto. Creemos que hay un giro significativo, por lo menos con respecto al Documento 16 (MEN) de 2010. Aquí se trazan nuevas perspectivas en la comprensión de lo que debería ser la enseñanza artística en las instituciones públicas. No es un decreto de ley que obligue a nada, pero se ubica en el horizonte para suscitar algún tipo de reforma. A nuestro entender es valioso porque abre un debate necesario y avanza un ideario actualizado que reconoce el arte en un nuevo marco de educación integral.

No es este el espacio para un análisis detallado, lo central del texto parece que viene a ser la incorporación del concepto de cultura en la enseñanza artística. Por eso en el título y en el cuerpo del documento se habla reiteradamente de arte y cultura. No se trata, ahora, de enseñar solo arte en los colegios sino de inscribir el arte en el ancho y farragoso mundo cultural contemporáneo. Un asunto bien complejo, lleno de trampas y oportunidades. Hay que tener en cuenta en primer lugar la extraordinaria metamorfosis de la palabra “cultura”, su sentido tradicional ha desaparecido por completo, casi sin dejar rastro, la vieja visión jerárquica que establecía una división entre “alta cultura” y “cultura popular” se ha borrado a favor de la sociedad de masas. Para los más críticos en este debate mundial como el escritor Mario Vargas Llosa, la

cultura se convirtió en una mercancía de consumo en el mercado del capitalismo global, lo que llamamos cultura es todo lo que entra por las pantallas y los medios tecnológicos, los valores de la familia y la iglesia no tienen ningún nivel de incidencia. Del otro lado, para los defensores de esta nueva situación de la cultura como Gilles Lipovetski, esta cultura de hoy, que ya no es elitista sino una cultura de masas, ha hecho posible el acceso democrático a los bienes culturales antes reservados a una minoría excluyente. Así las cosas, la cultura se ha puesto al alcance de todo el mundo y tiene la función principal de entretener y divertir. Este texto de las "Orientaciones curriculares 2022" del MEN se mete de lleno en esta visión de la cultura contemporánea y resalta el papel crucial que tienen los medios de comunicación y propone articular la educación artística con los entramados discutibles y problemáticos de esta situación, jalonada por tensiones dialécticas del tipo "modernidad vs. tradición", "global vs. regional", "bellas artes vs. arte popular", "arte vs. artesanía" entre otras.

El otro concepto determinante es el de multiculturalismo. Se trata de entender y practicar las artes en el contexto de la diversidad de culturas, en donde cada cultura tiene su propio conjunto de valores y tradiciones. Esto significa entender y aceptar que hay diversas culturas en un mismo espacio geográfico o social, que la nación no es un crisol para fundir todo bajo un mismo patrón. Esta política de la multiculturalidad promueve la convivencia pacífica y el diálogo entre las distintas culturas. Su objetivo principal es construir sociedades más justas y equitativas. En cierto sentido esto entra en contradicción con ese otro concepto menos notorio en el texto, que ha dado lugar a las teorías del mestizaje, pero igual de relevante como es el de interculturalidad que significa la interacción equitativa, enriquecedora, de diversas culturas a través del diálogo y el respeto.

Una última cuestión que vale la pena comentar. En el texto del MEN citado hay un apartado ilustrativo sobre "Tendencias y modelos de enseñanza en educación artística" donde se establecen cinco modelos con fundamentación e implicaciones pedagógicas muy distintas. Hecha la descripción de cada modelo, las "Orientaciones curriculares 2022" se inclinan claramente por el "modelo cultural". Este en esencia trata de un desplazamiento del foco de interés, antes centrado en las disciplinas artísticas y ahora orientado hacia las prácticas culturales. Se lo denomina el "giro cultural": en vez de enseñar las técnicas o las reglas de un arte en particular plantea crear experiencias estéticas en un contexto sociocultural más amplio. No parece un asunto fácil, los diseños curriculares de la enseñanza artística y cultural se deben abrir a nuevas posibilidades, la idea es descubrir y desarrollar una suerte de epistemología propia del arte en la educación básica teniendo en

cuenta las demandas de los contextos actuales. Es claro que la práctica del arte en las escuelas básicas no tiene por objetivo formar artistas, por lo tanto, el problema tampoco es trasladar los conocimientos de la formación profesional de las artes, los contenidos del campo profesional, pero de forma sintetizada o reducida o limitada, a las instituciones básicas. El problema de fondo, el verdadero desafío, es la concepción de un nuevo currículo artístico para primaria y bachillerato que tenga en cuenta las dinámicas de la cultura contemporánea, como, por ejemplo, experiencias de este tipo:

1. Cada institución educativa debe elegir una noción de arte acorde a su contexto.
2. Que las instituciones promuevan una educación artística más sensible a las culturas juveniles.
3. La enseñanza de las artes debe estar atenta a la diversidad cultural, pero, al mismo tiempo, abierta a la acción intercultural.
4. Apuntarle al diseño de currículos artísticos que propicien la interdisciplinariedad entre las artes, las ciencias y las humanidades.

Queda un camino largo por recorrer.

Referencias

- Acaso, M. (2017). *Art thinking*. Paidós Ibérica.
- Alcaldía de Santiago de Cali (2018). *Plan Decenal de Cultura de Cali 2018-2028*. <https://acortar.link/gygeditores311020231>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Convenio 792 de 2018 entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura para el fortalecimiento de la educación artística en Colombia.
- Decreto 1860 de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial n.º 41 473, del 5 de agosto de 1994.
- Decreto 2105 de 2017. Presidencia de la República de Colombia. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media. Diario Oficial n.º 50 447. 14 de diciembre de 2017.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada* (2.ª ed.). Universidad de Antioquia. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2023/02/3091.-Estrategias-de-investigacion-%E2%80%A6-Galeano.pdf>
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Julca, J. (8 de octubre de 2019). 01-Dr. Julián de Zubiría S. - ¿Cómo diseñar en la universidad un currículo por competencias? (conferencia dictada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima-Perú). [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=FyHoNIINSYA>
- Ley 115 de 1994. Congreso de la República de Colombia. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994.
- Ley 397 (Ley General de Cultura). Congreso de la República de Colombia. Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. Diario Oficial n.º 43 102. 7 de agosto de 1997.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Documento 16: Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-241907.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2019). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. MEN-Universidad Pedagógica Nacional (UPN). https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf
- Ministerio de Cultura (s. f.). *Plan Nacional de Cultura 2001-2010*. Ministerio de Cultura. <https://acortar.link/gygeditores311020232>
- Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura (s. f.). *Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010*. Ministerio de Cultura. <https://studylib.es/doc/228778/plan-nacional-de-educacion-artistica-2007-2010>
- Robinson, K. (2009). *El elemento*. Penguin Random House.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Planeta.
- de Zubiría, J. (22 de marzo de 2021). De las tablas a las aulas. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/de-las-tablas-a-las-aulas-column/>
- Zuleta, E. (1986). *Arte y filosofía*. Editorial Percepción.
- Zuleta, E. (2008). *Educación y democracia*. Hombre Nuevo Editores-Fundación Estanislao Zuleta.



Programa  Editorial

Vicerrectoría de Investigaciones

Universidad del Valle
Campus Meléndez

Calle 13 N.º 100-00, Cali
Tfnos.: (57) 602 3212227 | 602 3212100 ext. 7687
Edificio Administración Central E01, espacio 1001
<https://programaeditorial.univalle.edu.co>
programa.editorial@correounivalle.edu.co
    | [programaeditorialunivalle](https://www.facebook.com/programaeditorialunivalle)