

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.

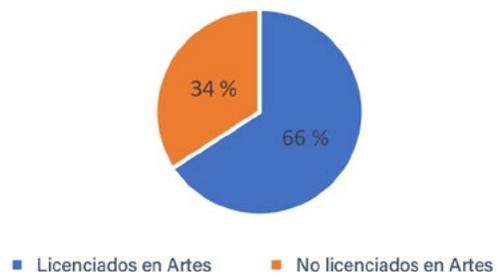


Figura 2. Formación docente.

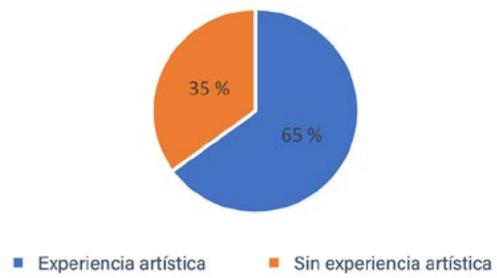


Figura 3. Experiencia artística de los docentes.

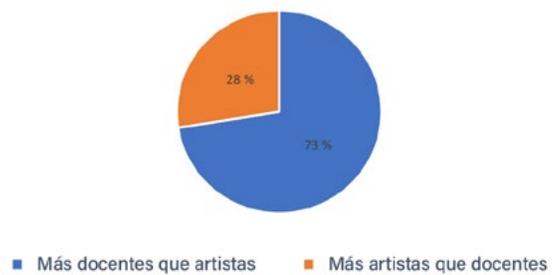


Figura 4. Percepción subjetiva de su relación con el arte.

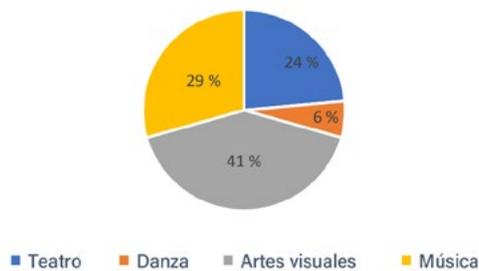


Figura 5. Docentes distribuidos por área de especialidad.

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).

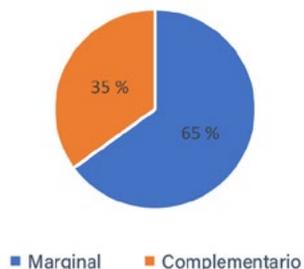


Figura 6. Lugar de las artes en el PEI.

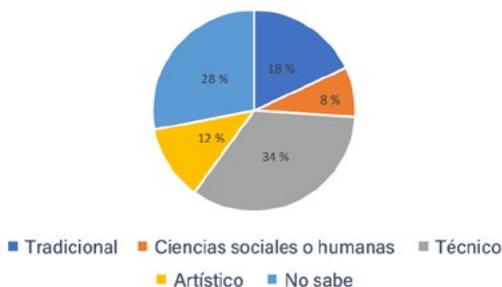


Figura 7. Modelo pedagógico según el PEI.



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).

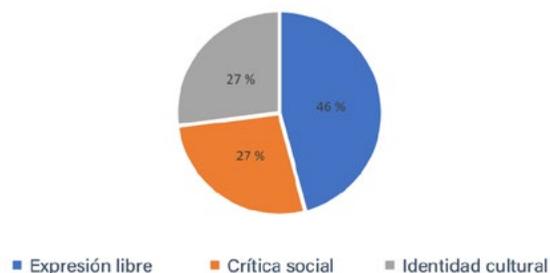


Figura 12. Modelos de enseñanza.

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.

