

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.

