



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA EXPOSICIÓN ARTÍSTICA COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA
Y SOCIAL PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD
CULTURAL**

Autor(es)

Giorgio Emidio Molina López

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



La exposición artística como mediación pedagógica y social para el reconocimiento de la
diversidad cultural

Giorgio Emidio Molina López

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesores (a):

Zoraida Patricia Rodríguez Vásquez

Línea de Investigación:
Pedagogía y Diversidad Cultural

Grupo de Investigación:

Diverser

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

Agradecimientos

A **Dios** por iluminarme cuando las cosas no me resultaron fáciles.

A mi **madre** y mi **padre** por su apoyo incondicional.

A **mis estudiantes**, por acompañarme en este proceso de aprendizaje mutuo.

A **Zoraida Rodríguez**, mi asesora, por leerme y dedicarme tanto tiempo, por comprometerse tanto con esta investigación y ver lo ‘maravilloso’ de esta cuando yo no lo podía ver.

A **Janeth Gutiérrez**, la Hermana, por escucharme, acompañarme, reírse y desesperarse conmigo. Por compartir momentos tan importantes en nuestras vidas sin planearlo. Sin ti este proceso hubiera sido más difícil.

A la **cohorte XVI**, esas personas maravillosas con las que compartí clases, historias y de las que aprendí tanto.

A la profesora **Hilda Mar Rodríguez**, mi profesora favorita, gracias por enseñarme: a escuchar, a imaginar, a leer y conocer el mundo y a mí mismo.

A mis profesoras y profesores de la maestría.

Resumen

Este informe de investigación responde a la pregunta ¿De qué manera la exposición como mediación pedagógica y social desde el área de educación artística, contribuye al reconocimiento de la diversidad cultural y así mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes? Esta es una investigación desde el paradigma cualitativo y con un enfoque de teorías críticas. Los instrumentos de recolección de datos fueron el diario de campo, la encuesta, reflexiones escritas de los estudiantes y un *diario de visitas de la exposición*. Realicé esta investigación en la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia con los estudiantes del grado noveno. Las tres fases: *Deconstrucción, Reconstrucción y Transformación* de la práctica pedagógica en la Investigación-acción educativa son las mismas que utilizo para la presentación de este informe. A través de este trabajo investigativo encuentro no solo transformación de mi práctica pedagógica, sino también de mi sensibilidad como maestro que avanza en la enseñanza con un acercamiento más visible hacia el componente humano de mis estudiantes y del contexto; encuentro que los contenidos de la educación artística me sirven como medio para acercarme a explorar y visibilizar con los estudiantes sus realidades y percepciones del mundo, de “los otros” y de lo que tienen en común, promoviendo quizás un enfoque intercultural en la educación artística.

PALABRAS CLAVE: educación artística, mediación pedagógica y social, interculturalidad, exposición artística, investigación-acción educativa.

Summary

This research answer the question: How does artistic exhibition as a pedagogical and social mediation from the area of arts education contributes to the recognition of cultural diversity and thus improve the interpersonal relationships of students? The research is under a qualitative paradigm with a focus on critical theories. The data collection instruments were the field diary, the survey, the written reflections of students and a *diary of the visits to the artistic exhibition*. I carried out this research in the Lusitania Paz de Colombia Educational Institution with ninth-grade learners. The three phases: Deconstruction, Reconstruction and Transformation of the pedagogical practice in the Educational Action Research are the same ones that I use for the presentation of this report. Through this research I find, not only transformation of my pedagogical practice, but also my sensitivity as a teacher that advances in teaching with a more visible approach towards the human component of my students and the context; I find that the contents of artistic education serve as a means to approach me to explore and make visible to students their realities and perceptions of the world of "others" and what they have in common, perhaps promoting an intercultural approach in artistic education .

KEYWORDS: artistic education, pedagogical and social mediation, interculturality, artistic exhibition, educational research-action.

Introducción

Pasar a esta maestría en educación significó primero pensarme como profesor, luego como profesor-investigador y alternamente tener en cuenta el contexto sociocultural de mis estudiantes en el desarrollo de mi práctica pedagógica para tomar conciencia de que la enseñanza- aprendizaje es un acto de co-construcción que, en este caso, realicé a través de la mediación pedagógica y social.

Decido empezar con la metodología en la presentación de este informe ya que fue donde senté mis bases para poder reconstruir mi práctica pedagógica y además porque me parece importante trazar una ruta para el lector. Aquí declaro que esta investigación está inscrita en el paradigma cualitativo (Hernández, Fernández, Baptista, 2010) y la realizo desde un enfoque de la teoría crítica (Guba & Lincoln, 2002). Menciono las técnicas e instrumentos para la recolección de datos y las consideraciones éticas. Finalmente, la Investigación-acción educativa propuesta Bernardo Restrepo contiene tres fases: *deconstrucción, reconstrucción y transformación* de la práctica pedagógica las cuales utilizo también para la presentación de este informe, a saber:

FASE I. *Deconstrucción*. En esta fase hago una relectura de los *lineamientos curriculares para la educación artística* del MEN (2000) y de la mano de otros autores busco fortalezas y debilidades en el desarrollo de mi práctica pedagógica y a través de las reflexiones hago mi propia deconstrucción como maestro-investigador. Hago un recorrido por las concepciones de la educación artística, no solo a luz de los autores sino como la concebía antes de empezar con el proceso de investigación y muestro elementos para ser tenidos en cuenta para la formulación de una práctica alternativa más efectiva como lo propone Bernardo Restrepo. A través de este recorrido formulo la pregunta de investigación

y los objetivos. Al final de esta fase hago la descripción del contexto social de la institución educativa Lusitania Paz de Colombia donde implementé esta propuesta y la relación del contexto social con la escuela.

FASE II. *Reconstrucción*. Presento la práctica ‘alternativa’ más efectiva apoyada desde la perspectiva de educación artística y diversidad cultural (Chalmers, 1999; Aguirre y Jiménez, 2009) y esta agrupa tres categorías de la investigación, la exposición artística (García Blanco, 1999; Augustowsky, 2012), la mediación pedagógica y social (Escobar, 2011; Aguilar 2013) y la interculturalidad (Tubino, 2005; Pulido, 2005; Walsh, 2005). Finalmente, de forma fortuita aparece el trabajo cooperativo (Rendón, 2009) como posibilidad para el desarrollo de esta propuesta.

FASE III. *Transformación*. En esta última fase de la investigación-acción educativa hago una validación de la implementación de la propuesta de la exposición artística como mediación pedagógica social para el reconocimiento de la diversidad cultural buscando indicadores en los datos recolectados en los instrumentos.

Contenido

Resumen	4
Summary	5
Introducción	6
Metodología	10
Investigación-acción educativa.....	13
Fase I	17
Deconstrucción	17
Antecedentes:	20
1. “Giorgio”, el profesor de educación artística.....	20
2. Educación artística: concepciones	23
3. Falta de significado de la educación artística en el PEI y lo que se ha enseñado en artes plásticas en la escuela	24
4. Educación estética - educación artística	29
5. El profesor que se pregunta	31
6. Mi experiencia en el contexto de la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia	33
7. Fortalecimiento de la educación artística en las escuelas. Sobre lo que dice la OEI de la educación artística	36
8. Sobre los enfoques de la educación artística.....	37
9. La exposición artística se vuelve alternativa.....	40
10. Contexto social	42
Fase II	53
Reconstrucción.....	53
1. El profesor que media	57
2. Educación artística y diversidad cultural	58
3. Mediación pedagógica y social	62
3.1. La mediación en este proyecto.....	65
4. La exposición artística en la escuela	68
5. Interculturalidad.....	74
5.1. La interculturalidad en esta investigación	78
5.2. Primeras concepciones de diversidad de los estudiantes.....	80
6. Trabajo cooperativo	83
Fase III	90
Transformación	90

1. Mediación pedagógica y social: En la mediación pedagógica y social los maestros y estudiantes aprenden, preguntan y se sensibilizan.....	91
1.1. Con su contexto.....	91
1.1.2. Con el arte	93
1.1.3. Con la condición humana que nos conecta	95
1. 2. Adquisición de confianza y relación con los ‘otros’	96
1. 3. Un proceso de enriquecimiento mutuo.....	97
1. 4. Relacionar lo que aprendemos con la vida cotidiana	100
1. 5. Reconocernos como ciudadanos del mundo:.....	101
2. La exposición artística: un medio que posibilita el diálogo y el reconocimiento de lo ‘otro’ y de los ‘otros’ ¿un medio para la interculturalidad?.....	104
2.1. Desde el maestro.....	104
2.1.1. Desde Los estudiantes	107
2.1.2. Desde los visitantes a la exposición	108
2.2. <i>Evaluación</i> a través de la exposición artística.....	108
2.3. Lo intercultural de la exposición artística.	111
3. La interculturalidad nos cuestiona por lo humano	112
3.1. En el grupo se han activado las relaciones positivas entre los compañeros	112
3.2. Cuestionamiento a la exclusión, el racismo y la discriminación.....	113
3.3. Reconstrucción de relaciones interpersonales	114
3.4. Fuimos capaces de trabajar conjuntamente.....	114
3.5. Se generaron relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias.....	116
3.6. Encuentro con lo humano	117
Conclusiones:	120
Proyecciones:	121
Anexos:.....	121
Referencias.....	127

Metodología

Esta investigación se inscribe en el **paradigma cualitativo**, que según Hernández, Fernández y Baptista (2010) está fundamentado en una perspectiva interpretativa, centrada en el entendimiento de los significados de acciones de los seres humanos que participan de la investigación, buscando que el investigador haga una interpretación activa de lo que va captando. En esta investigación convergieron varias ‘realidades’: la de los participantes, la del maestro-investigador y la de las interacciones que tuvieron lugar entre estos, que se intentaron describir a través de las interpretaciones que dan cuerpo a este texto, pues se debe tener en cuenta que estas “realidades” son cambiantes y son fuentes de datos (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). En este sentido, como investigador me introduje en la realidad de los participantes, haciendo conciencia de que yo era (soy) parte del proceso.

Según Hernández y otros (2010) la investigación cualitativa posee dos características: primero es *naturalista*, pues estudia los sujetos en sus ambientes cotidianos, y segundo, es *interpretativa*, ya que intenta encontrar sentido a los fenómenos dependiendo de los significados que las personas le otorguen. En atención a lo anterior, esta investigación no pretende generalizar los resultados a otras poblaciones pues “la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos) y este hace parte de un estudio en un grupo con unas características específicas que podrían no tener los mismos resultados en otro grupo poblacional. Como señalan Hernández y otros (2010) lo cualitativo “puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo ‘visible’, lo transforman y convierten en una serie de

representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p. 9).

El enfoque utilizado es el de la teoría crítica (Guba & Lincoln, 2002), que desde lo ontológico se concibe como un realismo histórico donde la realidad “es asumida como aprehensible” y que con el tiempo puede transformarse “por una serie de circunstancias sociales, políticas, culturales, económicas, políticas y de género” (p. 127) que al inicio se toman como ‘naturales’ o inmutables. Desde lo epistemológico se abordan las discusiones críticas y subjetivismo, dado que los participantes y el investigador están conectados interactivamente, donde se aceptan las posiciones de ‘otros’, influenciando así la investigación y los hallazgos. Este enfoque, ‘requiere de un diálogo entre el investigador y los sujetos investigados’ con una conciencia abierta e informada, buscando cómo se pueden cambiar las estructuras y emprender acciones necesarias para un cambio. Dichas transformaciones “se llevan a cabo por medio de una interacción dialéctica cuando la ignorancia y los errores, ceden el paso a puntos de vista con más información” (p. 133). El propósito entonces de este enfoque es la crítica y la transformación, proyectando que a través del tiempo la restitución y la emancipación deben ocurrir y persistir. El cambio en el fenómeno estudiado se facilitará a medida que los sujetos desarrollen un entendimiento profundo “sobre el orden existente de las cosas” (p. 139), siendo así estimulados a actuar sobre él.

Las técnicas e instrumentos que permitieron la recolección de la información fueron: una encuesta inicial cuyo propósito era indagar por los enfoques y concepciones de la educación artística en la cual han sido formados docentes y estudiantes de la Institución

Educativa Lusitania Paz de Colombia para establecer un diagnóstico, y a partir de él leer sus concepciones a la luz de la teoría relacionada con la educación artística.

Las demás técnicas, se implementaron en el proceso de investigación en los cuatro grupos del grado noveno de la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia, cada grupo con 35 estudiantes aproximadamente que participaron en cada uno de los talleres formativos, sin embargo elegí 13 estudiantes para formar un grupo focal y poder hacer un seguimiento en la transformación de estos en este proceso de investigación, esas técnicas fueron: el diario de campo donde se registraron cada uno de los talleres formativos: *noticias de barrio, Diferencias culturales, ¿Quién soy yo?, colores de pieles, retratos abstractos*; y un diario personal donde registré reflexiones, pensamientos o anotaciones que surgieron durante el proceso. Además, realicé un cuestionario con siete preguntas relacionadas con tres categorías preestablecidas en la teoría de esta investigación: la mediación, la exposición y la interculturalidad; observé participativamente las dinámicas que tuvieron lugar en los talleres formativos.

En cuanto a las cuestiones éticas, en esta investigación, al considerarse los valores y situación histórica a transformar, conté con el consentimiento informado por parte de los padres de familia ya que los estudiantes son menores de edad, siempre estuvieron enterados del proceso llevado a cabo en el área de educación artística y me autorizaron para grabar o citar ‘testimonios’, garantizando que no se incluirían sus nombres en ningún apartado de este informe de investigación.

Realicé una exposición final construida entre los participantes de la investigación, en la cual se recogieron las expresiones artísticas, textos, material audiovisual y reflexiones derivadas de este proyecto de investigación.

Investigación-acción educativa.

La Investigación-Acción Educativa aquí, es formulada retomando elementos del libro *Investigación-acción educativa. Una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros* escrito por Bernardo Restrepo, Myriam Puerta, Amparo Valencia, Edelmira Perdomo, Libia Moreno, Zulema Hincapié, Yadirá Gómez, Dolly Llanos y Consuelo Arango en el año 2004. Este es el informe de un proyecto realizado por el grupo de investigación Adecopria (Asociación de Educación Privada de Antioquia) cofinanciado por Colciencias, aprobado en el año 2000 y terminado en el año 2002.

En este libro exponen los autores que, para aquel entonces, teóricos de la educación y pedagogía venían discutiendo a lo largo de cinco décadas sobre el rol del maestro en el aula, más allá de un repetidor de contenidos y ‘utilizador de metodologías rutinarias’ y la propuesta que realizan se fundamenta en la formación de maestros en investigación, innovación y experimentación pedagógica. Esta tendencia en investigación se venía desarrollando en Estados Unidos, Inglaterra, España, Australia y América Latina y esta se reconocía como investigación-acción educativa (IAE) y otras variantes.

Es así, con esta nueva tendencia en investigación, para aquel entonces que se da la relación maestro-investigador. Restrepo, Puerta, Valencia, Perdomo, Moreno, Hincapié, Gómez, Llanos y Arango (2004) consideran que:

A través de la investigación-acción educativa es posible poner en práctica esta relación. A través de ella, en efecto, cada uno de los docentes... analiza, interpreta y caracteriza alternativas significativas en su quehacer pedagógico, reflexiona sobre

sus prácticas educativas, las critica y las convierte en praxis pedagógica susceptible de continuo mejoramiento, logrando, de paso, cambio de actitud del maestro y disposición positiva hacia la transformación permanente de la calidad de la educación, por medio de metodologías de investigación... (p. 19)

Por lo tanto, la relación maestro-investigador tomó relevancia con esta metodología de investigación-acción ya que la desarrollé dentro del salón de clases partiendo de la inquietud por la falta del reconocimiento por la diversidad cultural en esta Institución Educativa que llevaba a las difíciles relaciones interpersonales entre los estudiantes. Presenté como alternativa desde el área de educación artística, la exposición artística en la escuela como mediación pedagógica para la solución a este conflicto. Esto me llevó a estar inserto en un proceso de transformación, entre teoría y práctica reflexiva, que incluyó no solo un cambio en las relaciones interpersonales de los estudiantes sino un cambio personal y profesional de relación y construcción de conocimiento con ellos.

Restrepo y otros (2004) realizaron así mismo un estado del arte de la investigación-acción, donde reconocen al psicólogo social Kurt Lewin en la década de los 40, como el fundador de la investigación acción. Lewin consideró este tipo de investigación como aquella realizada por personas, grupos o comunidades que llevaban a cabo actividades colectivas para el bien de todos y que esta consistía en una práctica reflexiva social donde interactúan teoría y práctica con el propósito de generar cambios apropiados en la situación que se estudiaba. Su principio era el de la participación de todos los afectados en el proceso de principio a fin y también la transformación en el contexto donde se llevaba a cabo la investigación.

A este punto es necesario decir que esta es una **investigación educativa** pues según Restrepo (1996) es un proceso que se lleva al interior del proceso educativo y busca la transformación a partir de la práctica reflexiva del maestro en el aula considerando como principio fundamental la participación de los estudiantes.

Finalmente, la investigación-acción educativa, según Restrepo y otros (2004) consta de tres fases: “la primera fase se ha constituido como una deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro, la segunda como una reconstrucción o planteamiento de alternativas y la tercera como una evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida” (p. 27).

Tales fases fueron consideradas para la presentación de esta investigación pues posibilitaron una ruta de seguimiento para el análisis del estado inicial de mi práctica pedagógica, el buscar y proponer alternativas que emergieran de mi reflexión en ella, y evaluar el estado actual y las transformaciones generadas una vez se puso en acción dicha propuesta. En tal sentido, es mi reflexión: mi deconstrucción, reconstrucción y transformación en este proceso.

Este informe estará dividido en estas tres fases y aparecerán enunciadas al inicio de cada una de ellas.

A continuación, describo en la Fase I la forma como la revisión de mi práctica pedagógica en conversación con los autores, teorías, conceptos y documentos que iba revisando en el proceso de la maestría cuestionaba mis concepciones sobre la educación artística y hacían parte de lo que yo mismo reproducía como profesor del área; además,

reconocer la necesidad de relacionar la importancia del contexto social de mis estudiantes con el área misma.

Fase I

Deconstrucción

Restrepo (2004) dice que este proceso se centra en la reflexión y deconstrucción de la práctica pedagógica con pretensiones de incidir en el cambio social del contexto donde se realiza esta investigación. El autor expone que la primera fase inicia con la crítica de la práctica “a través de una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes” (p. 51) siendo así esta deconstrucción de la práctica “debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades” (p. 51). Por tal motivo en esta fase se tuvo en cuenta la revisión de mi práctica como maestro en artes y desde la teoría y las concepciones de la educación artística, reconocí que había realizado prácticas donde el centro eran las artes y no las artes como medio de acercamiento al contexto social.

Esta fue una búsqueda continua por la estructura del área que consta según Restrepo y otros (2004) de “ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos)” (p. 29).

Para llevar a cabo esta primera fase fue importante la revisión, desde el ámbito internacional, desde Marrou (1998) y Ros (2004) para hacer un recorrido histórico por las concepciones de la educación artística en cuanto a la poca relevancia que se le ha dado a esta área en los currículos escolares. Aparecerá luego una encuesta que realicé a docentes y estudiantes de la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia para hacer un diagnóstico del área y contrastar con la teoría que expuesta hasta el momento. A nivel nacional, revisar los *Lineamientos curriculares de la educación artística MEN* (2000) y las

concepciones de la educación artística -antes conocida como Educación estética-, plantea que se busca educar los sentidos y, aunque tiene una intención de generar reflexión en las producciones realizadas en clase sigue prevaleciendo la enseñanza de la técnica artística y la contemplación, aquí será importante que empiezo a considerar el contexto social dentro de la enseñanza a través del arte para generar participación democrática y el reconocimiento por el 'otro' como alternativa a las problemáticas sociales y doy la concepción de la educación artística que me interesa en esta investigación y como apoyo presento una concepción más actual desde el documento *Medellín construye un sueño maestro. Expedición currículo. El plan de área de Educación artística y cultural* publicado en el año 2014 donde se hace una relectura de los lineamientos y se tiene en cuenta el contexto sociocultural de la escuela y la educación artística se muestra como el espacio para la reflexión y 'el encuentro con lo otro'. Posteriormente, volviendo al ámbito internacional, en el libro *Metas educativas 2021* de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) *Educación Artística, cultura y ciudadanía* (2009) hablaré del fortalecimiento de la educación artística en las escuelas preparando a estudiantes que valoren la diversidad cultural y luego desde la perspectiva de Andrea Giráldez mostrar otra debilidad que ha tenido la educación artística y son los diferentes enfoques que ha tenido en la tradición de su enseñanza.

A medida que presento desde esta perspectiva histórica las concepciones de la educación artística, buscando fortalezas y debilidades, voy realizando la reflexión en mi propia práctica pedagógica tratando de aclarar cómo en la educación artística -de la mano de los lenguajes artísticos- se puede abordar lo humano a partir de una práctica que se contextualizara con la realidad de los estudiantes. Por tanto, es necesario describir el

contexto social de la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia ubicada en el barrio Nuevo Occidente de Medellín y la problemática vivida allí lo cual motivó el desarrollo de esta investigación. Participaron de este proceso, cuatro grupos del grado noveno en el año 2017 (décimos en el año 2018) y se continuó el proceso en el año 2018 con los nuevos cuatro grupos del grado noveno.

Lo que en un principio yo realizaba de manera intuitiva, esto es, utilizar con los estudiantes la exposición a la manera de las que realizaba en mi trabajo en museos, se vuelve en mi práctica docente una posibilidad de “práctica alternativa” que, en contraste con la “práctica tradicional” donde las formas, los colores, las técnicas y los demás contenidos específicos del área primaban, me permitía visibilizar el valor de las vivencias de mis estudiantes y su contexto social y utilizar la exposición como alternativa en la mediación pedagógica para el reconocimiento de la diversidad con el fin de contribuir en el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Las reflexiones como maestro e investigador en búsqueda de mi propia transformación, donde paso de ser un profesor que dicta contenidos específicos del área a ser un mediador que llevo la realidad social a los salones de clase para encontrar posibles soluciones a los conflictos interpersonales, me llevan finalmente a la pregunta de investigación y sus objetivos.

Antecedentes:

1. “Giorgio”, el profesor de educación artística

Para iniciar, relato a continuación cómo fue mi primera experiencia como docente de educación artística, en una institución educativa distinta a la que se desarrolló este proyecto.

La primera vez que llegué a una institución educativa, en el año 2015, como docente provisional, la coordinadora académica de aquel lugar me enseñó el plan de estudios, la página institucional y la malla curricular, una construcción hecha por distintos maestros que habían pasado por la institución donde plasmaron lo que para cada uno de ellos se debía enseñar en el área de educación artística por grado. Del grado sexto al grado noveno se dictan dos horas semanales, en décimo y undécimo se dicta una hora semanal. La coordinadora me dice que lea esos documentos, me entregó mi horario y me dijo que al otro día tendría mi primera clase en un salón con 40 estudiantes. La técnica a la que recurrí para preparar mi clase fue buscar información en internet, teorías y dibujos y generar unas preguntas que me permitieran establecer una conversación con los estudiantes, ellas fueron: “¿Qué es arte?” y “¿Para qué sirve el arte?”. Los estudiantes se mostraron desinteresados, por esto los puse a trabajar en equipos para transcribir la información que yo había llevado sobre ‘luz y sombra’ que luego debían aplicar en una serie de ejercicios de dibujo. Pensaba que si íbamos a comenzar con el desarrollo de una técnica artística al menos deberíamos conocer su teoría.

Este primer período en los salones de clase es el de una educación artística centrada en aspectos técnicos, en aprender a dibujar y a pintar a la manera que yo había aprendido en la Facultad de artes de la Universidad de Antioquia, donde experimentaba con pigmentos, papeles, lápices, colores y otros materiales. Lo que buscaba entonces era transmitir una serie de técnicas artísticas. La evaluación se centraba en el control de la disciplina en los grupos y sobre todo aprovechar el tiempo en clase en las actividades propuestas “*¡nada de trabajos hechos en la casa!*”. Lo importante era experimentar con materiales para mejorar la técnica.

Por su parte los estudiantes manifestaban: “*ese profesor si sabe de arte*”, me interesé por esto que decían y comencé a indagar por los profesores anteriores, algunos decían “*el profesor de antes era fotógrafo y nos ponía a dibujar las partes de la cámara y no le entendíamos nada porque no tenemos cámara*”, “*Otros profesores de artística nos ponían a hacer manualidades*”, “*mi profesor de artística era el profesor de matemáticas*”. Así logré entender sus comentarios sobre mi ‘experticia’ en artes y supongo que me consideraban un ‘buen profesor’ porque en cada una de las clases sorprendía a los estudiantes con un dibujo nuevo lo cual representaba un reto para ellos pues cada vez este era más complejo.

Las clases las dictaba a partir de mi experiencia como egresado de una facultad de artes pensando en la exploración en materiales. En mis clases trabajábamos y habitábamos varios espacios de la institución; estábamos de arriba para abajo con pinceles, pinturas, papeles y escuchábamos música. Esto me causaba variados problemas con colegas profesores y agentes administrativos de la institución, pues la educación artística siempre la veían como una actividad de decoración, como el lugar de las clases donde se hacían cosas bonitas para embellecer o adornar el colegio, dibujar y pintar, en contraste con mi idea

relacionada más con la técnica artística. Siempre tuve una intención clara y era la de no hacer manualidades en mis clases, pues esto demanda demasiado esfuerzo por parte del docente y la cuestión de pedir materiales a los estudiantes es casi ‘prohibido’ en las instituciones oficiales debido al bajo nivel económico de las familias.

En la tradición de la enseñanza de artística se han utilizado blocks de dibujo pero en mis clases, he optado por no pedirlos, llevamos solamente un cuaderno cuadriculado grande y en la presentación de este pido unos elementos de diseño tales como: copiar los títulos en letra grande, utilizar mucho color, no utilizar la página izquierda para que en el momento de dibujar a ese lado de la página o escribir no se dañara al pasarse la tinta al otro lado de la hoja.

Algunos de los comentarios de los profesores colegas eran: *“¡claro como es artística!”*, *“¡claro eso quedó bonito porque lo hicieron con el profesor de artística!”*, *“en artística hacen cosas bonitas”*. Los rectores de las instituciones me han hecho sentir sus críticas, incluso me han llamado *“anarquista”* por hacer otro tipo de actividades fuera del salón y no en el cuaderno dentro del salón de clases *“no toque las paredes del colegio”*, *“¿Qué es eso tan raro que están haciendo que no entiendo, eso sí está en el plan de estudios?”*. Los padres de familia en la entrega de informes académicos me decían: *“¿Por qué mi hijo perdió artística, si es tan fácil?”*, *“Profesor, me hace el favor y le cambia la nota a mi hija que ella no puede perder artística, ella es muy inteligente, ella tiene dos hermanos que han ido a la universidad”*, *“¿Por qué perdió esta materia si solamente es pintar y dibujar?”*. Los estudiantes por su parte manifiestan: *“no pierdo matemáticas para perder artística”*, *“profe yo no puedo perder artística si es tan fácil”*.

Esta fue la educación artística en mi primera experiencia como docente, un lugar de colores y técnicas artísticas, de decoración y cosas bonitas para muchos, *“la materia más*

fácil de todas”, pero, para mí en la educación artística había algo más, y esto es por lo que indagué en este proceso de investigación.

2. Educación artística: concepciones

La revisión histórica que me permitiera entender las concepciones que se han tenido y se tienen de la educación artística para hacer una deconstrucción de esta, buscando fortalezas y debilidades, me llevan finalmente a develar cómo la educación artística puede aportar no solo conocimientos técnicos del área, sino que también puede tratar sobre temas inherentes a la realidad socio cultural.

Para iniciar, retrocediendo en el tiempo y mostrar una de sus debilidades, Marrou (1998), en su libro *Historia de la educación en la antigüedad*, nos lleva a la educación en Grecia, dice que haciendo un rastreo de ‘educación artística’ en la antigüedad se puede hablar de educación musical, sin embargo, también se había dado paso a las artes plásticas, introduciéndose en los programas de enseñanza el dibujo y anota que para Aristóteles “no es más que una materia optativa que solo algunos incluyen dentro del programa normal (letras, gimnasia y música)” (p. 191). Para este autor, pocos son los datos que se tienen sobre la educación artística en la antigüedad más que el niño aprendía a dibujar al carbón, del modelo vivo, y sobre todo figura humana (Marrou, 1998). El autor vuelve a citar las palabras de Aristóteles cuando hablaba en relación a la enseñanza del dibujo “Su finalidad carece de sentido práctico alguno; debe tender a afinar el sentido de la vista, el gusto por las líneas y las formas” (Aristóteles, citado por Marrou, 1998, p. 191). En principio, hasta la baja época romana, las artes plásticas solo tenían lugar en la ‘cultura superior’.

Probablemente, debido a los escasos testimonios, las artes plásticas dentro de la educación artística, con su llegada tardía a la rutina pedagógica, no logró dar frente a las técnicas literarias en apogeo para aquel entonces, la música se defendía mejor, enraizada en la tradición cultural de Grecia (Marrou, 1998, p. 192).

En la actualidad, desde el ámbito internacional, mostrando otras de las debilidades en la concepción de la educación artística, Nora Ros dice que el arte es una actividad social, presente en la vida cotidiana de las personas, sin embargo, el arte a través de la educación artística, ha ocupado un espacio periférico en el currículo escolar y esta ha sido una materia vista como aquella dedicada al ocio, las manualidades y la libre expresión de emociones. Así, de acuerdo con lo planteado por la autora, se les da más relevancia a las demás materias, esto a razón del pensamiento positivista que se dio entre mediados y finales del siglo XIX, que asumió el conocimiento desde una actitud científicista donde todo debe ser sometido a observación, control y demostración y el caso de lo ‘artístico’ no alcanza este grado de científicidad. Es esta entonces una de las concepciones que tienen las personas del área y por lo cual la denominan “*materia de relleno*”.

3. Falta de significado de la educación artística en el PEI y lo que se ha enseñado en artes plásticas en la escuela

En contraste con la postura anterior, los *Lineamientos Curriculares para el Área de Educación Artística*, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el año 2000, hablan de la ‘falta de significado’ de la educación artística, se dice que a pesar de que el arte ha estado presente en el currículo escolar, su implicación en la construcción de lo pedagógico ha sido uno de los aspectos menos discutidos en el campo educativo (MEN, 2000). No se han encontrado acuerdos para dar un significado a la educación artística dentro del

Proyecto Educativo Institucional (PEI) en las instituciones educativas del país, haciendo de esta una práctica desarticulada y “en general, los rectores, profesores, padres de familia y muchos maestros desconocen la importancia de la educación artística para el desarrollo de personalidades integradas y de comunidades democráticas” (p. 17) y en cuanto a los estudiantes se dice que:

La mayoría de los estudiantes disfrutan la clase; otros la consideran "costura" o "aburridora, muy teórica", "que poco o nada les aporta para enfrentarse a la vida" y a veces sienten que el profesor discrimina entre "los buenos" y "los malos" para determinado arte. Unos se sienten atraídos por una forma de expresión artística, otros por ninguna (p. 17)

De la mano de estas concepciones de la educación artística, dónde se ubica como un área de ‘poca importancia’, se encuentran los contenidos propios de esta tradición o “lo que se ha enseñado en artes plásticas”, centrado en la enseñanza de técnicas artísticas, según el MEN (2000) cuando los maestros dicen que enseñan artes plásticas se refieren a varias técnicas de expresión y las más frecuentes son pintura y dibujo, seguidas de "manualidades" o "artesanías", en las cuales por lo general se aprende a hacer objetos decorativos con diferentes técnicas. Agrega:

Se incluye también el modelado y excepcionalmente la escultura. Aún se enseña algo de bordado, tejido y culinaria, con el propósito de infundir el sentido del orden, trabajar en equipo e integrar la familia. En secundaria además se ofrece con frecuencia dibujo lineal y arquitectónico, éste incluye la realización de maquetas y a veces el estudio de los valores arquitectónicos de la región o de otros lugares. Las artes plásticas aplicadas comprenden cerámica orientada hacia la posibilidad de crear pequeñas empresas. En los colegios que ofrecen vocacionales se trabajan

como parte del programa de Artes Aplicadas la ebanistería, la modistería o la jardinería. Muy pocos centros enseñan textiles, yesería, vitral, ornamentación, cestería, pintura sobre cortezas, u otras artes de las diferentes tradiciones de las regiones de Colombia (p. 44)

Finalmente anota, que se enseña con poca frecuencia la historia del arte y escasamente se estudian las maneras de producir arte indígena o el arte actual latinoamericano. “La historia de las artes tradicionales prácticamente no se estudia. Tampoco parece que haya programas sobre las artes americanas, Hispano-indígenas, Afroamericanas o anglosajonas” (p. 45).

Así entonces, los *Lineamientos Curriculares para el Área de Educación Artística (MEN, 2000)* sientan su postura al rescate de las producciones de arte propias de nuestro continente, haciendo un acercamiento histórico al conocimiento de lo artístico, reivindicando el arte en Latinoamérica, pues en la historia sólo se valida como arte las producciones artísticas de oriente. Se hace una defensa por la actividad artística presente antes de la colonización:

Las culturas aborígenes fueron capaces de una actividad artística muy avanzada, antes de ser sometidas al mestizaje por la violencia conquistadora y por la convivencia con las culturas negras igualmente sometidas por los esquemas esclavistas al desarraigo y a la construcción de un nuevo espacio ético, cultural y estético.

Nuestro desarrollo artístico pasa por la expresión avasallada, en un proceso de reestructuración de su identidad y en la protesta manifestada por la fuerza de las

etnias y las culturas en búsqueda de su liberación hacia condiciones de vida en las cuales sea posible reconocernos en lo que realmente somos (p. 4)

En relación con lo anterior, al empezar a ser profesor, efectivamente encontré que en las instituciones educativas y mis colegas daban poco valor al área de artística, a pesar de que me hacían comentarios tanto colegas como directivos, que yo les parecía un buen profesor y que mis clases eran diferentes, además la mayoría de mis estudiantes manifestaban interés por mis clases. Yo pensé que estaba solucionada la cuestión del valor de la educación artística sólo por ser egresado de artes plásticas y que con mis conocimientos específicos ya le daba valor al área. Pero no era así, pues tampoco tenía un acercamiento histórico al conocimiento de lo artístico más que la reproducción de contenidos y por darle cumplimiento a la disciplina en los salones y estar al día con el llamado a lista de cuarenta estudiantes por salón y el registro de sus respectivas notas en la planilla, pocas veces había espacio para la reflexión de los trabajos realizados.

Estas inquietudes me llevaron en ese momento de la investigación, a realizar una encuesta a diez profesores de otras áreas de la misma institución educativa donde trabajo, pidiéndoles que *describieran cómo fueron sus clases de educación artística cuando eras estudiantes* y lo mismo con quince estudiantes del grado noveno a ellos les pedí que *describieran cómo habían sido sus clases de educación artística entre 2010 – 2016*, esto con el fin de realizar un diagnóstico en la práctica pedagógica en educación artística y contrastar con la teoría hasta ahora consultada. **Se podrá observar en sus relatos como la práctica pedagógica en artística muestra la misma debilidad hasta ahora presentada, la de una educación artística centrada en lo técnico y la falta de reflexión.** El

testimonio más antiguo es del año 1982 y el más actual del año 2016. A continuación presento algunos relatos de los profesores:

(1982). “Llevábamos un cuaderno cuadriculado y se nos exigía el orden y la pulcritud en los trabajos que nos ponían a realizar. Rosas, animalitos, casas, techos, montañas, todo teniendo en cuenta la cuadrícula del cuaderno. La profesora no aceptaba cosas feas y nos ponía a repetir lo que no le gustaba... Nos hacía poner una hoja debajo de la mano de apoyo para no ensuciar la hoja con la sombra o mina del lápiz”.

(2000). “Hacíamos cuadrículas con los colores primarios, secundarios, en degradé, preparábamos guiones para obras de teatro. Hacíamos manualidades con doblado de papel, con telas, con material reciclable”.

(2000). “Llevábamos un block, realizábamos técnicas de dibujo como puntillismo, sombreado, perspectiva, sombras. Una vez al año se realizaban manualidades como bordado, vitral, pinturas sobre telas empleando un bastidor y cerámicas... Siempre me encantaba el dibujo de muestra ya que lograba hacerlos bien, pero no los dibujos libres”.

(2002). “La profesora nos enseñaba sobre color, nos ponía a combinarlos. Puntillismo... en un block (Ediarte) hacíamos rayas y distintas figuras geométricas. Era para mí una clase muy estresante porque no lograba que lo que dibujaba quedara bonito o al gusto de lo que la profe exigía”.

A continuación los relatos de los estudiantes en clases de artística entre los años 2010 – 2016:

“Nos ponían a hacer manillas y collares... pintar dibujos grandes o nos sacaban a las canchas a hacer actividades. En cada clase hacíamos algo diferente”.

“La profesora nos ponía a hacer manualidades con lana, nos ponía a dibujar en cuadrículas, a hacer murales y a dibujar con pinturas a base de aceite en espejos”.

“Nos enseñaba a coser con todo tipo de agujas. Nos enseñó a mezclar los colores y tonalidades y a dibujar con medidas”.

“El profesor era muy temático, es decir, se centraba mucho en enseñarnos aquello que él consideraba importante, siendo esto molesto, pues me gustan las clases que sean más lúdicas que para mí opinión serían más creativas y por lo tanto aprenderíamos más”.

“Trabajaba con tinta o pintar sobre piedras, dibujar rostros y mandalas”

“El profesor dibujaba en el tablero y nosotros teníamos que dibujarlo en un block base 30”.

4. Educación estética - educación artística

En los programas anteriores, la educación artística, se llamaba educación estética centrada en el desarrollo de habilidades a partir de técnicas y teorías de distintas disciplinas artísticas, especialmente música y artes plásticas (MEN, 2000). “En las clases de estética se aprende a apreciar lo armónico y a entenderlo a partir de las percepciones que nos

formamos con ayuda de los sentidos y de la reflexión” (p. 26), sin embargo, a partir del diagnóstico realizado que contrasta con la teoría sobre las concepciones de la educación artística, se evidencia que no se ha afianzado la reflexión sino la mera producción artística y una cierta educación de los sentidos, de ahí que los estudiantes manifiesten que un trabajo es “bonito” o “feo”, sin una reflexión de fondo sólo desde la mera apreciación visual.

En la tradición de la enseñanza en educación artística, han prevalecido las ‘técnicas’ por lo cual se hizo necesario hacer la diferenciación entre la enseñanza de arte en las academias y la enseñanza de arte en las escuelas. La formación en la academia es la “formación profesional de artistas” donde “los maestros manejan un discurso más instruccional y pondrán el énfasis en el manejo de las técnicas y en los lenguajes propios de cada disciplina (p. 22) en contraste con la escuela que debe propiciar una ‘educación integral’ a través del arte:

...en el desarrollo de las habilidades y destrezas artísticas de los sujetos para expresar desde su propia subjetividad su momento vital, en su transcurrir humanizante a través de formas creativas estéticas que le permitan asumirse como ser capaz de apropiarse de lo real mediante el disfrute de lo bello a la vez que proyecta su conciencia de su experiencia de la belleza, en cuanto armonizadora del ser y del conocer a través del saber y sus posibles manifestaciones (MEN, 2000, p. 22)

En la actualidad, en la educación artística, el MEN (2000) argumenta que la presencia del arte en la escuela es diferente, sobre todo cuando se desarrolla en contextos específicos donde se debe generar “espacios de participación democrática y reconocimiento del otro como alternativa de solución a los estados de violencia y malestar social” (p. 26) dando paso a una nueva concepción de la educación artística:

La Educación Artística es un área del conocimiento que estudia precisamente la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma (p. 26)

Esta concepción de la educación artística me da paso para continuar con las siguientes reflexiones donde la exposición artística empieza a ser el medio para generar reflexiones y un reconocimiento por la diversidad cultural, marcando así un primer cambio en la deconstrucción de mi práctica pedagógica.

5. El profesor que se pregunta

Cuestionarme por mi práctica pedagógica me ha planteado preguntas que tienen que ver con la forma en la que enseño y lo que enseño y la concepción de la educación artística dentro del currículo escolar, en el compromiso social que tiene la escuela y en la interacción con las distintas personas que tienen que ver con ella: estudiantes, padres de familia, colegas. Empecé a habitar los salones de clase hace apenas tres años; antes de esto trabajaba en el área de museografía en varios museos de la ciudad de Medellín.

En mi práctica ha influido el desarrollo de exposiciones artísticas ya que en mi experiencia en museografía veía como la exposición condensaba la investigación y el

trabajo en equipo, donde yo como diseñador y museógrafo convertía las palabras de los investigadores en imágenes, colores, luces y con la selección de objetos hacía visible el texto investigativo que al llegar a los visitantes del museo se convertía en un mensaje comprensible. La exposición la concebía como un medio que establecía diálogos con el público visitante.

De esta experiencia retomo la exposición como un instrumento de mediación que me permitía en clase mediar en las relaciones que se presentaban dadas las difíciles relaciones interpersonales de los estudiantes. Estos aspectos son los que me llevan inicialmente a plantear este proyecto de investigación.

Al llegar a la maestría empecé a abordar el tema de la interculturalidad. Mi comprensión inicial sobre un enfoque intercultural se aproximaba a lo que me interesaba entender acerca de cómo desde la educación es posible ofrecer soluciones al conflicto social vivido en la comunidad donde actualmente laboro. Encuentro luego a partir de la búsqueda que he ido realizando sobre las concepciones de la educación artística que esa pregunta por el trato de lo humano va más allá de lo técnico dentro de esta área, que el contexto social de los estudiantes es de gran importancia y me surgieron estas preguntas:

¿De qué manera desde la educación artística puedo aportar al reconocimiento de la diversidad cultural? ¿Cómo viven los estudiantes la diversidad? ¿Qué piensan de ello?

¿Este es un tema que puede ser abordado en las clases de educación artística?

6. Mi experiencia en el contexto de la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia

Primero, antes del proceso que he llevado a cabo en la Maestría en línea de investigación de Pedagogía y Diversidad Cultural, mi práctica pedagógica en educación artística la desarrollaba tomando elementos de varios enfoques del área sin tener conciencia de ello. Pensaba en el desarrollo de técnicas artísticas por niveles dependiendo del grado escolar, en el pensamiento abstracto e interdisciplinar y aunque las clases motivaban a los estudiantes era visible el desarrollo de contenidos no era suficiente; en el contexto escolar hacía falta algo más y ello se evidenciaba cuando los estudiantes trataban mal a sus compañeros con expresiones como *“este negro no sirve”*, *“Claro como es negro”*, *“reciclador”*, *“pobre”*, *“desplazado”*. Como anoté anteriormente, esto me llevaba a preguntarme **¿qué puedo hacer yo como docente de artística para tratar estos temas y mejorar la situación?** Encontré posibilidades al generar nuevas propuestas en las clases, donde de una manera intencionada tratamos temas relacionados directamente con el contexto de los estudiantes como por ejemplo sus sentimientos sobre el cambio de barrio, la llegada de personas que vienen de otras ciudades o países, los apodos que se dicen entre ellos, sus sueños y metas, buscando potenciar el respeto por las diferencias.

Un ejemplo de esto es una de mis clases en la cual realicé un ejercicio que se llama *“dibuja tu monstruo”*, esta actividad consistía en desarrollar a través de la técnica del collage (recortes de revistas y periódicos) un monstruo, un personaje diferente, que necesariamente no respondiera a un cuerpo de una cabeza, dos manos, dos pies, dos ojos, etc. sino que estéticamente reflejara las emociones y pensamientos que surgieron a partir de una actividad previa donde hablamos -y también se aclaró por parte de los estudiantes- que no todos somos iguales y que en las diferencias merecemos respeto. A través del recorte de

imágenes los estudiantes seleccionaron aquellas que pudiera reflejar su idea de ser diferente y se generó una reflexión sobre la diversidad.

Segundo, Al llegar al colegio realicé exposiciones dentro de la institución, primero pensando en llevar las clases de educación artística más allá del espacio del salón y el formato del cuaderno y lograr una comunicación con las demás personas de la institución educativa. Con la exposición, se abría campo al diálogo con los compañeros, no solo al desarrollo de trabajos, sino a compartir y comprender otros puntos de vista, a hacer una reflexión desde el trabajo artístico y no dejarlo solamente consignado en un cuaderno por cumplir con las tareas escolares. Utilizamos las vidrieras y paredes, utilizábamos cualquiera de los espacios de la institución educativa y como consecuencia de esto se generaban reflexiones más amplias de los temas ya que los estudiantes exponían sus trabajos artísticos con los argumentos obtenidos por la investigación que realizaron para la consolidación de su obra artística y entraban en conversación con la comunidad educativa.

Así mismo, veo como en la institución se realizan exposiciones que tienen que ver con temas como: el día de la tierra, el día del agua, el día del género, el día del idioma, carnavales que celebran la antioqueñidad, la semana de la convivencia o navidad, en mi opinión estas exposiciones solo exhiben objetos tales como carteleras, dibujos, frases en un sentido decorativo, una exhibición de elementos que tiene que ver con el tema de ese día, sin que haya un elemento pedagógico más allá de la mera presentación del tema, contrario esto a lo que busco. No es mi interés visitar el museo sino utilizar el medio de la exposición en la escuela por tanto surge esta pregunta **¿Es posible utilizar la exposición como medio pedagógico desde la escuela y desarrollar así proyectos expositivos en la institución que generen a través de la participación de los estudiantes conexiones y reflexiones que propicien un aprendizaje significativo conectado con su contexto social?**

Es así, desde estas reflexiones que se genera una nueva pregunta **¿será este un enfoque intercultural de la educación artística?** esto trataré de dilucidarlo más adelante desde los referentes teóricos en la fase II.

Por el momento, para apoyar esta postura retomé la concepción de la educación artística presente en *Expedición currículo*, documento orientador sobre lo que los maestros deben enseñar con base en los estándares de competencias y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. El documento No. 8 es el *Plan de área de Educación Artística y Cultural*, en este documento los autores exponen una concepción del área de educación artística como área obligatoria y fundamental contemplada en la Ley 115 de 1994, dónde no se concibe como el espacio para las cosas “bonitas” o con “estética, dicho coloquialmente, sino que se convierte “en un espacio que incite a la reflexión, el encuentro consigo mismo, el otro, el entorno, lo otro” (p. 10). A continuación concluyen los autores:

A través de su práctica es posible pensarse y pensar a los demás, reconocer las potencialidades corporales, reconocerse como un individuo que interactúa, que se mueve, transforma, simboliza, crea y reconstruye. La educación artística permite la expresión del ser, de lo que acontece y permeando la vida de niños y jóvenes en el espacio de la enseñanza del área se da el encuentro de lo sensible y lo racional, del *mythos* y el *logos*, manifiestos en lenguajes artísticos, en expresiones artísticas, que no dan cuenta sólo de lo bello de la vida, sino también de aquel cúmulo de experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos que van haciendo de cada uno un ser con humanidad propia (p. 10).

7. Fortalecimiento de la educación artística en las escuelas. Sobre lo que dice la OEI de la educación artística

De otra parte, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) está impulsando un amplio programa bajo la denominación de metas educativas 2021, en esta colección de libros se incluye el de *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Encontrando en este libro el fortalecimiento de la educación artística, desde las declaraciones de Álvaro Marchesi, Secretario General de la OEI en el año 2009, quien dice que se busca impulsar bajo las orientaciones del programa *Educación artística, cultura y ciudadanía* “que contribuya a que todos los alumnos conozcan y aprecien las expresiones artísticas de los diferentes países y encuentren en el arte una vía de expresión, comunicación y disfrute” (p. 7) y proyectar que sea posible “avanzar en la construcción de una comunidad iberoamericana de personas que valoren la diversidad cultural y se sientan ciudadanos en sociedades multiculturales” (p. 7), para lo cual esta propuesta se debe articular desde el desarrollo de valores y el fortalecimiento de la educación artística en las instituciones para la formación de personas y la construcción de una ciudadanía democrática (Marchesi, 2009).

Luego, Andrea Giráldez expone en este libro que especialistas y políticos, a lo largo de los dos últimos siglos, reconocieron la necesidad de hacer correcciones a nuestros sistemas educativos para intentar dar respuesta a fenómenos como “la globalización económica, la revolución tecnológica, la mundialización cultural o conformación cada vez más diversa de las sociedades modernas” (p. 69) y lo que resulta de gran importancia es que en este contexto la educación artística ha estado presente poniéndose de manifiesto el fortalecimiento de esta área en las escuelas, se citan entre otros los siguientes documentos

donde se puede constatar la presencia de la educación artística en los debates internacionales: Qualifications and curriculum authority (2000), Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino (2005), UNESCO (2006).

Es claro desde los planteamientos expuestos el valor de la educación artística como alternativa, no como solución única, para la formación ética en los estudiantes y por eso se discute la importancia de su fortalecimiento en las escuelas. Sin embargo, otra de las razones para que la concepción del área sea difusa, se debe a los distintos enfoques que ha tenido a lo largo de la historia, ya que los profesores los hemos aplicado en nuestra práctica de manera indistinta donde ha prevalecido lo técnico.

8. Sobre los enfoques de la educación artística

Giráldez (2009) expone que la educación artística ha tenido diferentes enfoques a lo largo de la historia, desde la educación por el arte o la educación para el arte, pasando por los de la libre expresión y los disciplinares, hasta llegar a los cognitivos y posteriormente los más eclécticos e interdisciplinarios. Fue importante para esta investigación hacer una revisión a los distintos enfoques que ha tenido la educación artística y resulta de gran aporte estos, que, desde la perspectiva de la autora, han ido marcando tendencias en el campo de la educación artística a lo largo del siglo xx:

8.1. Educación por el arte y educación para el arte.

En el enfoque de la Educación por el arte, las artes cumplen un papel secundario justificadas como “vehículo de expresión personal”, como herramienta para la transmisión de valores o como recurso mediador para la enseñanza de otras materias. En cambio, en el enfoque de la educación para el arte, las artes cumplen objetivos para la formación del

individuo, sus bases teóricas son sustentadas por Herbert Read (1893-1968) quien dice que la educación en artes en la escuela no se dedica a la formación de artistas, sino a la educación estética o educación de los sentidos sobre la cual se basa la conciencia, la inteligencia y el juicio humano.

8.2. *Expresión libre.*

Dice Giraldez (2009) que el mayor expositor de este enfoque es el autor austriaco Viktor Lowenfeld (1903-1960) quien fue profesor en la Universidad Estatal de Pensilvania y ayudó a definir y desarrollar el campo de la educación artística en Estados Unidos, su libro *Desarrollo de la capacidad creadora*, en 1947 era una guía para los profesores de artes y su idea se basaba en la expresión desde una postura no intervencionista, intentando potenciar la creatividad y la imaginación de los estudiantes desde la expresión libre sin las limitaciones impuestas por el profesor. Las ideas de Lowenfeld influyeron en las décadas de 1950 a 1970. A raíz de esas ideas se puso interés en la capacidad creativa de los estudiantes rompiéndose así con la tendencia de la copia o imitación de modelos. También se da un cambio de actitud hacia las representaciones hechas por los niños, las cuales habían sido ignoradas calificadas como “arte infantil” permitiendo ser aceptadas como relevantes y significativas. Sin embargo, dice la autora que “gran parte del profesorado confundió creatividad con libre expresión, ajena a cualquier tipo de control, y los resultados de esta fórmula no fueron los esperados” (p. 71) y por consiguiente a partir de la década de 1970 hubo una reacción hacía este enfoque y se empezó a pensar en la posibilidad de la educación artística fuese considerada como las otras áreas con un contenido específico dentro del currículo escolar. Así en Estados Unidos se dio un proceso de sistematización de

la enseñanza artística dando lugar al proyecto Educación Artística como Disciplina.

Discipline Based Art Education (DBAE).

8.3. Educación artística como disciplina.

Este modelo surgió de la necesidad de sistematizar la educación artística y darle unos contenidos específicos de aprendizaje dentro del currículo escolar y fue desarrollado por el autor Dwaine Greer en los Estados Unidos en 1984. Su desarrollo consiste en cuatro ejes: la producción artística, la estética, la historia del arte y la crítica del arte. Este enfoque tiene cuatro objetivos específicos:

- 1) Desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad; 2) observar las cualidades del arte que ven y a hablar de ellas; 3) comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte, y 4) reflexionar y participar en una conversación filosófica profunda y continúa tomando como base la estética (p. 71).

Giráldez (2009) argumenta que “los defensores de la DBAE sostienen que es un enfoque de la educación artística más exhaustivo que otros métodos porque aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte” (p. 71) las cuales son: “crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia (p. 71).

8.4. Educación artística y desarrollo cognitivo.

En este enfoque destaca entre otras personalidades el psicólogo estadounidense Howard Gardner (1943-) con sus teorías del desarrollo cognitivo y su teoría de *Las inteligencias múltiples* (1983). A esto expone la autora:

(...) la teoría de Gardner puso en tela de juicio muchos de los enfoques que sustentan la educación artística, subrayando la contribución única del trabajo artístico al desarrollo cognitivo y, consecuentemente, al desarrollo de formas de pensamiento sutiles y complejas. En general, los avances en el ámbito de la psicología cognitiva han ayudado a contrarrestar algunos de los tópicos relacionados con la educación artística; entre otros, aquellos por los cuales se considera las artes como “más abstractas que concretas, más emocionales que mentales, [...] actividades que se hacen con las manos, no con la cabeza, [disciplinas] más imaginarias que prácticas o útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo” (Eisner, 2004, p. 57). De este modo, la psicología cognitiva contribuye a adoptar nuevos enfoques atentos a las diversas formas de cognición y comprensión que pueden desarrollarse a través del trabajo artístico (p. 72).

Giráldez (2009) para concretar nos dice que en la actualidad muchos de estos enfoques siguen estando presente en la práctica educativa ya que “tal como sucede en otros ámbitos de la educación, los educadores artísticos no hemos llegado a un acuerdo “universal” sobre cuál ha de ser la función de las artes en la enseñanza” (p. 95) y es por esto que los profesores de artística continúan dictando esta área según sus propias ideas.

9. La exposición artística se vuelve alternativa

Los lenguajes artísticos pueden ofrecer el conocimiento y expresión de la individualidad de los estudiantes (Jiménez, 2007, p. 11) y “en esa medida se educa en la interculturalidad con un sustento ético, con un enfoque epistemológico abierto” (p. 11). En otras palabras, no solo desde los conocimientos técnicos, sino desde lo que podría llamar un

enfoque intercultural en la educación artística, posibilitar que los estudiantes puedan representar a través de los lenguajes artísticos y establecer diálogos en búsqueda del entendimiento y respeto por el otro. Incluso desde la revisión de los *Lineamientos Curriculares para el Área de Educación Artística del MEN (2000)*, puede ver como está planteado el enfoque desde lo social, donde se expone que una manera de cambiar las situaciones presentes en el contexto social sería empleando actividades culturales, no desde el sentido del espectáculo o la formación de artistas, sino utilizando los lenguajes artísticos para modificar nuestras maneras de comunicación y formas de violencia.

Finalmente, propuse la exposición en la institución como medio para poner en diálogo y reflexionar sobre la diversidad cultural y cómo las diferencias se pueden potenciar y así aportar en el mejoramiento de las relaciones interpersonales, pues la educación artística además de lo técnico puede atender la diversidad en la escuela. Una oportunidad no sólo de formular una posición entre Arte y Educación, sino que, desde allí posibilitar la transformación social desde lo más cotidiano y así buscar respuestas a las preguntas que puedan resultar **¿Es posible a través de la mediación pedagógica, en educación artística mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes? ¿La exposición posibilitará el diálogo de saberes?** Este planteamiento me lleva a la pregunta de investigación: **¿De qué manera la exposición como mediación pedagógica y social desde el área de educación artística, contribuye al reconocimiento de la diversidad cultural y así mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes?** Y el objetivo general es: Identificar cómo la exposición, como mediación pedagógica y social desde el área de educación artística, contribuye al reconocimiento de la diversidad cultural y así mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes de la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Identificar las nociones que tienen los estudiantes sobre diversidad a partir de una exposición y revisión de trabajos previos.
- Diseñar con los estudiantes una exposición final sobre la comprensión de la diversidad
- Socializar con la comunidad los trabajos y reflexiones
- Analizar los cambios generados en mi práctica y la comprensión de la diversidad entre los estudiantes.

10. Contexto social

Esta alternativa de la exposición como mediación pedagógica desde el área de educación artística para contribuir al reconocimiento de la diversidad y así mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes, surgió en el proceso de hacer consciencia de cómo este medio me había servido no sólo en el museo como puente de comunicación con los visitantes sino también que al llevar la exposición artística a la escuela generó otras dinámicas en mis clases que nos llevaron a trabajar en equipo y a la comunicación grupal y por ende la reflexión en los trabajos artísticos que realizábamos en clase conectados con temas derivados de mis lecturas de investigación donde empecé a tener en cuenta la realidad sociocultural en la que viven mis estudiantes.

Aparecerá la primera actividad que realicé como primer acercamiento a sus realidades que consistió en dibujar, contar, reflexionar y escribir la historia de sus llegadas al barrio Nuevo Occidente, el cual era nuevo para todos, pues este fue diseñado como el Plan de Ordenamiento Territorial de la Alcaldía de Medellín para ubicar allí familias de diferentes partes de la ciudad y del país.

10.1. Contexto social: Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia. Barrio: Nuevo Occidente.

La institución ubicada en el sector Nuevo Occidente de Medellín, cercana a la estación del Metrocable La Aurora, inaugurada en octubre de 2015 abrió sus puertas a la comunidad en enero de 2016 como solución a la falta de cupos de estudios para niños, niñas y jóvenes de esta comunidad. Nuevo Occidente, construido en lotes de Pajarito, hace parte del Plan de Ordenamiento Territorial de la ciudad de Medellín ya que la Ley 388 de 1997 obliga a los municipios de más de 100.000 habitantes a elaborar dicho plan.

Como solución mediante el Decreto 346 de 2000, que ajusta el inventario de comunas y barrios del Municipio de Medellín a lo contemplado en el Plan de Ordenamiento Territorial, el sector de Pajarito es parte del suelo de expansión. Hasta la expedición del Plan de Ordenamiento Territorial (Acuerdo 046 de 2002), este sector hacía parte del suelo urbano de la Comuna 7 (Robledo), y estaba dividido en dos barrios: Pajarito y Nazareth. Como consta en el *Documento técnico de soporte, Plan parcial de desarrollo en suelo de expansión – pajarito –*, 2012 “el suelo de Pajarito participa con el 45% aproximadamente del suelo de expansión disponible para Medellín” (p. 19).

En los registros del *Plan Parcial de desarrollo en suelo de expansión Pajarito* se dice que estaba constituido por terrenos urbanizables ocupados con viviendas campestres, fincas con producción agrícola o lotes sin ninguna utilización, luego también aparecen registrados algunos testimonios que describieron el sector como “asiento de casas de veraneo, a donde los habitantes de Medellín acudían en épocas de vacaciones a descansar y

disfrutar del paisaje cuya panorámica domina buena parte del extremo sur del Valle de Aburrá” (p. 18).

Así mismo consta que en el Plan de Desarrollo 2001 - 2003 *Medellín Competitiva* “se contempla la construcción de hasta 20.000 viviendas de interés social, mediante procesos de desarrollos urbanísticos y densificación, tendientes a la disminución del 32% del déficit de vivienda acumulado en la ciudad” (p. 10). Los primeros edificios se entregan para ser habitados en el año 2006, unidad *Las Flores*, un barrio con una historia corta que en la actualidad suma doce años.

La conformación de este barrio fue una solución al ordenamiento territorial de la ciudad, como solución de vivienda a familias de escasos recursos y situaciones de vida en riesgo, pero allí se abren espacio las relaciones humanas, específicamente a conflictos de relaciones interpersonales por estar habitando un lugar nuevo para todos.

Los estudiantes provienen de diferentes instituciones de todas partes de la ciudad y regiones del país. Llegaron con sus familias algunas re-ubicadas allí de sus antiguas viviendas de alto riesgo o de sus barrios de estratos socio-económico bajo, algunos desplazados por la violencia, entre otras circunstancias. Estos nuevos habitantes han comenzado a convivir, ya no en casas sino en apartamentos, en edificios y se empiezan a generar conflictos entre todos, comienzan a establecer nuevos roles sociales, negocios entre los pisos del edificio, reglas de convivencia y jerarquías, surgen conflictos por escuchar música con demasiado volumen, por consumo y expendio de drogas dentro de los mismos apartamentos y rechazo a la comunidad afro allí presente, entre otros. Estos problemas se trasladan a la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia continuando allí los conflictos.

Preocupado por esta situación que veía en mis estudiantes, que son una pequeña muestra de la población del sector, en mi labor como docente de educación artística quise aportar a la transformación desde la reflexión, la imaginación, el dibujo y la representación simbólica; los estudiantes tan acostumbrados a las clases de artística donde reina 'el dibujo libre', manifiestan que mis clases son diferentes, que a veces no entienden pero que saben que aprendieron algo que solo deberán procesar la información, en ocasiones me agradecen el espacio de la clase, esto tiene que ver con el hecho de que allí dialogamos, abrimos espacio para que cada uno se tome la palabra. Conectando con los temas del área desarrollamos actividades que abren espacio a una exposición artística.



Dibujo. **Noticias de barrio.** Realizado por un estudiante del grado noveno. 2017

Esta actividad denominada “*Noticias de Barrio*”, consistió la primera parte en dibujar el “barrio anterior” del cual provenían y el “barrio actual” (Nuevo Occidente). Luego de realizar los dibujos hicimos una exposición en el salón de clases, donde cada uno de los estudiantes contaba historias de sus barrios de procedencia “lomas por las cuales se deslizaban en cartones, patines o bicicletas, por lo cual recibían regaños de sus madres”, “casas con construcciones precarias de alto riesgo”, “juegos de calle”, historias de violencia y felicidad, etc. La segunda parte del ejercicio consistió en escribir una noticia, donde narraran la historia del barrio donde vivían y las decisiones o condiciones por las que habían llegado a este nuevo lugar.

Dentro de los escritos presento los siguientes apartes donde se podrá notar la nostalgia por dejar el barrio, dejar los amigos de infancia, abandonar familiares, historias de violencia, costumbres que han dejado y pobreza, estas son las historias que los han formado y que han traído hasta este nuevo lugar. Tomó importancia escuchar y acercarse a las realidades de los estudiantes desde el dibujo y las reflexiones y así comenzar un proyecto como este para hacer un reconocimiento por la diversidad cultural:

“Yo vivía en el barrio Villa Lilian. Un día encontraron a uno de mis amigos decapitado y desmembrado en una quebrada. Esto me afectó mucho. A los pocos días mi madre salió favorecida con un subsidio de vivienda, le pagarían la mitad del apartamento. Nos vinimos a vivir a Nuevo Occidente. A mí esta mudanza no me afectó porque quería salir de ese barrio donde había derramado tantas lágrimas. Ahora solo voy de paseo y siento una gran nostalgia al recorrer las calles donde pasé tantos momentos de mi vida”.

“Yo vivía en Turbo. Hay momentos en los que extraño a mis amigos de la infancia, las costumbres que tenía allá y sobre todo a mi familia”.

“Yo vivía en Zamora. Era un barrio peligroso, no se podía caminar por donde uno quisiera por la existencia de ‘barreras invisibles’, había muchas peleas, vicios y niños metidos en ‘combos’. Me vine de allá en el año 2013, mis padres hicieron el esfuerzo de comprar una casa y gracias a Dios hoy vivo aquí”.

“En el barrio Jorge Eliecer Gaitán se llevaba una vida muy diferente a la que se vive acá. El ambiente allá era de barrio popular, música a un volumen muy alto, niños a toda hora en la calle, pobreza en algunos lados, a veces se armaban balaceras, algunos vecinos eran muy conflictivos. A pesar de todo esto es un barrio que quiero y extraño, porque a diferencia de este nuevo lugar, allá siempre había algo que hacer o con quien jugar”.

“Santo domingo Sabio es un barrio donde toda la gente es muy colaboradora. Además, ponen muy poco problema por la bulla y hay mucho comercio. Cuando llegué a este barrio fue un cambio brusco, aquí las personas son muy ‘odiosas’ y hay mucha discriminación por ser negro o blanco”.

“Vivía en Caicedo, es un barrio con calles estrechas y muchas casas en lugares de alto riesgo, además eran de madera la mayoría, la población era de muy bajos recursos y también inseguro ya que estaba azotado por grupos ilegales. Lo tengo muy presente

porque fue el lugar donde viví toda mi niñez. Ahora vivo en un lugar lleno de torres de apartamentos y vías organizadas”.

“En Moravia siempre había bulla, en cada esquina las familias con sus festejos, rara vez se veían problemas entre los vecinos y nunca molestaban por el equipo de sonido a alto volumen. Había gente que tenía hasta cinco y más perros en sus casas, gallinas, criaderos de pollos y marranos. Aquí, en este nuevo barrio la convivencia entre los vecinos no es muy buena, pero creo que es mientras se van conociendo. Los apartamentos son costosos, entonces toca dejar muchas costumbres de nuestro antiguo barrio para acostumbrarnos a las de este barrio nuevo”.

“Más de uno de nosotros somos desplazados, venimos de zonas de alto riesgo y comunas de gran conflicto. Muchos de nuestros padres para conseguir este apartamento les costó mucho porque no han tenido estudios, no han terminado su primaria o bachillerato, muchos de ellos no tienen grandes empleos como los tienen los de clase social alta”.

Ahora bien, las dificultades en las relaciones interpersonales en este contexto social me plantearon preguntas, mencionadas con anterioridad, desde la educación artística y mi práctica pedagógica. Algunas se han ido respondiendo a través de autores como Javier Abad (2009) quien plantea que para el desarrollo de la función social de las artes como generadora de cambio “aunque no de forma masiva e inmediata”, la educación artística “puede y debe ofrecer ámbitos de exploración, reflexión y compromiso, de manera individual y colectiva, que se proyectan en la búsqueda de una mayor calidad en la relación entre arte y vida” (p. 17). Igualmente señala que “no podríamos definir en la actualidad

unas funciones universales de las artes, sino más bien una serie de estrategias” (p. 19) y que esas estrategias deben estar en conexión con el contexto de cada realidad, buscando una construcción colectiva de significados. Para el autor, el arte como mediador de significados, se produce en un contexto de relación y estos significados se construyen de acuerdo con esta necesidad de interpretar la realidad. Anota que cuando las artes desempeñan esta función contextualizada en cada situación de realidad, otorgan a lo individual una forma pública en la cual pueden participar otros como manifestación e invitación a una construcción colectiva de los significados. Finalmente plantea que, de este modo, la educación artística concreta y aplica las funciones que las artes desarrollan en los diferentes contextos de desarrollo ya que atienden a los valores y manifestaciones culturales que cada comunidad sustenta en representación de cada individuo y viceversa (Abad, 2009, p. 19).

También, fue necesario en este proceso de investigación llevar el contexto social a los salones de clase, propuesta que ha estado presente en los *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística (MEN, 2000)*, que solo logro comprender en el momento de empezar mi proceso de deconstrucción de mi propia práctica pedagógica, por lo cual presento la relación contexto sociocultural y la escuela finalmente.

10.2. Contexto sociocultural y la escuela

Cuando no se articula el contexto cultural y la experiencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje con los conocimientos universales que el maestro maneja y que posiblemente el estudiante no conoce, estamos “haciendo perdurable una educación sin sentido” (MEN, 2000) y además “reproducimos y perpetuamos irreflexivamente, formas ancestrales de ignorar, excluir, desconfiar y de temer al otro” (p. 27).

Como maestro –investigador en el momento de ir realizando estas lecturas iba descubriendo y trazando un camino posible en mi práctica pedagógica que me hizo revisar la relación con mis estudiantes y otros colegas de la institución educativa, pues la idea de enseñar a dibujar, pintar y experimentar en técnicas y materiales artísticos ya había trascendido a una práctica donde me cuestionaba por mi diario hacer, siempre me surgían preguntas que no podía resolver yo solo o leyendo alguna teoría en un libro, sino que tenía que pasar por la experiencia con mis estudiantes en los salones de clase. Allí, convivimos, dialogamos sobre nuestras propias problemáticas sociales y en medio del diálogo y los lenguajes artísticos buscamos posibles soluciones a nuestro conflicto.

Según el MEN (2000) al no tener en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes se hace de la educación una práctica autoritaria, coartando la participación para una construcción social obligando a la disociación y al aislamiento. Así, encontré que esta ha sido una problemática en la educación y los estudiantes están acostumbrados a aprender de esta manera autoritaria, donde aprenden solo los contenidos que el profesor lleva a las clases y transcriben esperando una “buena nota” y como profesor estaba acostumbrado a que los estudiantes tenían que obedecer y hacer lo que yo les dijera, transcribir y producir sin reflexionar sin al menos preguntarme **¿lo que hacemos en clases como se puede conectar al contexto social?**

Para que se dé una práctica contextualizada e intervenir efectivamente en la calidad de vida de las comunidades, continúa diciendo el MEN (2000), que esto lo evita la ausencia “de un auténtico diálogo pedagógico” en las interacciones entre el maestro y sus alumnos o colegas y que “sin estas interacciones sociales es imposible soñar mundos mejores, darle sentido renovador a la vida, acordar normas significativas para la comunidad, apreciar el

patrimonio cultural y reafirmarse como miembro partícipe de un grupo” (p. 27). Presenta también dificultades para utilizar conocimientos en la solución de problemas en la vida cotidiana ya que las personas que no se acercan al conocimiento de una manera afectiva, intelectual y culturalmente “no puede conocerse ni comprender su realidad y por lo tanto le teme, la irrespeta, no la ama” (p. 27). Y si esta comunicación en la comunidad educativa solo se da en los “ratos libres” no se motivan a los estudiantes para encontrarle sentido al estudio dificultando su potencialidad creativa (MEN, 2000) “la educación formal corre el peligro de ser una práctica que reprime fuerzas vitales de las comunidades” (p. 27).

Para establecer una conexión entre este planteamiento de la función social de las artes y la interculturalidad en la educación cito a Catherine Walsh cuando dice que el sistema educativo es un contexto importante para “desarrollar y promover la interculturalidad” ya que la educación “es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas” (Walsh, 2005, p. 11).

Por último, en contraste a la postura de la educación contextualizada, desde la perspectiva intercultural, Walsh (2005) dice que para que la interculturalidad tenga verdadero impacto en la vida de los estudiantes y en la sociedad, se debe partir de la experiencia de los estudiantes y su realidad sociocultural donde se deben incluir “los conflictos internos, inter e intragrupal, los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan. También tiene que desarrollar conocimientos y habilidades que permitan conceptualizarla, interiorizar su ejercicio y asumir compromiso y conciencia” (p. 12) y que además sin esta base la interculturalidad podría quedar solo en el discurso sin ofrecer pasos

hacia las relaciones de respeto mutuo, equidad y solidaridad social, la transformación educativa, social y humana.

Fase II

Reconstrucción

En esta fase, para Restrepo y otros (2004), la reconstrucción no se trata de desconocer el éxito obtenido en el pasado ni apelar por la innovación total, es más una propuesta donde se reafirma lo bueno de la práctica pedagógica anterior complementada con estrategias de transformación en los elementos débiles, ineficaces e ineficientes y que Restrepo denomina ‘práctica alternativa más efectiva’.

Esta ‘práctica alternativa más efectiva’ la propongo dadas las falencias que reconozco en mi práctica pedagógica anterior y ya mencionadas en la fase crítica de deconstrucción a saber, la falta de reflexión en los trabajos realizados pues atendía más a la técnica artística haciendo de ella por lo tanto una práctica descontextualizada; como profesor, esta reflexión me ayudó a pensarme en relación con mis estudiantes y mi postura frente a la responsabilidad social y ética con la educación. Por lo tanto, a través de los relatos extraídos del diario de campo donde iba registrando los cambios implementados se podrán evidenciar elementos y resultados que harán parte de la fase de *reconstrucción* personal y la de los estudiantes a través de la implementación de esta ‘práctica alternativa’. En esta fase en la educación artística el arte no es el centro y aparecen los conceptos de mediación, exposición e interculturalidad, entendiendo que es muy importante construir *con* los estudiantes y no *para* los estudiantes, por eso mi propuesta para esta fase es un proceso de co-construcción que permite no solo abordar temas del arte sino problemáticas del contexto, atendiendo la diversidad presente en la escuela.

Según Restrepo (2004) esta fase es la propuesta de una práctica ‘alternativa’ más efectiva donde se deben conocer las falencias de la práctica anterior y la presente para

comenzar con el diseño de una nueva práctica apoyada en teorías pedagógicas vigentes por lo cual dice el autor:

La reconstrucción demanda búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas que circulan en el medio académico, no para aplicarlas al pie de la letra, sino para adelantar un proceso de adaptación, que ponga a dialogar una vez más la teoría y la práctica, diálogo del cual debe salir un saber pedagógico subjetivo, individual, funcional, un saber práctico para el docente que lo teje, al son de la propia experimentación (Restrepo, 2004, p. 52)

De acuerdo con lo anterior, para esta fase, el primer acercamiento teórico será a la **educación artística desde la perspectiva de diversidad cultural** donde primero aparecerá Chalmers (1999) quien expone que la tradición de la enseñanza en artes ha sido eurocéntrica y por lo tanto los educadores artísticos debemos enseñar que todas las culturas tienen expresiones artísticas válidas y así los estudiantes se puedan acercar al arte abordando problemáticas como el racismo, los estereotipos y la discriminación. En contraste con esta postura, Aguirre y Jiménez (2009) exponen que la aceptación de la diversidad cultural dentro del currículo ha posibilitado hablar de las expresiones estéticas que han sido marginados en el arte y en la educación y posteriormente hacen un recorrido por cinco enfoques que muestran cómo la diversidad ha estado presente en los currículos de educación artística. Para el caso de mi investigación resultó importante el *enfoque reconstructivo* ya que se acerca a mi comprensión sobre el aspecto intercultural en la mediación al preparar a los estudiantes para el cambio social, apropiarse de sus propias

experiencias y deben trabajar juntos sin que las diferencias culturales entre sí sean un impedimento lo cual se convierte en un ejercicio democrático continuo.

Segundo, **la mediación pedagógica y social** desde la perspectiva de Nancy Escobar el docente más que contenidos específicos del área debe llevar experiencias para que los estudiantes compartan con sus compañeros y así crear espacios de convivencia y participación democrática. Luego contrasta esta postura Dioné López Aguilar quien expone que la mediación permite la participación y el enriquecimiento mutuo. Posteriormente establezco una conversación entre estas dos autoras, que su a vez citan otros referentes, para mostrar la mediación como un proceso social y pedagógico que puede ser ‘transformador’, de ‘reencuentro’, ‘constructor de la persona’, de ‘toma de conciencia’ y que ‘estimula actitudes cooperativas’. Luego Aguilar (2013) define el papel del mediador quien debe permitir la participación y compartir saberes en búsqueda del bienestar común. Finalmente, bajo la influencia de estos referentes hablo del proceso de mediación para efectos de esta investigación.

Tercero, aparecerá la experiencia de **la exposición en la escuela** como el medio que propuse para reflexionar sobre la diversidad cultural y posibilitar unas mejores relaciones interpersonales de los estudiantes. Luego establezco una conexión entre la exposición y la perspectiva de relación intercultural de Walsh (2005) que busca la interacción entre las personas y posibilita el reconocimiento del ‘otro’ lo que puede generar procesos de diálogo y asociación. Posteriormente cuento como se dio el proceso de la exposición en los salones de clase, hago un acercamiento histórico a la concepción de exposición desde la perspectiva de Ángela García Blanco y como se dieron las operaciones para el montaje de la exposición o muestra final para la comunidad educativa y otros visitantes. Finalmente, Gabriela

Augustowsky me sirve como referente para explorar la posibilidad de evaluación a través de la exposición.

Cuarto, al abordar la **interculturalidad** en esta investigación me generó preguntas en torno a prácticas relacionadas en atención a la diversidad que hacían falta en la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia para tener una educación en relación con el contexto y posibilitar la reconstrucción de relaciones interpersonales. Esto lo hice a través de la perspectiva de varios autores, primero Pulido (2005) quien desde otro referente define la interculturalidad como una ‘forma de ser’ y entiende la diversidad como una fuente de riqueza en las sociedades. Luego desde las perspectivas de Tubino (2005) y Walsh (2005) establecí importantes diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad para posicionar mi investigación dentro de esta última y así poder dar cumplimiento a mi objetivo general. Posteriormente, conectado con el concepto de interculturalidad, se mostrará el segundo taller formativo, recordando que el primero es el denominado ‘noticias de barrio’ que apareció en la fase anterior de deconstrucción, llevado a cabo en busca de las primeras concepciones de diversidad de los estudiantes lo cual fue el primer objetivo específico de esta investigación.

Finalmente aparecerá el proceso de **trabajo cooperativo** que llegó de manera fortuita a esta investigación y se llevó a cabo en dos proyectos *Luces, cámara y Diversidad en Acción (2017)* y *¿Qué tan humanos somos? (2018)*, estos resultaron de un proceso de transversalización del área de artística con educación religiosa, biología, matemáticas, sociales, tecnología e informática. Estos proyectos me ayudaron en la recolección de datos y en la producción de la exposición final.

1. El profesor que media

Llegar a la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia en abril de 2016 generó un nuevo reto en mi práctica pedagógica al ver los malos tratos que se daban entre los estudiantes; esta situación me planteó preguntas en relación a lo que puedo hacer desde mi práctica pedagógica para mejorar esta situación. Así, desde mis clases, más que enseñar técnicas artísticas era necesario abordar la problemática social vivida allí, tener una práctica contextualizada donde a través de la exposición de trabajos artísticos pudiéramos abordar el tema de la diversidad cultural y así aportar en el mejoramiento de las relaciones interpersonales de los estudiantes.

Aquí descubro que en ese camino de las relaciones interpersonales también estoy incluido yo como profesor, pues mi actitud frente a la clase, mi relación con cada uno de ellos también influye en el proceso educativo y que no soy un profesor que sabe de arte y eso es lo que enseña y los estudiantes solo deben aprender esto. En cada una de las clases me cuestionaba y sobre todo cuando reinaba el silencio ya que los estudiantes se concentraban tanto en la realización de sus dibujos que no había campo para la interacción, me preocupaba ese silencio y pasaba por cada uno de los puestos a conversar con los estudiantes. Me inquietaba que los estudiantes no permitían que les tocara los cuadernos *si yo sabía cómo hacerlo bien pues yo era profesional en artes y ellos tenían que aprender de mí*, sin embargo, sólo me preguntaban por lo que estaban haciendo y manifestaban que ya habían entendido y continuaban dibujando.

Para mejorar esa interacción con los estudiantes, para que este trabajo se convirtiera más que en algo técnico en un proceso de diálogo, pasaba por sus puestos y me integraba a

sus conversaciones, conversaciones que tenían que ver con lo que habían hecho el fin de semana, en la pelea de alguna de sus compañeras con otra niña, en el chico o la chica que les gustaba del colegio, en su exploración por la sexualidad; así aprendía palabras que están en el léxico de los estudiantes, una de esas palabras era “*melo*”, la primera vez que la escuché pensaba que *esta era solo una palabra de la jerga, que era normal entre los jóvenes y que eran unos chicos mal hablados*, pero con el tiempo al ver que los estudiantes se referían a un “buen trabajo” como “*¡uy ese trabajo quedó melo!*” empecé a utilizar esa palabra, cuando me preguntaban “*¿profe cómo me quedó el trabajo?*” les respondía “*melo*” a lo que ellos respondían “*¿uy profe usted porque dice melo?*”, así desde su lenguaje empecé a ganar cercanía con los estudiantes.

Así, mi inquietud iba más allá de preparar una clase donde los chicos se mostraban interesados por mejorar su técnica y cada vez hacer mejores dibujos a preparar una clase donde los lenguajes artísticos mediaran en la relación con los otros.

2. Educación artística y diversidad cultural

Es aquí, desde la perspectiva de la diversidad cultural donde esta investigación tuvo asidero, pues el discurso de la diversidad empieza a estar presente en la década de los noventas en el currículo de la educación artística al rescate de las expresiones artísticas de las sociedades marginadas, así se buscó darle otra mirada al arte que no fuera la eurocéntrica y darle más importancia a su significado histórico y social que a su apariencia, de igual manera se empieza a acercar a los estudiantes al arte con sus experiencias de vida. Poco a poco la atención a la diversidad en la educación artística evolucionó desde el discurso del arte a la variable cultural, donde se destacaron las relaciones humanas y el

cambio social por medio de la enseñanza del arte.

En la década de los noventa Chalmers inició con la atención a la diversidad en el currículo escolar desde la educación artística, en su libro *Arte, Educación y Diversidad Cultural* expone que en la enseñanza del arte tenemos una herencia cultural eurocéntrica, por lo tanto hegemónica, donde se ha excluido el arte que interesa de verdad a las personas y como consecuencia se consideran unas culturas mejores que otras develando así que “los currículos de arte, y buena parte del pensamiento artístico, han sido y son todavía hoy etnocéntricos” (p. 49). Desde la perspectiva de Chalmers (1999), en la enseñanza del arte se deben mostrar aspectos en relación con los estudiantes y en vez de enseñarles sólo técnicas artísticas y tipos de materiales para hacer reproducciones de formas artísticas de otras culturas y sumergirlos en discusiones estéticas descontextualizadas, enseñarles que cada cultura tiene su propia expresión artística válida y que pueden relacionar el arte con sus experiencias, abordando problemáticas sociales como el racismo, los estereotipos o la discriminación.

De otra parte, Aguirre y Jiménez (2009) exponen que la aceptación de la diversidad cultural en el currículo de la educación artística “supone la consideración de que el arte occidental no es sino una de las manifestaciones de la inquietud estética del género humano” (p. 32) y en consecuencia que “desde esta perspectiva, se propone incorporar a los contenidos curriculares las producciones estéticas tradicionalmente marginadas de los circuitos selectos del arte y de la educación” (p. 32).

En la actualidad la variable cultural, en palabras de Aguirre y Jiménez (2009), ha supuesto una profunda reconsideración de los propios fundamentos de la educación artística

y es así como estos autores citan a Patricia L. Sthur (1994) apoyada en los trabajos de Grant y Sleeter (1989) para exponer las aproximaciones curriculares para la atención a la diversidad cultural en educación artística, denominados así: enfoque aditivo, enfoque de las relaciones humanas, estudio de grupo, enfoque multicultural y enfoque reconstructivo.

El primero, el enfoque aditivo, se limita a la introducción en los currículos de lo culturalmente diverso y su objetivo principal según Grant y Sleeter (1989) era integrar a los menos adaptados y el modelo a alcanzar era el hombre blanco occidental de clase media. El segundo, el enfoque de las relaciones humanas, tiene como objetivo mejorar las relaciones humanas evitando el conflicto intercultural, se enfatiza sobre los aspectos comunes y se resta importancia a las diferencias culturales y artísticas, el trabajo se limita a los elementos artesanales o étnicos, dándole un carácter folclórico. En el tercer enfoque, el estudio de grupo, se entiende como el estudio en particular de un grupo cultural, como ejemplo el arte africano, el arte de las mujeres, entre otros. Este enfoque hace un reconocimiento al conflicto intercultural “¿Por qué hay tan pocas directoras de orquesta o guitarristas mujeres y, en cambio, sí las hay que tocan el piano o el violín? (p. 33). El cuarto, el enfoque multicultural, busca promover el pluralismo y la equidad social, permitiendo que la diversidad cultural esté presente en los currículos escolares buscando generar en los estudiantes una “actitud crítica hacia las comunidades artísticas que estudia y a considerar el rol que poder y conocimiento juegan en cada instante. Esto supone una interacción entre diferentes épocas, estilos, grupos sociales, corrientes estéticas, etc., sin importar solo las diferenciaciones étnicas” (p. 34). En mi opinión, el último, el enfoque reconstructivo, es el más cercano a la interculturalidad; a continuación lo exponen los autores:

(...) busca preparar al estudiante para el cambio social y promover el objetivo de la

diversidad social y cultural, cuestionando y cambiando el sistema normativo del arte de la cultura dominante. Educa a los estudiantes para que sean capaces de examinar críticamente sus propias experiencias vitales, la división social en su entorno y su propio grupo. Lo deben hacer, además, trabajando juntos por encima de las diferencias étnicas o de capacidad, practicando activamente la democracia en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este tipo de orientación, los estudiantes tienen un papel activo en la construcción del currículo y se busca trabajar en torno a temas, lo que facilita el estudio interdisciplinar y globalizado e incluso el trabajo internivelar (p.34).

Así, en mi práctica pedagógica anterior me dedicaba a la experimentación de materiales y técnicas artísticas sin tener una relación con el contexto social de los estudiantes, no tenía una concepción clara del área, desarrollaba mis clases de manera fragmentada retomando elementos sin saberlo de varios de los enfoques de la educación artística y en relación al arte tenía una idea eurocéntrica, donde las composiciones que realizábamos siempre hacían referencia al arte occidental y no hacía un acercamiento a lo artístico desde lo histórico y lo social. En este caso es necesario activar las relaciones entre los estudiantes para que participen activamente de las clases y al abordar el tema de la diversidad se puedan reconocer y conectar con sus realidades y así desde la propuesta de mediación pedagógica a través de la exposición podamos aportar al mejoramiento de las relaciones interpersonales.

3. Mediación pedagógica y social

En palabras de Nancy Escobar en cuanto al aprendizaje la transmisión de información ha pasado a un segundo plano cediendo paso “al desarrollo de competencias que le permitan al estudiante procesar tal información, hacer uso de ella, querer seguir aprendiendo y poder hacerlo” (p. 67). Argumenta que el docente debe ser consciente de cómo aprenden los niños en su contexto natural “en el que interactúa con diversos recursos tecnológicos, juegos virtuales... situaciones que disfruta, le mantienen atento y dispuesto a seguir intentando y aprendiendo” (p. 67) y no insistir en el uso de las pizarras, las explicaciones y el cuaderno. Además, se trata de llevar a los salones de clases experiencias que el estudiante comparta con sus compañeros. Dándose así, se plantea hoy que el quehacer pedagógico del docente “debe orientarse más allá de la transmisión de los acostumbrados contenidos escolares; implica el desarrollo de habilidades y aptitudes que promuevan autonomía de sentimiento, pensamiento y acción” (p. 59).

Para iniciar con el desarrollo del concepto de mediación, Nancy Escobar en su artículo *La mediación del aprendizaje en la escuela*, hace una descripción etimológica del concepto “mediar” el cual se deriva del latín *mediāre*, y significa “articulación entre dos entidades o dos términos en el seno de un proceso dialéctico o en un razonamiento... El acto de mediar implica dos o más actores, intencionalidad, reciprocidad, equilibrio, razonamiento” (p. 59).

En contraste a esta definición Dioné López Aguilar dice que la mediación “remite a múltiples posibilidades, ámbitos, entes y herramientas que la hagan viable, y conlleva a generar espacios para la convivencia social, la terceridad, la participación democrática, la

descentralización, la negociación y el consenso” (p. 49). Además, esta autora expone que el tema de las mediaciones no es nuevo ya que “Aristóteles fue el primer filósofo en acuñar el término definiéndolo como un “tercero” o un “algo” necesario para comprender la naturaleza de cualquier fenómeno” (p. 49).

Aguilar (2013) luego dice que “en el ejercicio de la mediación no existe ninguna jerarquía de poderes, saberes y legitimidades, más allá de las que existen en la interacción normal entre los participantes y que persistirán después de la mediación” (p. 50) y que además “la mediación es un proceso comunicativo y cooperativo que permite participar, aportar, enriquecerse mutuamente, crear y comprometerse desde la igual condición humana” (p. 50).

En educación, retomando los aportes de Nancy Escobar, el término de mediación se ha incorporado a través de los estudios de Vigotsky, para quien el aprendizaje es un proceso principalmente social, así “los procesos mentales superiores en los seres humanos son mediados por herramientas poderosas como el lenguaje, el mundo simbólico y el manejo de códigos” (Vigotsky, 2000 en Escobar, 2011).

Para contrastar esta postura del aprendizaje como proceso social, la autora desde la perspectiva de Tebar (2003) dice que la mediación es social porque implica “transmisión de cultura, códigos, valores y normas” y tiene una dimensión educativa porque “actúa con intención de intervenir sobre las competencias cognitivas de los alumnos” (Tebar, 2003 en Escobar, 2011, p. 60), siendo así el proceso de mediación posibilita “el reencuentro, la aceptación e implicación en un proceso transformador, modificador y constructor de la persona; por lo que es posible sólo en la reciprocidad del hombre para el hombre, para llegar a descubrir la esencia de las cosas” (Tebar, 2003 en Escobar, 2011, p. 60).

Por su parte Aguilar (2013) argumenta la mediación es social citando a Puntos (2005) en el sentido que “la mediación ayuda la construcción social [...], estimulando las actitudes cooperativas de los actores sociales a través del ejercicio de competencias que facilitan y fomentan la participación responsable de los ciudadanos y la toma de conciencia” (Puntos, 2005, p. 4 citado en Aguilar, 2013, p. 50). Después cita a Gimenez (1997) quien considera la mediación social como “una modalidad de intervención de terceras partes, y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, aprendizaje y desarrollo de la convivencia” (Gimenez, 1997, p. 142 citado en Aguilar, 2013, p. 50).

En cuanto a la mediación pedagógica Aguilar (2013) cita a Hernández (2012) para decir que “es indispensable que quienes [...] participan asuman el protagonismo en su formación y, para ello, la mediación pedagógica debe favorecer relaciones respetuosas y democráticas centradas en el diálogo y en la valoración de las capacidades de cada [...] participante” (Hernández, 2012, p. 7 citado en Aguilar, 2013, p. 50). Luego cita a Castillo (1999) cuando afirma que “la mediación pedagógica es el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Castillo, 1999, p. 177 citado en Aguilar, 2013, p. 50).

Por último, Aguilar (2013) define al mediador como “una persona que busca compartir saberes con grupos poblacionales, los cuales quieren hacerse partícipes de propuestas que contribuyan al bienestar común”. La autora habla sobre el trabajo del mediador:

...su trabajo depende de quienes hacen parte de la comunidad, pues el mediador no es un experto, necesita apoyo constante y alianza con los integrantes de una comunidad para atender eficazmente las necesidades que allí se presentan. Él no busca confrontación, sino diálogo para llegar a acuerdos, promoviendo el liderazgo de todos los participantes (Aguilar, 2013, p. 51).

Aguilar (2013) cita a Pietro (1999) en el libro de *la mediación pedagógica*, donde habla de la función de los promotores comunitarios “deben sentir lo alternativo y conseguir que la nueva propuesta apunte a educar para la incertidumbre, para gozar de la vida, para la significación, para la expresión, para convivir y para apropiarse de la historia y la cultura” (Pietro, 1999, p. 178 citado en Aguilar, 2013, p. 51).

Finalmente nos dice esta autora que para que este propósito sea posible en la educación debe cumplir los siguientes criterios:

Este propósito se puede lograr si la educación es participativa y si la participación parte de la realidad y se fundamenta en la práctica social; igualmente, si promueve actitudes críticas y creativas; si abre caminos a la expresión y a la comunicación; si origina procesos y no solo productos; si se fundamenta en la producción de conocimientos; es lúdica, placentera y bella; y desarrolla una actitud investigativa (p. 51).

3.1. La mediación en este proyecto.

Para efectos de esta investigación la mediación pedagógica y social en cuanto a los contenidos específicos del área, como ya mencioné en el capítulo anterior, partí de la realidad social de los estudiantes en búsqueda por el reconocimiento a la diversidad cultural

para aportar así al mejoramiento de las relaciones interpersonales, por esto sumado a los temas específicos del área como lo son, luz y sombra, teoría del color, abstracción, formas y volumen se abordaron temas inherentes a la diversidad cultural tales como la discriminación, los estereotipos, las diferencias culturales y el racismo que nos ayudaron a reflexionar sobre nuestras posiciones en la sociedad, en el mundo.

En el acto de preguntarme por cada una de estas posibles rutas para el desarrollo de mi objetivo general en esta investigación me surgieron nuevas inquietudes ¿A través de la investigación en los salones de clase y el acercamiento a los temas de una manera no tradicional, posibilitará cambios en la relación enseñanza-aprendizaje? ¿Permitirá la participación de todos los estudiantes en la construcción de conocimiento? ¿Mejorará la convivencia en los salones? Por ahora, esta mediación se planteó como un proceso de transformación de las personas que participamos, partimos de preguntas por la diversidad para propiciar reflexiones sobre nuestro propio ser, la sociedad y el espacio que ocupan los otros en la construcción de mejores relaciones interpersonales.

A través de la exposición en los salones de clase se buscó el diálogo y lo mismo al final de este proceso de investigación en una muestra donde los estudiantes de otros grados y profesores de la institución educativa, familiares y otras personas que nos visitaron hicieron aportes y se dio un enriquecimiento mutuo a través de conversaciones mediadas por las producciones artísticas u objetos de la exposición.

Ha sido educativa, en el sentido que los estudiantes se pudieron apropiarse de ciertas técnicas o lenguajes artísticos para poder consolidar un proyecto, reflexionar, establecer conexiones y comprensiones que van mucho más allá de copiar contenidos en un cuaderno y esperar ser calificados.

Jiménez (2007) dice que los lenguajes artísticos recuperan la actualidad de lo étnico, lo mezclado, lo diverso y lo transnacional ya que, por su propia naturaleza de herramienta comunicativa, expresiva y cognitiva, “el arte puede abrir cauce a la diversidad, sin imponer una sola visión, sin intentar hacer iguales a los desiguales, sino abriéndose un espacio propio de autorreconocimiento y de interacción con los otros” (p. 12). La autora asegura que, por ello, el gran reto de la educación artística con enfoque intercultural, “es la formación de los maestros de aula y de los maestros especializados en artes, en enfoques, metodologías y didácticas que vayan más allá de la enseñanza de las artes a partir de visiones occidentales y aún positivistas, de las cuales no estamos exentos” (p. 12).

4. La exposición artística en la escuela



Exposición: **Educación artística y diversidad.** 2018

La exposición artística en la escuela es la propuesta que hice como medio para reflexionar sobre la diversidad cultural y así aportar en el mejoramiento de las relaciones interpersonales de los estudiantes. Esta fue una oportunidad no solo de formular una posición entre Arte y Educación sino desde allí posibilitar la transformación social desde lo más cotidiano, desde una relación intercultural como lo menciona Walsh (2005) “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales” que buscan el desarrollo en la interacción entre personas, saberes y prácticas diferentes posibilitando el

reconocimiento del ‘otro’ como un sujeto con “identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar” (p. 6).

Igualmente la mediación pedagógica y social a través de la exposición puede impulsar activamente procesos de intercambio, que en palabras de Walsh (2005), permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (p.7) y en este caso, buscar respuestas a las preguntas como: ¿Es posible a través de la mediación pedagógica en educación artística, mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes? ¿La exposición posibilitará el diálogo de saberes?

La exposición se dio en los salones de clase a medida que terminaba cada uno de los talleres formativos, disponía el salón para poder pegar o colgar las producciones artísticas; una vez estaban todos los trabajos pegados los estudiantes hacían un recorrido libre por la exposición y luego comenzábamos a entablar diálogos no solo sobre lo ‘artístico’ sino sobre conceptos que había llevado a clase y que abordamos en ese momento, como ejemplo: las diferencias culturales, la discriminación, el racismo y la homofobia.

Para efectos de esta investigación retomo el concepto de exposición desde la perspectiva de Ángela García Blanco para quien en la exposición se hace una investigación previa de los objetos a mostrar para pasar de la mera apreciación estética a entender e interpretar los objetos. Así la exposición por su necesidad de ser educativa ha superado el hecho de exponerlo todo y se ha ido configurando en la manera de seleccionar e investigar. De otro lado, dice la autora, se ha empezado a tener en cuenta a la comunidad que visita los museos y cambia no solo la manera de exponer sino al museo como institución al servicio de la sociedad.

Para concluir, la autora dice que la exposición, en su evolución, pasa de la mera exhibición donde se pretendía que los objetos hablaran por sí solos a tener una intencionalidad donde esta se convierte en un ‘espacio de significados’ teniendo en cuenta al público con el cual interactúa, demostrando así compromiso con la sociedad, convirtiéndose en un medio educativo que ayuda a la comprensión de sí mismo y los temas actuales.

García Blanco (1999) dice además que la exposición es una de las funciones del museo, pero es un medio independiente de esta institución y se puede dar en otros espacios, acompañada por supuesto de la investigación, debe tener una intencionalidad clara frente al público al cual se quiere llegar.

Según la autora una exposición debe contener las siguientes operaciones:

- Elección del tema o contenido conceptual de la exposición
- El guion de la exposición o estructura conceptual de la misma
- La selección de objetos y su asociación
- Elaboración de información complementaria
- El diseño espacial de la exposición y su montaje (p. 66)

El montaje final de la exposición, como muestra a la comunidad educativa y que fue uno de los objetivos específicos, se hizo con trabajos donde exploramos en los lenguajes artísticos, principalmente en dibujo, collage y video. Este trabajo artístico estuvo acompañado de la producción de textos de la investigación hecha por los estudiantes. El tema principal de esta exposición fue la diversidad cultural, tema vinculado a la pregunta de

investigación: ¿De qué manera la exposición como mediación pedagógica desde el área de educación artística, contribuye al reconocimiento de la diversidad y así mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes?

En esta exposición, se pudieron generar diálogos por el reconocimiento de la diversidad cultural, buscando respuestas a conflictos humanos presentes en la vida cotidiana de los estudiantes, pudiendo encontrar en las clases algo más allá de los contenidos específicos del área y así poder entrar en debates que los llevan a establecer conexiones entre la escuela y sus realidades

Las operaciones mencionadas anteriormente por Ángela García Blanco se realizaron conjuntamente con los estudiantes, pues si bien el contenido conceptual de la exposición era la diversidad fue un tema que desarrollamos a lo largo de los talleres formativos mediados por los lenguajes artísticos y como se ha venido mencionando es un tema que elegí abordar dada la problemática social vivida allí por el no reconocimiento de la diversidad y las malas relaciones interpersonales.

El guión lo fuimos formando a medida que tratábamos temas como las diferencias culturales, la discriminación, la exclusión, el racismo, las preferencias sexuales, religiosas y musicales, el bullying, las personalidades en otras palabras la diversidad.

Para la selección de los ‘objetos’ iba recogiendo los trabajos que realizaban los estudiantes en una carpeta, acompañado de la producción audiovisual, pues se les pidió a los estudiantes consolidar sus reflexiones en un video que sería su trabajo final. Luego hicimos la selección de trabajos procurando que hubieran de todos los grupos del grado noveno que participaron del proyecto; a estos ‘objetos’ le sumamos trabajos artísticos que

recogí desde el inicio del proyecto de investigación donde se podía ver como estos abordaban más la técnica y no conceptos o un medio para expresar algo, esto con el fin de contrastar las concepciones de la educación artística, una donde se usaron los lenguajes artísticos para mediar con nuestra problemática social y abordar temas que conectaran con la realidad social y cultural y otra donde se reproducían contenidos y se exploraban técnicas y materiales para el dibujo y la pintura. En sí, los ‘objetos’ de la exposición fueron: dos televisores donde se presentaban los videos o documentales, realizados por los estudiantes, que hacían una reflexión en torno a una problemática en el colegio o el barrio; tres paredes con los trabajos artísticos que realizamos en talleres formativos donde se abordaron los temas antes mencionados y una pared donde estaban los trabajos “técnicos” donde se abordaban temas tradicionales en la educación artística como: teoría del color, reproducción de obras de arte, volumen, perspectiva, línea, luz y sombra.

La información complementaria se elaboró a partir de fragmentos de texto de las reflexiones hechas por los estudiantes a lo largo de este proceso y textos extraídos de la investigación que realicé en torno a la educación artística y la interculturalidad. El título de la exposición “**Educación Artística y Diversidad**” fue elegido luego de varias propuestas hechas por los estudiantes y sometido a votaciones. Al inicio del recorrido por la exposición se podía encontrar un texto que contaba qué era la exposición, qué se podía encontrar allí, haciendo un recorrido por todo lo que habíamos hecho para consolidar esta muestra.

El diseño y montaje de la exposición se realizó en el salón de artística, ya que en la Institución Educativa contamos con salones especializados para cada área. Sacamos las mesas y sillas para facilitar el recorrido por la exposición. Los estudiantes que participaron

de este proyecto sirvieron como mediadores con las demás personas que visitaron la exposición.

Finalmente, este proceso de la mediación pedagógica a través de la exposición en la escuela me ha llevado a pensar en la evaluación, pues a medida que se iban dando las exposiciones en el salón de clases y luego con la exposición final mi preocupación por recoger notas en una planilla y la de los estudiantes de entregar trabajos para que se los calificará fue transformándose paulatinamente en una evaluación de procesos más que de resultados.

En relación con lo anterior, Gabriela Augustowsky en su libro *El arte en la enseñanza*, publicado en el año 2012, hace mención al proceso de evaluación llevado a cabo en las facultades de arte, proceso que también he llevado a cabo cuando era estudiante de pregrado en Artes Plásticas, denominado como “colgada” la cual se trata de la exhibición de todos los trabajos en la pared para reflexionar grupalmente sobre el proceso de producción y culminación de la obra en la cual Augustowsky (2012) reconoce las siguientes posibilidades que ofrece esta estrategia:

- Visualizar la totalidad de las producciones.
- Que cada estudiante o cada pequeño grupo (si es una producción colectiva) explique al profesor y al resto de los compañeros el proceso realizado y las decisiones que se fueron tomando.
- Que cada estudiante contraste y ponga en diálogo su propia producción con la de sus compañeros.
- A partir de los comentarios, sugerencias, críticas tanto del profesor como de los

compañeros, reorientar el proceso de producción. (p. 173)

Así, en este proceso “meta-analítico” de evaluación, en palabras de la autora existe la necesidad de comunicar, explicar y narrar. Esta estrategia para la autora tiene además otra parte valiosa y es la co-evaluación o evaluación realizada entre pares en la cual “las apreciaciones de los pares en un encuadre de respeto y cooperación resultan enriquecedoras, valiosas para el proceso de evaluación” (p. 173).

La evaluación a través de la exposición posibilitó un acercamiento ético con los estudiantes donde no estaban preocupados por una nota en sus cuadernos sino por llevar a cabo un proceso del cual aprendieron y asumieron compromisos, este análisis se verá en la Fase III de transformación o valoración de los resultados, por ahora, esta exposición fue el montaje final del guion conceptual que elaboramos al ir abordando los referentes de interculturalidad que presentaré a continuación, las perspectivas de estos autores nos permitieron entablar conversaciones mientras realizábamos las producciones artísticas y así cuestionarnos para intentar mejorar nuestras relaciones interpersonales.

5. Interculturalidad

Walsh (2005) define que “la multi-, pluri- e interculturalidad se refieren a la diversidad cultural; sin embargo, apuntan a distintas maneras de conceptualizar esa diversidad y a desarrollar prácticas relacionadas con la diversidad en la sociedad y sus instituciones sociales, incluyendo la educación” (p. 5). Esta autora define la multiculturalidad como “la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (p. 5).

Esta definición de multiculturalidad me ayudó a comprender que la diversidad es un fenómeno visible en todas las sociedades, pero en el caso de la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia me llevó a preguntarme ¿Cómo afecta la diversidad cultural nuestras relaciones cotidianas? ¿Cómo afrontamos la diversidad cultural en nuestra comunidad educativa? ¿Qué hacemos para mejorar o no las relaciones entre los estudiantes? ¿Qué tienen que ver las relaciones interpersonales con la interculturalidad?

Para darle claridad a la perspectiva de interculturalidad asumida en este proyecto e ir respondiendo las preguntas anteriores Pulido (2005) citando la *Red Internacional de Políticas Culturales* (RIPC, 2002) define que “la interculturalidad puede considerarse una forma de ser, una visión del mundo y de otras personas, una clase de relación igualitaria entre los seres humanos y los pueblos” (p.28). Las posiciones de RIPC afirman que “todas las sociedades de hoy son multiculturales” y que las políticas del interculturalismo buscan que “aprendamos la manera de “vivir todos juntos” y “asegurar la participación plena de todas las culturas”, entendiendo que la diversidad cultural es una fuente de riqueza sólo cuando existe la interculturalidad (RIPC, 2002 en Pulido, 2005, p. 28).

A este punto se hace necesario esclarecer las diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad. Tubino (2005) considera que “la palabra clave en el multiculturalismo es tolerancia, la palabra clave en la interculturalidad es diálogo y valoración del diferente” (p. 94). En cuanto a la tolerancia hacia el otro expone Catherine Walsh que esto es solo un cambio de actitud y que no es suficiente para que la ‘sociedad nacional (y monocultural)’ actúe sin conflicto y que además de ‘obviar la dimensión relacional’ aquí permanecen ocultas, en la tolerancia como eje central del multiculturalismo, “las desigualdades e iniquidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y

participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros” (Walsh, 2005, p. 6).

Continuando desde la perspectiva de Tubino (2005) define la diferencia entre las nociones de multiculturalidad e interculturalidad de la siguiente manera:

El multiculturalismo busca evitar la confrontación, pero no genera la integración. En su lugar genera sociedades paralelas. La interculturalidad busca generar relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias. En educación intercultural lo que se busca es mejorar la calidad de la convivencia, que es bastante más que la simple tolerancia. (Tubino, 2005, p. 94)

Mientras que el multiculturalismo busca producir y produce sociedades paralelas, la interculturalidad busca producir sociedades integradas y relaciones simétricas entre las diversas culturas. Las políticas multiculturales evitan los desencuentros. Las políticas interculturales promueven los encuentros. El multiculturalismo promueve la tolerancia, el interculturalismo el diálogo. El multiculturalismo no erradica los prejuicios y los estereotipos negativos que contaminan las relaciones entre los diferentes. La interculturalidad busca erradicar los prejuicios que están en la base de la estigmatización social y la discriminación cultural. Las políticas multiculturales son acciones afirmativas, las políticas interculturales son acciones transformativas. Buscan transformar las relaciones de interculturalidad negativa en relaciones de interculturalidad positiva. (Tubino, 2005, p. 95)

En contraste a esta postura Walsh (2005) dice que la interculturalidad es una de las metas de la atención a la diversidad en las sociedades actuales para la promoción de

relaciones positivas entre grupos culturales distintos y una manera de confrontar la exclusión, el racismo y la discriminación, “de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural” (p. 3). Esta autora define la interculturalidad así:

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2005:1998, p. 3)

Así mismo, Catherine Walsh dice que la interculturalidad es un proceso o actividad continua y no una realidad dada dentro de la sociedad, que posee un rol crítico y busca reconstruir “relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática” (p. 4). Finalmente, Pulido (2005), citando nuevamente la postura

de la RIPC, dice que “de “multi” a “inter” hay un gran paso, pues este último prefijo denota la idea de interactuar, de compartir, así como la existencia de complementariedades” (p. 28)

Estas concepciones me ayudaron a posicionar esta investigación en la interculturalidad y me sirvieron como guía para dar cumplimiento a mi objetivo general: Identificar cómo la exposición, como mediación pedagógica desde el área de educación artística, contribuye al reconocimiento de la diversidad y así mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes de la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia. Así, La interculturalidad en este proyecto fue indagar en nuestras formas de ser, nuestras visiones del mundo y de las personas buscando mejorar la calidad en nuestras relaciones interpersonales, democráticamente, a través del diálogo y la valoración de lo diferente. Un proceso constante de compartir e interactuar que buscó reconstruir relaciones, actitudes, valores, prácticas y saberes y así promover encuentros, erradicar prejuicios y activar relaciones positivas.

5.1. La interculturalidad en esta investigación

Dada la perspectiva de interculturalidad asumida en este proyecto y conectada con el objetivo principal que ha sido contribuir al reconocimiento por la diversidad y mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes pensaba entonces ¿Cómo generar relaciones interculturales? ¿Es necesario discutir los conceptos de interculturalidad en el salón de clases? ¿Cómo generar diálogos y participación en el salón de clases? ¿Es necesario el trabajo en equipo?

Como maestro-investigador muchas veces sentía que las cosas no se daban como las planeaba y esto alteraba mi estado de ánimo, además porque no tenía experiencia en procesos de investigación y pensaba en *‘salvar al mundo, llevar una solución y aplicarla’*.

Los estudiantes preocupados por mi reacción decían *'Profe, relájese'*, esta situación se presentó muchas veces hasta que entendí que mi forma de ser y estar presente en el salón de clases también influía e era importante en esta investigación, pues llegar malgeniado a las clases no permitía una conexión con los estudiantes, así es como hice mi propia reconstrucción en relación con ellos donde no es importante que *'supieran como soy yo y lo tuvieran que aceptar'* sino que ellos en este proceso, en cada una de las clases, cuentan y son importantes no solo en la construcción de conocimiento sino en las relaciones que logramos establecer de confianza, seguridad en igualdad de condición humana, borrando así las jerarquías donde el profesor *'es el que manda y el que sabe'* y estereotipos sobre los estudiantes como: *'no saben nada, hay que enseñarles, son irresponsables'*.

En esta reconstrucción de las relaciones les pedí a los estudiantes trabajar en equipo y cuando era en parejas les pedí que se hicieran con un compañero diferente cada vez, así en una situación ideal, conocerían a todos los compañeros del grupo; entre otros acuerdos, pedir la palabra y escuchar cuando otro compañero estaba hablando.

De otra parte, la interculturalidad desde la educación artística permitió reflexionar sobre nuestra cultura, formas de actuar y pensar, fomentar los valores humanos para una sociedad democrática y también permitió que los estudiantes establecieran relaciones con lo que aprenden en la escuela y su contexto social. Como ejemplo a continuación presento el primer taller formativo donde se mezclaron los lenguajes artísticos y las preguntas por la diversidad cultural.

5.2. Primeras concepciones de diversidad de los estudiantes

El primer objetivo específico de esta investigación, enunciado en la fase de deconstrucción, fue identificar las nociones que tienen los estudiantes sobre diversidad y diferencia y para esto se les preguntó: **¿que entienden por diversidad cultural?** además se les pidió escribir sus reflexiones de como la entendían. En este primer momento hablaron de la diversidad en comparación al otro que aparenta ser diferente, donde resaltaron las figuras de: *el negro, el travesti y el indígena*. Para conectarlo con la actividad de dibujo llevada a cabo en las clases se realiza un ejercicio de dibujo en cuadrícula, luz y sombra. Cada estudiante tuvo un fragmento de una imagen para activar el trabajo en equipo.

Las imágenes llevadas a clase fueron la de una niña afro, un travesti y una indígena. Aplicando la técnica de cuadrícula, luz y sombra, los estudiantes empiezan a dibujar formas, luego deben encuadrar horizontal y verticalmente sus dibujos para que casen como piezas de un rompecabezas y en el momento de armar la imagen se obtenga el dibujo completo. Los estudiantes se concentraron en el desarrollo de la actividad y se mostraron a la expectativa de cuál sería la imagen resultante. Cuando todos terminan se armó cada una de las imágenes y se realizó una exposición en las paredes del salón. Estas imágenes fueron realizadas por los cuatro grupos del grado noveno. En el momento de estar en exposición las imágenes, se retomaron los conceptos de diversidad previamente consultados y se estableció un diálogo donde los estudiantes expresan que esas diferencias aparentes no definen en sí la diversidad, que esto tiene que ver con algo más, que en el fondo todos somos humanos y merecemos un trato igualitario en el respeto.



Dibujos fragmentados. **¿Diversidad? Afro-Travesti-indígena.** 2017. Trabajo realizado por los estudiantes del grado noveno.

Estas son las imágenes producto del trabajo en equipo de los cuatro grupos del grado noveno y como ya mencioné, en el momento de estar en exposición, se abrió el espacio para compartir ideas sobre lo que entendían por diversidad, no solo a partir de la elaboración de este taller sino también de sus consultas y los conceptos de interculturalidad que yo había presentado.

A continuación, se presentan algunas concepciones de diversidad, producto de las reflexiones escritas en clase por parte de los estudiantes:

“Yo veo la diversidad en cada persona y sus sueños”.

“La diversidad para mí es amar, cuidar y respetar a los demás sin importar su tipo de piel”.

“Para mí la diversidad es la posibilidad de hacer cosas diferentes sin ser calificado”.

“Es lo que yo quiero escoger para mi vida, lo que la gente piensa de mí, lo que yo pienso de ellos”.

“La diversidad se demuestra en los colores de piel, en las formas de nuestros rostros, en tantas maneras de ser tan única e iguales y tan diferentes al mismo tiempo, hay que dejar los estereotipos y prejuicios y comenzar a visualizar más allá de un físico”.

“Todos tenemos diferencias, pero aun así somos humanos. Para nosotros es bueno que tengamos diferencias, esto nos enriquece”.

“Tanto la ignorancia como los estereotipos tienen un modelo estándar de personas, pensamientos y creencias”.

“Es lo heterogéneo, lo distinto, es una cualidad humana no un defecto. Son modos distintos de buscar significados que le den un lugar en el mundo”.

“En la diversidad tenemos cosas en común”.

En estas concepciones se puede ver como los estudiantes dieron paso a lo común con lo otro pues comprendieron la diversidad cultural como algo inherente a cada persona incluyéndose ellos mismos, así lo diferente no son los otros, y las diferencias pueden ser fuente de riqueza para un mundo mejor. Se reconoce el racismo, los estereotipos y las distintas visiones del mundo como problemáticas en las relaciones sociales que se establecen. En esta reconstrucción de relaciones es importante notar como los estudiantes desde su subjetividad se reconocen como actores en búsqueda a la solución del conflicto en sus relaciones interpersonales.

A la par de este proceso, se presentó la oportunidad de postularme a una convocatoria con otras dos profesoras de la Institución Educativa para implementar la metodología de trabajo cooperativo en los salones de clase en lo cual encontré conexiones con la interculturalidad.

6. Trabajo cooperativo

De manera fortuita a este proceso de investigación llegó el trabajo cooperativo, esto dado que los profesores de artística, biología y religión nos presentamos a la convocatoria *Maestros Generación N* que lanzó el *Parque Explora y Ruta N* en el año 2017. Las bases para participar consistían en elaborar una propuesta donde se transversalizaran varias áreas y formular un *RETO* que tuviera relación con el contexto social de la institución educativa.

La Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia llevaba tan sólo un año de haber sido inaugurada y las peleas, los malos tratos y el irrespeto hacía los demás fue la inquietud que nos ayudó a formular este *RETO* nombrado *Luces, Cámara y Diversidad en Acción*. Participar de este *RETO* me generó inquietudes y una de ellas era que no podía participar de un proyecto en el colegio y al mismo tiempo llevar a cabo otro proceso de investigación en la Maestría, me pareció entonces una oportunidad para trabajar en equipo y así lo conecté con el objetivo principal de esta investigación: Identificar cómo la exposición, como mediación pedagógica desde el área de educación artística, contribuye al reconocimiento de la diversidad y así mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Así, la pregunta problematizadora del *RETO* fue: ¿Cómo se manifiesta la diversidad en mi comunidad?, se llevó a cabo entre mayo y octubre de 2017.

Luego noté que la exposición también requería un trabajo en equipo y me surgieron las siguientes preguntas: ¿el trabajo cooperativo tiene algo que ver con la mediación pedagógica que propongo a través de la exposición? ¿el trabajo cooperativo es un camino posible para poner en diálogo los referentes de interculturalidad de mi investigación? Así tomé la decisión de recolectar datos a través de este *RETO*.

Los docentes realizamos una planeación conjunta de manera tal que cada uno desde su área específica pudiera aportar al proyecto en las clases para que los estudiantes aprendieran de una forma integrada. El producto final fueron unos videos, fruto de la investigación realizada por los estudiantes.

Los estudiantes eligieron temas transversales a la diversidad luego de haber realizado un taller inicial que tuvo tres bases por las que debían rotar. La primera base era una exposición de fotografías donde se mostró la diversidad a través del arte, la biología y la religión. La segunda base, consistió en la lectura de tres textos, cada uno de estos era un acercamiento a la diversidad desde las tres áreas mencionadas. Y la última base eran un aserie de videos, que al igual que las otras dos bases, abordaban la diversidad desde diferentes concepciones.

Seguido a este taller, se realizó otro donde dimos inicio al proceso de investigación de los estudiantes, por esto les pedimos que se hicieran preguntas, que copiaran todo lo que se les ocurriera frente al tema que ya veníamos exponiendo los profesores y que respondiera a esa pregunta ¿Cómo se manifiesta la diversidad en mi comunidad? Así, los temas transversales elegidos fueron la discriminación, la homofobia, el bullying, el racismo, la personalidad, la diversidad religiosa, diversidad gastronómica, entre otros. Los

estudiantes salieron a entrevistar, grabar en su propio barrio buscando conectar con el tema de diversidad y buscando soluciones a los conflictos.

En este proceso de cambios en mi práctica pedagógica fue importante considerar la participación de los estudiantes y frente al trabajo cooperativo Rendón (2009) dice que este busca la integración de los estudiantes con base a un trabajo o a la solución de un problema pudiéndose encaminar hacia la reflexión y el análisis y además el proyecto se divide en subproyectos dándole libertad a los estudiantes para formar su propio equipo. De acuerdo con la autora el trabajo cooperativo implica la ayuda mutua entre los estudiantes para aprender y compartir ideas y recursos, planificando entre todos el qué y el cómo estudiar; todos los miembros del equipo tienen una función específica donde se prevén varias estrategias para la promoción del aprendizaje académico por medio de la comunicación y la cooperación entre los estudiantes.

Dado esto, los equipos conformados para el proyecto *Luces, Cámara y Diversidad en Acción*, fue entre cinco y máximo ocho estudiantes, en cada uno de los grupos del grado noveno. Cada uno de estos equipos llevó un proceso de investigación en una carpeta acompañado de gráficas, dibujos y texto y entre ellos mismos se repartían los roles. Al principio los estudiantes manifestaban que no les gustaba el trabajo en equipo “*profe, en el trabajo en equipo siempre termina uno solo haciendo el trabajo*” y en la entrega de notas o visitas de los padres de familia a la institución, algunos se acercaban con esta misma inquietud a decir “*profe, póngale el trabajo para que lo haga mi hija sola, no me gusta que trabaje en equipo*”, dificultando este proceso en sus inicios.

En la preocupación por la conformación de los equipos, aclarando que se le ha dado la opción a cada uno de ellos elegir con quien hacerse, les pregunté: *¿cómo eligen ustedes*

las personas con las que van a trabajar?” a lo cual algunos han respondido “porque vivimos cerca”, “porque siempre hacemos las tareas juntos y nos entendemos”, “entre nosotros nos repartimos los roles, a mí me gusta escribir y hacer las reflexiones, mi otra compañera tiene internet en la casa entonces ella hace las consultas, el otro compañero hace buenos dibujos...”

El cambio empezó a notarse cuando en cada una de las clases se compartían las investigaciones realizadas y las inquietudes, los estudiantes se reconocían como conocedores y lograban establecer diálogos con los demás compañeros del salón en el momento de hacer sugerencias, aportes y otras posibilidades que el equipo que presentaba el proyecto no había contemplado. Los estudiantes adquirieron responsabilidades, ya que en cada clase se debían mostrar avances del proyecto.

En palabras Rendón (2009) en el trabajo cooperativo el profesor es ‘un facilitador y orientador del aprendizaje’ donde no importa sólo la disciplina, sino que el aprendizaje genera imaginación, admiración, ‘el acto de maravillarse, la espontaneidad, la alegría’ así la educación deja de ser vista como la adquisición de conocimientos para convertirse en una enseñanza holística donde se logra ver el ‘significado de la vida como un todo’. Para esto argumenta la autora que la función de la educación es crear seres humanos integrales donde se debe ayudar en el descubrimiento de valores continuamente para buscar ‘vivir mejor’ y siendo así esto llevaría a los seres humanos “a apropiarse de su vida, de sí mismo, a la transformación del mundo para una mejor convivencia social” (Rendón, 2009, p. 118).

Luego de haber finalizado este primer *RETO*, con información recolectada, datos por analizar y sistematizar, *Ruta N* en el año 2018 lanza una nueva convocatoria para fortalecer proyectos educativos que llevaran al menos un año de implementación. Así le

dimos continuidad a este proyecto en el año 2018, con nuevas áreas integradas con artística: matemáticas, sociales, informática y tecnología. *¿Qué tan humanos somos?* Es el nombre del nuevo *RETO* en respuesta a la inquietud de los estudiantes del año anterior, pues se había concluido en que la diversidad era algo más que lo visible y que era algo más abstracto, que era algo que nos hacía seres humanos.

Para este proceso los estudiantes eligieron subtemas como el cuidado del medio ambiente, las emociones, la guerra, la solidaridad, la convivencia escolar, la violencia, el racismo, entre otros. Los estudiantes llevaban consultas a las clases, realizamos ejercicios artísticos como el collage, pintura y dibujo y conceptos del lenguaje audiovisual. El producto final también era un video que recogiera todas las reflexiones y comprensiones sobre el tema investigado. La sistematización de estos retos se puede visitar en el blog que construimos, el link aparecerá al final en los anexos.

En este proceso de trabajo cooperativo y examinando los referentes de interculturalidad mencionados anteriormente para la reconstrucción de las relaciones interpersonales, encuentro en mi reflexión consignada en el **diario de campo** inicio de cambios en mi práctica pedagógica que tienen que ver con la relación maestro-estudiante, pues conocer la vida de algunos y, en el proceso conocer las experiencias de vida de la mayoría, me acercó más a ellos en una relación de humanidad:

En mis clases trato de ejercer el ‘control de grupo’ que se nos pide en las instituciones educativas a los profesores, donde si pasa un coordinador u otro de tus colegas pueda decir *“ese profesor tiene control de grupo, todos sus estudiantes están dentro del salón y lo escuchan”* y no por el contrario escuchar decir *“las clases de ese profesor son un caos”*. Esto me llevó a estar predispuesto antes de

iniciar cada clase, riguroso y serio con el trato a los estudiantes para poder tener a mi 'grupo controlado'. Así, como ritual, al inicio de cada clase copio la agenda y objetivos de las actividades en el tablero, los estudiantes la copian mientras llamo a lista, luego les pido silencio a los estudiantes para proceder con la explicación de lo que se hará, cuando esto no ocurre levanto la voz y de esta forma los estudiantes hacen silencio y prestan atención.

Para el día de hoy les pedí silencio a los estudiantes al inicio de la clase ya que había preparado una presentación sobre la historia del arte y necesitaba hablar mucho y les pedí que participaran cada vez que fuera necesario.

Había eliminado las clases teóricas en mi práctica pedagógica ya que a los estudiantes les cuesta prestar atención por tanto tiempo, además la idea que tenía de las clases de artística 'teóricas' eran aquellas donde se hablaba de artistas, periodos artísticos y datos históricos que no resultan nada interesantes.

En el momento de preparar esta clase me preguntaba ¿cómo hacer para que los estudiantes participen? Si bien la información está disponible en internet, pensaba que esta investigación podrían hacerla los mismos estudiantes, repartiendo en el grupo por épocas o periodos del arte y así ellos mismos exponer el tema como se ha hecho tradicionalmente. Para cambiar esto la explicación del tema la hice a manera de conversación, donde se contaron datos históricos y se permitió la interacción entre los saberes de los estudiantes y lo que yo sabía, así los datos memorísticos no fueron relevantes, fue más importante la experiencia en sí de conectarnos con la historia y los imaginarios que han sido instaurados en nuestra imaginación y así los

estudiantes pudieron esclarecer conocimientos previos y hacerse preguntas con relación al tema y formular propuestas para sus propios proyectos de investigación.

En esta ocasión, el regaño en la clase no estuvo presente, el interés de los estudiantes por el tema de la clase permitió el diálogo y tuve seguridad frente a mis estudiantes, se presentó una comunicación asertiva en el transcurso de la clase. Esto me llevó a reflexionar en el cómo concebía la participación de los estudiantes, pensaba que *“los estudiantes siempre deben escuchar al profesor sin importar lo que esté diciendo”* y por el contrario pensar *“¿no habrá otra manera en la cual nos podamos relacionar?”*.

(DIARIO DE CAMPO, junio /2017)

Fase III

Transformación

En esta fase dice Restrepo (2004) que el desempeño de la práctica reconstruida debe someterse a validación y que aquí el diario de campo es una herramienta eficaz para hacer seguimiento de la propuesta. Esta fase tiene que ver con la efectividad de la capacidad para lograr los propósitos de la educación, buscando indicadores subjetivos de efectividad en los cambios introducidos en su práctica “en esta tarea evaluadora de la práctica, el docente recapacita sobre su satisfacción personal frente al cambio que se ensaya y acerca del comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos” (p. 52)

Así, para iniciar la revisión de la efectividad de los cambios producidos en mi práctica pedagógica buscando indicadores en la información recolectada es necesario aclarar que en la fase I de *Deconstrucción* analicé fortalezas y debilidades y comencé a aplicar algunos cambios en mi práctica pedagógica pero de manera empírica y luego en la fase II de *reconstrucción* empecé el proceso de categorización de los datos recogidos donde pude establecer las siguientes tres categorías: la mediación pedagógica y social, la exposición artística y la interculturalidad revisadas a través de los siguientes instrumentos a) el diario de campo donde están registradas mis planeaciones y reflexiones b) reflexiones escritas que hicieron los estudiantes posterior a los talleres c) un cuestionario que responde a estas tres categorías; este último fue diseñado según las indicaciones para el diseño y su implementación de Yadira Corral publicado en el artículo *diseño de cuestionarios para recolección de datos*, el cual contenía preguntas cerradas, abiertas y de selección múltiple y que podrá encontrarse en la parte final de anexos. Finalmente, d) *el diario de visitas de*

exposiciones, un instrumento donde los visitantes de la exposición artística o muestra final dejaron sus comentarios. A continuación, hablaré de los indicadores hallados en la información recolectada a partir de cada una de las categorías mencionadas: 1. Mediación pedagógica y social, 2. exposición artística y 3. la interculturalidad aparecerán como *títulos en letra cursiva*.

1. Mediación pedagógica y social: En la mediación pedagógica y social los maestros y estudiantes aprenden, preguntan y se sensibilizan

1.1. Con su contexto

La mediación pedagógica y social me permitió como maestro-investigador encontrarme en la clase con otros temas que tenían que ver con el contexto sociocultural de la comunidad educativa y que de alguna manera me ayudaron a resolver mis preguntas iniciales cómo ¿De qué manera desde la educación artística puedo aportar al reconocimiento de la diversidad cultural? ¿Cómo viven los estudiantes la diversidad? ¿Qué piensan de ello? ¿Este es un tema que puede ser abordado en las clases de educación artística?

Ser mediador me permitió co-construir con los estudiantes y poco a poco eliminar la jerarquía dónde como profesor ‘lo sabía todo’ para permitir la participación de ellos. En mis clases me encuentro con otros temas como los estereotipos, la discriminación, formas de ser, las culturas del mundo, entre otros, para poder abordar desde la educación artística problemáticas en nuestro contexto sociocultural atendiendo así la relación entre el contexto y la escuela mencionados por el MEN (2000) cuando dice que si no se articula el contexto cultural y la experiencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje con los conocimientos universales que el maestro maneja y que posiblemente el estudiante no conoce, estamos “haciendo perdurable una educación sin sentido”. Sumado a esta postura desde la mediación pedagógica y social Escobar (2011) dice que en ese proceso de

enseñanza-aprendizaje, en relación con el contexto, “implica el desarrollo de habilidades y aptitudes que promuevan autonomía de sentimiento, pensamiento y acción” (p. 59).

Específicamente desde las artes Abad (2009) plantea que las estas tienen una serie de estrategias, pero ellas deben estar en conexión con el contexto de cada realidad, buscando una construcción colectiva de significados.

Para mostrar los nuevos temas con los que nos encontramos en clase, la primera pregunta que formulé en el cuestionario fue **¿Con cuales temas crees que están asociados los ejercicios realizados en el proyecto de educación de artística?** Con las respuestas de los 15 estudiantes del grupo focal realicé una *nube de palabras*. La *nube de palabras* se puede leer de la siguiente manera: las palabras que aparecen más grandes son porque varias personas han respondido lo mismo y así sucesivamente, el tamaño responde a la cantidad de personas que responden lo mismo.



Nube de palabras. **Mediación.** Respuesta a cuestionario de los estudiantes en cuanto a los temas abordados en artística.

En esta *nube de palabras* se puede observar mi encuentro con otras temáticas en las clases diferentes a los temas tradicionales en la educación artística y ayudan a reconocer que los lenguajes artísticos sirvieron como mediación para la expresión de ideas de los estudiantes y no fueron el fin en sí mismos.

1. 1.2. Con el arte

En el diario de campo (febrero 27/2018) encontré el registro del primer cambio en mi práctica pedagógica aquí retomo las palabras de Chalmers (1999) cuando dice que en la enseñanza del arte se deben mostrar aspectos en relación con los estudiantes “en lugar de

enseñarles únicamente técnicas y tipos de materiales haciéndoles reproducir formas artísticas procedentes de otras culturas, o de enzarzarlos en discusiones estéticas descontextualizadas en las que la apariencia del arte es más importante que su significado” (p. 71). En esa ocasión realicé una clase sobre la historia del arte donde a través de una presentación de imágenes establecimos una conversación:

Hoy hablamos de ‘la historia de la humanidad en el arte’. Presenté imágenes de obras de arte y productos audiovisuales donde se hacen reflexiones o se muestran realidades presentes en nuestro entorno. Generamos debates en el salón de clases y nuestra sensibilidad se movió frente a temas en los cuales nos reconocíamos.

Los estudiantes se generaban preguntas al ver obras de arte occidental tal como esta “¿Los europeos, esas personas por qué son tan diferentes a nosotros?” O se reconocían en obras de arte latinoamericanas. En una obra de Fernando Botero, una de sus últimas pinturas dónde muestra la violencia en Colombia, allí aparecen unos campesinos muertos, tirados en el suelo y un hombre cayendo abaleado a un mar de sangre, atrás se ven unas cuantas casas y balas en todas direcciones, los estudiantes manifiestan “*profe, yo también he estado en medio de balaceras*”, “*Una vez por acá en el barrio había toque de queda y se armaban balaceras y no podíamos salir de nuestras casas*”, “*A mí me mataron un hermano*”.

(Diario de campo. febrero 27/2018)

1. 1.3. Con la condición humana que nos conecta

El siguiente fragmento del diario de campo me permitirá mostrar cómo algunos estudiantes conectaron sus propias historias con las presentadas a través de las obras de algunos artistas:

...también se dio espacio para las risas al contemplar cuerpos desnudos en algunas esculturas y pinturas, algunos se sonrojaban y otros se lanzaban a hacer preguntas. Nos cuestionamos por los ideales de belleza al contemplar la imagen *El David* de Miguel Ángel y un estudiante expresó “¡Uy, qué papacito!”, o al ver el *Éxtasis de Santa Teresa* de Bernini decían “*Ya las esculturas parecen que tienen vida, además no parece tan santa, véale esa cara de orgasmo*”.

Reconocimos el dolor de las personas en las obras del artista ecuatoriano Oswaldo Guayasamín al observar su obra *el grito* (1969), reconocimos el poder devastador de las guerras al observar *El Guernica* del artista Pablo Picasso (1937). Finalmente, una estudiante dijo: “*el arte ha sido un instrumento para expresar nuestras ideas y contar nuestra historia*”, lo cual me sorprendió y no sólo por este último comentario sino por la participación de la mayoría de estudiantes en el transcurso de la clase, reconocí que mis estudiantes también tenían algo para contarme y que no solo debían quedarse sentados y en silencio escuchándome.

(Diario de campo. Marzo 5/2018)

1. 2. Adquisición de confianza y relación con los ‘otros’

En este aparte es posible reconocer que los estudiantes:

- Adquirieron confianza
- Mejoraron la relación entre compañeros, su expresión y liberación de sentimientos
- Al menos en uno se puede reconocer que imagina un mundo distinto donde nos podemos entender unos a otros.

Como soporte las siguientes reflexiones que en palabras de los estudiantes dan cuenta de **lo que aprendieron conmigo** en las clases, resalto algunos apartes que me resultan significativos:

*“En las clases del profesor Giorgio **podemos estar en confianza, nos ayudamos mutuamente, podemos experimentar cosas nuevas. En las clases de artística podemos expresarnos mejor, liberamos sentimientos. Eso he aprendido con el profesor, siempre nos expresamos así sea a través de un dibujo y un simple dibujo puede decir más que mil palabras. El arte se trata de eso, demostrar lo que sentimos, en mi experiencia el arte me ha ayudado a desestresarme, liberar sentimientos negativos que llevo adentro”**.*

*“Las actividades de educación artística **muchas veces nos enseñan a ver el mundo diferente y a pensar con imaginación, por medio del arte nos expresamos y así nos entendemos mucho mejor unos a otros”**.*

*“Podemos tener una sincronización con los demás, teniendo en cuenta que en la clase de artística aprendemos mucho, nos expresamos con dibujos y otras cosas que hacemos, **en esta clase tenemos otro tipo de comunicación e interactuamos más con***

las otras personas, nos ayudamos entre todos a resolver problemas. El arte nos hace sentir diferentes, nos hace interpretar de muchas maneras y nos acerca a los demás”.

1. 3. Un proceso de enriquecimiento mutuo

Según Aguilar (2013) la mediación lleva a un proceso comunicativo y cooperativo, a la participación, a dar aportes, a tener un enriquecimiento mutuo, a crear y a tener un compromiso desde una condición de igualdad humana. Por esto, cada uno de estos ítems, fueron las opciones de respuesta en la segunda pregunta del cuestionario, para reconocer cuáles de ellas llevamos a cabo en el proyecto de investigación en artística.

La participación fue la respuesta más alta con 14/15 y **dar aportes** con 13/15 lo que según los estudiantes este proceso de mediación permitió la alta **participación** de los estudiantes y esto se dio a través de la investigación y los debates generados en clase que permitieron dar aportes para el desarrollo de la clase y en diario de campo encuentro el siguiente soporte:

Como profesor abrí el espacio en mis clases a los estudiantes para que se tomaran la palabra, me di la oportunidad de escucharlos y en ese acto sorprenderme y aprender de cada uno de ellos y ellas. Los diálogos entablados en clase giraban y se conectaban muchas veces con nuestras propias historias de vida y esto nos acercaba un poco más como humanos.

(Diario de campo)

Los ítems **tener un enriquecimiento mutuo** con respuestas 12/15 y **crear** con 12/15 posibilitan ver la constante interacción con los compañeros de clase y conmigo donde la retroalimentación de los procesos llevados a cabo permitió un enriquecimiento mutuo:

Mi interacción con ellos se transformó en el momento de tener un trato más humano, más cercano y no como el de un profesor que lo sabe todo, sino más bien ser el profesor que aunque planeo mis clases, sé que con la participación de mis estudiantes y tener en cuenta la realidad social en mi práctica pedagógica fomento mi compromiso ético con la formación de seres humanos críticos que piensan en la transformación de sus realidades.

(Diario de campo)

Proceso comunicativo y cooperativo con respuestas 11/15 muestra como la mediación desde mi área abrió el espacio a la comunicación, la cooperación y la crítica. Y **tener un compromiso desde una condición de igualdad humana** con respuestas 10/15 me permite mostrar que el proceso de interactuar y escuchar las voces de todos los compañeros de clase permitió un acercamiento no sólo cooperativo sino igualitario entre todos donde cada vez teníamos más en cuenta al ‘otro’ en relación con uno mismo. Los estudiantes justificaron lo siguiente:

“Entre todos creamos equipos para realizar todas las actividades, cada persona desde sus capacidades realizaba lo que consideraba adecuado y correcto porque todos tenemos diferentes maneras de ver y entender los temas”.

“Con nuestra participación pudimos aportar ideas que teníamos para que las clases fueran mejores”.

“En este proyecto hubo mucho que aprender, hubo también mucha colaboración grupal, imaginación y participación”.

“El proceso llevado a cabo en clases nos permitió conocer más sobre los temas, tener una opinión o punto de vista. A base de estas investigaciones creamos y aportamos respecto al tema, la participación fue excelente y con base a ella nos enriquecimos”.

“Los temas que hemos visto y las actividades hechas nos han permitido ser más creativos y mejorar nuestros vínculos con los compañeros. Hemos aprendido de la personalidad de los demás y la nuestra”.

“Giorgio nos ha enseñado el respeto hacia los demás. Estas han sido las clases más diferentes en toda mi experiencia como estudiante”.

“Nos permitimos a nosotros mismos tener una comunicación con los demás para conocer las diferentes ideas, creamos miles de cosas a partir de lo que éramos hasta lo que aprendimos a ser. Nos permitió crecer como personas en nuestro conocimiento. Dimos aportes de lo que cada uno pensaba. Nos permitió asumir compromisos y cumplir con ellos, participar y ser más nosotros mismos”.

“Debido a este proyecto nos unimos más como compañeros y nos ayudamos en todo lo que podíamos. Participábamos y nos interesábamos mucho en conocer los problemas de la humanidad”.

“Todos los puntos de vista fueron aceptados y todas las investigaciones realizadas nos dejaron un enriquecimiento a nivel grupal e individual. También nos ayudó a participar más en diferentes temas”.

1. 4. Relacionar lo que aprendemos con la vida cotidiana

En la tercera pregunta del cuestionario sobre mediación dí la posibilidad de elegir una o varias opciones y aportar otras que los estudiantes creyeran que pudieron estar presentes en este proceso. La pregunta fue **¿Los ejercicios realizados en artística permitieron comprender, en relación a tu vida cotidiana, algunas de las siguientes opciones?:** Las relaciones interpersonales, las diferencias culturales, lo común con los otros, las posibilidades de estar juntos, ¿Otras? ¿Cuáles?

Las diferencias culturales con respuestas 13/15, lo común con los otros con 11/15 y las relaciones interpersonales con 10/15 obtuvieron una alta calificación por este grupo de estudiantes y **las posibilidades de estar juntos con 7/15** lo que permite decir que los estudiantes fueron adquiriendo confianza para la construcción o reconstrucción de relaciones interpersonales y fueron identificando lo común con los ‘otros’ como posibilidad de estar juntos. Además, agregaron los estudiantes que los talleres realizados en artística les permitieron en relación con su vida cotidiana:

“Capacidad de expresarme y ser una persona más crítica”.

“Respeto a los demás”.

“Reconocer que en las diferencias tenemos igualdad en derechos”.

“Reconocimiento por la diversidad”.

“El respeto por las creencias de los demás siempre y cuando no hagan daño físico ni psicológico”.

“Creación de vínculos con los demás”.

“Entender lo que somos. Soñar. Entender a los otros”.

1. 5. Reconocernos como ciudadanos del mundo:

Finalmente, en la categoría de mediación del cuestionario les pedí a los estudiantes elegir el taller formativo que más les gustó y escribir por qué; el taller elegido fue el que denominamos *Colores de pieles*, aquí entendimos y pudimos ver que en el mundo ‘micro’ se reproduce el mundo ‘macro’ y las reflexiones en el salón de clases empezaron a ampliarse para lo que esa condición implicaba en el resto del mundo. Al ver los trabajos expuestos la conclusión general de los estudiantes fue: “*Si esto pasa aquí en el salón, imaginémoslo en el colegio, en el barrio, en la ciudad... en el mundo*”. Argumentan lo siguiente:

“Nos ayudó a identificar que la diversidad somos todos”.

“Hablamos de las diferentes culturas en el mundo y de lo diversos que somos”.

“Me gustó mucho cuando estábamos mezclando colores para hallar nuestro tono de piel y nos dimos cuenta que somos diferentes y que eso es bueno”.



Colores de pieles. 2018. Trabajo realizado por los estudiantes del grado noveno.

Este taller nos permitió reflexionar al inicio sobre el racismo con relación directa a lo Afro:

“¿dónde viven los Afros? ¡allá son más negros!”.

“Cuando los negros llegan acá a Medellín cambian su identidad, su cultura, no cambian de color, solo cambian sus pensamientos”.

“Hay negros que pierden su cultura, pero siguen siendo negros”.

Una estudiante Afro habló al respecto de estas opiniones, en un principio diciendo sobre el cambio en las costumbres de la cultura Afro, pero luego ella dice que entre los mismos Afro se discriminan:

“Los negros hemos perdido nuestras costumbres, pero en Colombia somos diferentes negros, los del Chocó son los negros exóticos, los de Urabá son los maliantes, los guerrilleros, los de acá de Medellín somos los guaracheros... los que vivimos acá hemos perdido demasiado la cultura, no somos afro”.

Esta conversación giró del racismo frente a la cultura Afro a hacerle frente a la discriminación y la exclusión reconociendo las cosas en común y el respeto por los otros.

“¿Qué importancia tiene el color de piel? “nosotros tenemos cosas diferentes, escuchamos por ejemplo música diferente y eso hace parte de la cultura”.

“Solo entre nosotros cuarenta somos diferentes, tenemos cualidades que nos diferencian”.

“Todos tenemos un distinto color de piel, pero aun así tenemos formas comunes de amar y aunque todos seamos distintos físicamente somos iguales de corazón. Hay que aprender a aceptar las diferencias de cada uno y cometemos errores distintos. Nuestro color de piel también representa que somos distintos de forma de pensar, pero debemos ser iguales a la hora de amar”.

“Cada ser humano tiene una personalidad, todos tenemos diferente color de piel y no tenemos que rechazar a los demás por las diferencias que existen entre nosotros, todos venimos de la misma tierra y tenemos que aprender a respetarnos”.

“Mi color de piel es canelita pasión. En esta actividad aprendemos a amarnos a nosotros mismos. Antes a los negros eran a quienes más juzgaban, ahora es común verlos. Todos somos humanos y el color de piel no define la calidad de personas que somos. Para mí las personas morenas son las más amigables e inteligentes”.

“el color de piel representa la diversidad que hay entre los humanos, la forma de pensar y como se expresa cada uno y como son sus sentimientos”.

“A veces vemos solo la diferencia, no vemos lo que tenemos en común, por ejemplo, todos queremos cosas en la vida, tenemos metas en la vida. Lo que nos hace especial es que somos como un arcoíris que, aunque tenemos diferentes colores somos hermosos. Yo vengo de Venezuela, pensaba que todo iba a ser muy distinto, aunque si hay choques de costumbres, pero cuando conocemos a los otros vemos que tenemos cosas en común”.

2. La exposición artística: un medio que posibilita el diálogo y el reconocimiento de lo ‘otro’ y de los ‘otros’ ¿un medio para la interculturalidad?

El montaje de una exposición conlleva según García Blanco (1999) trabajo en equipo e investigación. Así, la exposición en este proyecto, fue el puente que posibilitó que estableciéramos una comunicación directa entre maestro-estudiante y entre ellos mismos, también con temas que no solo nos conectaron con nuestras realidades sino con el mundo.

2.1. Desde el maestro

Fomenté la constante relación entre todos los estudiantes de cada grupo posibilitando que se conocieran, se escucharan y compartieran historias y reflexiones y además lograran acuerdos entre grupos.

Los estudiantes dijeron aquello que les generó el proceso de las exposiciones artísticas a partir de la primera pregunta del cuestionario en relación con la exposición: **El medio de la exposición según tu criterio podría generar: Diálogo, reflexión, interacción entre personas y saberes**, Otras. ¿Cuáles?

Diálogo con respuestas 12/15, **reflexión** con 14/15, **interacción entre personas y saberes** con 10/15. De estas respuestas podría decir entonces que no solo nos dedicamos a la producción artística, sino que a través de la investigación construimos reflexiones más informadas cada vez que nos permitían establecer diálogos e interacción con otros. Además, reconocieron otras posibilidades que ofrece la exposición: **conocimiento - interés sobre el tema - trabajo en equipo – comprensión - análisis**.

En la siguiente pregunta en relación a la exposición, les pregunté a los estudiantes sobre las actividades que debieron realizar con otros compañeros para el montaje de la exposición artística donde la **actitud cooperativa** obtuvo la calificación más alta de 13/15 en respuestas esto logra dejar ver la constante interacción en el proceso, **investigué cuando era necesario** con respuestas 10/15 es un alto porcentaje de investigación ya que no estábamos acostumbrados a esto en mis clases, **logré acuerdos con los otros con dificultad** con 7/15 y **tuve discusiones** con 6/15 son la muestra de cómo el proceso cooperativo y relación constante con los demás compañeros posibilitó los consensos o acuerdos entre los grupos. Los estudiantes consideraron además los siguientes aportes:

“Aclaré dudas”.

“Hubo diálogo, actividades divertidas y reconocimiento por los otros”.

“Aprender de los demás”.

“Respeto y recolección de ideas”.

Fragmento del diario de campo:

Hoy realizamos una exposición artística y los estudiantes se tomaron la palabra y al participar los reconocí como constructores de su propio saber. Hablaron frente al público, sus compañeros del grupo, expresaron las ideas que previamente han consultado, establecieron relaciones con su contexto y sacaron sus propias conclusiones.

Los estudiantes se apropian del discurso, en las clases hemos venido hablando de nuestra cultura, formas de actuar y pensar, en fomentar los valores humanos para una sociedad democrática y otros temas inherentes a la diversidad cultural, esto permite que los estudiantes hagan sus propias reflexiones y que lo aprendido lo tomen como aportes para sus vidas.

En palabras de Walsh (2005) para hacer un reconocimiento de los ‘otros’ superando las diferencias culturales y sociales “la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo” (p. 3) y en contraste a esta reconstrucción de relaciones Tubino (2005) dice que “la interculturalidad busca generar relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias” (p. 94).

2.1.1. Desde Los estudiantes

*“A veces artística es considerada una materia fácil que se gana con cualquier dibujo, por eso es increíble ver esta exposición ya que **con cada una de las actividades logramos cambiar la forma de pensar en cuanto a la diversidad en este sector** que ha sido complicado por la convivencia entre personas que venimos de diferentes partes. Con estos dibujos, pinturas y obras **logramos cambiar nuestro pensamiento por uno más consiente y consecuente con nuestros actos**”.*

*“Las actividades que hicimos para realizar esta exposición me parecieron muy importantes porque **más allá de la nota nos dejó una gran enseñanza para toda la vida. Aprendí el verdadero significado del respeto hacia el otro. Agradezco al profesor porque en sus clases nos ayudó a crecer como personas**”.*

*“Las exposiciones son una forma diferente de ver las clases, **podemos aprender de una forma más dinámica y menos rutinaria. Las exposiciones nos ayudan a convivir mejor con nuestros compañeros** ya que nos integramos para conocer los temas de los trabajos y demás criterios. También nos ayuda a tener diálogos en búsqueda de buenos resultados”.*

*“Cuando exponemos nuestros trabajos artísticos **abrimos las puertas para que otros opinen y conecten con sus propias ideas y ahí es donde creamos un diálogo asertivo**, comunicarnos es una de las principales maneras de mejorar nuestras relaciones. En la exposición artística podemos conocer todas las ideas que tienen los demás”.*

“Uno puede ir mirando trabajos y mientras observas ir socializando con tus compañeros. Puedes hablar de tu trabajo y el de los demás compañeros del grupo”.

2.1.2. Desde los visitantes a la exposición

Podría decir que se logró un diálogo intercultural desde el acercamiento de algunos visitantes a la exposición artística con sus reflexiones que giraron en torno al reconocimiento de la diversidad presente en ellos también, así lo dejaron saber en el *diario de visitas de la exposición*:

“Esta exposición es brillante y motivadora ya que hace un reconocimiento por la diversidad y las personas más vulneradas por sus diferencias”.

“Me pareció creativa, expresa nuestra infinita diversidad y potencia a través de las imágenes el respeto a las diferencias y la libre expresión”.

“Aprendí que la diversidad no es solo la sexualidad que también es lo personal y todos aquellos que están a nuestro alrededor”.

“Me gustó apreciar la diversidad a través del arte”.

“Creo que a todos nos representa esta exposición porque en cada uno de los dibujos vemos expresada la diversidad”.

2.2. Evaluación a través de la exposición artística

Cada vez que terminábamos un proceso a través de los lenguajes artísticos procedíamos a exponerlos en el salón de clases, cada uno de los estudiantes exponía su trabajo y este iba acompañado de sus reflexiones escritas y así fuimos consolidando la investigación que realizamos. Tomamos en cuenta el desarrollo de la técnica artística y también las consultas realizadas en internet y los textos que llevé para las clases con referencia a la interculturalidad y entre todos evaluábamos el proceso.

Los trabajos se exponían en el salón de clases, unas veces eran los cuadernos expuestos en las mesas alrededor del salón y en otras ocasiones, cuando trabajamos en hojas sueltas, sobre las paredes:

Los estudiantes hacían un recorrido libre mientras compartían experiencias con sus compañeros, criticaban sus trabajos y el de los demás. Toman la iniciativa de comenzar conversaciones y no era yo, el profesor, quien aclaraba dudas o decía textualmente como son las cosas, en esta ocasión fui más bien un observador, otro participante en la construcción de conocimiento. Fue importante para mí notar como los estudiantes se reconocían como conocedores y podían entablar conversaciones sin esperar la aprobación o la calificación mía.

(Diario de campo)

Este tipo de evaluación posibilitó la participación de la gran mayoría de estudiantes, en un principio hablaban sólo los estudiantes que generalmente comparten sus opiniones, pero en la medida que avanzábamos con la implementación de la exposición artística en el salón podía observar como los otros estudiantes iban tomando la iniciativa de participar como se aprecia en las notas que siguen:

Fragmento del diario de campo:

En las caras de los compañeros se notaba una expresión de “satisfacción” al ver como el otro se atrevía a compartir sus ideas, hacían completo silencio y escuchaban lo que el otro muchas veces por sus emociones revueltas por participar por primera vez en el salón de clases decía acompañado de ponerse rojos y temblar, poco a poco

tomaban más la iniciativa y pasaban de ser ese estudiante callado que nunca participa a tener preparado sus dibujos y su reflexión para compartir. La exposición posibilitó que los estudiantes dejaran de preocuparse por un ‘revisado’ o una nota en sus cuadernos, el proceso llevado a cabo en clases exigió de ellos compromiso para que en el momento que debieron socializar los proyectos tuvieran algo que mostrar.

(Diario de campo)

Este proceso de evaluación se hizo mediante la participación en los debates que generamos al poner en diálogo las producciones y reflexiones que realizaban. A continuación, presento los criterios de evaluación que construimos y se tuvieron en cuenta para la calificación:

Investigación - Reflexión	Lo importante es que cada estudiante pueda observar en su propia actividad y conecte el dibujo, la escritura y la reflexión el proceso de investigación que ha llevado a cabo a través de consultas, debates y teoría vista en clase.
Lenguajes artísticos	Las clases se han desarrollado con los siguientes lenguajes artísticos presentes en el plan de estudios: arte abstracto, dibujo, pintura, collage, luz y sombra, lenguaje audiovisual y teoría del color. A través de estos lenguajes artísticos el estudiante puede formalizar su propuesta de investigación y da cuenta de elementos técnicos que dan un mensaje claro a las demás personas.
Conexión con la realidad social	Cada uno de los trabajos tiene inmersa dentro de sí una reflexión, pregunta por el contexto social, lo que debe ayudar al estudiante a hacer una reflexión crítica y autocrítica de la realidad sociocultural.

Construcción colectiva	El producto final hace parte de un trabajo cooperativo donde se han tomado en cuenta los aportes de otros compañeros del grupo y del profesor. Se han mostrado avances y se ha recibido retroalimentación. Se ha participado en diálogos en búsqueda a soluciones para la presentación de un trabajo final.
-------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Criterios de evaluación.

2.3. Lo intercultural de la exposición artística.

Es claro para mí que era importante primero atender el acercamiento o reconocimiento por la diversidad para luego conectar con la perspectiva de interculturalidad que propongo en esta investigación desde la reconstrucción de relaciones.

Los estudiantes adquirieron un discurso a través de los debates que se generaron en las exposiciones artísticas en el salón de clases en pro de mejores relaciones con los otros, esto dijeron dos estudiantes:

“Este proceso nos ayudó a comunicarnos mejor, interactuar más, nos dimos a la tarea de aportar cosas importantes en cada una de las clases. y mejorar nuestros vínculos culturales y sociales. Mejoramos la forma de pensar en la humanidad y sus características ya que a partir de la comprensión que empezamos a tener después del proyecto artístico y cultural nos empezamos a identificar y a pensar que teníamos muchas cosas en común con los otros”.

“En las clases pude observar como todos los grupos se colaboraban, vi como sus conocimientos se compartían y todos aprendían de todos sin importar su etnia, religión y pensamientos distintos, es grato ver como dejan sus diferencias y comparten con aquello que tengan en común”.

3. La interculturalidad nos cuestiona por lo humano

Reflexión de un estudiante:

La diversidad es algo que ha estado presente en la humanidad desde el principio del tiempo. La diversidad es notable en lo mental manifestada en nuestra forma de pensar, reaccionar y actuar, incluso en nuestro propio cuerpo con distintos colores de piel, ojos, cabellos, estatura, peso. También puede ser nuestro vestuario. La diversidad también son las emociones pues moldean nuestra personalidad. Cada característica que tiene una persona deja ver que tan humano es.

3.1. En el grupo se han activado las relaciones positivas entre los compañeros

En el transcurso de la implementación de cambios en mi práctica pedagógica podría decir que algunos estudiantes se mostraron más críticos, analíticos y sobre todo amistosos y respetuosos en la interacción con los demás, en el salón se promovió la diversidad de pensamiento, el respeto por la diversidad desde diferentes ópticas (religión, color de piel, tendencia sexual, seguimiento de equipos, gustos musicales, entre otros) que potencializaron el buen manejo de las emociones en su relación con los otros y promovió de forma exitosa el trabajo cooperativo y la discusión respetuosa entre pares de acuerdo a las dificultades que en el salón de clases se presentan.

“Cuando estamos en clases de artística las relaciones con mis compañeros mejoran, somos más unidos, el profesor nos pone trabajos en equipo donde cada uno aporta sus ideas, se expresa como quiere, en cambio en las otras clases somos más individuales, no somos tan unidos. En cada clase de artística el profesor nos enseña cosas nuevas y nos deja muchas experiencias lindas”.

12/15 estudiantes respondieron que **probablemente sí** se activaron las relaciones positivas entre compañeros.

3.2. Cuestionamiento a la exclusión, el racismo y la discriminación

Desde las relaciones sociales que se establecen al interior de los salones y que corresponden también con el contexto, en los inicios la institución padeció enormes situaciones adversas de racismo y exclusión por diferentes formas de pensar y actuar. Este trabajo potenció las relaciones interculturales desde el trabajo cooperativo, la multiplicidad de saberes y formas de concebir el mundo y la sociedad. Es por ello con la idea de promover en el salón, fuera de él y en el entorno familiar el respeto por todo aquel o aquella que convive y comparte en un espacio físico sin distinción por color, sexo, religión y formas de pensar frente a las concepciones de mundo que permean esta comunidad educativa.

“Las clases de educación artística nos han servido de tal manera en que hubo trabajos en equipo y de ahí surgió conocer más a una persona y saber que tan dispuestos estamos para luchar y tomarnos el tiempo que sea necesario para alcanzar un logro. Comprendimos que como seres humanos en ocasiones no nos entendemos y muchas veces seremos muy distintos en nuestra manera de pensar y actuar pero que de eso se trata que desde diferentes puntos de vista nos podemos respetar y así crear ideas juntos”.

“En Artística casi siempre trabajamos en parejas, siempre estamos hablando con personas diferentes y compartimos anécdotas y puntos de vista, nos conocemos y dejamos de ser solo compañeros de estudio. Esta metodología es interesante porque hablas con personas que nunca pensaste en hablarles y así abandonamos estereotipos, es bueno conocer personas y entablar conversaciones”.

12/15 estudiantes respondieron que **definitivamente sí** hicimos frente a la exclusión, el racismo y la discriminación.

3.3. Reconstrucción de relaciones interpersonales

En cuanto a este indicador podría anotar lo siguiente:

1. Las relaciones con el otro desde el color de piel y la diversidad han mejorado y siguen un proceso de mejoramiento continuo, dado que todos nos reconocemos como parte de la misma comunidad.
2. Somos sujetos activos de una sociedad multicultural que promueve el respeto por la diferencia.
3. No sólo se enmarcó en las relaciones interpersonales sino también en las formas de pensamiento y exaltamiento de las costumbres de aquellos que históricamente se han sentido y han sido invisibilizados por una sociedad sectaria y racista.
4. Se buscó promover y exaltar las riquezas culturales de aquellos que han sido menospreciados por su color de piel.

3.4. Fuimos capaces de trabajar conjuntamente

Al darle participación a los estudiantes se sintieron actores activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y esta interacción o interlocución entre maestro-estudiante y estudiante-estudiante propició un enriquecimiento mutuo. El trabajo en equipo se fundamentó con plantearles un problema y ellos a través de sus investigaciones establecieron las variables necesarias y el conocimiento preciso para darle solución a su hipótesis o planteamientos iniciales. En este proceso cooperativo entre algunos estudiantes se presentaron situaciones tensas, de discusión, conflicto, entre otras, pero el fin era uno y para

ello lograron acuerdos, ceder en alguna posición para buscarle solución a su situación particular.

“Las clases de artística nos ayudan ya que podemos expresarnos libremente, compartir ideas y opiniones con los compañeros, generamos diálogos acerca de algún tema que nos parezca interesante y nos ayudamos a resolver dudas que se presentan”.

“Al socializar en el salón nos damos cuenta de cuál es la verdadera personalidad de los demás fuera de su apariencia. Tenemos la oportunidad de expresarnos y conocer a los otros. En esta clase nos olvidamos de las apariencias, despedimos los estereotipos, somos nosotros mismos sin miedo a ser juzgados o maltratados física, psicológica o verbalmente por otros simplemente porque no les gusta como aparentas ser”.

“A través de este tiempo hemos fortalecido nuestro vínculo con los compañeros, hemos hecho salir a flote nuestros valores como el sentido de pertenencia, el respeto, la amistad, la sinceridad y uno de los más importantes la confianza ya que le entregamos a personas un peso muy grande sobre nosotros y así mismo ellos también lo hacen. Esto sacó lo mejor y lo peor de cada uno de nosotros, saber que no solo eres tú al que le sucede, hablar con el otro nos hace ver lo que siente y compartimos esa experiencia, es liberadora, le da un respiro a tu cuerpo y a tu mente”.

13/15 estudiantes respondieron que **definitivamente sí** fuimos capaces de trabajar conjuntamente.

- 3.5. Se generaron relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias

Retomo las palabras de Walsh (2005) cuando dice que el sistema educativo es un contexto importante para “desarrollar y promover la interculturalidad” ya que la educación “es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas” (Walsh, 2005, p. 11). La escuela entonces no puede ser ajena a la atención de la diversidad y reconstrucción de relaciones con los otros.

En los salones encontramos homosexuales, afros, evangélicos, cristianos, desplazados, niñas o jóvenes víctimas de acoso sexual, de acceso carnal abusivo, estudiantes con necesidades educativas especiales, entre otros; y podría decir que al menos aprendimos a acercarnos a los ‘otros’ en nuestra convivencia para respetar, aceptar y ayudar a aquellos que si bien tienen condiciones que los hacen parecer o ser diferentes no lo son, ya que el hecho de converger en un espacio específico, 6 horas diarias, 40 semanas al año, les permite conocer las cualidades, aptitudes y actitudes que cada uno posee.

“Vimos y entendimos las diferencias tanto en lo físico y lo que se cree del mundo. Por ejemplo, mostrando el color de piel de cada uno de mis compañeros de clase entendimos que hay diferencias, esto fue motivo de conversaciones abriendo campo a la amistad, compartimos diferencias mutuas, nos conocimos más, entre todos fuimos comprensivos al entender las diferencias del otro”.

“Hemos tratado de que nuestros compañeros nos ayuden a mejorar viendo nuestros trabajos, esto ha ayudado a que nos relacionemos más y a ser más humildes para recibir consejos. Estas clases nos han dejado ver la forma de pensar de cada uno y

en consecuencia podemos comprendernos mejor y al realizar trabajos por fuera del colegio nos acercó más a las personas de nuestro contexto”.

7/15 estudiantes respondieron que **probablemente sí** y 6/15 que **definitivamente sí** generamos relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias.

3.6. Encuentro con lo humano

La interculturalidad en palabras de Catherine Walsh es un proceso o actividad continua y no una realidad dada dentro de la sociedad y posee un rol crítico y busca reconstruir “relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática” (p. 4).

En esta reconstrucción del proceso continuo en búsqueda a un acercamiento a la interculturalidad construimos una concepción de diversidad que recogió las reflexiones hechas a lo largo de la investigación donde se pudo sintetizar la lectura de las relaciones humanas:

Diversidad *somos un conjunto de seres que:*

Manifiestan lo que sienten, que se comunican, con capacidades para razonar, que estudian para encontrar la razón de las cosas, con capacidad de tomar decisiones, inteligentes, progresivos, intentando mejorar cada día, con cultura, con estereotipos, con apariencias.

Somos todos, a veces ninguno; Somos perfectamente imperfectos.

Quitamos vida y también la damos.

Nos hace diversos la manera de ver el mundo, cada movimiento, cada sentimiento, cada acción. Tenemos una forma muy distinta a otros de pensar y esto nos lleva a generar conflictos, incluso a nivel mundial.

Es tener cultura y arte puesto que estos nos ayudan a expresarnos ante la sociedad para vivir humanamente y tener sensibilidad frente a los demás, sentimos la necesidad de ayudar al otro.

Los humanos somos parte de la naturaleza y estamos en la búsqueda constante de evolución, pero de igual forma nos aferramos a cosas que le restan sentido a nuestra vida.

Tenemos la capacidad de razonar y desarrollamos emociones como el afecto, la comprensión y la solidaridad.

A través del tiempo hemos sido capaces de dar solución a muchas de nuestras necesidades con ello dejamos claro quiénes somos y de que estamos hechos.

Estudiantes del grado 9° de la I. E. Lusitania Paz de Colombia. 2018

Por último, presento los siguientes testimonios que me hicieron conmover y pensar en el poder transformador de la educación:

“Mejoraron nuestras relaciones con las clases de artística porque nos relacionamos más con los otros compañeros y tomamos más confianza entre nosotros, yo por ejemplo soy muy tímido y me cuesta mucho contar mis ideas, pero relacionarme y conocer a mis compañeros me ayudó un poco a dejar el miedo a expresarme”.

“Estas no son unas clases normales, esto es un proyecto de vida”

Conclusiones:

- Aunque yo traté de separar las categorías de la mediación pedagógica y social, la exposición artística y la interculturalidad es evidente en las tres, a medida que las fui presentando, que se cruzaban entre sí, ya que sin la mediación no habría un reconocimiento del otro, que sin ese reconocimiento del otro no habría un mejoramiento en el reconocimiento de la diversidad, que sin ese reconocimiento por la diversidad las relaciones y el trabajo cooperativo no hubieran sido posible y la exposición artística necesitó del trabajo cooperativo y de la reflexión en la reconstrucción de relaciones.
- El problema no es la disciplina solamente (la educación artística en mi caso), no son los contenidos **¿Eso es para qué? ¿Para qué es la educación?** No es para que esos contenidos se enseñen y aprendan como se hace regularmente, es para que esos contenidos conecten con la formación del ser.
- En las clases se ha podido observar a lo largo del desarrollo de este proyecto, la transformación en la actitud y el reconocimiento por las capacidades de cada estudiante desde el trabajo cooperativo y el diálogo permanente. En esta nueva convivencia en los salones, todos los que participamos de las clases, nos hemos podido apropiar de la historia y conjuntamente reflexionar para posibilitar la transformación en nuestras formas de ser heredadas e instauradas en nuestro ser abriendo caminos a la expresión, la comunicación, ha sido placentera y se ha desarrollado un proceso investigativo donde los estudiantes se hacen preguntas y critican su realidad desde la escuela en un intento por descubrir la esencia de las cosas.

Proyecciones:

- La exposición artística como mediación pedagógica y social será un proceso que continuaré desarrollando en próximos años.
- Las producciones audiovisuales realizadas por los estudiantes están disponibles en plataformas virtuales las cuales podrían ayudar como material didáctico no solo para la comunidad educativa sino para aquellos quienes decidan acercarse a estas problemáticas vividas en nuestra sociedad actual. Estos han sido productos que a través de los lenguajes artísticos se han encargado de estudiar, reflexionar, criticar e intentar un cambio en la realidad conflictiva vivida por cada uno de los estudiantes.
- Con los proyectos desde el trabajo cooperativo donde trabajé con varios profesores de mi institución educativa y mis aportes en la reflexión de mi ser docente y mi práctica pedagógica ganamos el reconocimiento *SER MEJOR para la calidad de la educación* de la Alcaldía de Medellín, en la categoría Maestros en su Práctica Pedagógica en noviembre de 2018, con los proyectos *Luces, Cámara y diversidad en Acción* y *¿Qué tan humanos somos?* Este reconocimiento nos lo hicieron ya que la practica pedagógica desarrollada puede ser replicable en otras instituciones. La idea es darle continuidad al proyecto y mostrarlo a nivel local, luego nacional e internacionalmente.

Anexos:

1. **Link** donde se podrá visitar el blog de los *proyectos Luces, Cámara y Diversidad en Acción* y *¿Qué tan humanos somos?* y los videos que realizaron los estudiantes:

<http://diversidadhumanos.simplesite.com/>

1. Cuestionario

CUESTIONARIO

Este cuestionario se realiza para la recolección de datos del proyecto de investigación **EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL. La exposición artística como mediación pedagógica y social para el reconocimiento de la diversidad cultural** llevado a cabo por el docente Giorgio Molina, en la Maestría en Educación de la línea de Pedagogía y Diversidad Cultural. Su opinión es de gran importancia como participantes desde las clases de educación artística en la implementación de este proyecto.

Su participación se mantendrá bajo confidencia y su nombre no aparecerá en ninguno de los resultados de esta investigación. Le pido responda a cada uno de los ítems aquí contenidos según las indicaciones dadas.

MEDIACIÓN

1. ¿Con cuales temas crees que están asociados los ejercicios realizados en el proyecto de educación de artística?

2. Contesta el siguiente enunciado marcando con una **X** una o varias opciones en la casilla si estás de acuerdo:

El proceso de investigación, realizado en las clases de educación artística, permitió llevar a cabo:

Un proceso comunicativo y cooperativo

Participación

Dar aportes

Tener un enriquecimiento mutuo

Crear

Tener un compromiso desde una condición de igualdad humana

ARGUMENTA TU RESPUESTA:

3. Elige una o varias opciones del siguiente planteamiento. Si crees que faltan algunas escríbelas por favor:

- ¿Los ejercicios realizados en artística permitieron comprender, en relación a tu vida cotidiana, algunas de las siguientes opciones?:

Las relaciones interpersonales

Las diferencias culturales

Lo común con los otros

Las posibilidades de estar juntos

¿Otras? ¿Cuáles?

4. De los ejercicios realizados, elige el que más te haya gustado y escribe porque:

EXPOSICIÓN

Elige una o varias opciones del siguiente planteamiento. Si crees que faltan algunas escríbelas por favor:

5. El medio de la exposición según tu criterio podría generar:

Diálogo

Reflexión

Interacción entre personas y saberes

Otras. ¿Cuáles? _____

6. Durante el proceso de investigación en el proyecto llevado a cabo desde el área de educación artística tuviste que trabajar en varias actividades con otros compañeros. Señala uno o más de los aspectos positivos o no que recuerdes:

tuve discusiones

logré acuerdos con los otros con dificultad

investigué cuando era necesario

_____ Actitud cooperativa

Otras ¿Cuáles?

INTERCULTURALIDAD

Lee las instrucciones y responde a las siguientes afirmaciones:

Instrucciones: A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre el proceso de investigación llevado a cabo en las clases de artística. Lea cada afirmación y marque con una equis (X) la opción que mejor la describe. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Las opciones son las siguientes:

Definitivamente sí - Probablemente sí - No sé – Probablemente no -
Definitivamente no

Afirmaciones	Definitivamente no	Probablemente no	No sé	Probablemente sí	Definitivamente sí
En el grupo se han activado las relaciones positivas entre los compañeros					
Hemos hecho frente a la exclusión, el racismo y la discriminación.					
Hemos sido capaces de trabajar conjuntamente.					
Se han generado relaciones de equidad a partir del reconocimiento y					

	valoración de las diferencias.					
	Se ha mejorado la calidad de la convivencia en las clases.					

Referencias

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Lucina Jiménez, Imanol Aguirre, Lucía G. Pimentel (Coordinadores). *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Metas educativas 2021 (OEI). (p. 17-23). España: Fundación Santillana.
- Aguilar, D. (2013). *Los lenguajes artísticos y el contexto cultural como mediadores pedagógicos y sociales*. Revista Infancias Imágenes. Vol. 12 No. 2. Julio – diciembre.
- Aguirre, I., y Jiménez, L. (2009). Diversidad cultural y educación artística. En Lucina Jiménez, Imanol Aguirre, Lucía G. Pimentel (Coordinadores). *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Metas educativas 2021 (OEI). (p. 31-43). España: Fundación Santillana.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Chalmers, F., G. (1999). *Arte, educación y diversidad cultural*. España: Paidós.
- Documento No. 8. *El Plan de Área de Educación Artística y Cultural*. (2014). Alcaldía de Medellín.
- Documento técnico de soporte. *Plan parcial de desarrollo en suelo de expansión – pajarito –*. (2012). Municipio de Medellín.
- Escobar, N. (2011). *La mediación del aprendizaje en la escuela*. Revista Acción pedagógica No. 20
- García Blanco, A. (1999). *La exposición como medio de comunicación*. Ediciones AKAL.
- Giráldez, A., (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En Lucina Jiménez, Imanol Aguirre, Lucía G. Pimentel (Coordinadores). *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Metas educativas 2021 (OEI). (p. 69-73). España: Fundación Santillana.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En Denzin, N., & Lincoln, I. (eds.) *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, L. (2007). *Educación artística, mediación e interculturalidad*. Artes la Revista, núm. 14, vol. 7.

- Marchesi, A., (2009). Preámbulo. En Lucina Jiménez, Imanol Aguirre, Lucia G. Pimentel (Coordinadores). Educación artística, cultura y ciudadanía. Del texto: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Metas educativas 2021. (p. 7-9). España: Fundación Santillana.
- Marrou, H. (1998). Historia de la educación en la antigüedad. México. Fondo de cultura económica.
- MEN (2000). *Lineamientos curriculares de Educación Artística y Cultural*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pulido, R. (2005) Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad en García M., J., & Fernández, T. Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas. *Madrid: Alianza Editorial*.
- Rendón, M. (2009). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. En Rendón, M., Moncada, P., Cuadros, O., & Barragán, B. (Autores). *Aprender a pensar lo social. Programa de intervención pedagógica basado en habilidades del pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar*. Medellín, Colombia. Vicerrectoría de extensión, Universidad de Antioquia.
- Restrepo, B. (1996). investigación en educación. Bogotá, Colombia. ICFES
- Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y educadores. 7.
- Restrepo, B., Puerta, M., Valencia, A., Perdomo, E., Moreno, L., Hincapié, Z., ... & Arango, C. (2004). Investigación-acción educativa: una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros. *Bogotá: Editorial Santillana y Colciencias*.
- Ros, N. (2004). *El lenguaje artístico, la educación y la creación*. Revista Iberoamericana de educación, 33 (4).
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*, 3(5).
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.