



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**SENTIPENSANDO LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA:
COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA
FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN ARTES PLÁSTICAS**

Autora

Andrea Carolina Castaño Flórez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



**SENTIPENSANDO LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA:
COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA FORMACIÓN DEL
LICENCIADO EN ARTES PLÁSTICAS**

Andrea Carolina Castaño Flórez

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en Educación

Asesora:

María de la Mar Bustamante Rodríguez
Magíster en Educación

Línea de Investigación:

Pedagogía y Diversidad Cultural

Grupo de Investigación:

DIVERSER

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

“(…) cuando nos encontramos ante un círculo completo trazado por la imaginación, ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana”. (Vigotsky, 2003, p.25)

¡Gracias!

A mi asesora María de la Mar, por sus orientaciones y acompañamiento que me llevaron a re-conocerme en este encuentro con la interculturalidad. Gracias por su inagotable paciencia y confianza en mi trabajo.

A cada uno de los profesores que conocí durante este camino y que tantos aprendizajes dejaron para mi vida profesional y personal. Agradezco especialmente a la profesora Hilda Mar, por inspirarme con su ejemplo para ser la maestra que quiero.

A mis compañeros Yudy, Johana, Oscar y Clarisa; por hacer de este recorrido algo divertido y alivianar la carga haciendo que las preocupaciones y tensiones propias de este proceso de formación fueran mínimas.

A Luis Carlos y Claudia, por dejarme conocerlos como maestros y permitirme aprender de sus experiencias.

Finalmente, a mi familia. A Mauro, por acompañar mi camino con su palabra dulce.

RESUMEN

Este trabajo de investigación propone las competencias interculturales como una alternativa para la formación del Licenciado en Artes Plásticas, que podría dar un sentido reflexivo a su práctica. Así como la práctica artística influye en el sector cultural y modifica la relación arte- espectador también debería, en el sector educativo, transformar la manera de enfocar la enseñanza de las artes en la escuela. Sin embargo, al analizar los aspectos que contemplan la formación de formadores artísticos en Colombia, fue posible identificar desencuentros entre las maneras en que se ha institucionalizado esta práctica en la escuela, y el proceso de formación de los y las maestras que orientan el área de Educación Artística. Por tal razón se propuso un estudio documental, de carácter cualitativo y análisis hermenéutico interpretativo, en el que se revisaron documentos tanto del Ministerio de Educación Nacional, como de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, además de documentos vivos-las voces de los maestros-. Entre los resultados se destaca que la Educación Artística es un área propicia para que el maestro reconozca la diversidad como propia y en ese sentido comprenda la diversidad en los otros, reflexione sobre su práctica pedagógica y reconozca que es portador de saber pedagógico.

Palabras clave: Educación Artística, Competencias Interculturales, Formación de maestros.

ABSTRACT

This research paper proposes intercultural competencies as an alternative in the training of arts teachers, which could give them a reflective sense to their practice. As well as the artistic practice influences the cultural sector and modifies the art-spectator relationship, it must also transform in the educational sector and the way of focusing arts education in schools. However, when analyzing the aspects that contemplate the formation of art teachers in Colombia, it was possible to identify disagreements between the ways in which this practice has been institutionalized in schools, and the process of teachers training. For this reason, a documentary study of qualitative nature and interpretive hermeneutic analysis was proposed in this research : documents reviewed from both the Ministry of National Education and the Faculty of Arts of the University of Antioquia, in addition to living documents - the voices of teachers -, showed among the results, that Arts Education is an appropriate area for teachers to recognize diversity as their own and, possibly after that, understand diversity in others. This comprehension could reflect on their pedagogical practice and knowledge.

Keywords: Arts Education, Intercultural Competencies, Teacher training

CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN: Una máquina óptica para verse a sí mismo.....	1
1.1.	Planteamiento del Problema: El sujeto y el objeto de la mirada	4
1.1.	Antecedentes de la investigación: Ángulo de visión.....	13
1.2.	Objetivos: La lente	21
2.	MATICES TEÓRICOS: objetos de formas y colores diferentes	22
2.1.	La noción de competencia	22
2.2.	Competencias interculturales integradas a la formación de maestros.....	31
2.3.	Formación de maestros	37
2.4.	Educación Artística Intercultural para una práctica sentipensante.....	39
3.	PRISMA METODOLÓGICO: Juego de la luz y los espejos.....	44
3.1.	Fase 1: Técnicas de búsqueda.....	48
3.2.	Fase 2: Técnicas de análisis	51
4.	RESULTADOS: movimientos de caleidoscopio	52
4.1.	Movimiento 1: Espejar.....	54
4.2.	Movimiento 2: Reflexionar.....	82
4.3.	Movimiento 3: Reconfigurar	118
5.	CONCLUSIONES: crear con la mente y el corazón	137
6.	REFERENCIAS	140
	ANEXOS	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Máquina óptica-Caleidoscopio.....	2
Figura 2. Antecedentes de la investigación	14
Figura 3. Fases analíticas de Thompson	47
Figura 4. Movimiento 1: espejar	53
Figura 5. Competencia del maestro.....	80
Figura 6. Movimiento 2: reflexionar.....	81
Figura 7. Movimiento 3: reconfigurar	117
Figura 8. Narrativa 1	120
Figura 9. Colcha de retazos (reinterpretación)	121
Figura 10. Narrativa 2	122
Figura 11. Narrativa 3	124
Figura 12. Narrativa 4	125
Figura 13. Narrativa 5	125
Figura 14. Narrativa 6	126
Figura 15. Narrativa 7	127
Figura 16. Laboratorio Ecopedagógico 1	127
Figura 17. Narrativa 8	129
Figura 18. Narrativa 9	130
Figura 19. Narrativa 10.....	131
Figura 20. Narrativa 11	132
Figura 21. Laboratorio Ecopedagógico 2	132
Figura 22. Narrativa 12.....	134
Figura 23. Narrativa 13.....	135

1. INTRODUCCIÓN: Una máquina óptica para verse a sí mismo

Una máquina óptica, en palabras de Larrosa (1995), “determina el algo que se ve o se hace ver, y el alguien que ve o que hace ver. Por eso el sujeto es una función de la visibilidad, de los dispositivos que le hacen ver y orientan su mirada” (p.295). Es decir, los dispositivos ópticos delimitan un campo de visión, exterior; sin embargo, la máquina que aquí se presenta, tiene como función regresar la mirada sobre sí, siendo esto posible a través de la reflexión, propiedad de la óptica, que se produce cuando un rayo de luz atraviesa una superficie reflectante. Sobre este asunto, también menciona el autor que:

(...) el autoconocimiento como "verse a uno mismo" depende, en primer lugar, del pliegue hacia uno mismo de los dispositivos generales de la visibilidad. En segundo lugar, de la puesta en obra de dispositivos específicos para la autoobservación. Pero ahí la visibilidad no constituye al sujeto como quien ve algo externo a sí mismo, un objeto exterior, sino que implica todo el conjunto de mecanismos en los que uno se observa, se constituye en sujeto de la autoobservación, y se objetiva a sí mismo como visto por sí mismo. (p.295)

Haciendo referencia a lo anterior, propongo la metáfora del caleidoscopio, un instrumento que cuenta con múltiples significados; desde el lenguaje, el origen de esta palabra es griego, formada por los vocablos *kalos*: bello, *eidós*: imagen y *skopein*: ver; la acción de “observar una imagen bella”. Las imágenes producidas por el caleidoscopio son geométricas y gozan de armonía, simetría y proporcionalidad; características propias de lo bello como categoría estética.

En sentido simbólico, el caleidoscopio no reproduce una imagen ampliada de la realidad, sino que es un medio para percibir otras realidades, pero para hacer esto posible la única condición es el movimiento, debe producirse una sacudida permitiendo el paso a nuevas imágenes; sin lugar a dudas, se trata de la misma condición del sujeto para cambiar su realidad.

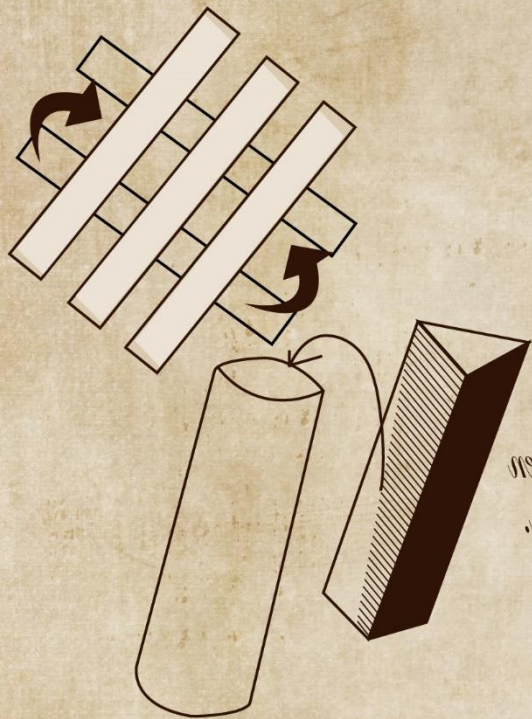
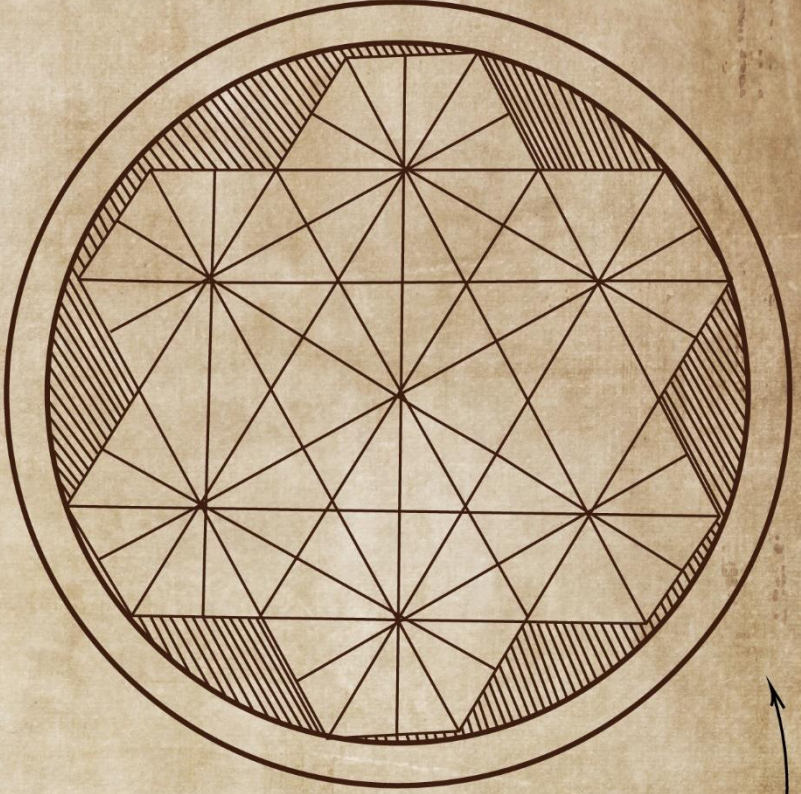
Al igual que el caleidoscopio, la Educación Artística nos aporta una forma de mirar el mundo, reconociendo la existencia y multiplicidad de culturas; su función no es meramente la

contemplación, sino que es fiel reflejo de la realidad, una realidad cambiante, compleja y llena de matices. En este sentido, la práctica del maestro deberá tener un propósito transformador de la realidad, emprender acciones que cambien tanto la práctica social como la artística, permitiendo el intercambio de experiencias, así deberá formar sujetos otros, que se piensen desde la diversidad, que comprendan la multiplicidad de realidades contextuales y que puedan interactuar en ellas cómodamente, pero este cambio no se genera en el exterior, de la misma forma que se crean imágenes al interior del caleidoscopio mientras gira, el docente deberá revisar al interior de su práctica, deberá permitir el movimiento para transformarse, en un sistema educativo que es estático.

En cuanto a su estructura, el caleidoscopio está compuesto por un tubo que contiene tres espejos que forman un prisma triangular que permite reflejar las imágenes en su interior, dos láminas traslúcidas que actúan como lente y una serie de objetos de diferente color y formas irregulares, que se mezclan para formar múltiples imágenes que resultan del movimiento y el juego de luz.

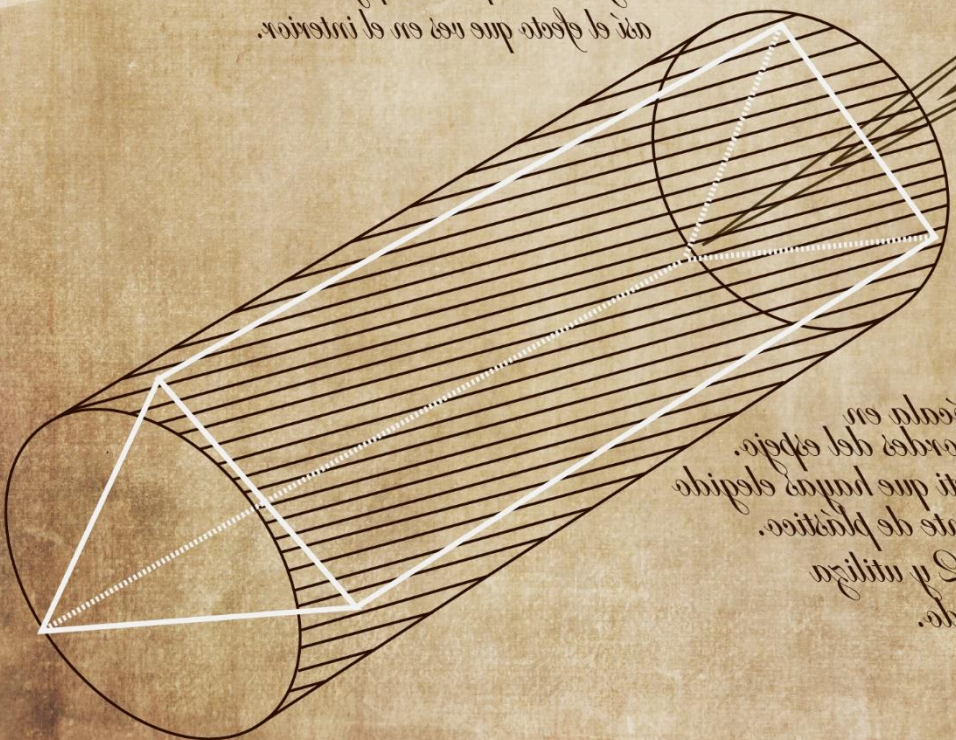
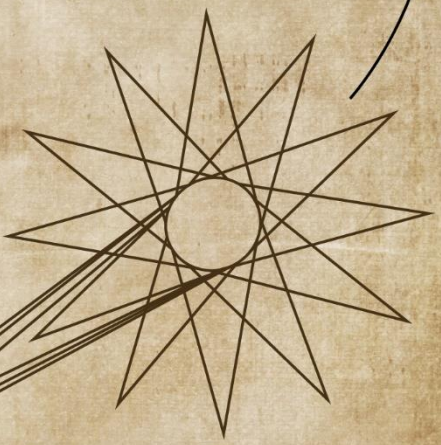
Siguiendo esta lógica, el elemento fundamental para la construcción de este caleidoscopio es el sujeto, quien integra las imágenes que provienen del estímulo que recibe su ojo tanto del interior, como del exterior. Del mismo modo, se presentan otros elementos, expuestos como planos de la imagen. Es decir, se expone en plano general, la problemática en relación a la formación del maestro y su incidencia en la escuela. Un primer plano, plantea los objetivos, general y específicos del trabajo, a través de la analogía de la lente, que permite focalizar las metas investigativas. Un segundo plano, comprende los matices teóricos, como aquellas miradas que nutren la pregunta de investigación. En tercer plano, se presenta la metodología, propuesta a través del prisma como elemento fundamental que posibilita la construcción de las imágenes y, finalmente, en plano detalle, se presenta los resultados en una serie de movimientos que dan respuesta a los objetivos de la investigación.

Coloca las tres tiras una al lado de la otra.
 Después de dar un espacio pequeño de
 aproximadamente 3 mm entre ellas. Luego
 para los espejos con cinta adhesiva.
 de modo para formar un triángulo.



Después el espejo triangular en
 el interior del tubo de cartón.

La luz rebota por los espejos creando
 así el efecto que ves en el interior.



Coloca encima la lente 2 y utilízala
 en la parte superior de esta lente de plástico.
 Coloca las cuentas, ponlas a cambiar que hacen el efecto.
 el interior del tubo, contra las bordes del espejo.
 Toma la lente 1 y colócala en

cinta para fijar todo.

1.1. Planteamiento del Problema: El sujeto y el objeto de la mirada

La máquina óptica que aquí se propone está delimitada en el campo visual de la educación, focalizando en este espacio a la Educación Artística que, desde la perspectiva del maestro, visibiliza no solo los asuntos propios del área, sino que es capaz de virar la mirada para auto observarse y reflexionar sobre su propia experiencia.

Como lo menciono en la introducción, la Educación Artística se asemeja al caleidoscopio, pues en ambos es posible la construcción de otras realidades que nos permiten hacer la lectura de los universos simbólicos que habitamos y, en ese sentido, estar en la capacidad de propiciar un encuentro con los otros, por lo que en este texto se presenta a la Educación Artística como una lente a través de la cual encontrar otras formas de ver.

A modo de contextualización, fue necesario conocer cómo se ha configurado el área de Educación Artística y, en ese sentido, comprender de qué manera ha evolucionado la formación de formadores artísticos. Parto del supuesto de que, si las prácticas artísticas han transformado la relación de los sujetos con los objetos, esto ha influenciado al sector cultural y por supuesto al sector educativo.

En efecto, la práctica artística puede definirse como un espacio de intercambio de experiencias con los otros, donde puede reconocerse su diversidad. Spentsas (2017) afirma que “la práctica artística no solo busca dar forma a una experiencia, sino también desarrollarse en relación a su entorno material y estético” (p.217) o, como se plantea en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (MEN, 2010), las prácticas artísticas hacen énfasis “en el hacer y la experiencia viva de las artes” (p.21) y, además, “generan procesos y productos que, al comunicar conocimientos, emociones, valoraciones, ideas o sentimientos, contribuyen a la afirmación de la identidad cultural” (p.58). De hecho, las prácticas artísticas hacen referencia, a expresiones que propician una zona de interacción entre los sujetos donde su identidad puede *echar raíces*. En suma, a través de las prácticas artísticas, no solo conocemos al otro en sus expresiones y formas de percibir la obra de arte, sino que nos acercamos a su manera de percibir la vida, como lo expresa Vásquez:

La situación del arte contemporáneo no se puede explicar a partir de una mera significación ideológica, sino más bien como un acontecimiento histórico-ontológico; como una urdimbre de sucesos histórico-culturales y de discursos que nos pertenecen, que los deciden y los codeterminan. Es en este sentido que se puede afirmar que el arte ya no existe como fenómeno específico, sino como algo que a todos nos concierne. En la postmodernidad no podemos separar arte y vida. (2005, p.142)

De esta manera, el arte se empezó a gestar de cara a procesos sociales y es lo que conocemos hoy como prácticas artísticas contemporáneas, éstas están ubicadas del lado del discurso, de las realidades sociales, del trabajo colectivo; más que lo objetual, su objetivo es construir un sentido crítico de la realidad, hablar del contexto y aportar herramientas que transformen la sociedad. Como lo expone Aguirre:

(...) así como los discursos de la posmodernidad, con su desdibujamiento de fronteras y recreación de miradas y temáticas, necesariamente replantean el papel del arte en las sociedades contemporáneas, su cualidad educativa, que heredamos de las vanguardias: el arte como lugar de la utopía, donde puede ser posible cambiar a la sociedad, a las personas. El arte y, por ende, la educación artística, no puede ser indiferente a los problemas actuales que aquejan dichas sociedades, a la irrupción de los discursos de género, al reconocimiento de la pluralidad cultural, a los continuos mestizajes-hibridaciones de esas sociedades. (2009, p.28)

Por otro lado, no solo la práctica artística ha modificado la relación arte-espectador, sino que directamente ha transformado la actividad educativa del museo, lugar que por tradición ha albergado la obra de arte. Para ilustrar esto, Vidagañ (2016) citando a López, nos habla de la distinción de tres tipos de corrientes que, a lo largo de la historia, han estado presentes en estos centros culturales: la museología tradicional, la nueva museología y los estudios de museos. En la primera corriente, el museo cumple la función de conservación, los visitantes son considerados de élite cultural, pero su función es pasiva. En la segunda, el museo es un espacio para la comunicación, accesible para todos, el visitante puede interactuar en las exposiciones, pero solo como público; finalmente, la tercera corriente, entiende el museo como un centro cultural al

servicio de la comunidad, el papel del visitante es activo y su participación es vital para construir el conocimiento. De esta forma, el museo ha reformulado su misión educativa, desde concebir el espacio solo para la salvaguarda de objetos donde el visitante es un observador; hasta convertirse en un lugar de puertas abiertas donde la comunidad cumple un papel fundamental como cocreadora cultural.

Debo mencionar que, a partir de la experiencia que tuve en el Museo Universitario, finalizando los últimos semestres de la Licenciatura en Artes Plásticas pude vislumbrar, desde la práctica de la mediación, cómo el museo orientaba sus procesos educativos desde el descubrimiento, promoviendo que la construcción del conocimiento la realice cada persona con base a cómo percibe la realidad. Esta experiencia me llevó, desde la práctica, a entender que la Educación Artística no pretende la transmisión de un saber, sino que ese saber se construye con otros. Es así como concibo la educación, como una construcción colectiva donde cada persona tiene algo para aportar.

Dentro de este orden de ideas, tanto la obra de arte, como los espacios y los sujetos han cambiado, (además las necesidades e intereses de esos sujetos), trayendo consigo el paso a nuevos modelos educativos que se desarrollan de acuerdo a la realidad histórica que se vive, suponiendo también una manera diferente de abordar la Educación Artística en la escuela. En otras palabras, la enseñanza de las artes ha estado ligada a las formas de comprensión de los productos artísticos, es decir, a la práctica artística en sus contextos sociales y culturales. Al respecto, Raquimán y Zamorano (2017), presentan una mirada historicista sobre los enfoques de las artes visuales en el contexto escolar chileno, que va desde la reproducción en el taller, donde el proceso de transmisión se realiza por imitación y repetición, luego, la instalación de las primeras escuelas de Bellas Artes, que ordena los contenidos de forma sistemática; hasta una práctica educativa con sentido crítico y constructivista, donde puede señalarse el modelo cognitivo que habla de la capacidad creadora de los sujetos, en la que el estudiante se conecta con su sensibilidad. Otras reflexiones apuntan a la enseñanza del arte como disciplina y la integración del arte en el currículo, finalmente, se presenta el modelo posmoderno, en el que el arte es considerado como un sistema cultural que se sitúa desde una perspectiva crítica que toma en

cuenta las situaciones de la vida, gestando una relación importante entre el arte y su sentido social.

Esta retrospectiva que presentan Raquimán y Zamorano, encuentra relación, con la manera como se ha concebido la enseñanza artística en Colombia y, en general en América Latina, evidenciado que la Educación Artística ha venido transformando su práctica, sin embargo, a partir de mi experiencia como maestra, puedo percibir que en nuestro sistema educativo esto no ha sucedido y la enseñanza del arte sigue orientándose bajo una concepción academicista y tecnicista heredada de Europa, afirmación que explica Sánchez (2015) en las siguientes líneas:

Las nominaciones, tradiciones, y la inclusión en el currículo de las artes plásticas y visuales están ancladas a los paradigmas occidentales, desde los cuales, los cambios de nominación en las disciplinas curriculares están condicionados por corrientes artísticas dominantes, tendencias educativas hegemónicas, valores sociales de la época que pretenden trasmitirse, entre otras. (p.112)

Sobre estas nominaciones, se puede comprender, cómo los enfoques están relacionados con la manera como se ha institucionalizado la práctica artística, destacando tres formas de concebir la educación: “la formación **para** las artes (formación de artistas), la educación **por** el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación **en** el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales)” (MEN, 2010, p.15). El sistema educativo colombiano se sitúa en la *educación por el arte*, es decir, el propósito de nuestro saber es el escolar, no el arte como categoría, desde esta particularidad el objeto de estudio es la expresión plástica y visual, o sea, el dibujo, la pintura, la escultura, la fotografía; y los aportes de estos lenguajes en la formación integral de los sujetos. La integralidad en esta línea es entendida como “el reto de fortalecer y consolidar el propio acervo cultural y, a la vez, ofrecer las herramientas necesarias para que una persona pueda leer y leerse desde diferentes contextos” (MEN, 2010, p.10), es decir, una Educación Artística que propicia un aprendizaje continuo y vivencial en el que el sujeto se construye a sí mismo.

Esta concepción de la enseñanza del arte, apunta al reconocimiento de contextos diversos, partiendo de múltiples expresiones e interpretaciones de la realidad y cultura de cada sujeto. Conforme con esto, la definición que presentan las Orientaciones Pedagógicas es la siguiente:

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (MEN, 2010, p.13)

Desde su óptica, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), acude al concepto de campo que desarrolla Pierre Bourdieu, a partir del cual se entiende el campo como “un sistema relativamente autónomo de relaciones sociales entre personas e instituciones que comparten un mismo capital común (capital cultural, por ejemplo), y cuyo motor es la lucha permanente en el interior del campo” (MEN, 2010, p.14), esta noción le permite al maestro reconocer la Educación Artística como un área de conocimiento que está en relación o tensión con otras disciplinas, amplía su visión llevando la Educación Artística a la cultura y, permitiendo tejer relaciones contextualizadas, lo que supone una manera de relación diferente con los otros y el entorno.

Con estos antecedentes podría pensarse que, primero, la diversidad cultural es un asunto implícito que de alguna manera debería estar garantizado desde la Educación Artística en Colombia pero, en la práctica, durante mi formación como Licenciada, ni siquiera fue un asunto transversal. Por otro lado, el maestro debe conciliar entre los documentos oficiales y las exigencias curriculares propuestas desde el sistema escolar que, en algunos casos, van en contravía con su práctica pedagógica. Desde mi experiencia como docente, me he enfrentado a un plan de estudios que me permite observar cómo la Educación Artística sigue pensándose como un asunto reduccionista, en el que la relación maestro-estudiante se limita a la enseñanza y reproducción de unas técnicas. Estas perspectivas hacen que la realidad de la Educación Artística en su configuración como campo se encuentre en pugna, donde no solo hay tensión desde lo disciplinar, sino que afecta directamente la práctica del maestro.

Debo mencionar, además, que al igual que la escuela, la universidad también ha basado su enseñanza artística en un enfoque occidentalizado, donde no ha hecho mayores aportes sobre qué y cómo enseñar arte o cómo formar educadores que respondan a contextos interculturales, como lo propone la definición de Educación Artística; entre otras cosas, debido a que, “el proyecto de la educación en las artes en el que todavía hoy nos desplazamos data de poco más de dos siglos; surgió en Europa inmerso en esa gran matriz cultural y social que es la modernidad” (Aguirre, 2009, p. 19). En el caso particular, como egresada de la Licenciatura en Educación: Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia, percibí la desarticulación existente entre lo que se enseña en el programa de formación docente y las necesidades que tiene la escuela; misma desarticulación que se presenta al interior del programa, pues por un lado cuenta con unas áreas de saber específico donde se realizan unas prácticas artísticas y culturales y, por otro lado, un saber pedagógico con prácticas propias en el sistema escolar. Esta distinción lo que implica es una visión del educador artístico con una práctica escindida, que aleja el arte de la pedagogía. Es por ello que es pertinente revisar la correspondencia entre la propuesta educativa escolar y la formación de Licenciados en Artes Plásticas, a fin de identificar si ésta responde a las realidades del aula y con la intención de aportar en la formación de formadores con miras a transformar la práctica educativa.

Hasta el momento se ha dicho que el campo del arte y la educación artística se han transformado. Ahora bien, en lo que se refiere a la formación de maestros en Colombia, Fandiño señala que los primeros encargados del área,

(...) eran artistas egresados de la Escuela de Bellas Artes o del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional, pero la mayor parte eran personas aficionadas, que ocasionalmente conocían algunas técnicas de las Artes Plásticas, con alguna sensibilidad hacia la música, las danzas y los oficios manuales. (2001, p.110)

Como puede comprenderse, la enseñanza estaba a cargo de personas con vocación más no profesionalizadas en el quehacer artístico que respondiera a la dinámica de la escuela, fue en el año 1976, como lo reseña Fandiño, que se crean los primeros programas de formación artística universitaria.

(...) ante la necesidad de formar educadores en el Área de Arte, en sus diferentes expresiones a nivel superior, que se encargaran de la formación de los alumnos en el Área de Educación Estética en los niveles de preescolar, básica y media vocacional, lo mismo que para las modalidades de arte, se dio inicio a los Programas de Licenciaturas en Música y Artes Plásticas en la Universidad Pedagógica Nacional. Luego se crearon estos programas en las universidades: Conservatorio de Música de la Universidad Nacional, de Antioquia (Plásticas), del Valle (Plásticas), el INSE (Plásticas, a nivel de carrera intermedia) y luego la Universidad de La Sabana (Artes Plásticas). (2001, p.114)

Ya para el año 1994, con la Ley General de Educación, se establece la Educación Artística como área fundamental y obligatoria en el currículo, instituyendo, además, algunos parámetros para la formación de los maestros.

La misma ley señala que los títulos de licenciados, otorgados por los establecimientos de educación superior a los educadores egresados de ellos, en el área artística y las demás, deben señalar el nivel de educación formal en el cual se desempeñarán y el énfasis en el Área de Educación Artística. (Fandiño, 2001, p.115)

Como resultado, a partir de la Ley General de Educación, se han emitido dos documentos que tutelan la enseñanza artística, los Lineamientos Curriculares (MEN, 2000) y posteriormente las Orientaciones Pedagógicas (MEN, 2010); ambos no solo generan una propuesta educativa, sino que también perfilan el docente que requiere el área. En el caso de los Lineamientos, se propone a un maestro con capacidad de estructurar la acción educativa, en un área sobre la que se ha tenido el imaginario de no desarrollar procesos intelectuales, pues se fundamenta desde el hacer, sin embargo, “el aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida: entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y en general lo que denominamos el pensamiento holístico” (MEN, 2000, p.2).

Por su parte, las Orientaciones Pedagógicas hablan de un maestro de las competencias que lleva a sus estudiantes a encontrar sus propias potencialidades, es decir, su rol es de acompañamiento, como puede verse en la siguiente cita:

Cuando el docente quiere que el estudiante expanda sus límites y explore más allá de lo conocido, no le indica qué hacer exactamente, deja que éste resuelva. En el proceso de alcanzar nuevos retos, el estudiante potencia sus capacidades y habilidades para usar la imaginación creadora y puede llegar a un nivel más alto en su aprendizaje, realizando propuestas realmente innovadoras. Esto implica experimentar, aprender de los errores y encontrar en los accidentes o fracasos oportunidades de aprendizaje. (MEN, 2010, p.64)

Al respecto, la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, ha tomado en cuenta el concepto de las competencias para la renovación del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas, desarrollando su enseñanza a través de la metodología de preguntas, problemas y proyectos (PPP). Perrenoud (2000) expone que, “para desarrollar las competencias, es necesario trabajar sobre todo por problemas y por proyectos, por lo tanto proponer tareas complejas, retos, que inciten a los alumnos a movilizar sus acervos de conocimientos y habilidades y hasta cierto punto a completarlos” (como se cita en Gentili y Bencini, p.5), es decir, esta metodología moviliza el conocimiento en el momento oportuno, uniendo el saber con la práctica, dejando claro que no se trata de una mera habilidad, sino que es el resultado de procesos mentales donde se construye conocimiento.

(...) la metodología PPP del programa, recoge de la tradición y de las nuevas alternativas pedagógicas, el supuesto de que, el estudiante del pregrado es un ser inteligente, autónomo, crítico, sensible, creador y transformador, inmerso en un mundo complejo, diverso y global, que le arroja continuamente problemas, preguntas y conjeturas por resolver, acerca de su campo de estudio y su futuro ejercicio pedagógico. (Facultad de Artes, 2018, p.17)

Considerando que el programa llama la atención sobre las contingencias a las que debemos enfrentarnos como maestros, en un mundo globalizado, con problemáticas socio-

culturales como la discriminación y la exclusión, por nombrar algunas, particularmente en un contexto como el nuestro, con altos índices de violencia y desigualdad social, la Educación Artística es llamada a propiciar otras formas de entender la cultura. Según la Ley General de Cultura, que acoge la definición de la Unesco, “la cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias” (Mincultura,1997, p.1).

Actualizando esta concepción de la Unesco, encuentro mayor consonancia en la postura de Martín Barbero (2014), quien nos plantea la cultura como “una construcción cotidiana y colectiva del sentido de la vida, el sentido de la vida nos lo dan los demás, el sentido de la vida se gesta en el convivir, en el estar juntos, nadie se da sentido a su vida por sí solo”. A partir de esta reflexión quiero manifestar que cuando el arte ingresa a la vida, llega para dar sentido, porque permite reconocernos y reconocer al otro en un proceso de comunicación sensible que genera cercanía y nos conmueve, en este sentido al unir la Educación Artística con la cultura, se genera un espacio de diálogo que entiendo como mediación cultural.

La mediación cultural, como lo explica el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (2014), “es una instancia comunicativa entre dos partes, que permite realizar un intercambio vinculante e interactivo, como un flujo canal de información” (p.6) y, también nos dice, citando a Silva, que ésta se lleva a cabo a través de la mediación artística que, “consiste en permitir a un sujeto social producir, a partir de una experiencia inédita a la cual el mediador lo confronta, los conocimientos necesarios para acceder a otras formas de representación de la realidad concreta” (p.18). Respecto de esto, pienso que el docente de Educación Artística es un mediador cultural y como tal debe generar espacios de diálogo a partir de los cuales negociar con el otro y aprender de su cultura.

En cuanto a este asunto, la Educación Artística en la actualidad quizá nos debe preparar para comprender la cultura como universo simbólico, nos enseña a comunicarnos y relacionarnos con las expresiones, las costumbres y formas de conocer el mundo de los otros, propiciando el reconocimiento de la diversidad cultural y generando relaciones basadas en la convivencia, el

respeto mutuo y por consiguiente una formación que aporte al desarrollo de la sensibilidad, preparando al sujeto para comprender su mundo interior y social. De acuerdo con lo anterior, podríamos plantear que el maestro es llamado a incorporar las competencias necesarias que le permitan modificar sus prácticas pedagógicas cuando lo considere necesario y, lo potencien como un sujeto intelectual y transformador. En este proceso, sin duda, la educación intercultural favorecerá la construcción de espacios más equitativos e incluyentes.

Lo anterior me ha llevado a pensar en la enseñanza del arte desde *maneras otras de representación*, desde sujetos que desean aportar su propia voz, una Educación Artística situada, que dialogue con la cultura propia y con otras culturas, una Educación Artística en perspectiva intercultural. Por estas razones propongo la **pregunta de investigación** que orienta la mirada a percibir, ¿De qué manera incorporar competencias interculturales en la formación de los educadores artísticos en artes plásticas?

1.1. Antecedentes de la investigación: Ángulo de visión

El ángulo de visión de este caleidoscopio, está definido a través de una lente que tiene la propiedad de transformarse en escena, capturando algunos elementos que permiten encontrar nuevas referencias a partir del movimiento rotatorio que se ejerce, redirigiendo la mirada sobre la problemática en estudio. En tal sentido, realicé una revisión documental por diferentes bases de datos especializadas como Dialnet, Reid, Redalyc, Scielo; en repositorios como Sistema Nacional de Acceso Abierto y motores de búsqueda como Google Académico, partiendo de las siguientes palabras clave, que fueron combinadas entre sí: “educación artística”, “formación de educadores artísticos”, “competencias interculturales”, “educación intercultural” y; para la selección, dentro de las posibilidades, elegí aquellas que guardan relación con las artes plásticas. El material encontrado ha sido producido durante los años 2009 a 2019 y puede consultarse en la Figura 2.



Figura 2. Antecedentes de la investigación

Educación Artística.

De las investigaciones rastreadas, quiero referenciar inicialmente a Mejía y Yarza (2009), que realizan un análisis documental, sobre los discursos con los que se ha conceptualizado sobre la Educación Artística en Colombia durante el período 1982 a 2006, arrojando como producto 193 artículos de revista que fueron agrupados por categorías para dar cuenta de las tendencias discursivas sobre la enseñanza del arte, para concluir que existe una pluralidad de discursos que está dispersa y que es importante que la formación docente asuma el rescate de una posible tradición que recontextualice las prácticas y experiencias de la Educación Artística en el país.

En esta misma línea, Sánchez (2015), hace un estado del arte sobre la producción científica del área de Educación Artística en Colombia, durante el periodo 2004-2014, encontrando 17 investigaciones, donde identifica líneas conceptuales, enfoques y teorías en común, haciendo evidentes las generalizaciones y reduccionismos a los que ha sido sometido el arte en el ámbito educativo, pues al integrar todos los lenguajes artísticos en una sola área, se cae en la anulación de cada una de las disciplinas; razón por la que la Educación Artística no cuenta con mayor importancia dentro del currículo escolar. Este estado del arte, arroja como resultado debilidades, dada la baja producción respecto al tema en un periodo de 10 años, lo cual evidencia las problemáticas del área en términos generales y de la disciplina de artes plásticas en particular. Respecto del asunto disciplinar, Huertas (2010) manifiesta que, la Educación Artística es un campo en construcción y que las tensiones a su interior corresponden a indefiniciones en su historia y tradiciones, que provienen de dos campos como la educación y el arte.

Por su parte, Aguirre (2009) realiza un recuento histórico, sobre algunas implicaciones y herencias con las que cuenta la educación artística en México, concluyendo que, una de las vías para contribuir al conocimiento de este campo, es la investigación de las prácticas propias, como clave epistémica para comprender el mundo en el que vivimos. En sintonía con esta propuesta, Raquimán y Zamorano (2017), concluyen que se requieren nuevas prácticas docentes que rescaten el pensamiento complejo, que propongan visiones problematizadoras de la realidad que permitan superar la visión de lo estético como una adecuación formal o simbólica ante el orden establecido.

Formación de educadores artísticos.

Ampliando el tema de la formación de maestros; Barco (2010), manifiesta que los docentes de arte tenemos el reto de establecer rupturas con las prácticas tradicionales, asumirnos como profesionales investigadores, pues la enseñanza de las artes reclama desafíos de lo transdisciplinar. En su reflexión también puntualiza que es común encontrar, en el rol de maestro, dos perfiles profesionales, tanto artistas como docentes de arte, y que la falta de especialización del maestro se debe a que la Educación Artística es un área relativamente reciente en el currículo escolar en Colombia.

Desde otro punto de vista, Cárdenas y Troncoso (2014) a través de una revisión bibliográfica, acercan el debate a la formación inicial del docente, mencionando que es insuficiente para orientar las bases curriculares que la escuela propone en cuanto a la Educación Artística. Consideran que la propuesta curricular de las artes se convierte en una poderosa herramienta educativa para que el estudiante exprese sus ideas y emociones, desarrolle su capacidad crítica y reflexiva a través de una Educación Artística pensada para el desarrollo de capacidades y competencias en los que los actores se transforman y transforman la realidad pero que, esto solo es realizable si el docente reflexiona sobre su práctica.

Asimismo, Mejía (2012) plantea que la formación del docente en artes plásticas, debe transformarse desde la percepción y la reflexión de la práctica pedagógica a través de los aportes de la producción artística; para ello realiza un ejercicio de investigación educativa basada en las artes, donde participan maestros en formación, los cuales resignifican los cruces posibles entre arte y educación. Este ejercicio permitió identificar objetos, métodos y construir un campo de acción y producción de conocimiento en el área a través de la práctica contextualizada.

Por su parte, Barco, Bulla y Velásquez (2015), realizan un estudio de corte cualitativo en el que a partir de tres visitas de campo a universidades con programas de licenciatura en artes visuales del país, concluyen que el reconocimiento de programas pares permite construcciones en y para la Educación Artística, como una posibilidad vinculante de la escuela con el contexto, comprendiendo las necesidades del sujeto en un escenario de recuperación de su experiencia y de las comunidades, a partir de la acción social y del intercambio entre la academia y el mundo de la vida.

Finalmente, en referencia a la formación de maestros, en clave intercultural, Ramírez (2017) realiza un análisis curricular, al programa de Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia, específicamente a la asignatura de historia del arte, desde una lectura hermenéutica a través de posturas decoloniales, desde las que se apuesta por la diversidad de contenidos culturales en la formación del docente de arte. Por otro lado, ahora en lo concerniente a prácticas educativas, Naranjo (2019), realiza una investigación narrativa autobiográfica, a partir de la que resignifica su historia como maestro, generando diálogos entre su propia voz y las voces de los que hacen parte del escenario escolar, concluyendo que es un sujeto en formación permanente.

Competencias interculturales.

Algunas investigaciones encontradas problematizan el concepto de las competencias: González, Álvarez y Fernández (2012), se centraron en la toma de perspectiva, entendida como una competencia intercultural para la práctica docente. Esta estrategia la aplicaron en los programas de formación de maestros a través de grupos experimentales y, como conclusión, plantean que la formación en competencias interculturales debe ser paralela a la formación en valores, lo que permite ampliar sus representaciones del mundo a la acción socioeducativa en clave de diversidad, equidad y justicia social.

Por otro lado, Aguaded, De la Rubia y González (2013), realizan una investigación de carácter mixto, empleando instrumentos como el cuestionario y la entrevista en profundidad, aplicados a 124 docentes de centros educativos, buscando conocer si el profesorado cuenta con competencias interculturales. Dentro de los hallazgos encuentran que, aunque el profesorado cree ser competente interculturalmente, no presenta actitudes y técnicas suficientes, como, por ejemplo, conocer y regular sus propios procesos de construcción del conocimiento y en ese sentido, poder desarrollar en los estudiantes estas competencias.

En el caso de Escalante, Fernández y Gaete (2014), realizan un estudio desde un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, con el fin de obtener a detalle las características y experiencias de la práctica docente en ámbitos multiculturales, para ello seleccionan 12 instituciones de primaria en Costa Rica, con el fin de explorar la diversidad cultural presente en las aulas. Aplican

un cuestionario semiestructurado y posteriormente abordan el análisis de contenido, obteniendo como conclusión que la práctica docente carece de capacidad de actuación ante la diversidad cultural, para lo cual se hace necesario formar al maestro para que enfrente los retos del aula en este sentido.

En el contexto local, Estrada (2015), realiza una propuesta de 6 competencias interculturales para la formación de maestros en el marco de una pedagogía planetaria, invitando a pensar el para qué de la formación docente, ante un escenario de globalización que implica la diversificación de los espacios educativos, así como las personas que interactúan en ellos. Así mismo, Cano, Del Pozo y Ricardo (2016), realizan una investigación para analizar el nivel que tienen los estudiantes de la Universidad del Norte, en competencias interculturales, realizando un estudio multimétodo de corte cuantitativo y cualitativo, empleando técnicas como la encuesta y algunos registros autobiográficos de los participantes, permitiendo adelantar una propuesta para la implementación de la educación intercultural a nivel superior.

Por su parte, Escarbajal y Morales (2016) realizan un estudio empleando una metodología de carácter no experimental, cuantitativa, transversal, con el objetivo principal de analizar la formación en competencias interculturales del profesorado de educación secundaria. Utilizaron un cuestionario estandarizado con una muestra compuesta de 130 profesores de 6 centros educativos. Para analizar la información presentan un análisis estadístico descriptivo. De los resultados, puede inferirse, la necesidad de implementar la formación en competencias interculturales en los docentes.

Educación intercultural.

En referencia a la educación, en perspectiva intercultural, García y Arroyo (2014), realizan una revisión a las bases teóricas que fundamentan la formación del profesorado, arrojando como conclusiones que es necesario un cambio en ésta, y que para lograrlo se requiere dar importancia a formar desde la interculturalidad, ya que este tipo de formación garantiza en los sujetos un amplio bagaje cultural, con posturas políticas sólidas y capacidad de pensar críticamente.

De igual manera, Rodríguez, Echeverri y Yarza (2016) postulan que se debe pensar la formación de profesores “desde” la perspectiva de la diversidad y no solo “para” la diversidad, concluyendo que a partir de ella se abre un espacio para pensar formas metódicas y didácticas, las cuales suponen la transformación epistemológica de las prácticas educativas reconociendo saberes locales, ancestrales y populares como marcos de acción e interpretación y no solo como objetos de estudio.

Por su parte, Quintriqueo, Quilaqueo, Lepe, Riquelme, Gutiérrez y Peña (2014), manifiestan que la formación del profesorado en educación intercultural es necesaria para construir el diálogo entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, superando el carácter colonial de la acción educativa, con base en prácticas pedagógicas fundadas en la conciencia crítica, así como la lucha contra el racismo y la discriminación. Y añaden que este logro solo es posible en la medida en que las instituciones donde se forman los maestros reflexionen constantemente su práctica y la repercusión que tienen en otros espacios de formación.

Por su lado, Figueredo y Ortiz (2017), realizan una investigación centrada en los planes de estudio 2015-2016, en las universidades públicas de Andalucía, llevando a cabo un diseño metodológico cualitativo de corte descriptivo-interpretativo, empleando el análisis documental y de contenido como técnicas, con el objetivo de analizar la formación inicial que recibe el profesorado con relación al tema de diversidad cultural. Para el análisis de la información diseñaron una ficha de registro con seis categorías que corresponden a elementos curriculares, encontrando que los diseños curriculares analizados presentan escasez en las referencias a la diversidad y que, de manera transversal, tampoco ha sido aplicado a los planes de estudio. Proponen que se debe garantizar el desarrollo de competencias interculturales a través de acciones que promuevan la indagación, el análisis y la reflexión sobre la propia práctica de forma crítica y colaborativa.

De manera semejante, Rosero (2017), hace una revisión a la literatura y fuentes documentales, con el objetivo de esbozar una propuesta pedagógica intercultural para incorporarla al currículo, esta propuesta contiene ejemplos de contenidos cognitivos,

procedimentales y actitudinales a ser desarrollados en el aula, concluyendo que el eje vertebrador para el desarrollo de la interculturalidad en el aula reside en la creación de propuestas colaborativas que comprometan a la comunidad educativa.

Ahora bien, considerando la educación intercultural, desde la enseñanza del arte, Aguirre y Jiménez (2011), en su reflexión señalan que, la Educación Artística debe propiciar espacios donde se piense la diversidad cultural, lo cual garantiza el estudio de momentos culturales en los que hay que regresarle la voz al sujeto que históricamente ha sido marginado, entendiendo que el otro hace parte también de nuestras construcciones y vivencias. Asimismo, Vásquez (2016) manifiesta que la Educación Artística debe revalorizar la sensibilidad desde una concepción de “educar para la vida”, esto con el objetivo de posibilitar el tránsito hacia una ciudadanía intercultural, el desarrollo humano pensado desde el buen vivir está en la capacidad de formar sujetos integrales.

Igualmente, Barriga (2013), argumenta que los educadores artísticos tenemos el reto de crear currículos donde se tenga en cuenta la diversidad geográfica, étnica y cultural de Colombia, para lo cual presenta la experiencia de tres currículos integrados, donde se habla de arte propio, se proponen espacios de encuentro entre el saber, hacer y ser; y sobre todo cómo la Educación Artística contribuye a hacernos mejores seres humanos. También en el contexto local, Rodríguez, Velasco y Jiménez (2014), indagan si en Colombia la Educación Artística responde a la diversidad de los sujetos, para ello realizan una investigación etnográfica con seis maestros del sur occidente del país, encontrando que el maestro debe ser un mediador en el proceso pedagógico que garantice el desarrollo integral de sus estudiantes y que para tal caso debe realizar prácticas contextualizadas que aporten un aprendizaje significativo a partir de las realidades de cada sujeto; sin embargo, mencionan que la dificultad con la que cuenta el área es que es impartida por docentes que no cuentan con formación artística.

1.2.Objetivos: La lente

La lente de este trabajo, como ya se dijo, posibilita observarse a sí mismo y al mundo, lo cual permite reconfigurarse permanentemente, de forma que el objeto de este estudio, focaliza aquellos elementos que permiten orientar la mirada hacia el sujeto maestro en interacción con el mundo escolar.

Objetivo General

Contribuir a la reflexión sobre la formación de educadores artísticos en artes plásticas con miras a incorporar competencias interculturales en su práctica pedagógica.

Objetivos Específicos

- Conocer la apreciación de algunos egresados del programa Licenciatura en Educación Artes Plásticas y Maestro en Artes Plásticas que desarrollan su práctica en el contexto escolar, respecto de las competencias interculturales.
- Identificar los propósitos, tensiones y puntos de encuentro que sobre la formación de Licenciados en Artes Plásticas se ha construido, en los Lineamientos Curriculares y en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, además en el Documento Maestro y Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia.
- Co-crear con otros maestros un espacio para la reflexión de las experiencias pedagógicas de la Educación Artística en relación con las competencias interculturales que pueden desarrollarse durante la formación.

2. MATICES TEÓRICOS: objetos de formas y colores diferentes

En el caleidoscopio la creación de imágenes se hace posible pues éste contiene, entre otros elementos, algunos objetos con formas y colores diferentes, a partir de los que se puede apreciar la realidad desde diversas perspectivas. En el arte, la apreciación corresponde a la interpretación que hace el espectador sobre la obra, siendo cada punto de vista un matiz a través del cual se genera conocimiento. Por tanto, el siguiente marco teórico corresponde a los matices que han orientado la construcción de esta máquina óptica.

2.1. La noción de competencia

Acercarse al concepto de las competencias resulta un asunto problemático dado su carácter polisémico. Su incursión en el ámbito educativo colombiano ha generado tensiones, básicamente porque esta palabra hace su aparición para hablar de calidad y excelencia académica,

(...) en el ICFES aparece, a comienzos de la década del 90, la palabra “competencia” como objeto de evaluación del área de lenguaje (...) Las otras áreas, para las que la competencia no tenía por qué tener el mismo nivel de importancia que para el área de lenguaje, se vieron obligadas a cribar sus concepciones con la nueva palabra (...) En la escuela y en los procesos evaluativos se usa para discriminar, lo cual presupone la idea de niveles de competencia: quién tiene las competencias y quién no las tiene; o en qué medida las tiene. (Bustamante, 2011, p.22)

Como resultado de esta discriminación, la interpretación que se ha hecho sobre el término va a derivar en una idea reduccionista de “saber hacer en contexto”, que sin duda es, una postura funcional que comprende el conocimiento solo desde el punto de vista de la performance. En esa línea, Serrano (2013), plantea que:

En el medio académico colombiano se tiende a reducir la competencia del sujeto a la competencia modal, lo que se traduce en un empobrecimiento conceptual que perjudica

el análisis semiótico de los procesos discursivos y debilita las propuestas de intervención, entre ellas las pedagógicas, basadas en una concepción amputada de tal manera. (p.12)

De igual modo, existen otras posturas que entienden la noción de las competencias desde un enfoque holístico, que integra el saber, el saber hacer y el saber ser; es decir, comprenden que la competencia, va más allá de la habilidad para efectuar una actividad, pues implica la unión del saber y la práctica en un ejercicio reflexivo, es el caso de Torrado (2001), para quien:

(...) la competencia, además de ser un saber hacer, es un hacer sabiendo, soportado en múltiples conocimientos que vamos adquiriendo en el transcurso de la vida; es la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos lo que nos hace competentes frente a tareas específicas. (p.49)

Si bien, con este texto se pretende hacer un rastreo documental sobre la concepción que se tiene de las competencias, este trabajo de investigación se fundamenta en la concepción holística, de acuerdo a Torrado (2001) pues, éste contribuye a dar sentido al discurso de las competencias en el campo de la formación de los Licenciados en Artes Plásticas. Para comprender mejor esta idea y acercándonos a la fuente etimológica de las competencias, López (2014) menciona que el término:

(...) procede del verbo latino *cum-petere*. *Cum-* (con-, preposición) da idea de compañía, de participar, de hacer con otros; y *petere* (verbo, *pet-o, -is, -ere, -ui, -itum*) significa lanzarse, buscar, pretender, dirigirse a. La conjunción de ambos elementos es *cum-petere*, proponerse alcanzar algo con alguien (...) Y este “proponerse algo con alguien” lleva consigo estos tres matices operativos y significativos:

- a. Saber (ser experto en conocimientos, competer)
- b. Saber hacer (ser experto en aplicar esos conocimientos, competer)
- c. Saber ser (superarse, esforzarse, en el afán de alcanzar con los otros lo propuesto, competir). (p.36)

Para iniciar, será preciso resaltar que, en la filosofía griega, aunque no se hace una referencia explícita al concepto de competencia, en Platón se vislumbraba el tema pues menciona

que: “la vía de acceso al conocimiento de la verdad es la contemplación y el recuerdo de las ideas que poseíamos cuando nuestra alma compartía con las esencias de las cosas (...) El conocimiento verdadero se sostiene, pues, como retorno de un saber poseído con anterioridad a la vida mundana” (Torres, 2001, p.18), ésta es una idea de lo que significa el mito de la caverna, pues nos muestra cómo accedemos al conocimiento, es decir la manera como nos acercamos a la esencia de las cosas, dado que, una cosa es el objeto verdadero y otra la idea que tenemos sobre él y esto se debe a que nuestros sentidos son engañosos. Es decir, se habla de un conocimiento que retorna a lo conocido, o sea, un conocimiento que se basa en la evocación de la experiencia; entendiendo que se es competente cuando se hace consciente una acción.

A su vez, Aristóteles plantea la noción de potencia y acto, en palabras suyas: “Hay dos clases de ser: el ser en potencia y el ser en acto; todo cambio se realiza pasando de uno a otro. [...] Todo proviene del ser; pero sin duda, del ser en potencia, es decir del no-ser en acto” (como se cita en Torres, 2001, p.28), puede deducirse entonces que, la competencia, es la capacidad de modificarse así mismo o a otro ser en potencia, definiendo la potencia como la facultad de ser en acción. Esta concepción de Aristóteles hace evidente el conocimiento como una facultad para desempeñar una actuación en particular, donde es necesario el movimiento para posibilitar un cambio.

Como puede verse en estos dos ejemplos de la filosofía clásica, el concepto de competencia es innato al ser, y esta capacidad natural puede llevarnos a comprender que hay un conocimiento de sí que lleva a la actuación y esto no es otra cosa que un saber de experiencia, donde hay dominio de lo que se sabe y se pone en acción en un contexto real.

En otra perspectiva, pero sin dejar de lado que la competencia es una capacidad innata, Noam Chomsky plantea, desde la lingüística, cómo ésta es una capacidad universal que tenemos los humanos, una condición que se da independiente de la interacción con el mundo:

Esta capacidad no es aprendida, no se induce de los encuentros lingüísticos, es un don de la naturaleza. La competencia lingüística es una idea innata (...) La competencia es una capacidad general de hacer algo, en este caso el manejo de lenguaje, actividad que

pese a y desde la enorme variedad de matices de ejecución, nos permite desde la competencia comunicarnos a todos. (López, 2014, p.40)

Como puede percibirse Chomsky, citado por López (2014), no sitúa la competencia en el contexto para dar sentido a la lengua, sino que se enfoca en la gramática universal y su estructura, es decir, la gramática como dispositivo de adquisición del lenguaje, “la competencia es el conocimiento que el hablante-oyente ideal tiene de su lengua, mientras que la actuación es el uso real de la lengua en determinadas situaciones” (Bustamante, 2003, p.52), si bien, el hombre es competente por naturaleza, por su deseo de conocer, difiero con Chomsky en tanto él piensa que la competencia no es una capacidad que se aprende y pienso que sí lo es, pues para ser competente se necesita aprender desde la experiencia y ésta no solo se encuentra en el ser como facultad espontánea, sino que influye el contexto como posibilitador de la actuación.

En ese sentido, también desde la lingüística, encuentro más cercanos los planteamientos de la teoría de Dell Hymes, cuando entiende la competencia como un hacer comunicativo de una persona en un contexto, “no se aprende sencillamente una lengua, sino que se aprende a vivir en sociedad lingüísticamente; por eso al aprender una lengua, se aprenden sus usos” (Torres, 2001, p.88). Dada esta afirmación, es un hecho que definir las competencias como “saber hacer en contexto”, como lo concibió en su momento el Ministerio de Educación Nacional, toma en cuenta esta postura, en tanto capacidad práctica para el aprendizaje.

Sin embargo, Chomsky y Hymes, tienen distancias teóricas, que no fueron tenidas en cuenta al momento de abordar la competencia lingüística en la evaluación masiva colombiana, como lo manifiesta Bustamante (2001), quien cuestiona el hecho de cometer ciertas ligerezas epistemológicas al respecto:

(...) se usa el concepto con su implicación *universal* y no obstante se la define - para efectos de evaluación masiva- como “saber hacer en contexto”, cuando el contexto, para el autor que respaldaría la concepción universalista de la competencia, no tiene valor gramatical, no puede entrar en la definición de competencia. (p.64)

En cuanto a su carácter contextual, menciona Bustamante que, cuando se evalúan masas, se parte de una posición que homogeniza la población en razón de poder aplicar las mismas preguntas en los test, de lo contrario no serían posibles las pruebas censales:

De modo que, mientras el concepto de competencia lingüística se prestaría para una evaluación masiva, porque es universal, la competencia comunicativa acuñada por Hymes no, pues es contextual. (2001, p.91)

Ahora veamos que, desde la perspectiva de Wittgenstein, se aporta a las competencias el concepto de los juegos del lenguaje, partiendo de la idea de que desde esta teoría no es posible “separar una capacidad, potencialidad o conocimiento general de una realización o actividad particular. Ahora bien, esta actividad particular, este uso, significa en un contexto, en una forma de vida, en una cultura” (Marín, 2001, p.40). Este planteamiento, aunque ligado un poco a la idea de Dell Hymes, se aproxima más a concebir las competencias como un saber en el cual confluyen el pensamiento y la acción mediados por la cultura.

Aceptando esta teoría de juegos de lenguaje, Habermas propone la competencia comunicativa, y en palabras suyas dice que es “entender-se con alguien- acerca de algo” (como se cita en Marín, 2001, p.43), es decir, la competencia es vista como aquella condición universal dada para que los hablantes de un lenguaje puedan entenderse. Al respecto señala que, el uso del lenguaje está determinado por el significado, el cual a su vez está conformado por un conjunto de juegos del lenguaje que permiten que quienes interactúan puedan entenderse. “(...) Los juegos de lenguaje tienen unos presupuestos universales, unas condiciones universales de su posibilidad. A esto es a lo que Habermas llama pragmática universal” (Marín, 2001, p.43).

Otra postura al respecto de las competencias, es la que realiza Verón, él afirma que existe una competencia ideológica a partir de la cual el sujeto tiene la capacidad de actuar en diversos ámbitos y que no depende de una capacidad innata, sino que se adquiere a partir de los usos del lenguaje, “la competencia ideológica es, digámoslo así, connotativa; es esa capacidad de operar en lo social con el lenguaje que permite producir y entender esos matices de lo social, de lo político, de lo ideológico que hacen el lenguaje”. (Bustamante, 2001, p.76)

Otro rasgo, es la postura cognitivista que propone la competencia como acción mediada, muy de la mano de la teoría sociocultural de Vigotsky, en la cual el sujeto dispone de todos los códigos presentes en la cultura para desarrollar las competencias. Adscrito a la postura cognitivista sociocultural, Torrado (como se cita en Gómez, 2001), sugiere negociar entre dos conceptos de competencia, el primero:

(...) entendido como un conocimiento actuado de carácter abstracto universal e idealizado, y un segundo concepto, entendido como la capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto. Considera que estas dos visiones de la competencia son complementarias en tanto “implica la articulación entre lo interno cognitivo y lo externo sociocultural” ya que la actuación de la competencia requiere no solo un escenario social para expresarse, sino también ciertas reglas de funcionamiento mental para poder atribuirle sentido y significado, bien sea al otro o a la tarea que se le está proponiendo. (p.107)

Este trabajo encuentra mayor cercanía con esta postura porque el enfoque por competencias en su sentido holístico, integra el saber experto en conocimiento y la aplicación de esos conocimientos, mediados por el contexto, llegando al aprendizaje a través de una práctica reflexiva en la que se valora el proceso y se impulsa a otros a desarrollar su potencial.

Por su parte, algunas organizaciones a nivel internacional se han interesado por teorizar sobre las competencias, es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que a través de su proyecto DeSeCo, propone un enfoque funcional y holístico para la competencia,

Cuando se habla de holístico se refiere a un enfoque que, sin dejar de ser funcional, es integrado, porque tiene en cuenta la demanda y las capacidades internas de los individuos, incluidos los valores y la ética y, por supuesto, el contexto. (Marco, 2008, p.32)

De manera similar, la reforma surgida en el sistema educativo de Québec, menciona que la competencia es el:

“Conjunto de comportamientos basados en la movilización y uso de una gran cantidad de recursos”. La palabra “recurso” en este texto tiene un doble sentido interno y externo. Engloba cualquier cosa que los alumnos hayan adquirido no solo en la escuela sino también en sus experiencias; supone así mismo habilidades, intereses... (recursos internos) y, a su vez, los recibidos de las fuentes externas, los profesores, los compañeros, etc. (Marco, 2008, p.38)

En cuanto a la educación superior, puede encontrarse la experiencia del Proyecto Tuning, que nace a raíz del acuerdo de Bolonia (1999), cuyo objetivo es vincular la universidad con el mercado laboral, entendiendo la competencia como,

Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa de conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). (Marco, 2008, p.41)

Las anteriores son solo algunas definiciones que han sido sustento referencial para superar la idea inicial de competencia - “saber hacer en contexto”-, de la que partió el MEN para introducir el concepto a la educación; pues se ha considerado que este postulado reduce e instrumentaliza la competencia únicamente a la aplicación del saber en la práctica, como puede observarse en la definición que el profesor Bogoya, manifestó en el año 1999:

La competencia es vista como una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar, dar solución y para controlar y posicionarse en ésta. Cada competencia tiene que ver con la capacidad de construir y comparar textos, de efectuar operaciones, de medir y de integrar datos y cantidades numéricas en un contexto. (como se cita en Parra, 2005, p.7)

Las situaciones que se proponen en esta definición básicamente corresponden a una situación simulada que se da al interior del aula, por lo que no hay una situación problema en un contexto real, sino que se atiende el contexto escolar y sus objetivos curriculares, o sea, esta comprensión da cuenta del nivel de calidad educativa que el estudiante debe alcanzar, como se indica en los estándares de competencias:

(...) los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.9)

No obstante, actualizando el concepto, el ICFES (2013), desde el año 2006 ha adoptado la definición de competencia que propone Vasco, que guarda relación con la postura holística, o sea, es una definición funcional que integra recursos que pueden ser conocimientos anteriores del sujeto (sus experiencias) y la capacidad para saber cómo actuar en determinadas situaciones teniendo como soporte la cultura, como puede leerse a continuación:

(...) conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores. (p.10)

Teniendo como antecedente las maneras en las que se asumió la inserción de las competencias en el sistema educativo colombiano, esta postura más actualizada se acerca a lo propuesto por el sociólogo Philippe Perrenoud (2000), quien señala que, “una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (como se cita en Gentili y Bencini, p.1) y, por ende, “la descripción de las competencias debe partir del

análisis de las situaciones y de la acción y de ahí derivar de los conocimientos”. (Gentili y Bencini, p.3)

Además, también desde sus planteamientos, Perrenoud (2009), nos va a indicar que la competencia:

(...) no es un estado o un conocimiento poseído. No se reduce ni a un saber ni a un saber-hacer. No es asimilable por adquisición formación. Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente (...) Ella, la competencia, no preexiste a la acción (...) No hay más competencia que competencia en acto/acción. La competencia no puede funcionar “en vacío”, fuera de todo acto que sólo se limite a expresarla sin que la haga existir (p.47)

Así que la competencia no compite con el saber, sino que es un puente que posibilita el aprendizaje. Es decir, que la movilización de saberes parte de la necesidad del contexto o de la situación, y las necesidades contextuales hacen que las competencias tomen distancia de la concepción tecnicista e instrumental que se ha tenido de las mismas, pues permite hacer otro tipo de conexiones desde lo cultural, político, educativo; no como un simple “saber hacer”, sino como una actividad de trascendencia para el sujeto, en el que responda a situaciones complejas.

Sin embargo, la inclusión de las competencias en el sistema educativo colombiano nos ha dejado limitaciones teóricas, pues si la escuela moviliza unos recursos: capacidades y conocimientos, pero éstos no tienen una aplicación frente a una situación real, el enfoque por competencias ha de quedar reducido solo a una habilidad medible “saber hacer”. Habría que decir también, que esto se debe a que el saber en la escuela se ha segmentado por disciplinas que se guardan en cajas que no tienen conexión entre sí, esta división impide que el estudiante realice una asociación del conocimiento frente a una situación en particular, es por esto que la transferencia de conocimiento no es una práctica reflexiva que permite el cruce de saberes, sino que se basa en la acumulación de información que no adquiere sentido para el estudiante y que por ende no encuentra en ella aplicación a su vida cotidiana. A partir de esta idea, lo que quiero expresar, es que las competencias como bien lo ha manifestado Perrenoud, pretenden que los

saberes escolares cobren mayor importancia en el aprendizaje de los estudiantes, fortaleciendo en ellos la movilización de recursos, es decir que el aprendizaje no sea un ejercicio ficticio, sino que haya una aplicación real a la resolución de problemas o retos que se le presenten.

Dicho lo anterior, dentro de todas las divisiones disciplinares que la escuela ha realizado, el conocimiento que está guardado en la caja más pequeña es la Educación Artística, esto por la jerarquización de saberes, donde el dominio de los asuntos sensibles y las humanidades es inferiorizado, en comparación con los conocimientos científicos, desde la modernidad. Y quiero partir de esta idea, para expresar que todo lo que sucede al interior de la escuela es el reflejo de lo que sucede en nuestra sociedad, con unas relaciones interpersonales permeadas de egocentrismo e individualismo quizá por la falta de atención a la formación del ser desde el hogar. Así que pensar en competencias desde la Educación Artística no es una paradoja que limite o reduzca la sensibilidad y el disfrute, más bien es un campo que debe abordarse para crear relaciones más armónicas.

De manera que, pensar la Educación Artística desde las competencias es algo significativo en la formación de los sujetos pues habla de metas en común, de la interiorización de un saber experto, de educarnos desde la idea de cooperación, de aprender a vivir juntos. A lo que quiero llegar, es que la Educación Artística pensada desde las competencias promueve una perspectiva intercultural.

2.2. Competencias interculturales integradas a la formación de maestros

La cultura influye directamente sobre las maneras que tenemos de relacionarnos y habitar el mundo; heredamos creencias y comportamientos que se convierten en nuestros filtros, a través de los cuales interpretamos diversas situaciones o realidades Matsumoto (2000) define la cultura como:

(...) un sistema dinámico de reglas, explícitas e implícitas, establecidas por grupos para asegurar su supervivencia, que involucran actitudes, valores, creencias, normas y comportamientos, compartidas por un grupo pero cobijadas de manera diferente por cada

unidad específica dentro del grupo, comunicadas a través de generaciones, relativamente estables pero con el potencial de cambiar a través del tiempo (p.3).

Esta potencialidad de cambio, está asociada a la manera como podemos adaptarnos a diversos contextos culturales y las relaciones que allí puedan gestarse. La Unesco (2017) llama, a esta potencialidad, competencias interculturales.

Las competencias interculturales son habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, en otros términos, habilidades para desempeñarse «efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo» (Fantini & Tirmizi, 2006) (p.9).

Por su parte, Aguaded et al. (2013), dicen que las competencias interculturales son:

El conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás. (p.342)

Ambas concepciones, apuntan a la construcción de relaciones interpersonales en sana convivencia, sin embargo, la primera definición habla de las maneras adecuadas de interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes, lo que limita a la interacción y genera distancia con ese otro. Por su parte, la segunda definición nos hace caer en cuenta de las posibilidades para construir con otros, es por esto que este último aspecto toma fuerza dentro de esta investigación pues, fundamenta las relaciones interpersonales en procesos colectivos de construcción del conocimiento.

Expuestos estos antecedentes, tomaré como base la propuesta de competencias interculturales, para la formación de maestros de las ciencias sociales, desarrollada por Estrada

(2015), quien hace parte del grupo de investigación *Diverser*. Estrada menciona que, la formación de maestros y maestras con respecto a la diversidad, debe ser un proyecto ético, político y emocional, que trascienda la dimensión cognitivista donde se considera solo conocer aspectos específicos y característicos de la cultura del otro, permitiendo la incorporación de un proyecto de cambio personal del docente para sí mismo, su práctica y su contexto, dejando claro que las competencias no se desarrollan, sino que se incorporan y posteriormente se despliegan en situaciones contextuales, es decir, la incorporación supone el paso por la mente y los sentidos.

Las competencias interculturales abogan por el reconocimiento del otro, su historia, sus conocimientos, saberes y su forma de relacionarse con el mundo artificial que como humanidad hemos creado, y con la Madre Tierra, de manera horizontal, dejando de lado los prejuicios y estereotipos, lo que permite entonces, tejer una conexión distinta de mutuo entendimiento y de construcción colectiva de una nueva realidad desde las experiencias que a cada quien le han dado algo que brindar. (2015, p.112)

Para ilustrar mejor, presento una síntesis sobre las seis competencias interculturales, que propone Camilo Estrada y que, llevadas al plano de la práctica pedagógica, me han permitido reflexionar sobre mi experiencia como maestra y las posibilidades de éstas en el proceso de formación de los Licenciados en Artes Plásticas.

Autonarrarse: Parafraseando a Estrada, es la posibilidad de pasarnos por las letras, es decir, escribir sobre la propia experiencia de vida. En el espacio escolar, que es el que nos convoca, implica hacer memoria sobre los acontecimientos y personas que hacen parte de la realidad educativa, comprender que cada quien es un ser diverso y en ese sentido considerar la historia de vida como el primer paso para entablar relaciones con otros,

(...) en este sentido, hacer una autobiografía implica un ámbito cognitivo que remite al conocimiento de sí mismo y de la propia historia, un ámbito procedimental como habilidad para escribir y definir qué se quiere decir, qué se quiere omitir, y por último un ámbito emocional que define el para qué de la autobiografía, que desde esta perspectiva debería conducir a una situación de catarsis, de curación de las marcas que

dejaron aquellos episodios negativos anteriores; así mismo, es un ejercicio que permite definir rutas de acción, de investigación y de transformación. (Estrada, 2015, p.117)

De esta manera se comprende que, la autonarración, se convierte en un ejercicio de concientización a través del cual no solo se transforma la realidad sino el sujeto que hace parte de la misma.

Desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar:

Menciona Estrada, que esta competencia nos propone otra forma de ver el mundo, de producir conocimiento, entendiendo que la investigación debe ampliar su espectro hacia otras formas de aprendizaje, que no necesariamente debe ser producto de la tradición científica occidental, que nos despoja de nuestras propias formas de conocer, formas que son una construcción de nuestros pueblos originarios y que pueden aportar a enriquecer nuestro sistema educativo para vencer las formas homogenizantes que nos han sido impuestas.

Esta propuesta de desoccidentalizar parte del reconocimiento de las configuraciones de saber desde las comunidades, especialmente los pueblos indígenas que no se rigen por los sistemas de conocimiento occidentales, aun cuando un modelo de escuela monocultural mestiza les ha sido impuesta históricamente; allí el conocimiento parte de la Madre Tierra, entonces no tiene cabida pensar una dicotomía naturaleza/cultura, contrario a lo que pensaría Occidente. (Estrada, 2015, p.120)

La reflexión que se propone es cuestionarnos para qué enseñamos y aprendemos en la escuela y la respuesta más que acercarnos a los otros produce el efecto contrario, la escuela debería ser el espacio para aprender con otros, no sobre los otros, es decir, esta propuesta propende por la construcción de espacios de diálogos de saberes donde cada sujeto pueda configurar su identidad.

Pensar desde la interseccionalidad: La interseccionalidad posibilita entender las diversas formas de opresión presentes en la cultura:

La interseccionalidad como categoría conceptual y metodológica permite pensar las relaciones de poder en diversos espacios donde se presentan asimetrías, discriminaciones y exclusiones basadas en las diferencias étnicas, sexuales, de clase, etc., lo que genera, relaciones de dominación en las cuales unos sujetos –considerados superiores por ciertos atributos- se ubican de manera jerárquica sobre otros sujetos subalternizados que cumplen con ciertas características a las cuales se les ha impuesto un sello negativo. (Estrada, 2015, p.126)

Pensar en la interseccionalidad, le da herramientas a los maestros para comprender las relaciones de discriminación que se presenten en la escuela y además transformarlas, con miras a generar un ambiente educativo propicio para el respeto, la solidaridad, la convivencia; en el marco del reconocimiento de la diversidad del otro.

Interpretar de manera alternativa: En esta competencia, el investigador, parte de la idea de que todas las personas poseemos prejuicios y estereotipos con respecto a otras personas, que condicionan nuestra forma de ver al otro y de relacionarnos, para modificar esta concepción se requiere:

(...) ver el mundo con otros ojos, mirar de manera alterna a lo que la educación formal, los medios de comunicación y otros espacios de socialización nos han mostrado con respecto al otro diferente, una idea que generalmente tiene una connotación negativa y que se ha instalado en nuestro imaginario condicionando así nuestros modos de relación a partir de un fuerte sesgo cultural basado en estereotipos y prejuicios, producto del etnocentrismo inflexible y que conllevan por ende, a procesos de discriminación. (Estrada, 2015, p.130)

En ese sentido, el maestro deberá, primero, reconocer sus prejuicios y estereotipos para poder ser un mediador en las situaciones en que se presenten comportamientos de discriminación en el aula.

Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana: La cultura es el ámbito en el cual nos percatamos de la existencia de los otros, de su diversidad, sin embargo, este no puede ser un factor que nos separe, por lo que la escuela deberá aportar a la unidad humana y la comprensión de su diversidad:

(...) reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana es ser uno mismo y al mismo tiempo, poder ser “el otro”, es esencialmente una apuesta ética y política por la transformación de las realidades conflictivas entre personas y pueblos culturalmente diferentes, la transformación personal es un aporte significativo para la transformación colectiva. (Estrada, 2015, p.133)

Esta transformación solo es posible en la medida en que el maestro integre la interculturalidad al aula, atravesando no solo el currículo sino también su práctica pedagógica.

Promover nuevas formas de relación con la tierra: La interculturalidad como uno de sus propósitos esenciales, nos invita a pensarnos otra forma de relación con la tierra, se nos ha enseñado a ver la naturaleza como recurso, negando la visión de la tierra como Madre, en el ámbito escolar estamos en deuda para orientar una educación “para avanzar en dirección a una conciencia del daño ocasionado a la tierra y lo que ello implica para los seres que la habitan” (Estrada, 2015, p.136). Esta competencia, nos invita a promover acciones de cuidado desde nuestra labor pedagógica que conlleven a transformar la relación que tenemos con la Tierra.

De manera que, las competencias interculturales no solo son una apuesta educativa, sino que es una apuesta ética y política para que el maestro reconozca su función como agente de la cultura, un sujeto intelectual que investiga y genera nuevos conocimientos, estas competencias, incorporadas en la formación del Licenciado en Artes Plásticas, permitirá que desde la sensibilidad seamos capaces de ponernos en el lugar del otro, transformando las relaciones asimétricas que se dan en un contexto como el nuestro.

Un ejemplo de la puesta en operación de estas competencias en el campo de la Educación Artística, ha sido propuesto a través de la investigación “El maestro que soy: una obra en

proceso. Diálogos entre subjetivación, educación artística e interculturalidad a través de la narrativa autobiográfica”, realizada por Naranjo (2019), quien se ha acercado a las competencias en su proceso de formación y transformación como maestro. Sin embargo, en su investigación ha puesto en acción la primera de ellas, el *autonarrarse*, en su trabajo menciona que: “sólo cuando el sujeto maestro tenga conciencia de cómo se forma en sus historias, será posible pensar en la incorporación de las demás competencias” (p. 79). Es por esto que, a través del enfoque narrativo autobiográfico hace una reconstrucción de su historia como maestro, posibilidad que le permite volver la mirada sobre sí mismo, siendo la escritura una herramienta para hacer consciente aquellos acontecimientos que ocurren en la cotidianidad de la escuela y evocar aquellos presentes en su formación, sin duda, este ejercicio da cuenta de una reflexión que debe atravesar no solo la práctica pedagógica sino también el proceso formativo de los maestros.

2.3. Formación de maestros

La formación de maestros en el área de Educación Artística, se encuentra dispersa en la historia de las prácticas pedagógicas de nuestro país. Respecto a esto, el profesor Echeverri (1996) menciona que, al historiar las prácticas pedagógicas se contribuye a descubrir elementos de la enseñanza y del maestro mismo por lo que, acercarse al concepto de formación, para tal caso, permite develar cómo ha sido la enseñanza del arte en la escuela y cómo ha sido la profesionalización del maestro. La formación, en palabras de Echeverri, se constituye en el concepto fundamental de la pedagogía:

(...) la formatividad o formación hace referencia al maestro, a su educabilidad o maleabilidad, a la forma como desde los referentes formativos ha sido pensada y determinada a través de la historia y de las prácticas pedagógicas en una sociedad específica. (1996, p.75)

La educabilidad a la que se refiere esta cita, está sustentada en la concepción herbatiana que concibe la formación como un estado de maleabilidad. Es decir que, la formación del sujeto, en este caso el sujeto maestro, se sustenta en un estado de inacabamiento, en el que ha de

reflexionar permanentemente sobre la práctica pedagógica y el sentido de la educación. Machado (2005), citando a Herbart menciona que:

El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experiencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre. (p. 130)

En consideración, la educabilidad o formación se corresponde con una facultad propiamente humana, en tanto el hombre puede ser flexible y transformar su pensamiento. Para ampliar, en el ámbito de la formación de maestros, Palacio y Ramírez (2001) señalan que:

El concepto de formación conlleva entonces al maestro a dotarse de la capacidad crítica necesaria para mirarse a sí mismo y a los otros en la perspectiva de la discusión y reconstrucción del quehacer docente, lo que constituye un proceso de autoformación permanente. (p.138)

Ahora veamos, el maestro en su proceso de autoformación adquiere un conocimiento que solo es posible cuando su práctica se desarrolla en el terreno institucional, en la escuela; este saber Zuluaga (1999) lo denomina saber pedagógico y dice que es “el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad” (como se cita en Echeverri, 2001, p.46). Desde esta idea, el saber pedagógico es el conocimiento que nos acerca a otros conceptos como: la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, el maestro mismo.

Esto guarda relación con la definición de pedagogía del profesor Echeverri, que esta investigación acoge, y que entiende la pedagogía como “*un campo de conceptualizaciones*” (Facultad de Artes, 2017, p.44), es decir en el que se establece una relación dialógica entre la cultura, la escuela y el maestro. Conviene subrayar que, la pedagogía entendida como campo, se

encuentra en una relación más cercana con el arte y desde esta perspectiva la relación arte y educación encuentran mayor afinidad y la formación del maestro queda sustentada en un ejercicio que se reconfigura permanentemente.

Lo dicho hasta aquí supone un maestro que reconoce que es portador de saber pedagógico, es decir, un sujeto que comprende que su formación se da en interacción con otros campos de conocimiento, contextos y realidades, que lo llevan a posicionarse como un agente cultural, como un mediador, así mismo el profesor Mockus lo define como un anfibio cultural y dice que:

(...) se forja en la interculturalidad porque se relaciona con opciones que emergen de contextos diferentes, experiencias que le ofrecen la posibilidad de manejar los sistemas de reglas vigentes en cada contexto y de actuar como interprete traduciendo y comunicando de manera productiva saberes y normas. (Palacio y Ramírez, 2001, p. 123)

En consecuencia puede pensarse que, el maestro en su formación, incorpore las competencias necesarias que le permitan ser un traductor de la cultura y de los contextos diversos y, en ese sentido, que su formación se de en clave intercultural como categoría que permite la reflexión y reconfiguración constante tanto de su práctica como de su identidad como sujeto, un sujeto maestro.

2.4. Educación Artística Intercultural para una práctica sentipensante

El arte, desde su génesis, ha cumplido una función formativa y transformativa. En las sociedades primitivas se le atribuían poderes mágico-religiosos; posteriormente conforme a la evolución de los grupos humanos, su función fue comunicativa y, después, dio paso a la experiencia sensible a través de un objeto que detallaba las condiciones de vida de la época; actualmente uno de sus enfoques es la transformación de los contextos, donde se resalta su componente pedagógico, a partir del cual se genera una relación cercana con las comunidades posibilitando la transformación del sujeto y por ende de sus realidades. Esta relación gestada entre arte y pedagogía, en el ámbito escolar, se ha cimentado a base de tensiones entre ambos saberes disciplinares, Vásquez (2016), menciona que:

La filosofía esencial del arte como factor de formación cultural, con su función liberadora y divergente se encuentra ausente, al margen del tronco curricular importante. Situación que en muchos casos deriva en que, por su escaso valor, aquellas asignaturas sean confiadas a personal docente con poco conocimiento del arte y sus expresiones, así como de la visión formativa del mismo. (p.131)

Esta práctica ha generado desconocimiento de posibles definiciones epistemológicas y metodológicas y, desarticulación con las estrategias de enseñanza. Las clases son abordadas mediante trabajos prediseñados, en el mejor de los casos, teniendo como base la reproducción de imágenes o las manualidades, restándole importancia a la Educación Artística en la escuela, desdibujando el espacio para la sensibilización estética del estudiante y, aprovechando poco su potencial creativo. Indica Vásquez (2016) que, “es primordial la presencia del arte dentro de la educación, como fuente de desarrollo integral de las actuales y nuevas sociedades” (p.132). Debido a que, el arte como posibilidad sensible de creación y de transformación, se convierte en una forma de resistencia ante la mirada hegemónica que busca, desde la relación saber-poder, controlar las subjetividades; así mismo, las prácticas artísticas generan conciencia en el sujeto, lo cual lo convierte en un ser libre y crítico de su realidad.

Con esta situación, quedan claras dos tensiones: por un lado, una educación artística que es relegada desde lo curricular, y, por otro lado, profesionales con poca especialidad en el campo. El desafío, para la Educación Artística, será definir la intención que tiene su inclusión en el currículo, reflexionando básicamente sobre el sentido del arte y de la enseñanza.

Como educadora artística, pienso que la universidad forma al docente en unos conocimientos específicos, poco contextualizados a la realidad del aula y que, al llegar a ella, muchos nos encontramos sin herramientas que nos permitan formar al estudiante en la capacidad, por ejemplo, de “apreciar las manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales” (MEN, 2010, p.13), como se asume desde la definición de Educación Artística que presentan las Orientaciones Pedagógicas. No obstante, sin responsabilizar solo a la universidad, el ejercicio docente implica entonces un asunto ético, donde se asume el compromiso de acompañar el proceso educativo de los estudiantes. Además, la Educación

Artística, es el área del currículo a la que se le fue encomendada la tarea de formar en la competencia de la sensibilidad, por esta razón debe posibilitar el tránsito a la ciudadanía intercultural, y esto es tener la capacidad de relacionarnos fraternalmente en comunidad, es decir, desde esta óptica, la interculturalidad estaría vista como una competencia, en la que estaríamos en la capacidad de comprender al otro sin negar su diversidad.

Para Rodríguez, Velasco, y Jiménez (2014), la educación como base del desarrollo humano en clave de diversidad, reclama un docente facilitador de nuevas prácticas en el área de Educación Artística. De esta manera, desde que no se promueva un cambio en el sujeto formador, no se generarán cambios a nivel interno en las instituciones educativas, pues el arte nos relaciona con los demás y nos hace más solidarios, además de nuestro desarrollo emocional, nos ayuda a habitar el mundo de manera armónica. Desde esta perspectiva, se puede pensar al docente como un mediador artístico que teje relaciones entre la educación, la cultura y el arte; que genere contenidos basados en el contexto de los estudiantes, donde éstos encuentren mayor cercanía de la enseñanza escolar con su vida cotidiana, además, una educación fundamentada en la aprehensión de la cultura, a través de la que se valore la diferencia y respete otras formas de conocer y habitar el mundo. En otras palabras, se propone abordar la educación artística como una práctica sentipensante, esta práctica traducida en las vivencias y experiencias originadas en la escuela y el saber del maestro, lo que posibilita reconocer que somos diversos y que la educación artística aporta a la transformación del sujeto y de sus realidades. Es de resaltar que, en esta investigación se entiende el término *sentipensamiento*, desde la postura de Fals Borda (2002), que retoma el concepto de los pescadores del Río San Jorge en el Magdalena y que es empleado para designar “aquel hombre que siente y piensa a la vez, el que combina el corazón con la razón” (como se cita en Rincón, p.185). Al llevar este término al campo educativo nos propone una práctica reflexiva por parte del maestro.

En oposición con esta idea, la escuela, como creación de la modernidad, está fundada en ideas monoculturales, éstas consolidan una historia pensada desde la cultura europea, excluyendo a las demás, colonizando nuestro ser y saber, legitimando así un proyecto político donde lo propio no tiene valor, donde se homogeniza y se borra lo diverso, arrasando la idea de riqueza cultural de los pueblos. “Gracias a la colonialidad, Europa puede producir las ciencias humanas como modelo único, universal y objetivo en lo relativo a la producción de conocimientos, además

de desheredar a todas las epistemologías de la periferia occidental” (Sacavino y Candau, 2015, p.97).

En el contexto educativo, la Educación Artística no ha sido ajena a esta realidad, pues en la escuela se reproducen ideas occidentales y en los currículos poco se habla de las producciones de arte propio, entendidas como las artes populares, folclóricas y étnicas; además del tejido como escritura, pero también como riqueza plástica. Rodríguez et al. (2014) menciona que:

La educación artística apunta al reconocimiento de la diversidad de los sujetos en cuanto a sus diferentes expresiones, en la que plasman sus pensamientos, reflejan su propia identidad, sus costumbres, ideales políticos y todas sus características particulares propias. (p.88)

Específicamente, reconocer la diversidad, es tener en cuenta la subjetividad, en la cual se reconoce al otro desde sus individualidades, que están presentes tanto en el aula como en las relaciones sociales cotidianas; a causa de esto se debe propiciar otras formas de educación que no sean homogeneizantes. En ese orden de ideas, la educación intercultural posibilita nuevas rutas para la Educación Artística. Para Rodríguez, Yarza y Echeverri (2016):

La tarea de la diversidad es ofrecer otros marcos de explicación y descripción de las realidades escolares, de modo tal que se trastocuen las políticas de identificación, reconocimiento de producción de saberes y enseñanza. Ello nos aproxima a una versión intercultural de la educación, desde y para la diversidad, lo que nos alienta en la construcción de perspectivas, miradas y formas de producción de conocimiento. (p. 26)

Habitar la Educación Artística en perspectiva intercultural, nos dará herramientas a los docentes para proponer planes de área más acordes a nuestra diversidad, valorando la otra parte de la historia que no nos fue contada, reconociendo que somos producto también de unas raíces que hacen parte de nuestra cultura, que atraviesan todo lo que hacemos, que sin duda permitirán que desde la sensibilidad seamos capaces de ponernos en el lugar del otro. Aguado y Herraz, definen la educación intercultural como “un enfoque educativo basado en el respeto y valoración

de la diversidad, dirigido a toda la sociedad, que propone un modelo de intervención configurado por todas las dimensiones del proceso educativo, en orden a lograr la igualdad de oportunidades” (Como se cita en Cohenete, González y Vargas, 2015, p.1).

Precisamente, una de las posibilidades que ofrece la Educación Artística en el encuentro con el otro, es la mediación cultural, donde hay intercambio de experiencias, que invita a estar abierto a lo ajeno, a la diversidad; pues entiende que solo en el afuera se encuentra la manera de reafirmar nuestra subjetividad. La mediación cultural, permite un encuentro dialógico, donde se valora el saber que cada uno tiene. El intercambio desde la palabra deja de lado las verdades absolutas y reconoce que el conocimiento lo construimos todos. En este sentido la Unesco manifiesta que:

Cada forma de diversidad es de hecho compleja, pues cada individuo se define con respecto a otro, con otros, y con varios grupos a los que pertenece conforme a modalidades dinámicas. El redescubrimiento de esta multiplicidad de afiliaciones, más allá de los grupos relativamente reducidos que constituyen la familia, la comunidad local, y en cierto modo aún la comunidad nacional, conduce a la búsqueda de valores apropiados para el establecimiento de la solidaridad moral e intelectual de la humanidad. (Como se cita en Rosero, 2017, p. 382)

Estas mismas razones las comparte la educación intercultural, según García y Arroyo (2014), “la interculturalidad se asienta sobre la necesidad de la participación, convivencia e interacción mutua entre personas en igualdad de condiciones, así como sobre la potencialidad que tiene cada colectivo cultural de aportar algo al resto de la sociedad” (p. 129). Sintetizando, diré para terminar que, la Educación Artística y, en ese sentido, la práctica educativa del maestro, cobrarán mayor importancia si reflexionamos sobre nuestro quehacer y trabajamos en la consolidación de una práctica pedagógica que sea contextualizada en la cultura de nuestros estudiantes; de esta manera el docente tendría la posibilidad de mediar entre las creencias que se tejen al interior de la escuela, pero también de la cultura.

3. PRISMA METODOLÓGICO: Juego de la luz y los espejos

El prisma del caleidoscopio se forma con espejos que configuran un triángulo que refleja y descompone la luz en colores, los espejos hacen que se creen múltiples imágenes y que cada una de ellas sea única, mostrando la realidad desde distintos ángulos.

Por lo que se refiere a este trabajo, el juego de la luz y los espejos, se orientó a través de la investigación cualitativa, definida por Denzin y Lincoln (2005) como “una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible” (p.48). Asimismo, esta investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo, que se basa en la comprensión de la realidad y sus causas. En ese sentido, Denzin y Lincoln (2012) mencionan que un paradigma incluye pensar en razón de cuatro términos: la ética, la epistemología, la ontología y la metodología:

(...) la ética pregunta: ¿cómo seré en cuanto a persona moral en el mundo? La epistemología pregunta: ¿cómo conozco el mundo?, ¿cuál es la relación entre el investigador y aquello que conoce? (...) La ontología postula preguntas fundamentales sobre la naturaleza de la realidad y del ser humano en el mundo. La metodología se centra en los mejores medios para adquirir conocimiento sobre el mundo. (p.27)

De acuerdo con esto, desde el supuesto axiológico, Denzin y Lincoln (2012) mencionan que “el tema de los valores se introduce como parte de las dimensiones filosóficas básicas fundacionales de la propuesta del paradigma” (p.47), esto como una contribución a pensar la ética dentro de la investigación. De modo que, en este estudio, la ética se asumió como un compromiso por el respeto a las fuentes garantizando el principio de confiabilidad y validez, siguiendo a Galeano (2018) “la confiabilidad y la validez descansan en la capacidad argumentativa del investigador, quien debe “convencer” acerca de su interpretación al presentar, en forma coherente y con claridad, su perspectiva y fundamentaciones teóricas, y la metodología empleada en el análisis” (p.163). Teniendo esto como base, las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta fueron:

- ✓ Descripción de las maneras en que se obtiene la información con el fin de que los hallazgos posibiliten el camino de otros investigadores.
- ✓ Solicitud de permisos pertinentes para la revisión de la documentación que será objeto de estudio.
- ✓ Respeto hacia la propiedad intelectual: los documentos serán referenciados según lo indican las normas.
- ✓ Consentimiento informado sobre la utilización de testimonios, confidencialidad en el manejo de datos (ver anexo 6).

Pasando al supuesto epistemológico, el lenguaje se convierte en el elemento fundamental para la comprensión del mundo, Berger y Luckmann, manifiestan que el lenguaje es: “el sistema de signos más importantes de la sociedad humana y en él se sustentan, fundamentalmente, las objetivaciones comunes de los seres humanos. Además, tipifica las experiencias, permitiendo incluirlas en categorías amplias, dentro de las cuales adquieren sentido para los sujetos” (como se cita en González, 2001, p.234). En esa medida, siendo el arte la primera forma de lenguaje que conocimos los seres humanos, y que este mundo simbólico cuenta con representaciones y significaciones de las que la Educación Artística hace parte, se propuso develar otras prácticas que complementen la formación docente.

Desde el supuesto ontológico, la realidad es relativa. Guba y Lincoln, diferencian los conceptos de: realidad objetiva, realidad percibida y realidad construida. Para las corrientes de tipo interpretativo se toma como base esta última, ya que la realidad se considera una construcción mental de los seres humanos, quienes interpretan de diferentes maneras las mismas situaciones (Como se cita en González, 2001). En el caso de este estudio, la realidad que construí, partió de la interpretación que hice a los documentos del Ministerio de Educación Nacional y la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, así, como de las voces de egresados de los programas Licenciatura en Educación: Artes Plásticas y Maestro en Artes Plásticas, de la misma universidad.

Finalmente, desde el supuesto metodológico, se genera una interacción entre el sujeto investigador y el sujeto investigado. Las metodologías interpretativas según Schwandt,

“defienden la complementariedad de perspectivas aportadas por el investigador y por los participantes; y desarrollan un concepto de verdad entendido como el grado de correspondencia establecido entre el relato del investigador sobre la experiencia de los participantes y la visión de éstos” (como se cita en González, 2001, p.239). El propósito que orientó esta investigación fue la interpretación de la realidad de la Educación Artística, como una posibilidad para resignificar la práctica pedagógica de los maestros. Sin embargo, esta mirada generalizadora, en el proceso se convirtió en la posibilidad para resignificar mi propia experiencia, comprendiendo que debía girar la mirada hacia mí y mis experiencias pedagógicas.

De acuerdo con esto, la intencionalidad de este tipo de investigación es develar como el conocimiento que los sujetos adquirimos a partir de la interacción en un contexto específico con otros sujetos, nos lleva a construir una realidad que es interpretada subjetivamente, de esta manera el conocimiento es determinado por el sujeto que investiga en la interpretación que hace del mundo, mediada por ideas preconcebidas en comparación con la experiencia propia y de los demás. Lo subjetivo en palabras de Sartre, “aparece entonces como un momento necesario del proceso objetivo. Para llegar a ser condiciones reales de la praxis, las condiciones materiales que gobiernan a las relaciones humanas tienen que ser vividas en la particularidad de las situaciones particulares” (como se cita en González, 2001, p.231).

Así que, como el interés de este estudio estuvo centrado en la interpretación sobre la formación de formadores en Educación Artística en clave de diversidad, el enfoque que orientó este proceso fue el hermenéutico. Dilthey define la hermenéutica como:

(...) “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación” y él mismo completa diciendo que la hermenéutica tendrá como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar de lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del cual forma parte. (Hurtado y Toro, 2007, p.121)

Es decir, que a partir de los hallazgos que encontramos en el mundo podemos reconocer las particularidades del pensamiento de un autor, pero también de la influencia del contexto, reafirmando que la comprensión del mundo no solo se encuentra en el texto escrito sino en los sujetos y su interacción con la vida cotidiana, o sea, que el contexto social determina la interpretación del texto. Con este antecedente Thompson, nos propone un esquema de interpretación, basado en el análisis de la cultura, considerando las formas simbólicas no solo en sí mismas, sino inmersas en contextos sociales estructurados. (como se cita en Giménez, 1994, p.67)

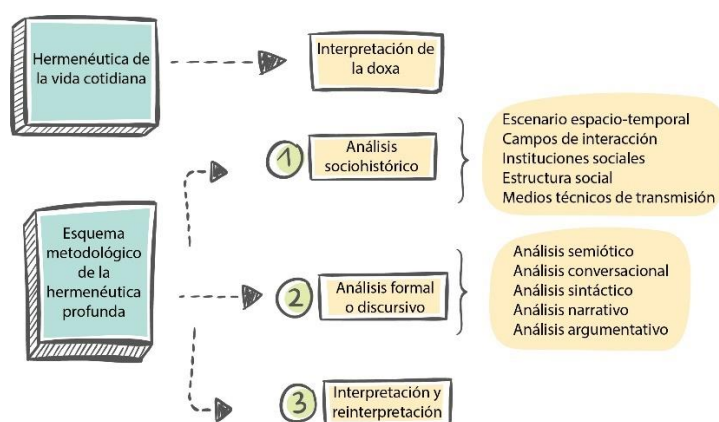


Figura 3. Fases analíticas de Thompson

Dicho lo anterior, el tipo de investigación que se realizó fue documental. Acogiendo los planteamientos de Galeano (2018), esta investigación, “no solo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de información, el análisis y la interpretación” (p.137). Desde esta perspectiva, el proceso llevado a cabo en la elaboración de esta investigación se presenta en 2 fases, en las que se detallan las técnicas e instrumentos empleados, que corresponden básicamente a las técnicas de búsqueda y de análisis de la información.

3.1. Fase 1: Técnicas de búsqueda

Revisión documental: En esta primera fase, se llevó a cabo la revisión documental que es una técnica “privilegiada para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar, consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima de una investigación” (Galeano, 2018, p.143). En ese sentido, las unidades de análisis que fueron seleccionadas estuvieron en correspondencia con uno de los objetivos de investigación, se trata de los documentos oficiales para el área de Educación Artística del Ministerio de Educación Nacional: Lineamientos Curriculares (2000) y Orientaciones Pedagógicas (2010), además, también se consultó el Documento Maestro¹ (2017) y el Proyecto Educativo de Programa (2018), de la Licenciatura Artes Plásticas de la Facultad de Artes, de la Universidad de Antioquia.

La sistematización de esta información, como lo indica la revisión documental, se realiza a través de fichas bibliográficas y, para tal caso, debe contener la siguiente información: “referencia bibliográfica completa, el contenido textual o un resumen, la catalogación por tema o palabra clave para la clasificación de la información, y un espacio para observaciones” (Galeano, 2018, p.144). Para esta investigación, la ficha bibliográfica fue adaptada a las necesidades del estudio, como puede verse en el anexo 2, con la intención de detallar aquellos contenidos necesarios para el análisis e interpretación de la información.

Entrevista: El diseño de las entrevistas estuvo basado en la propuesta de competencias interculturales de Estrada (2015), como puede verse en el anexo 1. Esta técnica desde la postura de Denzin y Lincoln (2005) es: “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p.643), el tipo de entrevista que se propuso fue una entrevista semiestructurada, que según Taylor y Bogdan (1987), “es un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. (p.101)

¹ Este documento fue aportado por la Facultad de Artes, al momento de consulta se indica que es la versión final.

La implementación de esta técnica se realizó con egresados de los programas de la Facultad de Artes, de manera puntual, me refiero a Luis Carlos Naranjo Ospina y Claudia María Quintero Orozco, de los programas Licenciatura en Educación Artes Plásticas (1445) y Maestro en Artes Plásticas (447) respectivamente, se eligió ambos programas, pues es común encontrar ambos perfiles profesionales en el ámbito escolar, la selección de los maestros tuvo como parámetro primero, que desarrollaran su práctica pedagógica en la escuela y segundo, que su experiencia fuera superior a los 5 años, tiempo en el que el maestro deja de ser considerado como novel², contando con elaboraciones propias respecto de su identidad como maestro, que le permiten tejer reflexiones sobre su quehacer.

Laboratorio ecopedagógico: Un laboratorio, pensado desde la pedagogía, es un espacio en el que maestros y maestras crean experiencias; en palabras de Álvarez (2009), lo que se propone allí es “... crear las situaciones pedagógicas que sin ser extraordinarias, sí están haciendo lo posible para mejorar las condiciones de la escuela, condiciones que ya están dadas y experimentar en contextos reales, que además propician las condiciones y las actitudes para afrontar los problemas, socializarlos, registrarlos y volverlos experiencias pedagógicas significativas” (como se cita en Laboratorio Pedagógico, p.16)

De igual modo, en palabras de Gadotti (2002), “la ecopedagogía se centra en la relación entre los sujetos que aprenden juntos "en comunión” (p.70)”, a partir de esta idea, generé un espacio de co-creación, para dialogar sobre las experiencias pedagógicas de tres maestros del área de Educación Artística y Cultural. El laboratorio ecopedagógico que propuse (ver anexo 4), fue un espacio en el que se rescata la cotidianidad de la escuela, dando una mirada sobre la Educación Artística, suscitando reflexiones que nos permiten aprender desde las vivencias y las voces de otros maestros. Sugiero la figura de laboratorio como una práctica con *sentido* en la que se crea con-ciencia, o sea, una práctica reflexiva que permite construir posibilidades en el aula, pero sobre todo una práctica a partir de la que el maestro reflexiona sobre sí mismo.

² Los docentes nóveles son aquellos que inician su carrera como docentes del servicio educativo oficial, quienes nombrados en propiedad por la Secretaría de Educación de una entidad territorial certificada, tienen tres años o menos de vinculación en Establecimientos y Centros Educativos oficiales del país. (Estrategia de acompañamiento a docentes nóveles, MEN, 2013, p.1)

Este encuentro, además, se concibió desde la metodología de técnicas interactivas, entendidas como:

(...) dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva. (Quiroz, Velásquez, García y González, 2002, p.48)

Las técnicas que se eligieron para este laboratorio se desarrollaron a partir de las competencias interculturales, las cuales fueron agrupadas en parejas de competencias que se complementan entre sí. Si bien, en un primer momento, se había tenido un acercamiento a las competencias desde las entrevistas, este laboratorio permitió ponerlas en acción, generando comprensiones que complementan las categorías saber pedagógico y práctica pedagógica. Las técnicas elegidas fueron las siguientes:

Colcha de retazos: Su objetivo es “develar y poner en evidencia sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos con relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social”. (Quiroz et al., 2002, p.68)

Fotolenguaje: Su objetivo es “evocar los espacios en donde transcurren los procesos, textualizando situaciones y experiencias de los sujetos relacionadas a los usos del espacio, a sus actores, a sus reglas y a sus temporalidades” (Quiroz et al., 2002, p. 74)

Taller: Su objetivo es que cada participante aproveche el espacio para reflexionar, que los participantes “lleven a la palabra aquello que, dentro o fuera del taller, actúan sin comprender y que a partir de él, es posible recuperar, deconstruir, reconstruir, proyectar y expresar. (Quiroz et al., 2002, p. 94)

3.2. Fase 2: Técnicas de análisis

Inicialmente, el análisis de la investigación se había propuesto a través del análisis de contenido al guardar mayor relación con el análisis a documentos, según Galeano (2018, p.147), esta técnica, “permite descubrir la estructura interna de la comunicación (composición, organización y dinámica) y el contexto en el cual se produce la información”, sin embargo, en el camino encontramos que la tematización se relacionaba más con la intención de nuestra investigación en cuanto a la posibilidad de descomponer los registros de los datos y relacionarlos entre sí, como puede observarse a continuación.

Tematización: La tematización en palabras del profesor Yarza, es:

(...) una técnica de análisis del pensamiento relacional que permite el tratamiento y transformación del campo documental para realizar la identificación, descripción y análisis de unas *temáticas directrices* (...) es una descomposición o una desarticulación de los registros. No es etimológica, gramatical, lógica, lingüística o de los actos de habla; en su lugar, se pretende descomponer desde una lógica relacional. Las relaciones se determinan por las funciones que cumplen en los documentos cada uno de los componentes que se identifican: nociones, conceptos, objetos, etc. (2011, p.51)

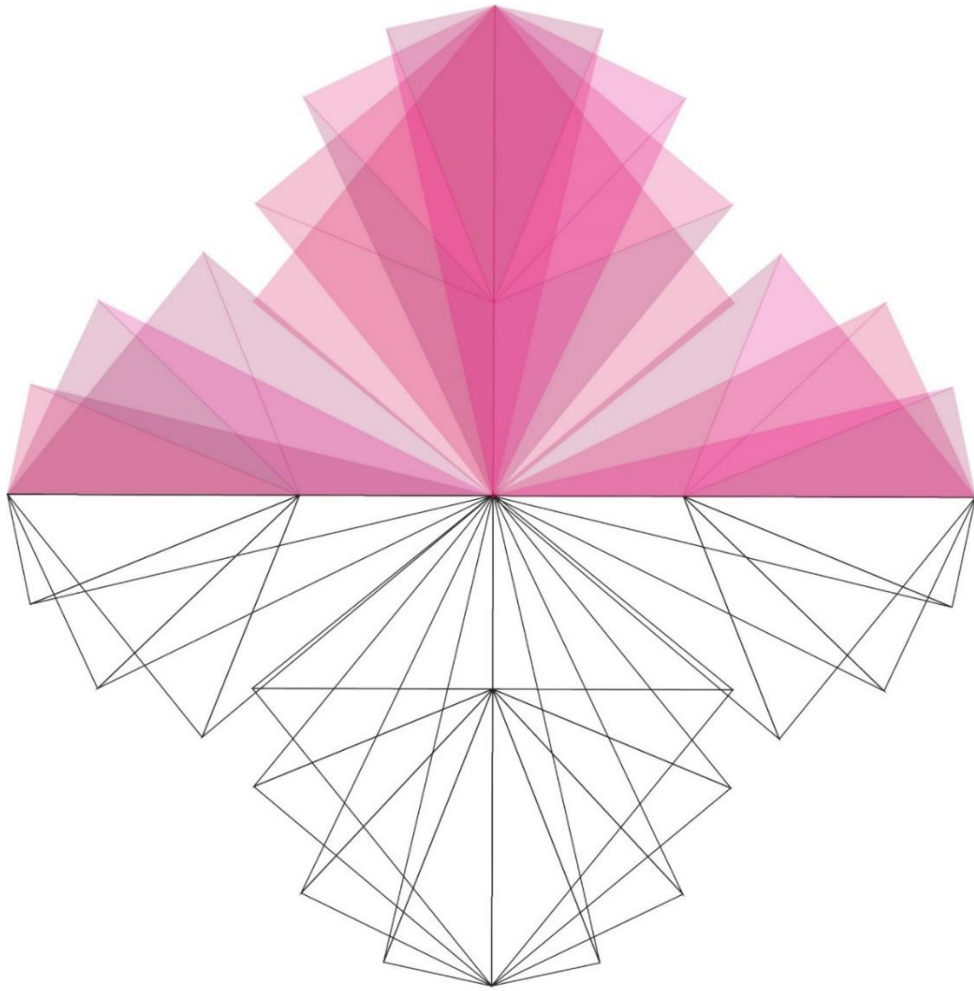
Esta técnica, inicialmente fue aplicada en la entrevista semiestructurada, allí se comenzó por establecer aquellas unidades de relevancia presente en los códigos en vivo, según Monge (2015) “los códigos en vivo se constituyen en fragmentos ideales para conocer mejor los significados específicos de los participantes y sus experiencias” (p.80). Con las tendencias identificadas, el paso siguiente fue realizar una categorización de cada unidad de registro (ver anexo 3, matriz categorial), las categorías que se identificaron a su vez fueron descompuestas en subcategorías a fin de detallar las relaciones entre los comentarios de los entrevistados. Las categorías que se identificaron en las entrevistas fueron: Saber pedagógico y Práctica Pedagógica.

Posteriormente, siguiendo estos mismos parámetros se realizó el análisis del laboratorio ecopedagógico, donde emergieron categorías como: Educación Artística y Maestro.

En cuanto a las unidades de registro abordadas (documentos del Ministerio y de la Facultad de Artes) la intención es develar si los propósitos que persigue la Educación Artística en la escuela, de alguna manera coinciden o se relacionan con el perfil del Licenciado de Artes Plásticas. Las temáticas directrices fueron los propósitos, las tensiones y los puntos de encuentro respecto de la formación del Licenciado en Artes Plásticas pero, al hacer la prelectura de los documentos, pude identificar que esta información que me proponía hallar se encontraba difuminada, por lo que recurro al descubrimiento de estos elementos a través del concepto de las competencias, es decir parto de las categorías *saber*, *saber hacer* y *saber ser*, y en ese sentido qué debe saber, cómo despliega el saber y quién es el maestro de la Educación Artística, lo que más adelante me lleva a concluir que el *saber* lo constituye los fundamentos y propósitos del área, el *saber hacer*, las interacciones del conocimiento mediado a través del sujeto que educa y el sujeto que se forma y el *saber ser*, el sentido de la Educación Artística, donde el maestro construye su identidad docente. Para ilustrar mejor, puede consultarse la matriz interpretativa (anexo 5), donde se relacionan las tendencias en los cuatro documentos revisados.

4. RESULTADOS: movimientos de caleidoscopio

Podríamos decir que, el movimiento del caleidoscopio, guarda relación directa como metáfora, con el maestro pues, en su búsqueda constante, es el encargado de girar y así resignificar su práctica pedagógica. En esta investigación se realizaron tres movimientos, que guardan relación con los objetivos de investigación que se plantearon y, que se corresponden con una imagen. Las imágenes producidas en el caleidoscopio no parten de la superficie en blanco, siempre hay una imagen antecediendo a otra; de la misma manera, cada movimiento efectuado en esta investigación fue el sustento de los movimientos subsiguientes, en otras palabras, la posibilidad de movimiento dio la posibilidad a otras reflexiones.



Movimiento 1

Espejar

Figura 4. Movimiento 1: espejar

4.1. Movimiento 1: Espejar

Este movimiento recibe este nombre, porque al momento de analizar las entrevistas se encontró que las manifestaciones realizadas por los maestros son el reflejo de la realidad escolar, encontrando en los comentarios puntos en común que dan cuenta de las tensiones propias del área de Educación Artística y las experiencias que tiene el maestro en su práctica educativa.

Es por esto que se abordó, en primer lugar, la escuela como agencia socializadora en relación con la Educación Artística, pues las instituciones educativas pueden seguir reproduciendo patrones sociales o, en ocasiones, dar giros en las transformaciones culturales; en segundo lugar, se abordó el sujeto que está formando la educación artística, observando cómo establece relaciones entre su saber específico y la diversidad en el aula y, finalmente, la relación del docente con su propio saber que, de acuerdo al análisis que se presentará más adelante, constituiría un saber colonizado, lo cual potenciaría un camino para explorar en la resignificación de su subjetividad.

Para comenzar, quiero que conozcan los maestros que aportaron sus vivencias y experiencias pedagógicas. Inicialmente hace presencia Luis Carlos:

Mis estudios en educación primaria y secundaria tuvieron siempre como escenario la misma institución: una Escuela Normal. En esta tuve la oportunidad de ser maestro por primera vez, siendo apenas un joven de 15 años. Esta y otras experiencias vividas en mis últimos años del colegio, me llevaron a tomar la decisión de estudiar una licenciatura. Después de 6 años de retos y grandes aprendizajes, me gradué en el 2012 de la licenciatura en Educación: Artes Plásticas, e inmediatamente comencé a trabajar como docente del área de Educación Artística y Cultural en una institución educativa de cobertura en la comuna 13 de la ciudad de Medellín. Luego de esta experiencia pasé por otros dos colegios de cobertura en las comunas 3 y 16 hasta llegar al colegio en el que laboro actualmente, que es oficial y está ubicado en la comuna 3 (Manrique) de Medellín.

De igual manera, quiero presentarles a Claudia y en su voz nos cuente sobre su experiencia:

(...) soy egresada de la U de A en el programa de Artes Plásticas de 1993, Especialista en Pedagogía de la Lúdica y Magister en Ciencias Básicas: Innovación en Educación. Actualmente soy docente en propiedad del municipio de Medellín en el área de Educación Artística y Cultural en la I. E. Antonio Derka Santo Domingo ubicada en la comuna 1 de Medellín. Durante mi práctica pedagógica de 26 años; la mayoría en el sector público, he ido aprendiendo y reconstruyendo mi quehacer pedagógico a través de la interacción con niños y jóvenes y para ello me he basado en las Orientaciones Pedagógicas para el área, según el MEN, la experiencia del diario vivir en el aula, mis pasiones y gustos por diferentes expresiones artísticas y mi formación académica.

Dicho lo anterior, debo mencionar que los argumentos expuestos por ambos docentes y que fueron recurrentes a lo largo de la conversación, se agruparon en dos categorías emergentes: saber pedagógico y práctica pedagógica. La primera, con subcategorías como: el saber disciplinar, el saber de la escuela, el saber sobre el estudiante; y la segunda, explicitada a través de la subcategoría, el saber del maestro. Quiero subrayar que estas dos categorías, responden al sentir del maestro sobre su ejercicio educativo y que en ambos maestros se consolida a través de su quehacer, donde influyen tanto las situaciones culturales y sociales de la escuela, como la relación con la comunidad académica, para construir un saber propio que se logra en la medida que se generen reflexiones que permiten la transcendencia de su labor educativa. Es importante mencionar que, tanto el saber pedagógico como la práctica pedagógica, se dan a través de una relación recíproca, donde uno se fundamenta a través del otro. Además, esta denominación nos remite a las elaboraciones de Zuluaga (1999), citada anteriormente, pues el saber pedagógico como ya se mencionó nos acerca a otros conceptos como la escuela y el maestro.

SABER PEDAGÓGICO

Esta categoría puede concebirse como un concepto propio del ámbito escolar y que comprende subcategorías como la tradición pedagógica y la formación disciplinar en la que somos formados los educadores, además, los factores que confluyen en la vida escolar y que son una lectura de lo social, un saber propio de la escuela y finalmente, las relaciones interpersonales

que se establecen en las instituciones, el saber sobre los estudiantes. Estas tendencias podríamos llamarlas “aspectos discursivos y sociales”, denominados por Foucault como epistemes, que son “el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados” (2002, p. 323), a partir de esta postura,

(...) se podría decir que el saber pedagógico debería constituirse como una episteme en el sentido de representar un principio organizador, un dominio que como archivo envuelve las configuraciones del discurso pedagógico. Sería un saber social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana; por tanto, un saber no metódico. Este saber se expresaría en los espacios relacionales y discursivos del profesorado. (Cárdenas et al. 2012, p.483)

De acuerdo a esta postura comprendo que, el saber pedagógico, es una configuración que se crea sobre la labor de los maestros, a través de la que se da sentido a las prácticas de la escuela, la sociedad y la cultura, donde se genera una reflexión permanente por parte del profesor, quién además construye su subjetividad y transforma su práctica. En palabras de Zambrano (2005), el saber pedagógico “es un conocimiento que tanto los profesores, los pedagogos, los didactas, como los educadores logran construir en torno al hecho educativo” (como se cita en MEN, 2007, p.28), es decir, que el saber pedagógico se operativiza en tanto el maestro construye su discurso a través de una práctica reflexiva. Para complementar, puede pensarse el hecho educativo como un saber que se vivencia y que se convierte en un saber de experiencia, de la cotidianidad, como lo expresan Echeverri y Zuluaga:

El saber contiene la pedagogía (la disciplina) pero es más amplio que ésta. Visto de manera global, el saber incluye el pasado y el presente, obviamente que todos sus contenidos no son activos. Hoy en día, cubre no sólo las teorías sobre la educación y la enseñanza (ciencias de la educación, pedagogía y didáctica), sino también la cotidianidad de la enseñanza, las acciones prácticas del maestro, la organización de la escuela, los contenidos que se imparten en las instituciones formadoras de docentes. (2003, p. 81)

A fin de comprender un poco más esta categoría, *saber pedagógico*, a continuación, despliego algunos aspectos que hacen parte del mismo, específicamente con la intención de abordar el saber pedagógico de las artes.

I. Saber disciplinar.

Esta subcategoría hace referencia a la formación de maestros y, en ese sentido, a la enseñanza de las artes, pues se identifica como tendencia en las entrevistas realizadas, la diferencia que existe entre el arte como objeto de conocimiento y el arte como objeto de enseñanza.

Cuando hablamos de las artes como objeto de conocimiento nos estamos refiriendo, por un lado, al ámbito de la estructura epistemológica, histórica y estética que le dan forma y, por otro, a la manera como esta se relaciona con las prácticas y los sujetos de ese saber (...) Cuando hablamos de enseñanza de las artes, el sujeto de saber es el profesor y no el artista. (Barragán, 2014, p.94)

En ese sentido, pensar en el campo de saber de los educadores en artes plásticas, supondría una formación en la pedagogía de las artes, sin embargo, en el programa de Licenciatura en Educación: Artes Plásticas, la formación disciplinar del arte es hegemónica frente a la formación disciplinar pedagógica, como lo expresa el Departamento de Artes Visuales (2017), en el Documento Maestro del programa: “se detectó una formación disciplinaria principalmente artística, (76%) con menor énfasis en los saberes pedagógicos generales y específicos del programa como formador de formadores en artes plásticas (26%)” (p.10); así también lo manifiesta Luis Carlos, maestro entrevistado, analizando su formación inicial:

(...) de todas maneras en nuestra formación por ejemplo, en la licenciatura, yo considero que hubo muchas falencias y muchos vacíos en términos de lo pedagógico, se le dio muchísimo más peso a lo disciplinar en las artes visuales, pero habiendo por ejemplo estudiado la maestría si me di cuenta lo importante que es recuperar esto del saber pedagógico como lo que nos diferencia de los Maestros [Refiriéndose al programa

Maestro en Artes Plásticas] y a otros profesionales, es volver a tomar la pedagogía como digamos el campo o el saber, que nos da una identidad docente.

Conviene subrayar que se hace evidente, por lo expuesto, una tensión presente en la formación de educadores en artes plásticas, que da cuenta sobre cómo lo pedagógico es considerado como un saber menor. A su vez, también es importante mencionar que la formación ofrecida tanto para el programa Licenciatura en Artes Plásticas como el de Maestro en Artes Plásticas es la misma en cuanto al saber disciplinar de las artes y que, su única diferencia, se basa en las materias y práctica pedagógica, como consta en el Proyecto Educativo de Programa-PEP (Facultad de Artes, 2018), donde se menciona el acuerdo de Facultad N°007 de 1997: “se establece que la Licenciatura tendrá el mismo plan de estudios del Programa de Artes Plásticas, sumadas algunas materias y prácticas pedagógicas” (p. 12), esto luego de la reapertura del programa de Licenciatura en Educación Artes Plásticas del año en mención, que estuvo cerrado durante 10 años. Luego, este plan de estudios se modificaría en el año 2003, “mediante el acuerdo de facultad 005 del 22 de abril, (...) se establece un Trabajo de Grado y 8 créditos de Prácticas Artísticas y Culturales, como requisito de grado” (p.12). Esto puede observarse en el cuadro comparativo, donde se presentan las asignaturas para cada programa y, que evidencia la proporción de las asignaturas del área pedagógica frente al área artística, del programa de Licenciatura (1445) (ver anexos 7 y 8).

Habría que decir, también, que la formación disciplinar recibida en la Facultad de Artes, es una formación que se basa en el pensamiento de “occidente”, lo cual es observable a través del área de Historia del Arte, que cuenta con 4 asignaturas de tradiciones occidentales y solo dos que obedecen a nuestra tradición latinoamericana y colombiana. Así que, la formación en Licenciatura, es una formación hegemónica, no solo por privilegiar una disciplina sobre otra, sino porque el saber en el que somos formados primordialmente obedece a reflexiones ajenas a nuestro contexto, donde nuestra realidad de país, rica en manifestaciones artísticas tan diversas, es excluida u ofrecida en un menor porcentaje dentro del proceso de aprendizaje. Así también lo expresa Ramírez (2017), en un estudio que hace al mismo programa, evidenciando que sobre la enseñanza de historia del arte se presentan dos cuestiones: la primera “la falta de textos históricos relacionados con la historia de la enseñanza de la historia del arte y, la segunda, la innegable

tendencia occidental y la ausencia de la enseñanza de una historia del arte “nativo” o aborigen”.
(p. 22)

Al mismo tiempo, la idea occidental sobre qué se debe enseñar, se traslada a la escuela, donde también se hace evidente que el conocimiento artístico responde a dicha tradición, como puede identificarse en los Lineamientos Curriculares del área:

El conocimiento de lo artístico y su reflexión desde un campo específico del pensamiento, así como su sistematización y su organización en el espacio de lo educativo es un proceso cuya historia trasciende nuestra experiencia de país y nos une de manera franca al pensamiento de occidente, a sus interrogantes, a sus búsquedas y a las actuales tendencias que movilizan la cultura hacia la globalización. (MEN, 2000, p. 4)

Como consecuencia a nuestra formación, los maestros nos vemos abocados en la práctica a repetir la información que recibimos, sin una reflexión sobre la importancia de nuestra profesión y de la educación artística como posibilidad para conocer y crear otras realidades. Precisamente, sobre este enunciado el profesor Luis Carlos, señala:

(...) esta posibilidad por ejemplo me permitió ver que toda mi formación en la carrera y que lo que luego repetía sin digamos una mayor conciencia al respecto en mis clases, fue una formación eurocéntrica, es decir toda una historia del arte basada solamente en Europa occidental, tal vez algo de Norte América, pero digamos desde un lugar muy periférico otras estéticas, otras formas de arte como el Latinoamericano, que pues precisamente es el propio de nuestro contexto.

Es probable que, el plan de estudios del programa de Licenciatura en Educación: Artes Plásticas, obedezca a la no comprensión sobre el propósito del arte como forma de conocimiento y el arte como forma de enseñanza, es decir a la formación de Maestros y Licenciados, esta afirmación puede desarrollarse a partir de la siguiente idea que se menciona, a modo de diagnóstico, en el Documento Maestro (2017):

Esta particularidad del currículo, si bien tiene como potencia la formación de docentes en artes con altas capacidades artísticas, (ya que nuestros docentes en formación, reciben actualmente la misma oferta de cursos que los estudiantes del Programa de Artes Plásticas, sumado a un área pedagógica) también tiene sus efectos adversos en la medida en que algunos estudiantes desarrollan mayor afinidad como artistas formadores que como formadores de artistas. (Facultad de Artes, p.10)

Sobre esta intencionalidad, conviene aclarar que, la escuela no tiene como fin formar artistas, como lo mencionan las Orientaciones Pedagógicas del área, sino formar sujetos íntegros desde una educación por el arte, donde el arte es “vehículo de formación de valores y categorías del ser humano” (MEN, 2010, p. 15), por lo que los conocimientos que adquirimos como profesionales, supone una propuesta formativa sobre la manera cómo se concibe la enseñanza de las artes en los centros educativos, de ahí el preguntarnos sobre la distinción entre la formación de Licenciados y Maestros en Artes Plásticas que, para Claudia, maestra entrevistada, es la siguiente:

(...) el maestro en artes está más dedicado como al proceso y a la finalización de un objeto artístico para un público, pero el licenciado tiene que pensar en una producción artística para enseñarle a otro, como más de comunicar, de transmitir a través del arte, igual que también lo hace un maestro en artes, pero no está pensando en el estudiante.

Hay un asunto que se deja entrever en este comentario y es que la reflexión sobre la formación del Maestro en Artes Plásticas se centra en un objeto artístico, y la formación del Licenciado en Artes Plásticas está orientada hacia el ser. Y dice en los Lineamientos Curriculares: “Una cosa es formar artistas y otra desarrollar seres humanos integrales” (MEN, 2000, p.22). Esta es una reflexión que debe llevarnos a pensar nuestra práctica pedagógica y, en ese sentido, el profesor Luis Carlos, nos hace caer en cuenta que la formación del estudiante va mucho más allá de enseñar una técnica, sino más bien, es la oportunidad de reflexionar sobre el sentido de la Educación Artística y su incidencia sobre unos sujetos en formación:

Si, hay una diferencia fundamental y es en el tema del saber pedagógico, y es en el sentido de, va mucho más allá de la pregunta por lo didáctico, o sea va mucho más allá de que el maestro se pregunte por el cómo de las cosas y digamos que está ligado un poco más es a la pregunta por el ser humano que se está formando, por el sujeto en formación, entonces yo creo que ese saber pedagógico, en nuestro caso por ejemplo el saber pedagógico de las artes, si da o proporciona al docente esa pregunta y es más allá de enseñar una disciplina, es más allá de enseñar una técnica, es también el para qué, cuál es el sentido de enseñar.

Para mí la distinción entre la formación del Maestro y del Licenciado en Artes Plásticas, básicamente radica en nuestro lugar de enunciación, es decir, es el educador quien debe tener claridad sobre los propósitos de la formación tanto en la escuela como fuera de ella, pues no son lo mismo los procesos escolares y los procesos no formales, si bien se trata en ambos de una educación mediada a través del arte, en busca del desarrollo humano de los sujetos; los procesos escolares deben responder a la formación del ser y los no formales, vivenciar los lenguajes artísticos en busca de una formación de públicos a través de la cual se disfruta de las manifestaciones culturales. Ahora bien, si me remito a la formación disciplinar recibida tanto para el Licenciado como para el Maestro en Artes Plásticas, el Licenciado cuenta con prácticas que lo vinculan directamente con la escuela y esto le genera un saber pedagógico que se construye desde la experiencia e intervenciones en el aula.

II. Saber de la Escuela.

La Escuela surge en la modernidad como institución para la alfabetización de los individuos y para ejercer control social sobre la población, más aún, Pineau (2001) menciona que:

La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos —sostienen algunos liberales—, o de proletarios —según algunos marxistas—, pero “no sólo eso”. La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión

de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos. (p.28)

Sin embargo, con el paso del tiempo esta institución se ha transformado en un lugar para la formación y socialización, donde las relaciones que se gestan en su interior tienen una estrecha vinculación con el contexto y sitúan al estudiante dentro de su propia realidad y, al maestro, como facilitador del proceso de enseñanza, teniendo en cuenta las particularidades propias de ese entorno, como nos ilustra Echavarría (2003) en las siguientes líneas:

En la escuela se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, etc. y a la construcción de la identidad de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad que convoca y genera adhesión. Para que se produzcan esos intercambios, debemos suponer un escenario; Brunner lo denomina subcomunidad en interacción, idea que podemos homologar a un concepto de escuela (...) La subcomunidad es el lugar en el que, entre otras cosas, los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades; y para ello no hace falta que se excluya la presencia de alguien cumpliendo el papel de profesor, simplemente basta que él no juegue el papel de monopolio, que los aprendices se ayuden unos a otros en la apropiación y significación del conocimiento (p.4).

En efecto, la tendencia que se presenta en esta subcategoría, es la realidad social y su influencia en la escuela. Este saber de la escuela, le permite al maestro construir conocimientos propios de su práctica escolar, *“porque precisamente la formación en artes creo que carece un poco de esa vida en la escuela, de ese acercamiento con la realidad”*, así lo manifiesta Luis Carlos, quién además añade:

(...) lo primero que yo pensé cuando llegué a la escuela y de entrada me llevaron al salón de clase, fue que no había aprendido nada en la carrera, nada en el sentido del contexto escolar (...) porque me di cuenta que antes de lo artístico había un componente

humano por atender y sentía que no tenía las capacidades para hacerlo, sentía que me había formado por así decirlo en un conocimiento muy abstracto en cuanto a la educación como concepto, el arte como concepto, pero nada como muy aterrizado en la realidad.

Algo semejante le sucedió a Claudia, quien hace una lectura del entorno donde labora y más adelante esto la lleva a reflexionar sobre cómo todo lo que sucede fuera de la escuela influye dentro de las situaciones del aula:

(...) por ejemplo, donde yo trabajo, es un sector muy deprimido, la mayoría de la población es desplazada, vive en barrios de invasión, entonces es una población que ha sufrido, que tiene poca comunicación, los chicos viven casi solos, los padres tratan de mantener ese hogar, sobre todo madres cabeza de familia que trabajan todo el día y los muchachos permanecen solos.

Esta problemática social, con pocas condiciones en el acompañamiento a los niños y jóvenes, hacen que en muchos casos éstos crezcan sin una orientación y reconozcan la importancia de la norma para convivir pacíficamente en sus entornos, además de verse enfrentados a situaciones de riesgo donde sus derechos pueden ser vulnerados. Esta situación se desplaza a la escuela generando problemas de comunicación y convivencia, asunto que se debe priorizar antes que atender los procesos cognoscitivos propios de la formación escolar:

(...) lo primero con que uno se encuentra cuando llega desempacado de la universidad es con una cantidad de cosas que tú quieres compartir con ellos y que en el momento te das cuenta que no lo puedes hacer porque hay una problemática social de convivencia tan alta que tú tienes que solucionarla primero. Claudia.

Las relaciones que se tejen en la Escuela le permite al maestro comprender que su saber específico es un recurso para aportar en la solución a problemáticas propias del entorno, por lo que el currículo debe ser una construcción basada en la realidad de ese contexto particular, pero, ese conocimiento, solo se aprende en la práctica, en las vivencias producidas en el día a día de la

vida escolar y a través de los miembros de la comunidad educativa, no es un saber de la formación, sino que es un saber de experiencia y de las reflexiones que el maestro realice sobre su propia práctica. A decir de Freire (2014), los profesores:

(...) debemos estar completamente abiertos para ser los alumnos, para aprender a través de la experiencia con ellos, en una relación educativa, en sí misma, informal.
(Freire y Shor, p.55)

Esta relación que nos propone Freire desde las experiencias que se suscitan en el ámbito escolar, donde nuestros estudiantes sean nuestros maestros y donde su realidad sea la que oriente nuestra práctica, es una comprensión sobre la que Claudia ha reflexionado:

(...) o después ya con el tiempo es que tu caes en cuenta que de pronto la temática que traes es la que tienes que involucrar a esa problemática de ellos, pero inicialmente cuando uno llega recién desempacado uno dice ¡ay! yo cómo voy a enseñar todo lo que aprendí, lo que quiero, jumm, si no te vuelves inmerso en esa problemática social es muy difícil.

Por otro lado, en lo referido a la realidad propia de la Escuela, puede decirse que, en su dinámica interna, cuenta con una jerarquización de saberes que obedece a políticas públicas donde se priorizan algunas áreas sobre otras, en nuestro caso Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales e Inglés; que responden a una formación para las pruebas censales, donde de una manera indirecta la formación en las artes quede relegada en muchas instituciones y en otras solo cuenta con un par de horas a la semana. Claudia, nos habla sobre esto:

(...) en mi institución los chicos son promovidos con cinco áreas perdidas, cinco áreas y muchas veces mi área no cuenta en la pérdida, de entrada, te estoy diciendo entonces es un área que, aunque es obligatoria, en el momento de sumar y restar a final del año, quitémosle importancia, uy no que sea matemáticas, español, sociales y ciencias, tienen cuatro horas, artística, una, dos.

Este panorama que nos presenta Claudia, puede explicarse desde las disposiciones normativas de la escuela, en la Ley General de Educación, en el artículo 77, se habla de la autonomía escolar y dice que:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Y para complementar un poco más, en el decreto 1075 de 2015, en la sección 6, sobre orientaciones curriculares, se hace mención al desarrollo de asignaturas:

Las asignaturas tendrán el contenido, la intensidad horaria y la duración que determine el proyecto educativo institucional, atendiendo los lineamientos del presente Capítulo y los que para su efecto expida el Ministerio de Educación Nacional (...).

Debo agregar que, estas directrices propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional, se traducen en un claro reduccionismo al componente humanista, esto ha hecho que la Educación Artística sea instrumentalizada y vinculada a procesos manuales sin ningún peso conceptual, en contraposición, la Educación Artística debe generar aprendizajes situados donde la experiencia es fundamental para conocer otros universos posibles, pensar en un sujeto que se forme desde la sensibilidad, la solidaridad, el respeto; una educación que se piense desde la interculturalidad.

Más allá del asunto sobre la promoción escolar, es decir, donde “cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes” (artículo 6, del decreto 1290), hay un asunto que es importante mencionar y que Claudia resalta, el menosprecio por las artes; lo que

está generando la formación de seres poco sensibles a las problemáticas sociales, sujetos individualistas con intenciones de progresar sin reflexionar sobre cómo sus acciones influyen en el contexto y sobre las demás personas, Nussbaum (2010) dice que “las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano” (p.131).

No obstante, el cambio en la enseñanza de la Educación Artística, depende del sujeto formador, el maestro, quien debe permitirse creer en la posibilidad de una educación más humana, donde se reconozcan estereotipos y prejuicios y se evite replicarlos, un maestro más consciente de sí, de su saber y su incidencia en los otros.

III. Saber sobre el estudiante.

Esta subcategoría presenta dos visiones sobre cómo percibimos los maestros a nuestros estudiantes, una de ellas se basa en una visión estereotipada a través de la cual limitamos nuestras acciones porque pensamos que el receptor de nuestras enseñanzas no cuenta con la capacidad de desempeño frente a los retos propios de su aprendizaje. La otra visión, otorga al estudiante la posibilidad de descubrir por sus propios medios el conocimiento, estando inmerso en la cultura y por ende en la realidad social. Como lo menciona Flórez (1998):

(...) la pedagogía como disciplina científica describe de manera constructivista y hermenéutica la articulación entre el contexto de la enseñanza y el contexto del aprendiz, con el fin de formular estrategias que permitan elevar y orientar el rigor de la reflexión docente y la calidad de la enseñanza. (como se cita en MEN, 2007, p. 20)

En otras palabras, la formación del docente tiene implicaciones sobre la manera como éste acerca el contexto de la enseñanza al contexto de los estudiantes, es decir, la pedagogía aporta en el proceso de formación del educador, la reflexión sobre el sujeto que está educando y sobre su práctica. Y hago mención de ello porque, justamente, los docentes con los que conversé, han sido

formados como Maestro y Licenciado en Artes Plásticas, lo cual nos ofrece una confrontación sobre su percepción sobre el estudiante.

La lectura que hace Claudia de su realidad escolar, es la de un porcentaje de estudiantes que asiste a la Escuela obligados por sus familias, con la intención de ser alguien en la vida, pero esa inserción abrupta lo que genera es un estudiante que no se identifica con la comunidad educativa y por ende su proceso puede ser conflictivo, sin embargo, tampoco encuentra posibilidades para dar un cambio en su perspectiva.

(...) vos te encontras chicos que van y no quieren aprender, están ahí porque los mandan obligados, porque mi mamá dice que usted no puede ser un gamín entonces se va a hacer desorden al aula de clase.

Esta situación, de poca receptividad de sus estudiantes, hace que esta maestra oriente su práctica a niveles básicos, sin embargo, esperaría más compromiso por parte del estudiante y se cuestiona sobre el nivel educativo oficial y el privado, llegando a la conclusión de que las políticas educativas influyen dentro de las exigencias del área.

(...) yo he tenido que bajar el nivel así [gesto con los dedos: disminución] porque cuando yo empecé en el sector privado el nivel era muy alto, la exigencia era muy alta y los pelaos respondían en un 98%, cuando yo llego al sector oficial me tocó tumbar ese muro, lo mínimo, lo mínimo, entonces uno dice qué pasa que el pelao salga con lo mínimo.

Para nuestro otro maestro, Luis Carlos, el estudiante es un generador de cambio social, un estudiante reflexivo de lo que sucede en su entorno y que cuestiona su realidad. Es un estudiante que tiene la posibilidad de conocer otras perspectivas así su mundo sea el del barrio.

Yo creo que por lo menos mis estudiantes en este momento yo no sé si de una manera muy consciente o tal vez un poco inconsciente tienen la capacidad o la posibilidad de cuestionar muchas cosas de su realidad y de la cultura en la que crecemos.

Esto puede hacernos pensar, que el estudiante cuenta con herramientas que le aportan a su proceso de aprendizaje y que tiene la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo. Es decir, esta apreciación es producto de un maestro que ha centrado su formación en el estudiante y las construcciones que hace de su realidad en interacción con los otros.

(...) creo que brinda esa posibilidad de que los estudiantes se vinculen con otros a partir de esas creaciones colectivas, a partir de saber apreciar lo que hacen los demás, a partir de que ellos puedan poner su palabra, porque a veces les cuesta mucho decir esto es lo que yo hice, mi intención fue esta, entonces yo creo que el arte desde esos distintos roles que propone propicia muy bien el hecho de que el estudiante primero hacia adentro y luego hacia afuera se pueda relacionar muy bien consigo mismo y con el contexto. Luis Carlos

La práctica pedagógica de este maestro, se ha apoyado en otros actores que favorecen su proceso de enseñanza, posibilidad que le ha permitido a sus estudiantes conocer artistas y desplazarse a algunos centros culturales, configurando una visión más amplia del mundo.

(...) normalmente mis estudiantes están muy encerrados en el barrio, o pues más que en el barrio en la misma cuadra donde ellos viven, entonces esto me ha permitido que ellos conozcan otros lugares de la ciudad y a través de las personas que llegan a la escuela o que conocemos en otros lugares de la ciudad pues que conozcan otras perspectivas del mundo, que conozcan otras maneras de ser y de pensar. Luis Carlos

De manera que, pensar en un escenario pedagógico a través del cual se genera una relación dialógica entre estudiantes y maestros, en relación con la realidad del entorno educativo, que promueva el intercambio de experiencias en el aula en busca de la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo cambia la manera en que el estudiante se acerca al conocimiento, sino donde el maestro da significación a su quehacer, desde el saber pedagógico sobre ¿qué se enseña?, ¿a quién se enseña?, ¿dónde se enseña?, ¿para qué se enseña?, y ¿cómo se enseña?; cuestiones que solo puede resolver a través de su práctica pedagógica.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Esta categoría es una construcción que parte del conocimiento que tiene el docente sobre las vivencias propias del medio escolar, es decir es un saber propio del maestro, que depende de la relación con sus estudiantes y que lo lleva a reflexionar desde de sus búsquedas y gustos personales, además de construir en su quehacer unas formas y métodos de enseñanza, sobre su rol. Para González y Laguado, la práctica pedagógica puede definirse como:

(...) la experiencia o vivencia de los eventos intencionados y espontáneos entre maestros y estudiantes en los que se realiza la educabilidad de los seres humanos a través de la enseñabilidad de los distintos saberes. Son esos encuentros, dialógicos, éticos e intersubjetivos por excelencia, que los agentes educativos suelen llamar procesos de enseñanza-aprendizaje. (como se cita en MEN, 2007, p.39)

Para Zuluaga (1987), la práctica pedagógica,

(...) por un lado, es una noción metodológica sobre aquello que acontece en el salón de clase y de lo que hace cotidianamente el profesor. Por otro, es una noción discursiva, constituida por el triángulo escuela-docente-saber pedagógico. De esta manera, la práctica pedagógica da cuenta tanto de las prácticas como de los discursos que circulan en las aulas. (como se cita en Fandiño y Bermúdez, 2015, p.32)

De modo que, el maestro va construyendo su práctica pedagógica a través de la experiencia que le ofrece la escuela y, a partir de ella, le da estructura a su discurso donde transforma su realidad educativa y configura su identidad docente, en saber pedagógico.

I. Saber del Maestro.

Esta subcategoría nos lleva a pensar la práctica pedagógica a partir de las reflexiones propias del maestro quien, a través de su relación con los estudiantes, puede generar una construcción mutua del saber, una relación dialógica, que permite conocer múltiples realidades,

en palabras de Freire “el diálogo es el momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen” (Freire y Shor, 2014, p.159). En dicha relación, el maestro no es el único poseedor del conocimiento, sino un mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se nutre de las situaciones del aula para construir su práctica.

Con respecto a las construcciones y reflexiones que se puedan suscitar a partir de los encuentros escolares, es importante mencionar que el maestro no solo está consolidando su experiencia, sino también su subjetividad. Los gustos y particularidades que como sujetos tenemos, son esenciales en el proceso de transmisión, y se ve reflejado en la manera como acercamos el conocimiento a nuestros estudiantes, como lo podemos ver con Claudia:

(...) siempre tuve contacto con la música y el teatro, lo cual me permitió tener posteriormente un abanico de posibilidades en el aula de clase cuando me hice docente, y más aún, toqué por muchos años saxofón en la orquesta de la Universidad, este gusto y aprendizaje inició en el grado décimo, en la secundaria; tengo mi saxofón, aunque ya no lo toco, pero aplico los conocimientos adquiridos en las clases.

Fornet Betancourt (2009), nos propone pensar la subjetividad como una relación donde se comparten experiencias y eso, es lo que justamente sucede en un aula de clase, el maestro a través de sus experiencias y construcciones, lleva al estudiante a comprender su propia realidad.

Compartir la subjetividad es compartir la “mentalidad” como un espacio que llega a crear una cierta esfera interior, pero que es un espacio en el mundo y para el mundo. No se trata, por tanto, de hacerse sujeto conquistando mundo o conquistando los espacios del otro, sino justamente compartiendo realidad y tomando conciencia de que la realidad es un proceso desde siempre compartido. (p.15)

En ese sentido, el proceso de conocimiento se da a partir de la interacción con otras subjetividades, comprender que hay sujetos con otras experiencias. También es aplicable en este sentido, la teoría sociocultural de Vygotsky, pues el adulto lleva al estudiante, de su zona de

desarrollo real a una zona de desarrollo próximo, a través, de la apropiación que el estudiante realice de los estímulos externos. Puede pensarse, entonces, la educación como un espacio para compartir realidades y generar reflexiones que aporten en la construcción subjetiva, o sea, si el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento en contexto, la subjetividad también es un proceso a partir del cual podemos construir nuestra relación con los otros.

Es así como, para comprender su subjetividad, el maestro revisa su práctica, a través de otros espacios de formación que le permitan seguir construyendo su identidad.

Bueno yo debo decir que la maestría pues para mí ha sido un proceso muy grato porque me ha permitido revisar muchas cosas primero en mí, yo empecé con una pregunta que estaba puesta en el otro, yo empecé a preguntarme por cómo se daba la subjetividad en el otro (...), me di cuenta que la pregunta debía pasar primero por mí y que realmente lo que yo me estaba preguntando era por mi formación subjetiva o por esa, sí digamos que por ese proceso de subjetivación. Luis Carlos

Otro aspecto fundamental en la construcción de mi práctica pedagógica fueron los conocimientos adquiridos en el trabajo de investigación que hice en la maestría de educación, la cual me permitió comprender la importancia que tiene el área en la formación de los estudiantes y los procesos de aprendizaje en aspectos como la expresión oral y corporal para una comunicación eficaz y asertiva. Claudia

Estas reflexiones que propician ambos maestros, se relacionan también con la manera como ellos han asumido la planeación de sus clases pues, la escuela, además de ser una agencia socializadora, es un lugar donde se propaga la reproducción de patrones, de tipo social, cultural, económico e ideológico, en palabras de Giroux (2004):

(...) el desarrollo de la pedagogía crítica señala la necesidad de moldear nuevas categorías de análisis que permitirían a los educadores ser más conscientes de la forma en que los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación llegan a ser parte del

sistema de reproducción social y cultural, particularmente mediante mensajes y valores que son constituidos a través de las prácticas sociales. (p.64)

Sobre ese sistema de reproducción, vale la pena hacer énfasis pues, la manera en que acercamos el conocimiento a nuestros estudiantes se relaciona en la manera como ese conocimiento fue recibido durante nuestra formación como licenciados. Sobre este aspecto Luis Carlos nos dice lo siguiente:

(...) en el momento en que yo empecé a trabajar como profe de arte en los colegios de Medellín, yo lo que hacía era simplemente repetir esos mismos cánones eurocéntricos, sin tener conciencia de que así lo estaba haciendo, sin tener conciencia también digamos de los sujetos que tenía al frente (...) yo al principio mostraba una pintura de Van Gogh, una pintura bueno de todos los pintores europeos, pero resulta que también tenemos muchas manera de enseñar con referentes latinoamericanos, con referentes colombianos, con referentes locales, es decir que la mirada no siempre tiene que estar afuera y en ese sentido yo creo que uno si puede hacerle mucho juego al sistema, pero es empezar a incluir otras miradas y otros lenguajes.

La reflexión que el maestro hace, sobre la comprensión de múltiples realidades a partir de la educación artística, permite acercarnos a una visión intercultural que es posible a partir del lenguaje artístico, ver el mundo a través de lo que otros ven, conocer su realidad y respetar sus costumbres. Esto también lo podemos leer a través de Claudia:

(...) cuando yo llegué al sector oficial, al sector privado, yo dije no y porqué y qué pasó con China, la India, pero es porque era un gusto personal, y un gusto familiar, mi esposo es practicante de artes marciales, entonces en mi casa estaba mucho la cultura del taekwondo, de las artes marciales, de la música de oriente y de las costumbres orientales y yo no concebía que en historia del arte no cupiera China, la India.

Esto que Claudia denomina *gusto personal*, puede garantizar que ella no reproduzca estereotipos, sino que realice un trabajo consciente donde incluye al otro porque reconoce su

importancia en la configuración de los propios aprendizajes de manera que, el respeto por la diferencia como bien lo menciona la maestra, debe partir del docente.

(...) siempre he llegado a la conclusión de que, si yo primero no me quiero, no me amo, no asumo mi diferencia, cómo voy a asumir la diferencia del otro.

El respeto, desde esta perspectiva, es escuchar al otro y comprender sus particularidades, mostrarse sensible a lo que le sucede. Un maestro que promueve esto en su clase, puede garantizar que los estudiantes vivencien al otro desde una perspectiva más solidaria. Acerca del respeto Camps (2005) nos presenta la siguiente reflexión:

Respetar es algo que va más allá de la mera tolerancia. Toleramos lo que no nos gusta, lo que nos disgusta e incómoda. Respetar al otro es tenerle en cuenta y, a menudo, intentar entenderle. El valor del respeto deriva de la idea de dignidad que toda persona tiene por el simple hecho de ser persona. (p.145)

El respeto nos pone entonces como iguales, nos presenta frente al otro con lo que somos, de ahí la importancia del maestro para propiciar un currículo basado en el contexto, donde la confluencia de subjetividades aporte en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Es importante conectar la subjetividad y lo contextual, es decir, subrayar el proceso de subjetivización, para encontrar perspectivas pedagógicas que recuperen el proceso educacional, formativo, como una forma de recuperar el mundo. (Fornet Betancourt, 2009, p.14)

Acerca de los métodos que construye el maestro, y que es una pregunta que está mediada por el cómo, debe pensarse primero en la lectura del entorno y su influencia en la práctica escolar. Esto trasciende lo procedimental para comprender que, más que una técnica, el trabajo artístico con los estudiantes, se construye a través de procesos.

(...) entonces el trabajo se vuelve más que de la producción del proceso, es un trabajo donde uno empieza a caer en cuenta, aquí es el proceso no la producción del trabajo artístico con los chicos, sin pensar en formar artistas para nada, es el proceso y en ese proceso usted tiene que contextualizar para poder hacer algo. Claudia

(...) nosotros no hablamos de resultados sino de procesos, pero ellos digamos, saben ya que tienen esa posibilidad al final de compartir el trabajo con los otros, de que ese trabajo no muera en su propia bitácora, sino que tenga una proyección a nivel del grupo o a nivel institucional conectándolo también con proyectos transversales con otras áreas. Luis Carlos

De este modo, vemos cómo, la práctica pedagógica de estos maestros está inmersa en la realidad de los estudiantes y, en ese sentido, la experiencia es fundamental en el proceso de aprendizaje, creando lazos entre maestros y estudiantes.

Hoy en el aula de clase me siento satisfecha y reconozco cómo a partir de las experiencias personales y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que he construido, encuentro mayor cercanía a los estudiantes y percibo cómo construyo con ellos lazos de confianza que han posibilitado en ellos, una mejor expresión artística. Claudia

Pero ese proceso de aprendizaje del estudiante, no solo está atravesado por sus experiencias, sino que hay una parte cognitiva que moviliza el saber y que puede evidenciarse a través de su creatividad, en la manera como relaciona sus conocimientos y los aplica en determinadas situaciones, es decir la manera como desarrolla competencias, desde el punto de vista de Perrenoud, “crear una competencia es aprender a identificar y encontrar los conocimientos adecuados” (2011, p.28), esto no es otra cosa que lo que la educación busca al formar un sujeto competente, que tenga la capacidad de relacionar de manera adecuada ciertos conocimientos frente a una situación problema. Sin embargo, también lo menciona Perrenoud (2000):

(...) la escuela, cuando se preocupa en formar competencias, en general siempre ha dado prioridad a los recursos: capacidades y conocimientos. Hasta cierto punto, se

preocupa de los "ingredientes" de algunas competencias, pero mucho menos de la puesta en movimiento de estos recursos en situaciones complejas. (Gentile y Bencini, p.2)

De ahí la importancia de conectar los procesos de aprendizaje a los contextos, para que la educación no sea una práctica ficticia, sino que sea una práctica basada en problemas reales para que los estudiantes tengan la capacidad de desarrollar competencias, es decir que estén en la capacidad de llevar todo su acervo conceptual y cultural a la práctica para transformar las situaciones:

(...) yo trato que en la clase que haya mucha discusión sobre las cosas, antes de empezar a construirlas, que los chicos empiecen a analizar, alguna en estos días, me decía una estudiante, profe, pero es que usted nos hace preguntas como si fuera la profesora de ética, por qué no le deja eso a la de ética. Claudia

Sin embargo, la idea que tenemos de la competencia, está referida a un saber hacer y lo que el sistema educativo nos propone como docentes es evidenciar el desempeño de los estudiantes, conocer sus habilidades y capacidades, pero es una idea muy reduccionista de la competencia, como lo podemos observar con lo que nos cuentan los maestros.

Yo me atrevería a decir que la noción de competencia desde la que fuimos formados es digamos, una noción neoliberal y es digamos la competencia como una habilidad para...cierto, como una habilidad para desempeñarse satisfactoriamente en un escenario que nos pide de alguna manera ser como máquinas que saben de todo y a la vez de nada. Luis Carlos

Mira en la clase es muy fácil ver una competencia con un muchacho, se supone que un tema se trabaja de diversas maneras, visual, oral; se trabaja un tema y hay una parte muy práctica. Claudia

A su vez, las Orientaciones Pedagógicas, han establecido para el área de Educación Artística tres competencias: *sensibilidad, apreciación estética y comunicación*; y como lo

menciona Luis Carlos, el trabajo con estas competencias depende de la interpretación que el docente realiza,

(...) yo también creo que depende un poco de cómo lo entienda cada profe, porque pues si la apreciación estética sigue siendo solamente de los cánones en los que fuimos enseñados en la universidad, estamos dejando de lado muchas cosas, si con comunicación solamente entendemos que los estudiantes creen pues a través de las diferentes disciplinas artísticas y que con eso ya se está comunicando pues estamos dejando de lado la potencialidad que tiene el arte para crear relaciones sociales, entonces sí, yo creo que eso más bien se da cuando uno ya está en la escuela y dimensiona realmente lo que eso implica.

A lo que se refiere este maestro, es que la Escuela y en este caso particular, el arte está generando un tipo de sujetos, es decir que el arte tiene posibilidades para que el estudiante se cuestione sobre su propio proceso de subjetivación, en ese sentido la Educación Artística es un medio para que el estudiante cuestione su propia realidad y manera de estar en el mundo.

(...) sobre lo que también Fornet plantea como una subjetividad heredada, sobre una subjetividad que está primero llena de prejuicios, llena de estereotipos negativos, que es lo que realmente impide un diálogo intercultural y así pues precisamente lo plantea él, el problema de la subjetividad, perdón el problema de la interculturalidad, los límites de la interculturalidad están en la propia subjetividad, están es en la forma en que nos estamos formando como sujetos. Luis Carlos

Las reflexiones que el maestro posibilita a partir del autoconocimiento, también tienen un claro mensaje y es comprender la relación de la Educación Artística con otras culturas, cómo a partir de la mirada hacia adentro podemos comprender lo que le sucede al otro. Por su parte, el trabajo que Claudia realiza es un trabajo que parte del respeto por la diferencia, de comprender que nos podemos comunicar sensiblemente a través de las expresiones artísticas:

A ver yo pienso, que se puede trabajar por ejemplo cuando yo estoy con los muchachos y trabajo con ellos, y conocemos a los otros a través de imágenes, de videos, estamos comunicándonos con ellos, visual, visualmente y aprendo también de ellos, aprendemos de los otros, valoramos a esos otros y uno espera que los otros valoren también lo que uno tiene.

En el caso del profesor Luis Carlos, hay un trabajo que se articula a instituciones culturales para poder ofrecer otras posibilidades a sus estudiantes, y puede entenderse que la función del educador artístico es posibilitar otras perspectivas que amplíen las realidades de los estudiantes desde una mirada crítica:

(...) por ejemplo esto nos permite tener invitados internacionales, que mis estudiantes por ejemplo ahora pues hayan podido hablar con un artista de Túnez, con un artista de Francia, con un artista indígena colombiano, yo creo que eso les ha abierto la perspectiva del mundo y creo que en ese sentido esa sería la misión del educador artístico, digamos que posibilitar que los estudiantes vean mucho más allá, que vean mucho más allá de una realidad conflictiva, de una realidad llena de problemáticas sociales y que se piensen a ellos mismos como otros sujetos, como por supuesto aquí hay que hablar desde una perspectiva crítica, que miren más allá de lo que tienen y lo que pueden llegar a ser.

Estas posibilidades que ofrece la Educación Artística, permiten pensar una formación más consciente para habitar el espacio común y nuestra relación con los demás, en la escuela es promovida como competencias ciudadanas, competencias a las cuales se articula la Educación Artística, como bien se expresa en las Orientaciones Pedagógicas, donde no solo se aporta al desarrollo de las competencias básicas sino también aprender a conocerse y conocer a otros.

(...) cómo le parece ahora la de convivencia, o sea tener que, o sea es un trabajo que cuesta mucho pero que se tiene que hacer, es el respeto por el otro, a ellos les cuesta mucho sobre todo en los niveles de sexto, séptimo, respetar al otro. Claudia

Yo creo que con los ejercicios que yo les he planteado a través del arte, ya sea desde un trabajo individual, desde el reconocimiento de emociones o ya sea desde un trabajo colectivo cuando digamos que se rompe el paradigma de que yo soy el que dibujo y la obra es mía, sino que la obra deja de ser mía y es de todos. Luis Carlos

En ese sentido, la Educación Artística a través de las reflexiones que el maestro puede promover, propicia la sensibilización del estudiante hacia su realidad social, sin embargo, es un camino que debe construirse, comprendiendo que la educación es un acto político, como lo expresa Freire.

Este es un gran descubrimiento: la educación es política. Después de descubrir que también es un político, el profesor se debe preguntar: “¿Qué tipo de política estoy haciendo en clase?”. Es decir: “Soy un profesor ¿a favor de quién?”. Cuando se cuestione a favor de quién está educando, también deberá preguntarse contra quién lo está haciendo. (Freire y Shor, 2014 p. 78)

En vista de esto, los maestros como sujetos políticos, debemos sentar una posición, en nuestro caso desde las reflexiones propias del arte, comprendiendo lo que sucede en nuestro entorno y llevando a que nuestros estudiantes reflexionen a partir de situaciones contextuales y que estén en la capacidad de cuestionar su propia realidad. Sobre esto, los maestros entrevistados sientan dos posiciones, uno que encuentra en el arte una posibilidad para preguntarse sobre el tipo de relación con la madre tierra y otro, con un discurso que tiene que ver más con los recursos, pero más por las imposibilidades de su medio escolar que sobre una reflexión sobre el respeto a la casa de todos.

(...)he empezado a utilizar algunos referentes artísticos, algunos por ejemplo fotógrafos, que nos han permitido pensarnos cuáles son esas relaciones que se han dado históricamente de dominación de unas culturas sobre otras o de nosotros como seres humanos sobre otras especies (...) esas relaciones con la tierra, pero también esas relaciones digamos de dominación que han posibilitado situaciones como la pobreza

extrema, la violencia y también cuál es nuestro papel entonces aquí, cierto, es un poco la pregunta por el sujeto en contexto. Luis Carlos

La parte que yo trabajo es con el manejo del material reciclable fundamentalmente, se utiliza mucho y más por los bajos recursos que hay en el sector donde no hay con qué conseguir los materiales, trato con ellos de trabajar mucho el material reciclable, reutilizar las cosas, el trabajo con la madre tierra, de pronto algunas veces hago algún comentario, cierto de la naturaleza. Claudia

Como maestros debemos transformar nuestro discurso y relación con la tierra, que el cambio se genere desde nuestro interior, para dar más sentido a nuestra práctica desde una perspectiva más crítica de la realidad cercana, Gadotti menciona que:

Tener una conciencia ecológica, es decir, "ser ecológicamente alfabetizado", significa ver al mundo de otra forma, pensar de manera diferente: pensar en términos de relaciones y encadenamientos. (2002, p.69)

Esta alfabetización ecológica que se nos propone, es una manera de ver el mundo con otros ojos y nos lleva a pensar también en el bien común, esta idea no es ajena al área de Educación Artística pues mencionan los Lineamientos Curriculares que,

(...) es necesario penetrar la naturaleza observándola, sensibilizándose hacia ella táctil, auditiva y visualmente para descubrir el propio espíritu entendido éste como lugar mental de la identidad, la pertenencia y el sentido de la vida y como fuente dinamizadora de nuestro vivir comunitario, el gusto y el respeto que se le debe a "la madre tierra" que implica preservar y enriquecer las creaciones simbólicas ancestrales de las diferentes etnias y culturas del país. (MEN, 2000, p.30)

Lo dicho hasta aquí supone una apertura a otras culturas, aprender su forma de relación con el territorio, con las personas, con los animales; su relación con los conocimientos ancestrales

pero, también, es una invitación a vincular la escuela con procesos sociales que sean significativos para los estudiantes y aporten a la práctica de los maestros,

(...) en eso por ejemplo de la relación con los otros he tratado de vincular otras áreas del conocimiento, por ejemplo está un proyecto transversal de medio ambiente y en estos días por ejemplo hicimos una actividad muy interesante que fue sembrar plantas para la construcción de una huerta escolar, cómo nos vinculamos ahí desde el área de artes, a partir de algunos referentes artísticos, a partir de, sí, más que desde una mirada biológica, también una mirada estética, una mirada cultural y muy ligado a esto de las competencias interculturales. Luis Carlos

Como resultado del análisis aquí expuesto, puedo decir que al preguntarse por las competencias interculturales se apunta directamente a una pregunta por el saber pedagógico y la práctica pedagógica, es decir, estas competencias permiten pensar la formación del maestro como un sujeto responsable de su propio proceso de aprendizaje, que investiga, cuestiona a fin de desarrollar pensamiento crítico en torno al área de Educación Artística, pero donde es fundamental la reflexión que hace sobre su propia práctica, lo cual le permite crear su identidad como maestro y lo lleva a rescatar su saber en una tradición escolar donde el área ha sido minimizada. Es por esto que, las competencias dan sentido a su quehacer pues, el saber, el saber hacer y el saber ser; lo llevan a estar constantemente en la búsqueda del conocimiento, como puede verse en el siguiente esquema que, además, es el punto de partida para abordar los documentos, en el siguiente movimiento.

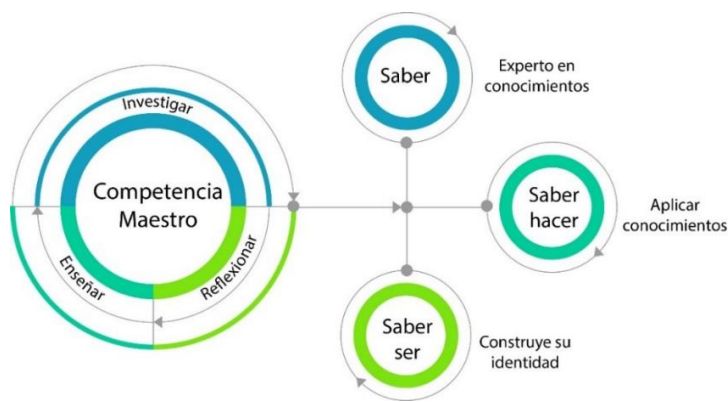
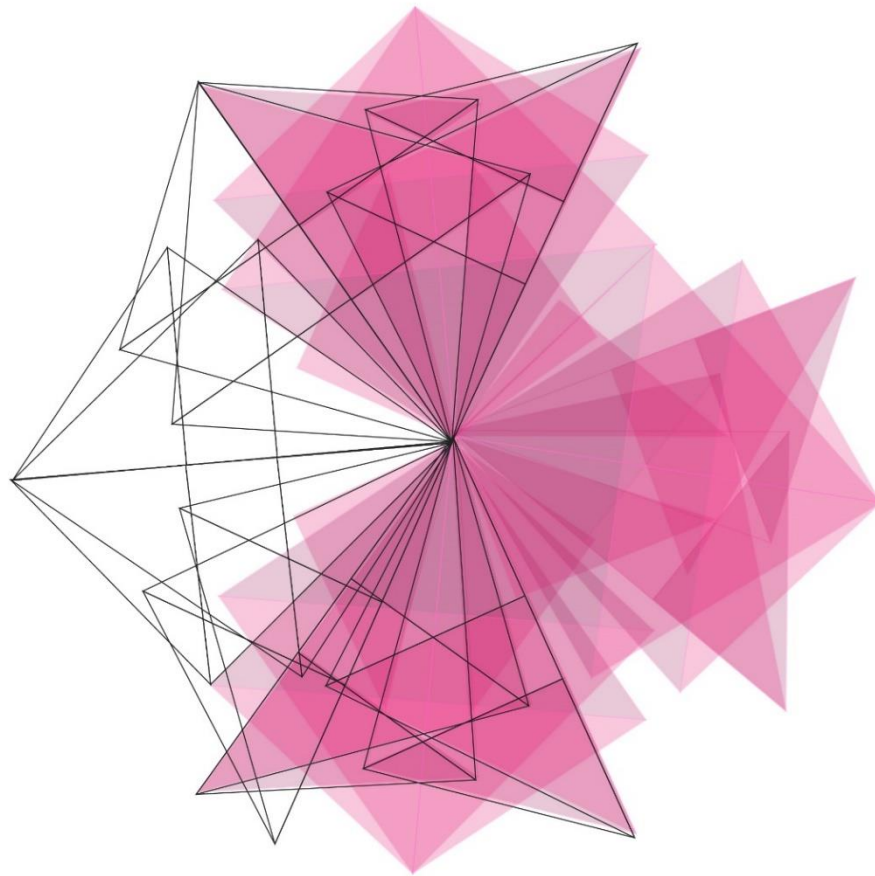


Figura 5. Competencia del maestro



Movimiento 2

Reflexionar

Figura 6. Movimiento 2: reflexionar

4.2. Movimiento 2: Reflexionar

La reflexión es el principio de la óptica que indica que, cuando un rayo de luz entra en contacto con una superficie reflectante, éste cambia de dirección. En este punto, es preciso mencionar que la teoría, al entrar en contacto con la escuela, es decir cuando se produce la práctica pedagógica, desvía al maestro en múltiples direcciones haciendo que éste, a través de sus experiencias, concrete su identidad docente. Es por esto que se hizo pertinente revisar las estelas de luz que han dejado las concepciones en la formación de maestros en los documentos del Ministerio de Educación Nacional y de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN

Los propósitos formativos dan cuenta de los conocimientos que deberá adquirir el futuro maestro para el desarrollo de su profesión, en relación con las necesidades propias del sector educativo, para la Educación Artística, concretamente, se trata de formar un sujeto íntegro a través de las disciplinas propias del arte. El MEN (2014), menciona que el maestro debe adquirir tres competencias básicas: enseñar, formar y evaluar.

Enseñar: competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes (...) *Formar*: competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad (...) *Evaluar*: competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. (p.10.)

De manera análoga, la Facultad de Artes, en la nueva propuesta de formación del Licenciado en Artes Plásticas, reconoce las políticas educativas del Ministerio y concentra su formación en la educabilidad del sujeto, la enseñabilidad de la disciplina, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades sociales (Facultad de Artes, 2017).

Para precisar un poco más, los propósitos formativos del Licenciado en Artes Plásticas, agrupé algunas tendencias recurrentes en la tematización, las cuales fueron definidas a través de los siguientes componentes: epistemológico, pedagógico y ontológico.

I. Componente epistemológico.

Foucault (1982), dice que la episteme es: “el conjunto de las relaciones que se pueden hacer surgir en una época dada entre las ciencias, cuando se les analiza desde el peldaño de las regularidades discursivas, permitiendo además aprender el juego de las compulsiones y las limitaciones que se imponen al discurso en un momento dado” (p.324). Las regularidades discursivas pueden darse alrededor de la escuela, de la práctica y de las tradiciones pedagógicas; a partir de las que el maestro construye un saber, el saber pedagógico.

En consonancia, se propone una formación de maestros donde la investigación sea “*f fuente del saber, generadora y soporte del ejercicio docente*” (Facultad de Artes, 2017, p.138). Esto, sin duda, nos orienta en perspectiva crítica para comprender las condiciones en las que se funda el conocimiento y nos hace responsables de nuestro propio aprendizaje:

(...) hay una preocupación por generar una conciencia en la labor investigativa que deben emprender las universidades, en donde cada una de ellas forjan procesos formativos que van desde el pensamiento reflexivo y crítico, la lectura del entorno, como el análisis de procesos complejos. (Facultad de Artes, 2017, p.24)

De tal forma que, los maestros estamos llamados a vincular la investigación científica al aula, formulando proyectos que apunten a mejorar el espacio educativo, con una incidencia fundamental en el sujeto para que los estudiantes alcancen sus propios objetivos, es decir, como maestros debemos estar en constante mejoramiento a fin de desarrollar éticamente nuestra labor. Esta concepción, apela a que el maestro construya su propio saber, sin embargo, la invitación a los profesionales que fuimos formados en otros momentos históricos de la Facultad de Artes, es a asumir este compromiso en nuestra práctica pedagógica pues, dará mayor sentido a nuestro quehacer. Con relación a esto, en la actual reforma a la Licenciatura en Artes Plásticas, “la

investigación es de vital importancia al generar compromisos entre los actores del proceso formativo, donde las didácticas pedagógicas buscan desarrollar una formación en investigación que posibilite la generación de nuevo conocimiento”. (Facultad de Artes, 2017, p.21)

Esta disposición da cuenta de una orientación Ministerial que comprende la investigación en la formación de maestros como investigación formativa, es decir, como generadora de nuevos modos de pensar las prácticas:

(...) en los programas de licenciatura, el campo propio de la investigación debe ser transversal y se define por los desarrollos teóricos y empíricos relacionados con la educación, la formación de maestros, y la interacción entre pedagogía, didáctica, disciplina e investigación para promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes. (MEN, 2014, p.18)

Esta relación con la ciencia, propone un aspecto fundamental en la formación y es la de un maestro que se piense “más allá de replicar saberes, se entiendan en su ejercicio profesional como intelectuales que aportan a la construcción del saber pedagógico sobre la Educación Artística y no como aplicadores de conocimientos producidos por otros” (Facultad de Artes, 2017, p.54), de ahí que sea esta la idea primordial para desarrollar la investigación en la docencia, pues le ofrece al maestro un sin número de herramientas para abordar los problemas propios de la escuela, como se lee a continuación:

La investigación formativa, aborda, el problema de la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento; supone la toma de consciencia y el fomento de la cultura investigativa, por tanto, está unida a la creatividad. (Facultad de Artes, 2018, p.18)

Lo planteado aquí, nos lleva a comprender que la investigación le da al maestro el estatuto para que reflexione sobre su práctica y cree saber pedagógico, en este caso, sobre la Educación Artística.

II. Componente pedagógico

Este componente es abordado a partir de dos aspectos interrelacionados como lo son: la teoría y la práctica. Sobre esto, puedo decir que existe una escisión entre ambos, quedando totalmente desarticulado el proceso de aprendizaje del maestro durante su formación. Desde luego, lo señalo desde mi propia experiencia, pues por un lado aprendía todo un tronco de asignaturas teóricas y, solo al final de la carrera, dos semestres de práctica pedagógica; como si no existiese una correlación entre teoría y práctica. El profesor Barragán (2014) señala que:

(...) los currículos se construyen a partir de una separación material entre la teoría y la práctica, y bajo la creencia de que en la teoría se resuelve la práctica o, mejor aún, que la práctica es un lugar para constatar la teoría. Esta creencia ha producido unos currículos de formación donde la teoría está al comienzo de la formación y la práctica al final. (p.83)

Con esto quiero decir que, cuando llegamos a la escuela, muchos reproducimos en nuestra práctica los patrones que hemos identificado de quienes han sido nuestros docentes, es decir, no nos damos la posibilidad de generar nuestras propias relaciones en el aula, sino que copiamos las formas de enseñar de otros; desde esta concepción la enseñanza es un saber reproducible y no, una posibilidad de crear conocimiento, como bien lo dicen Rodríguez y Echeverri (2004), respecto de lo que la práctica pedagógica concede al maestro:

(...) se trata de una convicción metodológica y teórica que busca devolver al maestro lo que siempre ha sido suyo, poner en sus manos lo que le pertenece desde la construcción histórica de su oficio: la enseñanza. Es una vía que permite la recuperación de la identidad con el saber, que posibilita el encuentro del maestro con su experiencia y le abre la posibilidad de desplegar su ser en el entorno formativo que construye con su acción. (p.68)

Esta particularidad fue detectada en el proceso de autoevaluación de la Licenciatura en Artes Plásticas (1445), por lo que puede inferirse que la Facultad de Artes, haya optado, en la

nueva versión del programa (1436), por una formación que rescate el saber pedagógico y piense lo curricular como una relación entre campos (Facultad de Artes, 2017). Pero, esto tiene además una carga fundamental y es ser conscientes que somos maestros con un conocimiento específico en artes plásticas, además, dicen los Lineamientos Curriculares que, “necesitamos reflexionar sobre el rumbo que damos a nuestra profesión de pedagogos, que no es la misma que la profesión de artistas. Reflexionar sobre algunos términos, pero no para separarnos, sino para identificar coincidencias que nos permitan acercarnos”. (MEN, 2000, p.22)

De igual manera, las Orientaciones Pedagógicas, asumen la Educación Artística como campo, dándole la posibilidad de vincularse, no solo con otras disciplinas, sino que se expande la visión también a la cultura y sus contextos. No obstante, para llegar hasta esta concepción, no podemos desconocer los paradigmas educativos que han estado presentes en la enseñanza en las escuelas y que dan cuenta de las tradiciones en las que hemos sido formados los educadores artísticos.

En la concepción llamada “académica o instrumentalista” el producto es en esencia una copia: una reproducción de un modelo, o la aplicación exacta de normas técnicas. En la concepción funcionalista, orientada a la adquisición de competencias laborales, los productos tienen una utilidad práctica. En una educación por las artes, es decir en aquella que tiene como propósito contribuir a la formación integral de las personas, cobran mayor vigencia las aproximaciones auto-expresivas. (MEN, 2010, p.54)

En otras palabras, estas concepciones pedagógicas sobre la enseñanza del arte, se pueden traducir a la formación del educador artístico, como el paso de la enseñanza en el taller a su inserción en la escuela. Como se ha indicado, la Educación Artística es una asignatura reciente en la historia de la educación colombiana, incluida en el currículo a partir de la Ley General de Educación, en 1994. Menciona, Sánchez (2015), haciendo un recuento sobre los profesionales que asumieron la enseñanza de las artes en la escuela, que:

Los encargados de la educación artística para la época, fueron en la primaria los mismos docentes que tenían a cargo otras áreas, (como aun sucede); es decir, que no era

un docente con especialidad en la disciplina (ni en el campo), aunque sí en pedagogía. En esa medida, una vez instaladas las artes plásticas para los programas académicos de la secundaria, ahora llamada básica y media vocacional, quienes eran responsables del área, en su mayoría, fueron profesionales en artes plásticas; los cuales, aunque sí eran especialistas en la disciplina o en el campo, no lo eran en pedagogía de las artes. (p.113)

Conforme a esto, existe una inclinación muy marcada a comprender la Educación Artística como una actividad manual, en la que se realiza una producción estéticamente agradable y que cumple una función decorativa, inicialmente “el área se llamaba Educación Estética, aunque en realidad estaba centrada en el desarrollo de habilidades y destrezas a partir de las técnicas y cuerpos de teoría de las diferentes disciplinas artísticas, fundamentalmente música y artes plásticas” (MEN, 2000, p. 25), de ahí que, se piense que el área no está vinculada a un proceso intelectual y sea trabajada desde las manualidades. Para María Acaso (2009), las manualidades, “aparecen como un auténtico pasatiempo en el que se realizan cosas *con las manos*, por lo que los únicos procesos que se desarrollan en la ejecución de dichas cosas son aquellos enfocados en la producción, dejando de lado el análisis” (p.90).

En contraste con esto, hay otra corriente que sitúa a la Educación Artística como un acto de creación, en el que intervienen una serie de procesos mentales, como lo son la percepción y comprensión, como se menciona en las Orientaciones Pedagógicas, citando a Goodman (1995),

La comprensión y la creación en las artes, al igual que toda especie de conocimiento y de descubrimiento –desde la percepción más simple hasta el patrón de descubrimiento más sutil y la clarificación conceptual más compleja– no son cuestiones ni de contemplación pasiva ni de pura inspiración, sino que implican procesos activos, constructivos, de discriminación, interrelación y organización (MEN, 2010, p. 20).

Consideremos entonces que, darle un sentido cognitivo al proceso educativo de las artes, permite la apropiación de competencias por parte del educando, idea indiscutiblemente sustentada desde la comprensión que el Ministerio de Educación Nacional (2010) hace, cuando propone las competencias para el área: *la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación*.

Esta propuesta de educación por competencias, ofrece mayor inserción del estudiante en los problemas propios de la Educación Artística y permite al maestro desplegar diversos conocimientos en los retos propios de su aula y su contexto, es decir, crea un puente entre la educación y la cultura, como lo expresan las Orientaciones Pedagógicas:

La reorganización de los procesos de enseñanza-aprendizaje por competencias y la articulación de la educación media con la educación superior suponen reconceptualizar los proyectos educativos institucionales y resignificar el papel de la escuela y su compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes. (MEN, 2010, p.17)

Se podría decir que, en un sistema educativo pensado desde las competencias, la formación del docente deberá promover otras formas de relación con el conocimiento, orientar su ejercicio desde la pedagogía crítica, liberándolo, de la instrumentalización de la que es objeto la Educación Artística en la escuela. Asimismo, el programa de Licenciatura en Artes Plásticas, con miras a que el maestro desarrolle competencias, fundamenta su enseñanza desde la metodología de preguntas, problemas y proyectos:

(...) el programa propone como principio la formación del espíritu crítico, mediante la metodología por preguntas, problemas, y proyectos, (PPP), indagando la teoría, y la práctica educativa y artística, mediante la investigación formativa, observaciones pedagógicas, trabajos de campo, diagnósticos, métodos, técnicas e instrumentos de recolección, análisis, verificación, y sistematización. (Facultad de Artes, 2018, p.84)

Para concluir, la propuesta de una formación basada en competencias tanto en la escuela como en la universidad, apuntan a que el estudiante se haga responsable de su propio conocimiento pero, principalmente, quiero centrarme en la formación del maestro pues, si desde su formación inicial desarrolla una enseñanza crítica y reflexiva de su hacer, esto se reflejará en su práctica pedagógica, garantizando así que comprenda su formación como un proceso en el cual se desarrollan diversas potencialidades en el estudiante, además de distinguir cuál es la función de las artes en la escuela.

III. Componente ontológico.

Todos nacemos en un contexto cultural específico y a partir de él empezamos a configurar nuestra identidad, con creencias y tradiciones inherentes a lo social, lo político, lo religioso; a través de estos filtros nos relacionamos con los otros y sus propias maneras de habitar el mundo, siendo la escuela el primer lugar para esos intercambios ideológicos. A su vez, la Educación Artística nos permite conocer diferentes realidades, de la misma forma que también nos permite mirar hacia adentro y descubrirnos sensiblemente, dice Morin (1999) que,

(...) el hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender), y no hay mente (mind), es decir capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura. (p.26)

Esta relación, humanidad en tanto cultura, me ha llevado a pensar que, si somos seres sociales, con capacidad de conciencia, es decir, con unas condiciones propiamente humanas, estamos llamados a gestar relaciones desde el diálogo, el respeto, la cooperación. De acuerdo con esto, nuestro deber como maestros de Educación Artística, es pensar el aula como un espacio abierto al diálogo, inmerso en la cultura, que permita múltiples lecturas del mundo ya que, sin duda, esto hará que el estudiante confronte su propia realidad y a través de la visión de otros, transforme su universo simbólico. Los Lineamientos Curriculares, mencionan que la Educación Artística desempeña una función cultural, además agregan que:

La educación artística se concreta en actividades creativas intersubjetivas, en las cuales cada uno se enriquece sensible e imaginativamente de manera que aprende a escucharse y a apreciarse a sí mismo y a los otros, a expresarse y a compartir sensaciones, sentimientos y visiones del mundo que lo tocan, que nos conmueven. (MEN, 2000, p.36)

En otras palabras, la Educación Artística le da al estudiante la posibilidad de descubrir aquellos lenguajes que le permiten significar la propia existencia, además de acercarlos a las expresiones culturales de los otros, considerando que, ellas se convierten en expresiones propias

durante el proceso de formación, donde se genera una transformación simbólica, como señalan las Orientaciones Pedagógicas:

(...) por transformación simbólica se entiende un proceso comunicativo de manipulación y modificación de los distintos lenguajes artísticos y símbolos propios de una cultura, por medio del cual el estudiante puede aprender a enriquecer sus posibilidades de expresión. (MEN, 2010, p. 44)

En cuanto al maestro, con los antecedentes expuestos, puede decirse que, en su oficio habrá de adquirir una conciencia crítica que le permita leer el contexto de la escuela y las relaciones que allí se generan, favoreciendo la comunicación, las relaciones interpersonales, el desarrollo de las subjetividades; acciones que deberá implementar en el diseño curricular para dar respuesta a la diversidad cultural y su incidencia en el proceso de enseñanza. Así lo ha manifestado, en su propuesta didáctica, la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes, tanto en el Documento Maestro como en el Proyecto Educativo de Programa, como puede verse a continuación:

La pluralidad y la diversidad. Como forma de construir y reconstruir el aprendizaje favoreciendo el dialogo cultural, intercultural, transcultural y multicultural, y el ejercicio de las libertades de enseñanza aprendizaje dentro de un marco de calidad, respeto, inclusión y compromiso académico, ético, moral y crítico e institucional. (Facultad de Artes, 2017, p.105)

Educación artística, cultura y diversidad. Para desarrollar competencias humanas y disciplinares y afrontar las complejidades pedagógicas y didácticas que implica el ejercicio docente con personas en situación de riesgo, pobreza, discapacidad, y vulnerabilidad, con pertinencia, creatividad y sensibilidad, desde la educación en artes plásticas como espacio de inclusión, igualdad, democracia, paz, convivencia, participación y resiliencia. (Facultad de Artes, 2018, p. 50)

Sin embargo, encuentro en estas citas, un camino por explorar, pues pareciera que la diversidad está por fuera del maestro, siendo una característica de los otros, sin mayor conciencia por reconocer primero la diversidad como propia. Este discurso deberá trascender esta idea funcionalista, comprendida desde Fidel Tubino como “un discurso ideal que invisibiliza lo real” (2005, p.86), en una acción transformativa, para vencer los prejuicios sobre cómo vemos a los otros, sobre cómo nos relacionamos y sobre todo, respecto de las reflexiones que implica pensarse la diversidad en perspectiva intercultural, pues desde esa mirada, es posible construir con el otro, reconociendo en el conflicto un desafío para encontrar posibilidades para la convivencia, el respeto, la inclusión.

Dicho de otra manera, solo si el maestro es consciente de las implicaciones de su discurso en el espacio educativo y comprende su práctica como un acto político, la idea de cultura que hemos abordado se hace posible. Esto en términos prácticos, podría traducirse como “abrazar al otro y a lo otro como ejercicio cotidiano en el aula” (Facultad de Artes, 2017, p.58) así que, de las reflexiones que el maestro elabore sobre su función como agente cultural, dependen las transformaciones que éste haga a su propuesta educativa, de modo que, como lo expresa Freire, “al ayudar en la formación de los alumnos, hacemos arte y política, tanto si sabemos como si no. Saber que, de hecho, lo estamos haciendo nos ayudará a hacerlo mejor”. (Freire y Shor, 2014, p. 187).

Por otro lado, pero siguiendo en la misma línea de la formación del maestro, la Facultad de Artes propone el diálogo horizontal, “como perspectiva de una enseñanza crítica, democrática, incluyente y plural en donde todos los sujetos educativos tengan voz” (Facultad de Artes, 2017, p.107), esta criticidad que se propone, es posible si el maestro en su formación desarrolla otras competencias, que lo lleven a reflexionar sobre su propia práctica, construir su subjetividad docente y conocer el alcance de su discurso en las acciones de sus estudiantes.

De manera que, la inclusión de competencias interculturales en el proceso de formación del Licenciado en Artes Plásticas, ayudaría a problematizar la Educación Artística pues ésta, como se indicó en el análisis de las entrevistas, nos permite reflexionar sobre nuestra práctica y

saber pedagógico, generando el diálogo y la confluencia de otros aprendizajes, una formación más reflexiva y comprometida con la escuela y el maestro.

De igual modo, comprendiendo que nuestra sociedad, por ser la sociedad del conocimiento, está generando vínculos en diferentes espacios, como los virtuales, también debemos pensar como maestros las alternativas para que nuestros estudiantes aprendan a convivir en entornos tan cambiantes producto de la globalización, pues definitivamente genera otras dinámicas relacionales del sujeto y el entorno, además de que se producen otros códigos y otras realidades, como nueva lectura de lo cultural, expresado en las siguientes líneas:

Los universos virtuales han generado una nueva forma de interactuar con los otros, (y con las mismas obras), que nos conduce a replantear nuestra relación y comprensión del tiempo, el espacio y la realidad. De acuerdo con lo anterior, podemos manifestar la relevancia de la transformación simbólica en cuanto permite la relación del estudiante y su comunidad con *mundos posibles*, a través de los cuales se amplía la forma de comprender la cultura y la sociedad. (MEN, 2010, p.45)

Admito por el momento que, la virtualidad nos acerca a otras esferas culturales, pero debemos problematizar las formas de conocer y acercarnos a la realidad, por lo que será importante poner a dialogar lo real y lo virtual, pues como se ha dicho, somos seres sociales y, eso implica el trato directo con el otro, generando además, un vínculo que nos aproxime a la naturaleza y nos relacione de manera diferente con la tierra; este vínculo no construye solo la tecnología, es por esto que, la Educación Artística es un espacio favorable para generar lecturas diferentes del otro y del territorio.

TENSIONES PRESENTES EN LA FORMACIÓN

La Educación Artística enfrenta una serie de retos, presentes en la formación de maestros; en este caso haré énfasis en algunas tensiones que resultan relevantes, tales como, para empezar, la tensión disciplinar entre arte y pedagogía, aspecto a revalorar pues, quienes hemos sido formados como Licenciados en Artes Plásticas en el programa analizado, hemos vivenciado el

“menosprecio” a la pedagogía, mientras que, el saber específico de la disciplina artística, es predominante en el currículo del programa. En segundo lugar y, como consecuencia en la formación teórica y posterior práctica del maestro, se presentan los documentos oficiales con los que se pretende orientar la educación artística en la actualidad, con el ánimo de comprender los alcances que tiene lo legislativo en la escuela y su implicación en el quehacer del maestro. El tercer aspecto abordará un tema, que en el sistema educativo ha generado controversias dado su carácter polisémico, referido al concepto de *competencias* y, las comprensiones que tenemos sobre ellas en su aplicación a los procesos educativos. Finalmente, desarrollaré el tema de la evaluación pues, algunos maestros encontramos complejidad al momento de cuantificar lo sensible y en comprender cuál sería el objeto de la evaluación en los procesos de enseñanza del arte; esto es, el proceso o la técnica artística. Estas últimas cuestiones, hacen importante contar con criterios establecidos para poder abordar la evaluación en las producciones de nuestros estudiantes. Considerando estos aspectos, a continuación, despliego las situaciones planteadas.

I. Tensión disciplinar: Arte-Pedagogía.

Según Runge, “un campo disciplinario puede ser útilmente conceptualizado como una ‘red de comunicación’ diseñada para producir conocimiento” (2015, p.210). La afirmación nos sirve para considerar que el conocimiento producido por el arte y la pedagogía han sido el pilar para dar origen a la Educación Artística y, de este modo, disciplinas que debería atender la formación de maestros pero, en esta relación disciplinar, han surgido tensiones cuyo origen podría ser la priorización de la disciplina artística sobre la disciplina pedagógica. Al respecto, dice Huertas (2010) que, aunque en “Colombia el ejercicio del arte ha estado muy cercano del ejercicio docente”:

(...) hay una escisión fundamental entre el mundo del arte y el mundo de la enseñanza artística. El primero se desentiende del segundo, aunque de él derive en gran parte su legitimidad; el segundo desconoce bastante las principales cuestiones del primero y lo sigue considerando un problema primordialmente técnico (p. 173)

Como resultado, la formación del licenciado en artes plásticas estará fundado sobre esta dicotomía, afectando directamente lo curricular y polarizando la relación arte y educación, de modo que las consecuencias sobre la manera como éste concibe su quehacer, se observan en la escuela.

En el programa analizado, esta tensión disciplinar es explicado desde el Proyecto Educativo, resaltando que, además, también en algunos casos es predominante la hegemonía pedagógica. Sin embargo, este no es el caso de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, pues allí priman los saberes artísticos sobre los pedagógicos, en detalle:

(...) es evidente que prevalece en los currículos la hegemonía del arte y los lenguajes artísticos, sobre la práctica y el ejercicio pedagógico, pero también hay casos de hegemonía pedagógica, o de una acentuada relativización de saberes, lo que demuestra que los paradigmas y concepciones epistemológicas de la enseñanza artística, determinan en gran medida el currículo. (Facultad de Artes, 2018, p.51)

Lo anterior no quiere decir que la relación arte y pedagogía no sea posible sino que, como se menciona en Barco et al. (2015) “el vínculo arte y pedagogía deviene de su relación natural, por cuanto más allá del arte pensado para ser visitado en los museos, se trata de la convivencia misma, el arte es vida, es motivo de reflexión y es creatividad, lo mismo que la pedagogía” (p. 115). Se explica de esta manera que el poner en diálogo ambas disciplinas “nos compromete de una manera particular a aclarar las posibilidades de entender y comprender tanto los componentes artísticos como los componentes educativos que soportan la relación Educación y Arte en el contexto de la Educación colombiana” (MEN, 2000, p.5). Es decir, que el maestro es el llamado a comprender lo que significa esta articulación tanto en su formación, como sus implicaciones en el sistema escolar, pues en uno y otro el objeto de estudio es diferente, como se expone en la siguiente idea:

La relación alumno-maestro, es semejante tanto para formar artistas, como para formar seres humanos. En ambos casos la materia prima son los seres humanos. Pero sí existe una gran diferencia si esta relación está abonada en el campo de la academia (la formación artística) o de la escuela (la educación integral). (MEN, 2000, p.22)

Y agregaría que, como la Educación Artística se centra en el desarrollo integral del ser, la escuela debe garantizar el desarrollo subjetivo de los estudiantes, donde encuentren otras posibilidades para reflexionar sobre su mundo interior y el universo simbólico que les proporciona la cultura, por lo tanto, si le damos una mirada crítica a lo artístico en la escuela, al mismo tiempo, reevaluaríamos las maneras de comprender lo educativo y fortalecer nuestras acciones pedagógicas:

(...) la escuela debe hacer una lectura distinta de lo artístico desde una óptica pedagógica mediante la cual lo artístico se integra a la cultura local y regional en sus diversas manifestaciones, la asume como elemento de la formación inicial, la proyecta en contenidos universales, que se convierten en elementos permanentes de encuentro con lo humano a través de la dinámica del conocimiento. (MEN, 2000, p.22)

Por otra parte, se debe tener en cuenta que estas concepciones que sobre la Educación Artística encontramos, están fundadas en creencias heredadas e instituidas culturalmente; para ilustrar, el programa de Licenciatura, tiene como propósito el rescate del saber pedagógico, sin embargo, al momento de presentar el perfil del estudiante, poco se habla de la pedagogía como campo para nuevas significaciones y, por el contrario, se habla de un estudiante comprometido con lo artístico, donde lo pedagógico se sigue resolviendo fuera de la formación, un asunto meramente práctico sin mayor reflexión sobre el ser del maestro:

Un estudiante de la Licenciatura en Artes Plásticas se forma para la pedagogía, la didáctica y la enseñanza de las artes plásticas y visuales, capacitado para el trabajo en equipo. Con sentido crítico y ético sobre su realidad local, regional y global, con sensibilidad estética y capacidad investigativa, comprometido con su proceso de producción artística. Los sujetos de formación de la Licenciatura en Educación en Artes Plásticas, se construyen en la imbricación entre las prácticas pedagógicas, las didácticas y la enseñanza de las artes, con sentido crítico y ético sobre la realidad local, regional y global a través del trabajo colaborativo, con sensibilidad estética y habilidades investigativas y de producción educativa y artística. (Facultad de Artes, 2017, p.42)

No obstante, es entendible que el arte cuente con un papel protagónico en la formación del Maestro en Artes, por ser éste el saber específico del programa de formación de artistas, pero, en relación con la formación de Licenciados, debe fundarse en la reflexión sobre la práctica pedagógica a partir de los aportes de la producción artística, es decir una formación que pone en diálogo ambas disciplinas, opción que es viable para un programa que tiene como propósito abogar por la construcción del saber pedagógico de las artes, sin el ánimo de hegemonizar la pedagogía, pues, el cimiento en todo caso sería la relación entre el arte y la educación. Sin embargo, una vez más vuelvo, a la comprensión de que es el maestro quien debe interpretar cómo concibe su rol y la educación.

Lo anterior nos sirve como apoyo para confirmar que, la precaria asimilación de la tradición pedagógica, nos ha llevado a explorar más el campo del arte, privilegiando una estrecha vinculación a asuntos técnicos propios de lo artístico, por encima de la configuración como maestros y las reflexiones propias de la enseñanza de las artes. Así está expresado en el Proyecto Pedagógico de Programa:

La formación de educadores en artes, en el mundo occidental hasta el siglo XIX, tuvo estrecha relación con la historia, el arte y sus formas de trasmisión, las prácticas educativas y culturales, y las políticas de Estado; más que responder a las necesidades de educación artística de las masas. (Facultad de Artes, 2018, p.23)

Algo semejante ocurre con la tradición pedagógica, las corrientes sobre las que se sustenta el saber son ajenas a nuestro contexto, allí priman teorías de Europa y de Norteamérica, evidenciando la falta de estudio de corrientes Latinoamericanas en nuestra formación: nuestro sustento pedagógico, como puede verse en las siguientes líneas, ha sido heredado de otras culturas:

La profesionalización de los docentes de artes plásticas, por otra parte, responde a las problemáticas detectadas a lo largo de los años por autoridades académicas alrededor del discurso de la Educación estética del hombre con orígenes en las ideas aristotélicas, con desarrollos posteriores en autores como Kant y Schiller, que se transformaron en el

siglo XX en teorías de Educación Artística como saber pedagógico indispensable en la educación de la infancia a la adolescencia. (Facultad de Artes, 2017, p.12)

A causa de esto, una posibilidad para nuestra formación podrá ser cuestionarnos sobre el valor cultural que tiene nuestro saber, con el ánimo de consolidar un discurso que se sustente en nuestro territorio y nuestra historia, no se trata de dejar a un lado los saberes occidentales, pues ellos también nos configuran como cultura, pero si comprometernos a una educación contextualizada en nuestros propios lenguajes artísticos, pues comúnmente han estado dispuestos desde el pensamiento occidental, como se indica en los Lineamientos Curriculares:

Por lo general se estudia historia del arte occidental a partir de las cuevas de Lascaux y Altamira, pero escasamente se mencionan las maneras de producir arte y las cosas que han hechos los aborígenes de nuestra tierra, por ejemplo en San Agustín o en Tierra-dentro o en el arte actual. La historia de las artes tradicionales prácticamente no se estudia. (MEN, 2000, p.45)

En esta misma línea, la Facultad de Artes agrega que, el conocimiento sobre nuestra cultura latinoamericana nos da una postura pragmática ligada al pensamiento y la preservación de las tradiciones, no se concibe allí una práctica aislada del contexto o del ser, es una Educación Artística integrada a la vida: esta concepción puede relacionarse con un interés por formar maestros que desarrollen una práctica con mayor compromiso con lo local:

(...) el desarrollo de la educación artística en Latinoamérica, en las culturas precolombinas, tanto ágrafas como gráficas, el arte y la enseñanza de las artes vernáculas, se disolvían en la vida, transmitiéndose de una generación a otra “según los principios de sexo y edad, y se comprendía como una participación en la cultura, de acuerdo a un modelo de enseñanza basado en el “valor de la acción”, o de "aprender haciendo". (Facultad de Artes, 2018, p.24)

Justamente, reconociendo las tradiciones sobre las que se ha fundado la pedagogía, en el programa de Licenciatura, se opta por desarrollar una formación pensada desde paradigmas

locales, para lo cual éste se apoya en la propuesta de formación del Grupo de Historia de la Pedagogía, el *dispositivo formativo comprensivo*, dice el profesor Echeverri (1996) que un rasgo esencial de este dispositivo es:

(...) su disposición para reconocerse en el otro, en tanto portador de una racionalidad que el modelo no posee, trátase del maestro, la infancia, la cultura, la etnia o el género; de esta forma el dispositivo es transcultural propiciador de acciones comunicativas de mundos entre los cuales no ha existido intercambio de saberes. (p.96)

Este dispositivo, aplicado a la tensión disciplinar entre arte y pedagogía, existente en la Educación Artística, permitirá la construcción del saber pedagógico del docente de arte, pues es un sistema abierto que dialoga con el contexto, con los sujetos, con las tradiciones pedagógicas, pero sobre todo le da al maestro la posibilidad de reconfigurar su práctica. En esta dirección, la disciplina pedagógica y la construcción de su saber desde el arte podría ayudar a definir los propósitos de la Educación Artística y en ese sentido ofrecerá herramientas para que el maestro en formación reflexione sobre su saber y su práctica, como un ejercicio en constante creación.

II. Políticas educativas.

La Educación Artística fue incluida en el currículo como área fundamental y obligatoria a partir de la Ley General de Educación de 1994, formalizando una práctica que por mucho tiempo hizo parte de un saber vocacional, denominado como educación estética, centrado en el dominio técnico, sin implicaciones en el desarrollo del pensamiento. En esa medida, Barco (2010) expresa que:

Durante mucho tiempo la enseñanza del arte se concibió como un saber informal que se aprendía bajo la tutela de un artista, y este supuesto aún funciona si se entiende como el aprendizaje de un oficio. Sin pretender una generalización, es posible encontrar que aún hoy se continúa enseñando, como en el siglo pasado, a la manera de un espacio de mero entretenimiento o, de manera excluyente, como una opción vocacional para quienes manifiesten talento. (p.63)

Consideremos que, la profesionalización del Licenciado en Artes Plásticas, como lo reconoce la Facultad de Artes, surge de la legislación educativa como menester para formar docentes en la enseñanza de las artes, que respondan a las necesidades educativas de la escuela, en un intento por comprender el mundo interior y social del niño, donde se relaciona con símbolos propios de la cultura, que lo llevan a estar en diálogo permanente con el contexto, cobrando relevancia “en las políticas internacionales con el fin de que, a través del arte, los sujetos educativos desarrollen competencias creativas; en todo caso útiles para sí mismo y para la sociedad, como plantea Vigotsky (1972)” (Facultad de Artes, 2018, p.46).

(...) la profesionalización del Licenciado en Artes Plásticas, es una necesidad que surge de las políticas educativas implícitas en la Ley General de Educación, los Lineamientos de Educación Artística del Ministerio de Educación Nacional, las normalizaciones decretadas para las Licenciaturas, los Planes de Desarrollo y de Cultura en Colombia. Por tanto su pertinencia es indefectible ante la ley y es pertinente frente a las necesidades educativas evidenciables en la praxis de las artes plásticas. (Facultad de Artes, 2017, p.11)

Puede inferirse así que, tanto los Lineamientos Curriculares (MEN, 2000) como las Orientaciones Pedagógicas del área (MEN, 2010), guían al maestro en la fundamentación y planeación de sus clases, es decir que trazan una ruta de trabajo en el proceso de enseñanza, y de manera directa están indicando el tipo de docente que requiere el área en razón de lo escolar, así puede comprenderse que:

Dichos Lineamientos curriculares esquemáticamente expuestos como base de la educación artística escolar, sumados a las exigencias ministeriales para los programas de educación superior, licenciaturas, y de la educación informal, demandan la formación de un licenciado en artes plásticas integral e innovador, capaz de dar respuesta a la interdisciplinariedad, la integralidad y la diversidad que el medio social, cultural y educativo exige. (Facultad de Artes, 2018, p.49)

Cabe señalar que, en términos de políticas educativas, estas orientaciones están pensadas desde la directriz de la integralidad de las disciplinas artística, es decir, que aplica tanto para artes plásticas, música, teatro y danza; es una propuesta general donde se tiene en cuenta las competencias que el estudiante debe desarrollar independiente del lenguaje artístico empleado, lo que ofrece al educador la autonomía para que piense el área desde su formación específica, sin embargo, también dan la idea de un educador artístico con aptitudes para todos los lenguajes disciplinares del arte, pues debe tenerse en cuenta que, la institución educativa a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), tendrá la facultad para decidir si se prioriza una sola disciplina o todas en su desarrollo curricular, como lo indican las Orientaciones Pedagógicas:

Esta sección del documento presenta un marco conceptual para la comprensión y la aplicación pedagógica del saber artístico en general, basado en el desarrollo de competencias. Por ello, no se ocupa de la definición de contenidos temáticos en la formación artística, pues éstos son determinados según cada práctica artística y, por consiguiente, establecerlos constituye la tarea de los docentes y de las instituciones. (MEN, 2010, p.21)

No obstante, menciona Sánchez (2015) que “se debe llamar la atención sobre la relevancia y necesidad para que cada lenguaje sea abordado y estudiado en su singularidad, en aras de evitar sumar los distintos lenguajes artísticos como un todo, y llegar a la deslegitimación de las diversas disciplinas artísticas en el ámbito escolar” (p.107), además añade que:

(...) no se trata por supuesto de mantener las fronteras, ni desconocer el sentido holístico que puede integrarlas, pero sí de reconocer que sus estructuras, metodologías, códigos y didácticas son diferentes y por ende su estudio, investigación e interpretación, requieren que cada una de las disciplinas del campo del arte sean asumidas de formas y modos -quizás epistemologías diferenciados, en tanto sus objetos de estudio también lo son. (p. 107)

Sobre este asunto, mencionaré además que, la vinculación laboral de los maestros al sector oficial, se realiza conforme a las orientaciones ministeriales, a través de un concurso de méritos, que recoge el conocimiento de todas las disciplinas, es decir, se piensa nuevamente en la

integración, situación que es adversa para el maestro, pues no tiene correspondencia con la formación artística que se ofrece en el país, donde se forma al licenciado en un solo campo disciplinar, como lo expresa Mejía (2017):

Aunque la formación docente en artes, por regla general en el país (o por lo menos en nuestra Facultad), enfatiza uno de los campos disciplinares del arte (música, dramaturgia, plásticas, danza, etc.), el examen de vinculación (y algunas instituciones educativas), exigen saberes en todas las disciplinas. Esto suma complejidad en la relación que, en este caso, debería establecerse entre el saber pedagógico y el saber disciplinar, en la formación de docentes en artes. (como se cita en Facultad de Artes, 2018, p.20)

Como consecuencia de este panorama, a la escuela no solo llegan profesionales formados en las artes sino también profesionales de otras disciplinas calificados para impartir el área, como se menciona en el decreto 1278 de 2002, artículo 3, por el cual se habilita a cualquier profesional para ejercer la función de docente:

Respecto a los egresados de la licenciatura en Artes, el ingreso laboral en el sector educativo formal e informal, se ha visto afectado por políticas ministeriales, en donde la enseñanza de las artes plásticas, puede ser ejercida por profesionales formados en cualquiera de las disciplinas artísticas, o en el peor de los casos por profesionales de otras carreras sin ninguna afinidad pedagógica o artística. (Facultad de Artes, 2017, p.16)

Dicho brevemente, la formación profesional de Licenciados en Artes Plásticas, responde a las políticas públicas, a partir de las cuales se expiden una serie de disposiciones que el maestro debe cumplir, dejando poco espacio para que éste reconozca que es portador de un saber pedagógico, que lo lleva a reflexionar y reconfigurar su práctica, elevándolo a la categoría de intelectual. Sobre este asunto, el profesor Barragán (2014) indica que, estas disposiciones de ley, están generando un “maestro objetivado”, en otras palabras, un maestro reproductor, un operador de la enseñanza, que podría abandonar dicha objetivación a través de la investigación de su práctica, que permite la formación en pedagogía.

III. Competencias en la formación

El término *competencia* fue adoptado por el sistema educativo colombiano para dar respuesta al proceso de calidad educativa, adelantado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en todos los niveles de educación: básica, media, técnica, tecnológica y profesional. Las Orientaciones Pedagógicas (MEN, 2010), acogieron el término y lo usan para mostrar aquellos saberes a los que apunta la formación del estudiante: *sensibilidad, apreciación estética y comunicación*.

Para ampliar, diremos que la Sensibilidad, se refiere a la *recepción*, es decir el conocimiento que se adquiere a partir de un estímulo externo; ésta favorece la conciencia corporal, la forma de expresarnos y cómo nos relacionamos, pues permite mayor cercanía con los otros y se fundamenta en relaciones más armónicas basadas en el respeto.

(...) el desarrollo de la *sensibilidad* contribuye a las competencias ciudadanas en cuanto empodera al estudiante de su cuerpo como ámbito de relación con los otros y cultiva en él herramientas que fortalecen la inteligencia emocional para aprender a conocerse, conocer a otros y equilibrarse autónomamente. (MEN, 2010, p.34)

Por su parte, la Apreciación Estética, alusiva a la *creación*, lleva al estudiante a descubrir el mundo a través de las visiones de los otros y apropia los saberes estéticos en la medida en que crea su universo simbólico a través de las producciones que realiza.

La *apreciación estética* lleva gradualmente a los estudiantes, no sólo a valorar su quehacer y evaluarlo, sino además a ponerse en relación y estimar los hitos culturales, artísticos y patrimoniales de entornos locales, universales, para finalmente formar mecanismos de apropiación de sus diversas manifestaciones. El acto de volver propio significa, cognitivamente, alcanzar el umbral de la obra y entenderla y, éticamente, extender a ella el cuidado de lo que nos pertenece. (MEN, 2010, p.40)

Finalmente, la Comunicación o *socialización*, pone en diálogo a la obra, el contexto y el espectador, permitiendo que el estudiante comunique sus sentimientos y emociones a través de la producción artística. Es decir que, esta competencia, está referida básicamente al hacer donde confluye no solo el aspecto cognoscitivo sino la experiencia que pasa por el cuerpo.

La *comunicación* se refiere al hacer, es la disposición productiva que *integra la sensibilidad y la apreciación estética* en el acto creativo. La *comunicación* no manifiesta en estricto sentido una comprensión verbal *porque implica el dominio de formas sensibles irreductibles al orden del lenguaje*, como el despliegue de acciones de una improvisación teatral, un ejercicio pictórico o una presentación musical. (MEN, 2010, p.41)

Por otra parte, estas competencias deben entrar en diálogo con las competencias básicas, permitiendo que el estudiante se forme íntegramente en su paso por el sistema escolar. De la misma manera, el plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas, propone que el estudiante desarrolle competencias humanas y profesionales que le permitan desempeñar su práctica comprendiendo las realidades socioculturales del medio escolar, de modo que:

(...) la práctica pedagógica investigativa está relacionada con el concepto contemporáneo de competencia que se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, destrezas y valores los cuales sirven para resolver un problema o desempeñarse en sus distintos contextos; en consecuencia ésta es un lugar para la construcción de conocimiento a partir de la propia experiencia y el espacio para reflexionar e identificar las características generales y específicas de los ámbitos educativos, sociales y culturales en los cuales se propicia la creación artística, la enseñanza y el aprendizaje de las artes. (Facultad de Artes, 2017, p.121)

Dicho lo anterior, es preciso ahondar en la manera cómo se incorporan las competencias, pues se puede inferir que, la competencia, es una respuesta pertinente a situaciones completamente nuevas, que se presentan en cualquier contexto y que se miden a través de desempeños, Gómez (2001), nos va a indicar que los desempeños,

(...) han de entenderse como acciones mediadas en las que las competencias se asumen como disposiciones que buscan la comprensión, no solo por razonamientos lógicos sino por otras modalidades de pensamientos (narrativas, analógicas, metafóricas) que operan en cada caso particular, la resolución de un problema ya no depende del grado de apropiación de la lógica de un campo disciplinar, sino de las posibilidades de “actualización de las significaciones y relaciones totales ya construidas y una resignificación y ampliación de sus difusos límites”. (p.113)

Sin embargo, los desempeños aún no nos dicen cómo se incorpora una competencia, solo la traduce en algo observable. Continuando con el análisis de Gómez (2001), las competencias dependen de la manera como los sujetos nos apropiamos de las herramientas culturales, es decir, “los recursos materiales a los que pueda tener acceso un individuo resultan fundamentales para efectuar cualquier “conocimiento actuado” en virtud de que, sencillamente los seres humanos resolvemos los problemas con lo que tenemos”. (p.108)

Por lo que se refiere a la Educación Artística, las Orientaciones Pedagógicas mencionan que el docente debe procurar que el estudiante maneje, con destreza, materiales y lenguajes para expresarse, agregando, además, que para esto es preciso que las actividades estén apoyadas en la indagación, la imitación y la ejercitación, como niveles de apropiación de la competencia artística, así pues:

La *indagación* permite al estudiante adquirir conocimientos y descubrir técnicas, lenguajes y posibilidades expresivas que nutren su creatividad (...) La *imitación* es una antigua práctica pedagógica que surge del análisis y de la observación detallada de un objeto o de la manera de hacer que ejemplifica un maestro (...) La *ejercitación* comprende aquellas actividades prácticas cuya repetición sistemática le permite al estudiante desarrollar las destrezas físicas o mentales necesarias para el dominio de una técnica, de un saber hacer. (MEN, 2010, p.50)

Sobre estos aspectos Gómez (2001), de manera similar, enunciará los niveles de variación de las competencias, es decir el grado de aprehensibilidad que tiene el sujeto de una competencia.

El primero es el *nivel de rutinización*, en el que la acción se reproduce constantemente hasta que se ha asimilado el aprendizaje. El segundo es el *nivel de significabilidad*, donde es necesario establecer un vínculo entre el qué y el cómo. Seguidamente se produce el *nivel de amplificación de significaciones*, movilizado por los intereses y motivaciones personales, generando el dominio de unos conocimientos particulares y, finalmente, se da el *nivel de experticia*, como un acto de intuición, actualizando para cada situación basado en la comprensión del problema.

En consonancia con esto, la propuesta de Perrenoud (2008) recoge lo dicho hasta aquí: este autor, desarrollando algunas ideas de Le Boterf, afirma que el término competencia se refiere a “saber movilizar”. Esta movilización permite que el saber realice otro tipo de conexiones desde lo cultural, político, educativo; no como un simple “saber hacer”, sino como una actividad de trascendencia para el sujeto, en el que responda a situaciones complejas, en ese sentido:

Una competencia permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a las otras competencias más específicas. (p.3)

Considerando que, la Educación Artística, es un área de conocimiento que fundamenta su comprensión a través de actividades prácticas, ésta debe entenderse como el proceso a través del cual se está en constante reflexión frente a retos y problemas que se dan en el hacer artístico, apelando expresamente al desarrollo de competencias. Por tanto, y de acuerdo con lo expuesto, la formación del Licenciado debe orientarse hacia el enfoque de las competencias, configurando un maestro que atendiendo a sus necesidades autoformativas y también transformativas genera otros diálogos con la educación, la sociedad y la cultura, en otras palabras y como lo propone el perfil del egresado, un sujeto competente en capacidad de reflexionar y transformar su práctica:

El Licenciado en Artes Plásticas egresado de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, es un docente competente, sensible, crítico y reflexivo, consciente de su acción educativa, agenciando sus saberes y prácticas con intención, conocimiento y comprensión pedagógica para darle sentido a su ejercicio.

Es un maestro generador de saberes y prácticas significativas, un agente investigador y problematizador continuo de su hacer, entornos y sujetos de aprendizaje. Es un intelectual transformativo que como docente de artes plásticas estimula el saber crítico, la autoexpresión, la experimentación, la exploración, la problematización, la investigación, la participación y la subjetivación. (Facultad de Artes, 2017, p. 42)

IV. Evaluación.

Dicen las Orientaciones Pedagógicas, respecto de la evaluación que, “constituye una actividad mediante la cual los maestros tienen la oportunidad de monitorear los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus educandos, en la búsqueda de afianzar, mejorar, consolidar, valorar y complementar los aprendizajes de éstos” (MEN, 2010, p.73), sin embargo, la claridad expuesta en teoría es un asunto complejo en la práctica. La evaluación en la Educación Artística, presenta dificultades, pues se ha entendido desde el resultado más que desde el proceso, es decir, se le ha dado mayor importancia al producto que a las situaciones a través de las que el estudiante desarrolló sus ideas. Sobre esto se menciona que:

(...) en la Educación Artística el propósito pedagógico no es sólo el producto artístico en sí mismo, sino también el proceso que lo ha generado, pues éste permite al docente y a los estudiantes identificar el nivel de desarrollo de cada una de las competencias específicas. (MEN, 2010, p.51)

Sobre este asunto, algunos teóricos han proporcionado algunos criterios a tener en cuenta al momento de evaluar a los estudiantes y que son referenciados en las Orientaciones Pedagógicas para orientar a los maestros en su quehacer. Es el caso de Eisner (1996), quien propone tres criterios de valoración: la habilidad técnica, los aspectos estéticos y expresivos, y el uso de la imaginación creadora:

La habilidad técnica. Conversión de la materia en expresión exige conocimiento y desarrollo de destrezas. Los *aspectos estéticos y expresivos.* Es necesario entender cuándo el estudiante afronta un problema técnico o un problema estético, cuándo se le dificulta o

facilita comprender las relaciones conceptuales. La *imaginación creadora*. Existen grados diferentes de exigencia en lo creativo (...) la ampliación de límites, la invención, la ruptura de límites y la organización estética. (MEN, 2010, p.74)

Por su parte, Efland (2002), Hargreaves (1991), Errázuriz (2006), también referenciados en las Orientaciones Pedagógicas, proponen que la evaluación en la Educación Artística cuente con los siguientes aspectos:

La evaluación diagnóstica permite reconocer, identificar y establecer desde dónde planificar las estrategias. *La evaluación sujeta al criterio personalizado* evaluación del proceso, en contraste con la del resultado. *La coevaluación* permite al estudiante comprender el porqué, el para qué y el cómo se evalúa. *La autoevaluación* es la valoración del estudiante de su propio trabajo y de los logros alcanzados. *La indagación* constituye para el docente una forma de revisar y cualificar su quehacer en este campo y de consolidar sus aportes reflexivos para mejorar la calidad de la educación. (MEN, 2010, p.75)

Sobre estas propuestas, hay un asunto que se puede intuir y es que la evaluación en la Educación Artística es un proceso formativo, de comunicación, en el que se socializan las producciones realizadas por parte de los estudiantes; este ejercicio permite que se favorezca no solo la propia expresión, sino que se aprenda el respeto por la expresión de los otros. Perrenoud (2011), lo propone como evaluación formativa “integrada «naturalmente» a la administración de situaciones-problemas” (p.85). De esta misma manera puede aplicarse la evaluación en la formación del maestro, entendida como:

(...) continuidad del aprendizaje, que sigue formando, enseñando y motivando, cuyas metas, alcances, condiciones, componentes, modalidades, mecanismos, y momentos, son resultantes del examen reflexivo de los fines, carácter, duración, contenidos, métodos y estrategias del curso teniendo en cuenta la educabilidad del sujeto y la enseñabilidad de la disciplina. (Facultad de Artes, 2017, p. 108)

Un maestro que comprende la evaluación como formativa, sin duda, pensará en criterios centrados en el sujeto y en el proceso que desarrolle en la ejecución de sus producciones. Esto nos indica que, aparte de los criterios sobre los que se puede evaluar, según los autores citados, han de tenerse en cuenta las competencias a desarrollar en el área, propuestas por las Orientaciones Pedagógicas del MEN, estas son, la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación; tener esto en cuenta nos permite hacer una evaluación en doble vía, donde se reconocen los asuntos técnicos, pero también las significaciones culturales a través de las que se produce la obra.

La evaluación en la educación artística adquiere, en virtud del mismo proceso del desarrollo de la conciencia, un papel diferente al que cumple en otros campos del conocimiento. Ella puede ubicarse en lo propiamente formativo mediante la aplicación de filtros de naturaleza técnica que permiten las correcciones en la expresión de lo sensible o aplicando filtros de naturaleza funcional que permiten encontrar las lecturas culturales que le son inherentes a las expresiones artísticas o aplicando filtros de naturaleza crítica que ayudan a la conciencia a encontrar argumentos y razones de fondo sobre lo característico de su propio significado. (MEN, 2000, p.10)

PUNTOS DE ENCUENTRO SOBRE LA FORMACIÓN

La lectura comprensiva realizada a los documentos analizados, da cuenta de un aspecto que es recurrente en las fuentes consultadas: la formación del ser. Lo podemos encontrar tanto en la formación del maestro, como un ejercicio de construcción de sí mismo y como agente de la cultura, pero también en la escuela, donde la Educación Artística trabaja, como lo expresan las Orientaciones Pedagógicas, “en dos ámbitos o dimensiones del individuo: la subjetiva y la social y cultural, llamada también intersubjetiva” (MEN, 2010, p.54). Dicho de otra manera, desde la perspectiva de Donald (1995) “el inconsciente cultural determina al inconsciente individual, o mejor, dado que esta forma de expresarlo podría reproducir la dualidad entre "sociedad" e "individuo", cómo se produce la subjetividad en el interior de lo simbólico” (p.65), dicen también los Lineamientos Curriculares que:

La necesidad universal del arte emana de que el hombre es una conciencia pensante o sea, él hace por sí y para sí lo que él es y lo que él representa y esto lo obliga elevar a la conciencia espiritual el mundo interior y exterior como un objeto en el cual él reconoce su propia mismidad. (MEN, 2000, p.9)

Así, nuestra identidad se desarrolla en la cultura, por lo que muchas prácticas e imaginarios son heredados, como lo plantea Fernet Betancur (2009); esa herencia es un proceso de subjetivación a través de la cual nos hacemos sujetos.

No hay sujetos; hay más bien procesos de subjetivización (...) en estos procesos vamos adquiriendo subjetividad en la medida en que compartimos espacios rituales, de creencias, convivencia, que han sido ya subjetivizados. Ser sujeto es heredar subjetividad. Nosotros somos herederos de subjetividad; ser sujeto es generar subjetividad (p.11).

Con respecto a la formación diré, en palabras de Larrosa (1995), que se trata de la *producción pedagógica del sujeto* en perspectiva de la subjetivación, esto es:

(...) desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo. Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir. (p. 287)

Con respecto a esto, se propone una práctica pedagógica donde el sujeto recobra su voz y sea consciente de sí, esto me remite directamente a la idea de experiencia, en el sentido, de que ésta debe ser un conocimiento que pase por el cuerpo y, como se indica en el Documento Maestro, no hay sujeto sin experiencia:

(...) la contextualización del saber no es posible sin la intermediación de la experiencia, la cual es interpretada por el profesor Bernardo Barragán como aquella

EXPERIENCIA *que problematiza la cotidianidad y la cuestiona para poner en movimiento lo que parece estar detenido*, donde la pregunta por la experiencia es la pregunta por el sujeto en tanto no hay sujeto posible sin ella. (Facultad de Artes, 2017, p.52)

Sobre la experiencia, las Orientaciones Pedagógicas, citando a Jauss (2002) dicen lo siguiente:

Que el arte sea un lugar de experiencia significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse y gozar, que del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia, también cognoscitiva. (MEN, 2010, p.19)

En efecto, en el apartado siguiente me referiré a la subjetivación del maestro, en tanto sujeto que se reconfigura a través de la práctica y al universo simbólico de la Educación Artística, donde emerge la categoría “otro”.

I. Subjetivación del maestro.

El asunto de la subjetivación, entendido como lo referencié anteriormente, desde Fernet Betancur, se entiende como un proceso a través del cual nos hacemos sujetos, sin olvidar que hacemos parte de una sociedad, donde la subjetividad quiere ser dominada, como en la mayoría de procesos de escolarización, en los que el sujeto maestro se configura desde las disposiciones institucionales, pero también se reconfigura a partir de su práctica pedagógica. Había hecho mención antes, a cómo las políticas educativas incidían en la formación del maestro, cuando ellas ponen en crisis su estatuto intelectual, limitando su pensamiento y acción y, produciendo un maestro sujetado, que confirma cómo la subjetivación está determinada en el relacionamiento institucional. En términos de Barragán (2011):

(...) el sujeto se toma como el lugar desde donde todo puede ser dicho o controvertido o imaginado o inventado o reivindicado; este sujeto sujetado a sí mismo y sujeto a nada, niega las relaciones y niega que el producto de estas relaciones es algo

distinto a él y que aunque puede decir, imaginar, inventar y controvertir está determinado por el campo de las relaciones con instituciones, saberes, prácticas y discursos. En este sentido toda realidad es producto tanto del sujeto como de las sujeciones a que está sometido. (p.7)

A propósito, el programa de Licenciatura en Artes Plásticas, propone que la formación del maestro esté “focalizada en el sujeto educativo como ser humano integral” (Facultad de Artes, 2017, p.105), planteamiento que se conjuga con la propuesta formativa de la Educación Artística en la escuela, la cual “se concentra en la definición de competencias específicas que complementan e intensifican el desarrollo de las competencias básicas, en la búsqueda de una educación integral de los estudiantes”(MEN, 2010, p. 21). En otras palabras, el desarrollo de los proyectos formativos tanto a nivel básico como superior, se constituyen a través de un fin esencial, la producción de un tipo de sujeto.

A saber, la formación integral, es concebida por el MEN (2012) como, “un ejercicio institucional y colectivo en el que se involucran el riesgo del conocimiento, la aventura del reconocimiento de la diferencia, y las preguntas que interrogan de manera permanente por la condición humana y el estado de la cultura” (p.7). Esta misma entidad, en los Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación (2014) menciona, en voz de Hernández et al., que:

(...) la *formación integral* en la educación superior implica, de un lado, la apropiación de los contenidos propios de una profesión, como herramienta intelectual necesaria para el aprendizaje permanente y la resolución de problemas complejos que requieren de la concurrencia disciplinar. De otro lado, implica la formación en valores humanos, culturales y sociales, tales como: el amor a la libertad, la tolerancia, la convivencia, el respeto a la diversidad cultural y al entorno natural, la honradez, honestidad, responsabilidad y solidaridad. (p.17)

Si nos salimos del panorama institucional, la concepción a la formación integral “se configura como una forma de reflexión filosófica acerca de los ideales de hombre y de sociedad a los cuales es posible contribuir a través de la educación” (Marroquín et al, 2016, p.72) y, en esta

misma línea, Castillo (2016) dice que, “la formación integral es una conjugación de las diferentes dimensiones del ser humano que se pueden consolidar y desarrollar armónicamente a través de la educación”. (p.96) Sin embargo, no es a partir de la educación que el maestro logra subjetivarse, sino que es un proceso instaurado directamente en su práctica pedagógica, a partir de la que se reconoce como sujeto maestro y se reconfigura a través de sus experiencias. Desde esta postura, puede pensarse en un maestro con muchos rostros, a partir de los cuales, se configura desde el deber ser, que todo el tiempo le dice qué hacer y el poder ser desde su experiencia.

Valga como ejemplo, mencionar que, tanto en el Programa Educativo de la Licenciatura como en las Orientaciones Pedagógicas, los maestros son modelos que reproducen valores humanos en la escuela, así que, el maestro con su ejemplo orientará el proceso de aprendizaje de sus estudiantes; esta concepción además de ser un principio curricular de la formación, es una práctica que se ha implementado en la tradición de las bellas artes, que implica la reproducción de modelos, como puede verse a continuación:

(...) la licenciatura, promueve el desarrollo de valores humanos como principio formativo; así el desarrollo de actitudes y valores morales de los docentes y estudiante del programa, se transforman en modelo de aprendizaje en la escuela (...) De este modo, el futuro maestro como guía de nuevas generaciones, transmite a partir del ejemplo y en su accionar humano, media los valores deseables para la construcción de un futuro colectivo, de una Colombia mejor. (Facultad de Artes, 2018, p.85)

El estudiante imita las acciones del maestro y reconstruye internamente los *procesos mentales* que dirigen dicha acción, aplicando métodos de conocimientos inductivos. Esto obliga al docente a reconocer su rol como “ejemplo”, además de poner al estudiante en contacto con obras y artistas representativos. (MEN, 2010, p. 50)

Esta idea de maestro como modelo a seguir, me remite a una formación instalada en la escuela católica, citada por Echeverri en su texto: *Mi encuentro con el rostro magisterial*. Allí mencionan que, “en las narraciones de Carrasquilla el rostro magisterial es el rostro de Jesucristo maestro, mira a los estudiantes en las aulas desde una posición que abarca el universo del aula. Y

el maestro es juzgado y tenido como tal, de acuerdo con esa imagen tutelar” (1998, p.136). Desde mi punto de vista, esta idea de formación, debe trascender la idea del maestro como “ejemplo”, a un maestro que vive la realidad de la escuela y realiza su labor con conciencia crítica, propiciando otro tipo de relaciones que le permitan construir su subjetividad, como una experiencia de vida y no de réplica.

De hecho, pensar la práctica como un ejercicio crítico, promueve una revisión permanente que hace al docente poseedor de un saber: “el maestro no es un recipiente pasivo en espera de conocimientos, la voz, la imagen, el saber y el poder lo circundan y animan” (Echeverri, 1998, p. 146), sobre el saber y el poder ha de entenderse como un ejercicio político, el maestro es sujeto de conocimiento, de saber pedagógico, a través de este el maestro no solo reconfigurará su subjetividad sino las relaciones que establece en el espacio educativo, estas relaciones la Facultad de Artes propone que sean basadas en la horizontalidad y el diálogo, en palabras de Freire, “El método dialógico también implica trabajo, pero tiene un potencial de creatividad y de ruptura que ofrece recompensas inesperadas: la iluminación para ambas partes” (Freire y Shor, 2014, p.83), esta iluminación, es la condición de posibilidad para construir con el otro sin jerarquías, comprendiendo la complejidad de lo que sucede en la escuela, pero también en la cultura y la sociedad, sobre esto el Proyecto Educativo de la Licenciatura menciona que:

(...) la enseñanza en la licenciatura, parte del conocimiento y la enseñanza crítica, mediante la metodología PPP en todos los cursos del programa, como principio para la formación de docentes en arte plásticas conscientes de su ejercicio como espacio político, en donde el maestro como sujeto de autoridad, poder y control en el aula, concede valor al diálogo, la autoexpresión, la horizontalidad, la participación, el consenso, el debate, la cooperación, la indagación y la problematización de la realidad. (Facultad de Artes, 2018, p.86)

Por otro lado, siguiendo con el profesor Echeverri, podemos hablar del maestro “como figura que abre y cierra espacios” (1998, p.137), como metáfora para mencionar que el maestro es quien nos enseña el paisaje, nos muestra el afuera. Esta idea está fundamentada en lo social, como posibilidad para relacionarnos con los otros y el contexto en condiciones de igualdad y

respeto, es la posibilidad de ir del mundo interior al exterior, de la escuela o del propio cuerpo, esta postura encuentra relación con lo planteado en los Lineamientos:

(...) la capacidad profundamente humana de conmovearse, sentir, expresar, valorar y transformar las propias percepciones con respecto asimismo y a nuestro entorno, de una manera integrada y armónica. Esto quiere decir que existe un permanente ir y venir de adentro hacia fuera y de afuera hacia adentro. Un juego desde las impresiones particulares a las expresiones, también particulares. (MEN, 2000, p.29)

En resumidas cuentas, la formación del maestro no es un ejercicio solo conceptual sino experiencial, sobre esta particularidad, “Fernando González, nos recordó, a través de toda su obra, que no existen sino dos métodos para formar maestros: los libros y los viajes. Y entre estos últimos distinguió entre los pasionales y los que se hacen a pie” (Echeverri, 1998, p.144), entiendo así que el maestro se forma en las vivencias y en la reflexión que realice de sus experiencias, transformando su práctica, pero también su mismidad.

II. El “otro” en el universo simbólico de la Educación Artística.

La necesidad humana de educar al otro implica que el maestro reconozca, en él, que es portador de historias, experiencias y prácticas que definen su subjetividad, adoptando no solo aptitudes sino actitudes heredadas de su cultura, esto puede hacer de la escuela un lugar para la diversidad, donde el encuentro interpersonal, más allá de generar relaciones planas, se caracterice por la tensión y el conflicto. Menciona Donal (1995) que:

Tanto la subjetividad como las relaciones sociales no se caracterizan por la seguridad, sino por la tensión e inestabilidad. La producción de subjetividad, como he afirmado anteriormente, no supone el reflejo de un orden social por parte de los individuos pasivos, sino la precaria ordenación de categorías simbólicas. Este es un proceso activo, incluso agresivo; no menos porque tales categorías no se encuentren nunca en lo abstracto, sino siempre en tanto formuladas en el discurso y desplegadas en la interacción social. (p.73)

En vista de que las categorías simbólicas están inmersas en la cultura, lo que podemos inferir del apartado anterior, es que desde el actuar cotidiano no nos hemos tomado el tiempo para pensar qué hacer ante la diversidad humana, creando una situación que nos lleva a negar al otro, a excluirlo y temerle, como se amplía en la siguiente referencia:

El miedo, la prevención y la desconfianza son causa y consecuencia de las varias formas de interacción excluyentes de "los otros" y de "lo otro" y fuente permanente de diferentes formas y grados de agresión y violencia. Se observa que estos modos de interacción trunca maltratan y destruyen el tejido social y aniquilan posibilidades creativas individuales. Impiden también dedicar espacios y tiempos para una construcción simbólica vital que nos una y para construir normas cívicas que nos identifiquen. Estos son modos de cultivar conductas irreflexivas, "narcisismos", manejos autoritarios del poder, incapacidad para reconocer los derechos de los demás, injusticia, destrucción de 'la tierra', dependencia y subordinación cultural. Considerar estas conductas desde la perspectiva de la educación artística hace necesario resignificar su rol en la estructura educativa. (MEN, 2000, p.26)

Esta situación, fundamentalmente, nos habla de relaciones donde prima la desigualdad, ancladas a una propuesta desarrollista de sociedad, donde el bienestar individual sobrepasa al colectivo, somos hijos de la globalización y ésta cada vez más está generando relaciones distantes, de poca calidad. Se ha dicho, a lo largo de este análisis, que la Educación Artística, justamente, tiene la función de formarnos en la sensibilidad para encontrar otras maneras de relacionarnos con los otros, propiciando relaciones armónicas, basadas en el respeto y la comprensión; sin embargo, en la escuela esta área es minimizada: en la jerarquía disciplinar que el sistema educativo ha construido, la Educación Artística es secundaria, anulando su potencial para comprender el universo simbólico llamado cultura. Sobre este asunto Nussbaum (2010) señala que “el descuido y el desprecio de las artes y las humanidades generan un peligro para nuestra calidad de vida y para la salud de nuestras democracias”. (p.14)

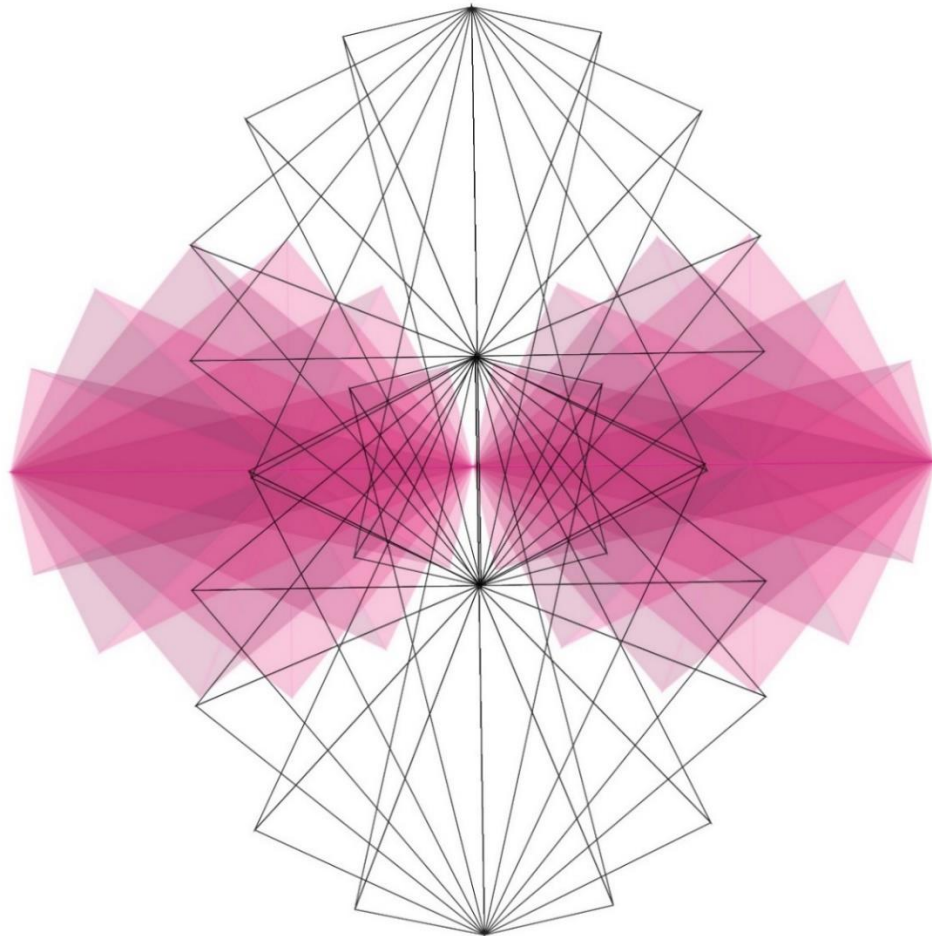
Como se ha dicho, en tanto seres sociales, la Educación Artística es fundamental para aprender a vivir con otros, ya que posibilita el encuentro con la otredad y nos permite una lectura

diferente del territorio; el arte como proceso creativo genera otras posibilidades para pensar de forma alternativa, transformando los imaginarios que impiden que nos liberemos de patrones que la sociedad ha impuesto. A propósito, en las Orientaciones Pedagógicas se dice que los diferentes lenguajes artísticos transforman nuestro pensamiento, como se observa en la siguiente cita:

Trabajamos en la dilatación del cuerpo para dilatar la mente. Dilatamos la mente para poder crear mundos posibles (...) La dilatación mental se refiere al logro de una elasticidad o flexibilidad en el estudiante procurada por la educación para transformar su pensamiento, liberarlo de sus patrones habituales, de sus límites y sus lugares frecuentes, que le permita *imaginar, innovar y crear*. (MEN, 2010, p.29)

En conclusión, ha de ser el maestro quien, en su práctica pedagógica, genere reflexiones que posibiliten el encuentro con el otro, no como un acto de simple tolerancia y buena convivencia, sino en relaciones sustentadas en el encuentro y la negociación cultural, donde el otro es importante para nuestra configuración como sujetos.

Para dar paso al siguiente movimiento, en este punto es importante mencionar que tanto los propósitos formativos como las tensiones del área de Educación Artística hacen parte de nuestra configuración como maestros, es decir, son tradiciones que han sido heredadas por la cultura y que se han reproducido en las universidades y en los espacios escolares, sin embargo, hay un asunto que es fundamental que puede dar paso a desaprender algunas prácticas y concepciones del área. A lo mejor, si pensamos la formación del maestro teniendo como base las reflexiones que éste haga sobre su práctica pedagógica, se podrá pensar en un maestro que cuestione permanentemente su subjetividad con el fin de construir su identidad docente. Como se ha dicho en otras líneas, la formación es un proceso continuo que permite tomar las experiencias educativas y volver a ellas desde otras perspectivas, siempre que pasen por la reflexión, para generar conocimiento.



Movimiento 3

Reconfigurar

Figura 7. Movimiento 3: reconfigurar

4.3. Movimiento 3: Reconfigurar

Este movimiento da cuenta de una característica propia del caleidoscopio, pues permite la transformación continua de las imágenes, mientras el sujeto realice movimientos constantes, es decir, es la posibilidad de cambio. En relación con el objetivo de investigación que se persiguió, para esta parte del análisis, la reconfiguración permitió recrear un encuentro experiencial, donde las reflexiones del maestro de Educación Artística giraron en torno a su relación con el espacio escolar, pero también donde fue posible a través de las experiencias de otros reconocernos desde la palabra para dar sentido a nuestra práctica pedagógica, en el sentido de la ecopedagogía propuesta por Gadotti:

En la "educación bancaria" (Paulo Freire) no se discute el sentido del aprendizaje, pues para esa educación aprender es un fin en sí mismo. La ecopedagogía tuvo origen en la "educación problematizadora" (Paulo Freire), que se pregunta sobre el sentido del propio aprendizaje. (2002, p. 70)

Desde esta perspectiva, este encuentro experiencial fue nombrado como Laboratorio Ecopedagógico; en él participaron Luis Carlos y Claudia, los mismos docentes entrevistados y, en esta posibilidad que consistió en la co-creación, hice presencia como mediadora y participante de cada uno de los ejercicios propuestos. De manera puntual, en este análisis se aborda tres momentos y los acontecimientos y temas que emergieron en el encuentro. Cada momento corresponde a una agrupación de parejas de competencias interculturales, que guardan relación entre sí, posibilitando ponerlas en operación, con el fin de complementar lo dicho en las entrevistas y en cierto modo mostrar en la práctica lo encontrado en los documentos. Considerando que Luis Carlos y Claudia ya realizaron su presentación, este es el momento para hacer la mía:

Soy Licenciada en Artes Plásticas, graduada en el año 2015. Desde que estaba adelantando mis estudios de pregrado, inicié mi experiencia como docente en el Museo Universitario, todavía sin ninguna práctica en el terreno escolar, pero esta experiencia me permitió abrir el panorama hacia cómo concebir la educación

desde la práctica, el museo me enseñó cómo hacer de las clases un acontecimiento para los estudiantes, descubro el concepto de educadora de museo, mucho antes que el de maestra y eso creo que marca la diferencia en la manera que tengo de asumir la escuela, el educador de museo es un mediador que no transmite un saber sino que construye en conjunto ese saber. Después de otras experiencias en otros espacios culturales, llego a la escuela, que me ha enseñado a enfrentar otros retos, a encontrar los medios para que esa hora de artística a la semana sea significativa para los estudiantes, a seguirme formando, porque más que ir a enseñar cada espacio me permite compartir unas pasiones y unos gustos y recibir otros conocimientos. Carolina

Momento Uno:

Autonarrarse y Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana

Esta agrupación de competencias resalta que, como maestros, somos sujetos portadores de saber y, aunque el saber al que me refiero no es el académico, fue el punto de partida para crear un relato sobre el maestro de Educación Artística, donde es importante reconocer que primero el conocimiento pasa por uno, para luego poder llevarlo al otro. Así que propuse partir del autoconocimiento, como posibilidad para hacer de nuestras experiencias un acto de saber, a partir del que nos autodescubrimos, pero sobre todo donde tenemos la posibilidad de relacionarnos con otros, crear intercambios culturales y conocer nuestras realidades.

De tal forma que, la experiencia pasada por la reflexión nos da la posibilidad de ponernos en el lugar del otro, reconocer su diversidad y comprender su manera de habitar el mundo. Esta posibilidad, puede ser denominada como una práctica sentipensante, que nos aboca a una práctica más afectiva. A propósito Ghiso (2018) menciona que,

(...) el encuentro sentipensante aplicado a las prácticas investigativas y educativas empezó a hacerse realidad al experimentar la apertura al amor, que ponía en otra dimensión el deber ser, la razón y la voluntad. Esta apertura al

sentipensamiento, a la amorosidad, al querer bien significó la manera de reconocer la naturaleza y la magnitud del compromiso que asumía como educador. No era un compromiso que se me imponía desde un deber ser, era un compromiso desde el poder: puedo amar y todo lo que amo lo cuido responsablemente y todo lo que cuido, protejo, acompaño, asisto, defendiendo, también lo amo. (p. 213)

Así que el sentipensamiento, nos compromete con nosotros mismos y con el entorno, promoviendo una relación armónica y coherente desde la razón y el corazón.

El propósito de este primer momento, fue unificar los escritos que realizamos sobre nuestra configuración como maestros usando, en este caso, la técnica de “colcha de retazos”, cuyo objetivo es develar la cotidianidad de los sujetos y sus formas de interactuar. Es importante resaltar que, durante la puesta en común de cada participante, se generó una conversación que permitió hilar experiencias, sentimientos y también encontrar similitudes y reconocernos en las palabras del otro. De la lectura que cada uno realizó, Claudia hace mención de un deseo que está instalado en el maestro, por generar otras posibilidades para el área y Luis Carlos por su parte, llama la atención sobre otros escenarios como los museos y centros culturales, a partir de los que también nos cuestionamos sobre la Educación Artística:

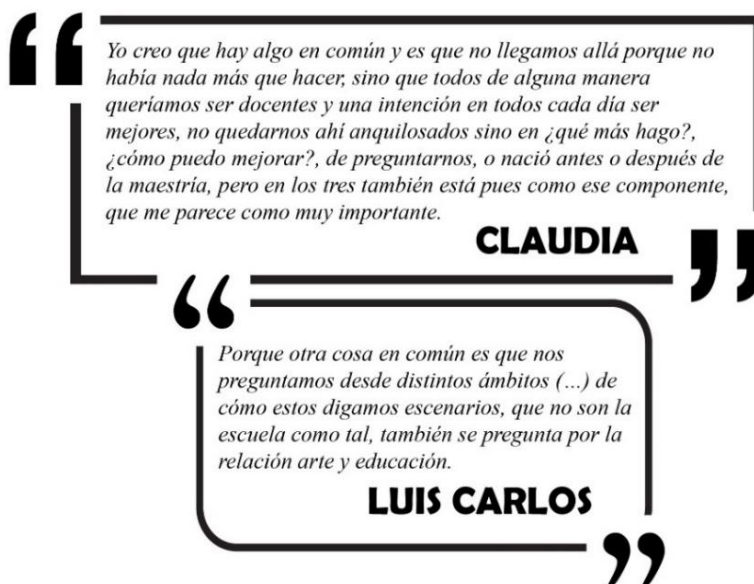


Figura 8. Narrativa 1

Inicialmente, para poder construir la colcha de retazos, extractamos algunas ideas de las narrativas creadas por cada uno y el resultado es la agrupación que se presenta en la figura 8, de allí es importante mencionar que, la configuración como maestros es un proceso que se vincula a nuestra práctica pedagógica y que se relaciona con las reflexiones sobre nuestras experiencias de aula, como posibilidad para generar conciencia sobre lo que sucede con nuestra formación y disciplina específica donde, además, se hace fundamental reconocer el contexto de la escuela, como una carta de navegación para orientar nuestros objetivos; también, puede interpretarse que nuestro quehacer pensado en términos de la Educación Artística, propicia el encuentro con nuestro interior, pero donde es definitivo el encuentro con los otros para generar la experiencia sensible. En esta misma línea, podemos encontrar la Educación Artística como un medio de expresión, es decir, una Educación Artística por las artes, como se propone en las Orientaciones Pedagógicas, para la formación integral de los sujetos.



Figura 9. Colcha de retazos (reinterpretación)

Sobre esta elaboración, es importante mencionar que se hizo a través de la concepción del trabajo colaborativo donde cada uno no solo aportó sus experiencias sino que, a través de las experiencias de los otros, se generó aprendizajes y se logró tejer relaciones conceptuales

sobre esas particularidades que nos identifican como maestros de la misma área. Así también lo indica el profesor Luis Carlos a continuación:

“(...) más que centrarnos en lo que somos distintos, logra articular esas narrativas de los tres en qué somos parecidos, cierto, que es un poco también el objetivo del trabajo colaborativo y del trabajo que debería promover el área de Educación Artística”.

En mi opinión, este primer ejercicio devela cómo las vivencias de los maestros tienen puntos de encuentro en la manera de pensarse en el escenario escolar. Por otra parte se reconoce, en las diferentes narrativas de los maestros, la Educación Artística como un espacio para el autoconocimiento, la creación y la construcción de identidad. Es posible afirmar esto, pues la subjetivación es el resultado de las vivencias, de los aciertos y desaciertos de los maestros cuando inician su práctica pedagógica, así que es importante resaltar que, aquellas situaciones que acontecen en la escuela, se hacen significativas para nuestra labor profesional en la medida en que reflexionamos sobre ellas.

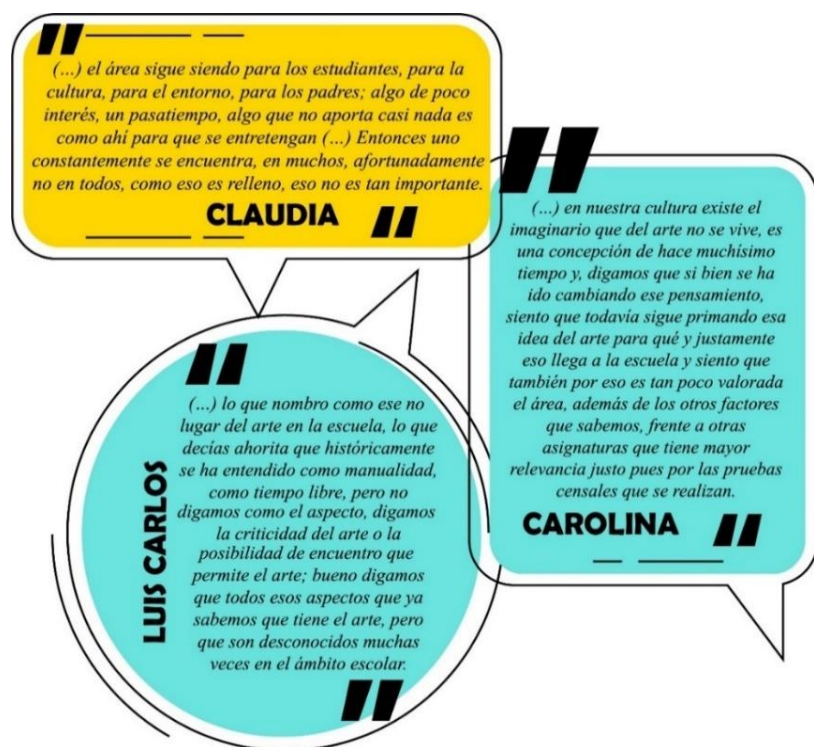


Figura 10. Narrativa 2

En la anterior figura, se hacía mención a uno de los temas que emergió como lectura de la realidad educativa que vivimos los maestros, pues debemos convivir con un imaginario social que se ha instaurado no solo en la cultura sino también en la escuela, el cual indica que la Educación Artística es un área de poca importancia y que no tiene implicaciones cognitivas en el proceso educativo de los estudiantes, sino que se trata de un espacio para la producción, es decir se entiende que la Educación Artística es un área solo para desarrollar destrezas manuales. Esta idea puede constatarse con lo develado en los documentos, que indican la tensión disciplinar existente entre la relación arte y educación y que precisamente ha llevado a vincular el área solo con asuntos técnicos, relegando las posibilidades de creación y expresión que favorecen el proceso de formación del estudiante.

Otro asunto que es importante mencionar, y que surgió en la conversación, fue el tema de la evaluación, aspecto que es controversial pues se debe tener en cuenta las competencias propias del área, el dominio conceptual y su aplicación: técnica, estética, creativa; sin dejar de mencionar la dimensión actitudinal que, en muchos casos, es el aspecto que más tenemos en cuenta los profesores al momento de valorar las producciones de nuestros estudiantes. Sobre la evaluación y, tal como se mencionó, tanto en el análisis de las entrevistas como de los documentos, el maestro debe trascender la idea de la evaluación como resultado y centrarse en el proceso, que para nuestro caso concreto cobra mayor relevancia en la medida que permite reconocer el desempeño que tiene el estudiante frente a los retos educativos que le propone la escuela y que particularmente da cuenta de los recursos empleados en el momento de enfrentarse a diversas situaciones de la Educación Artística. Así puede leerse en la siguiente conversación:

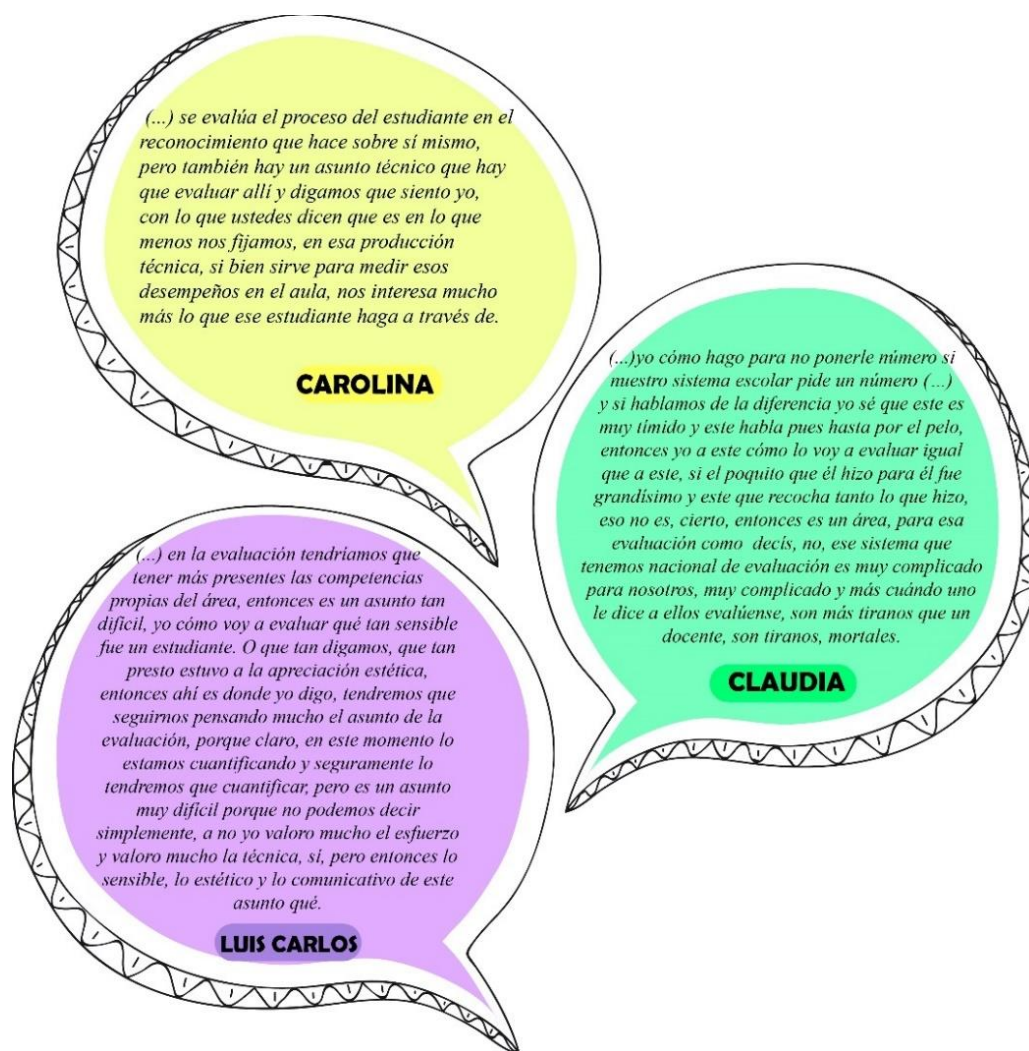


Figura 11. Narrativa 3

El siguiente aspecto se centra en la reflexión, esto es, como se dijo al inicio, el reconocernos en las voces de otros y relacionar sus experiencias con las nuestras y, cómo esa acción nos da una apertura al sentipensamiento, en tanto apuesta coherente entre lo que pensamos y sentimos, algo que nunca nos han enseñado, como lo expresa Claudia, quien dice que, antes de aprender sobre disciplinas, debemos alcanzar el conocimiento de sí. Por su parte, Luis Carlos llama la atención sobre la división que ha existido entre la razón y la emoción, aspecto que atraviesa la concepción que sobre Educación Artística se ha tenido y en cuanto a mi opinión, siento que a través del sentipensamiento se puede reconfigurar nuestra práctica pedagógica. Así se expone en la siguiente figura:



Figura 12. Narrativa 4

Conviene subrayar que la formación del maestro es un proceso de largo aliento en el que es importante la reflexión como un acto ético a partir del cual el maestro reconoce sus potencialidades y está en constante aprendizaje. A esto, Claudia lo llama auto observación y, yo lo entiendo como la coherencia entre lo que pensamos, sentimos y actuamos.



Figura 13. Narrativa 5

Por lo que se refiere al espacio educativo, la Educación Artística permite otras dinámicas, justamente para que el estudiante pueda reconocerse como un ser con capacidad de crear otras realidades, un espacio de libertad de pensamiento y conocimiento interior, así como lo indica Luis Carlos:

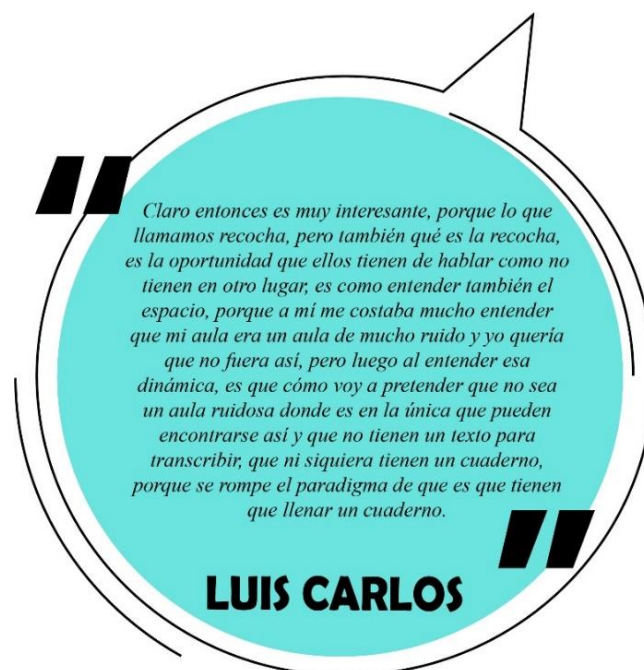


Figura 14. Narrativa 6

Teniendo en cuenta que, el sentipensamiento nos pone en relación con los otros y que en la medida en que interactuamos con otras personas, no solo intercambiamos aprendizajes, sino que formamos nuestra identidad, de la misma manera la Educación Artística en la escuela es el espacio para reconocernos y crear otros lazos, otras relaciones, otras miradas de los otros y con los otros, esto no es otra cosa que pensar la Educación Artística como campo, donde todo está interrelacionado. Para finalizar este primer momento podemos apreciar las reflexiones que hacen los maestros al respecto:

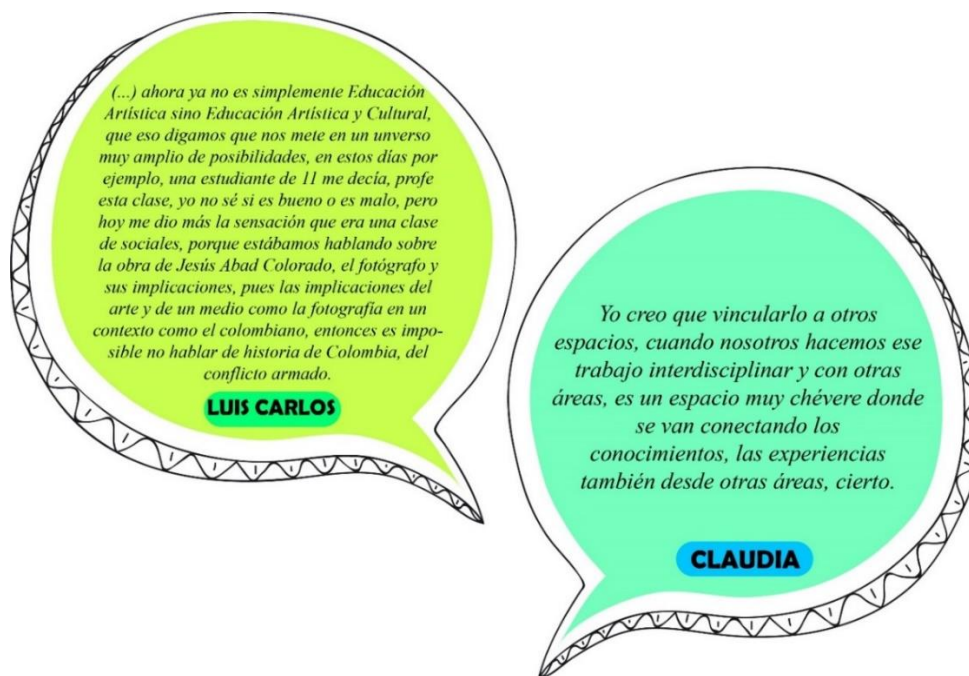


Figura 15. Narrativa 7

El despliegue de esta primera pareja de competencias permitió observar cómo el relato de sí es el medio para hacer consciente lo que somos como maestros, permitió que un encuentro, entre personas que no se conocen, fuera dialógico, basado en la escucha atenta y la palabra dulce con la apertura para aprender del otro, conocer su historia y relacionarla con la propia, en ese sentido se reconoció su diversidad, su forma de ver el mundo, su forma de concebir la educación y la forma de ser maestro de Educación Artística, en resumidas cuentas, con una experiencia que le otorga la posibilidad de presentarse tal cual es.



Figura 16. Laboratorio Ecopedagógico 1

Momento Dos:*Interpretar de manera alternativa y Pensar desde la interseccionalidad*

La propuesta de agrupación de estas competencias va encaminada hacia la reflexión que debemos hacer los maestros en cuanto a las relaciones de poder, relaciones que se instauran en nuestra cotidianidad desde el discurso y las acciones que realizamos en un espacio de socialización como es la escuela. Muchas de las situaciones sociales que vivenciamos diariamente están cargadas de prejuicios y estereotipos pues nos creemos en la capacidad de etiquetar y juzgar al otro, pero este proceso de deconstruir paradigmas y aceptar la diferencia es un proceso que debe hacer consciente cada persona y debe partir del maestro para crear otras formas de relación en la escuela así que, como nos propone Matsumoto (2000): “toda la gente debe tomar conciencia de estos sesgos cuando trata de comprender el comportamiento de otros pertenecientes a contextos culturales diferentes” (p.5). Así, los sujetos interpretamos el mundo a través de nuestros propios filtros pero, para comprender el comportamiento del otro se requiere desarrollar el etnocentrismo flexible, definido como esa capacidad para generar conciencia sobre la otredad, siendo capaces de generar otras formas de relación entre maestros y estudiantes, pero también entre directivos y maestros, basadas en el reconocimiento y respeto de la diversidad.

Para ilustrar mejor este momento del laboratorio ecopedagógico, diremos que tuvo de base la técnica del “fotolenguaje”, con la intención de interpretar situaciones a través del uso de imágenes relacionadas con la cotidianidad del sujeto con el fin de reconocer aspectos de la realidad de la escuela. A propósito el profesor Luis Carlos opina que:

(...) lo de lectura de imágenes, es un ejercicio que yo hago pues normalmente y creo que es un ejercicio muy potente, porque ahorita hablabas por ejemplo de la pedagogía crítica, de uno poder ver más allá de una imagen, de incluso con esa pregunta que hacías de qué no se ve ahí, es un ejercicio muy potente y creo que, se podría hacer en el aula.

De manera puntual, se analizaron una serie de imágenes que fueron elegidas para ejemplificar algunos temas como el conflicto escolar, el racismo, los problemas ambientales y sociales y la diversidad sexual. Este espacio generó conversaciones donde se hace evidente algunos estereotipos que circulan en los discursos de la escuela, para comenzar se abordó el tema de la diversidad sexual, como se muestra en la imagen:

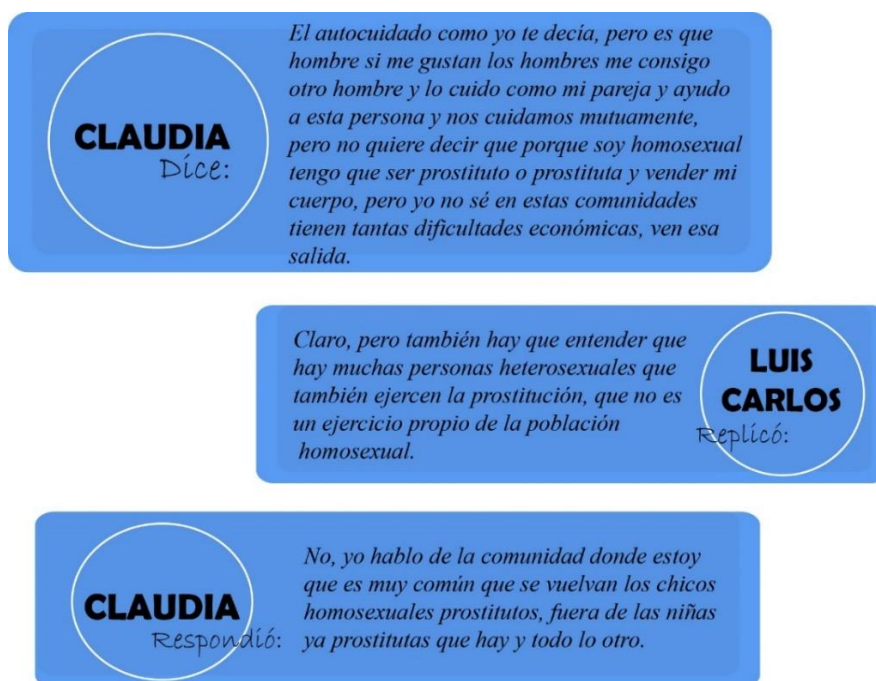


Figura 17. Narrativa 8

Esta discusión no solo da cuenta de una problemática social, sino que evidentemente está cargada de estereotipos sobre la manera cómo vemos a los otros, a nuestros estudiantes, este tema fue el detonante para que los maestros expresarán de qué manera se aborda la diversidad sexual en sus instituciones, acerca de esto nos dicen:

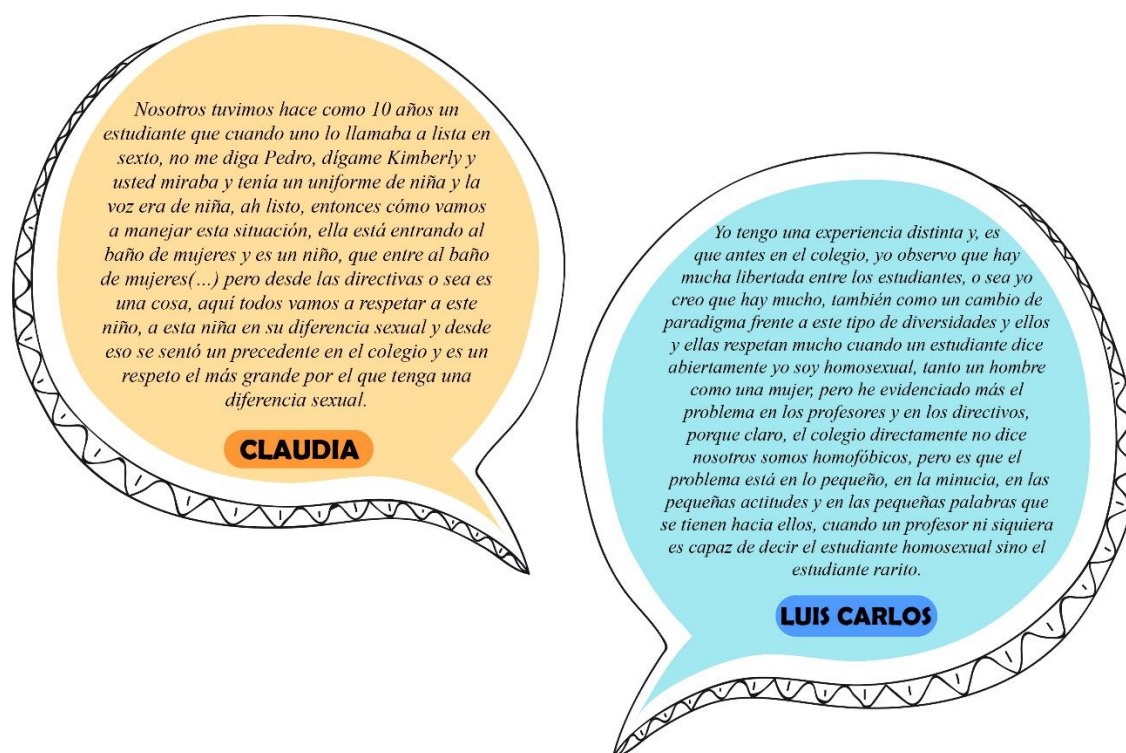


Figura 18. Narrativa 9

Estas situaciones, dejan claro que hay un asunto por trabajar en la formación del docente, pues nosotros como agentes de la cultura debemos conocer y reconocer los derechos políticos de todos los sujetos y sus diversidades, somos nosotros los llamados a generar el cambio para que nuestros estudiantes transformen aquellos pensamientos sesgados sobre el otro, somos nosotros los que a través de nuestro lenguaje y forma de actuar generamos que nuestros estudiantes también transformen su manera de pensar y respeten las diversas maneras de ser y estar en el mundo de los demás. Esta idea encuentra correspondencia con lo analizado en los documentos, donde se dijo que habrá de realizarse un proceso consciente de subjetivación en el que comprendamos que somos herederos de cultura, pero que eso en vez de separarnos debe darnos elementos para afirmar nuestra identidad, es un reconocimiento del otro y sus formas de pensar y relacionarse, un proceso que puede llevarse a cabo desde la Educación Artística.

Posterior a esta conversación, con la lectura de otra de las imágenes donde hay una caracterización de las culturas afro e indígena, se suscitó la siguiente conversación que tuvo

como fondo esos estereotipos que se han difundido socialmente sobre la cultura de los otros cuando llegan a convivir y relacionarse con nuestra cultura:

Yo le contaba ahorita a Luis, que en según donde quede la escuela se encuentra o afrodescendientes o indígenas y que es muy diferente el ambiente que se vive, es distinto, mientras que uno ve por ejemplo una institución donde están los indígenas, por ejemplo en el sector donde yo vivo, hay mucho indígena ecuatoriano, muy trabajadores muy laboriosos y escucha uno como son en clase "pasivos, callados", en esa aula de clase, uno los ve en sus relaciones apartes y distantes de no involucrarse contigo y con los otros sino que esta es mi cultura y aquí me quedo, a diferencia de los afrodescendientes en la escuela, porque el afrodescendiente es más abierto, más espontáneo, pero siente uno en esa medida, también ellos cómo se pueden sentir un poco inferiores (...) los afrodescendientes, son ruidosos, parece que tuvieran un nivel de aprendizaje más bajo pero es pereza o ellos no están acostumbrados a un ritmo exigente de trabajo, entonces los vamos, usted para el partido de fútbol y ya como que usted no tiene más que hacer aquí y yo pienso que ahí el área tiene mucho que hacer.

CLAUDIA

Figura 19. Narrativa 10

Sobre este comentario de Claudia hay dos aspectos, el primero es la práctica de etiquetar a los otros sin tener en cuenta los factores socioculturales que los definen y el segundo, devela una intención del maestro por cambiar la situación, sin embargo, no hay conciencia sobre cómo nombramos a los otros, no hay un trabajo de reconocer la diversidad como propia, situaciones que deberán tenerse en cuenta en la formación de maestros, sin embargo, respetar a los demás es una decisión ética de cuidado del otro que podemos iniciar como bien lo referencia el profesor Luis Carlos, siendo conscientes del lenguaje que empleamos. Este ejercicio nos ayudará a desaprender y reflexionar sobre muchas prácticas en las que nos hemos educado y que han sido heredadas de nuestra cultura. Tanto en los documentos revisados como en las entrevistas el tema de los estereotipos hizo una vaga aparición, develando que hay una exploración que desde el área podría realizarse a partir del conocimiento que el arte nos ofrece al acercarnos a otras culturas, a otras realidades, a mirar de forma diferente al otro y conocer su forma de habitar el mundo.

“ Yo siento que ser muy consciente con las palabras y con las actitudes, casi que ser, tener como esa actitud vigilante consigo mismo, eso de casi uno poder desdoblarse y mirarse a si mismo en la práctica, que es algo muy difícil pero que es una actitud que hay que tener siempre, porque desafortunadamente pues bueno, como un hecho normal de haber crecido en una cultura particular, tendemos a tener una mirada etnocéntrica hacia otros, entonces yo creo que es muy importante desde que un estudiante a mí me diga, yo ya no voy a decir esto porque Luis Carlos me va a decir que eso es un comentario racista, pues que también ellos empiecen a ver que deben ser cuidadosos con el lenguajes y con las actitudes frente a los otros, porque de esas acciones cotidianas es desde donde se demuestran los prejuicios y la discriminación.

LUIS CARLOS ”

Figura 20. Narrativa 11

El desempeño observado en esta agrupación de competencias, nos lleva a considerar que, antes de reconocer la diversidad en el otro, el maestro debe saberse un ser diverso. Se registra en la conversación que hay un interés por parte del maestro por generar cambio a nivel social, pero en ese proceso deberá ser más consciente sobre sus prejuicios y formas de percibir a los otros, deberá desaprender las prácticas que segregan, discriminan, excluyen, empezando por transformar el espacio educativo y los discursos de poder que allí circulan, solo transformando el pensamiento se podrá ver el mundo con otros ojos, ponerse en los zapatos del otro y comprender sus realidades. Esta competencia podría decir que en estos maestros está en el nivel de significabilidad, es decir ya hemos interiorizado que se requiere un cambio en las relaciones que se propician en nuestro entorno, ahora estamos en la búsqueda sobre qué y cómo lo hacemos, pero el cuestionarnos ya genera una posibilidad.



Figura 21. Laboratorio Ecopedagógico 2

Momento Tres:

Promover otras formas de relación con la tierra y Desoccidentalizar las formas de enseñar, aprender e investigar

Se propone esta agrupación de competencias con la intención de encaminar nuestra labor pedagógica resignificando nuestra relación con el entorno, sobre cómo lo habitamos y cuál es el compromiso de cuidado con la casa común. Para esto es importante ampliar la mirada hacia otras culturas y tradiciones, decolonizando la manera como nos han enseñado a estar en el mundo, no se trata de satanizar el pensamiento occidental, pues también hace parte de nuestra historia, sin embargo debemos rescatar nuestra historia, estética y tradición para evitar la folklorización cultural, también debemos fortalecer la subjetividad en los estudiantes para que se disminuyan las relaciones asimétricas y le demos al otro el valor que tiene dentro de nuestra vida, pero esta no ha de ser solo una tarea de la escuela y el maestro, la sociedad en general tiene el reto de cambiar la mirada, de generar acciones colectivas que disminuyan la inequidad y donde se respete a la madre tierra que nos da cobijo.

La técnica interactiva elegida para este momento del laboratorio es el taller, el objetivo de esta técnica es que los participantes aporten sus saberes y experiencias en la creación de una actividad realizable en el aula, para esto se les propuso a los maestros el tema del cuidado, que puede ser el cuidado de sí, del medio ambiente, el cuidado del otro, además que los referentes empleados en la actividad fueran de arte propio, del contexto local o nacional.

En las planeaciones que se realizaron se hace común, primero el interés por trabajar el cuidado desde la perspectiva del medio ambiente, la lectura que realicé sobre esto es, que hay una preocupación por el espacio común, un interés por aportar desde la mirada artística y específicamente afianzar el trabajo en el aula que genere mayor consciencia al respecto de este conflicto. Adicionalmente, cada una de las actividades propuestas se piensan el estudiante como un sujeto activo del conocimiento, un estudiante que expresa su opinión, que indaga. Sumado a esto, también es común en las tres propuestas, el trabajo grupal que propicie la colaboración, además se toca el tema de la evaluación como un aspecto que hace parte del

proceso de aprendizaje donde los estudiantes resaltan lo que aprendieron sobre la actividad, el momento de la evaluación se da en el sentido de retroalimentación.

El propósito fundamental del trabajo de las competencias interculturales en esta parte del encuentro, es reconocernos como seres diversos, saber que somos portadores de un conocimiento que es igual de valioso al de otras culturas, la reflexión que se propone es rescatar las voces de esos otros para construir la propia voz Luis Carlos, a su vez, problematiza el tema de los referentes, es decir, nos hace caer en cuenta que nos han enseñado que lo extranjero tiene mayor valor que lo propio, así se puede leer a continuación:

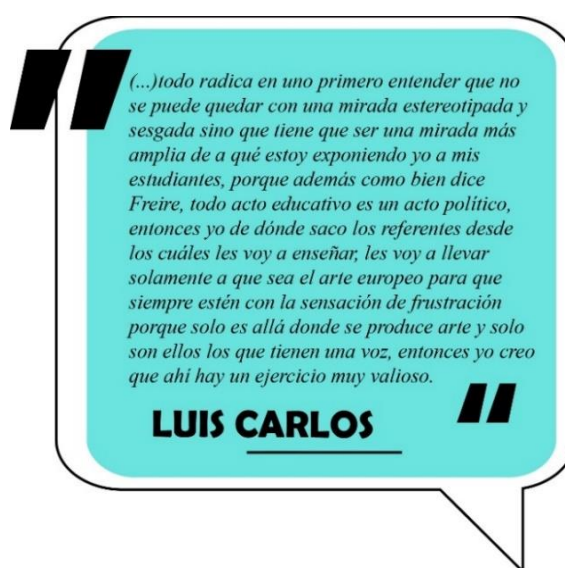


Figura 22. Narrativa 12

Sobre este comentario, es preciso recordar que en la revisión documental realizada este tema también emergió, mostrando que el área de Educación Artística ha sido entendida y estructurada desde el pensamiento de occidente, excluyendo las expresiones artísticas locales como proceso de pensamiento, esto sin duda nos ha llevado a conocer como artesanía las formas de crear, de conocer y entender la cultura de nuestros pueblos.

Para finalizar, el cierre del encuentro recogió las impresiones de los maestros sobre la viabilidad de aplicar las competencias interculturales en su práctica:

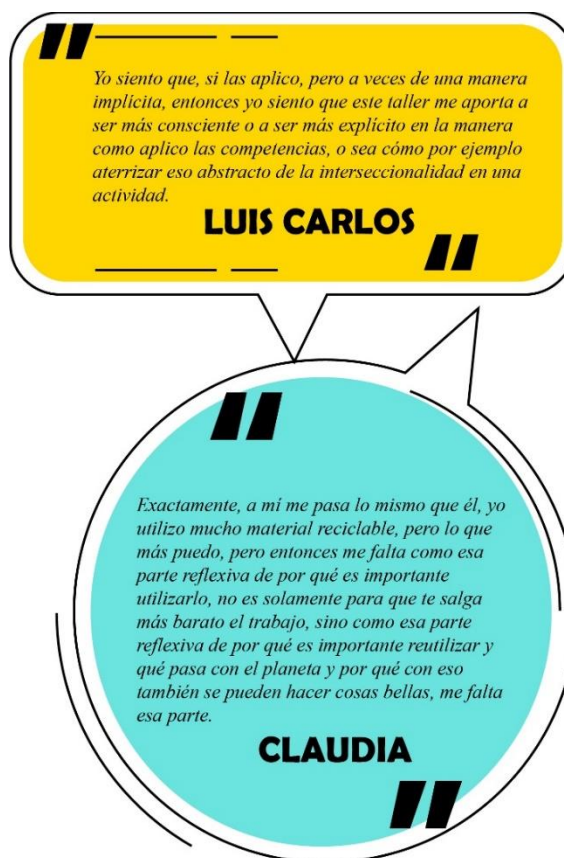


Figura 23. Narrativa 13

Sobre esta pareja de competencias puedo decir que se convierten en una utopía en el sentido que lo propone Galeano “La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se aleja diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso: sirve para caminar” (como se cita en Fernández, 2007, p.8). Esta posibilidad de relacionarnos de manera diferente con la tierra debe trascender el papel y llevarse al horizonte para caminar en la posibilidad de generar otros lazos, otras maneras de conocer, otras maneras de enseñar. Sobre las actividades que cada uno propuso, puedo decir que están en el horizonte, pero habrá que acercarse cada paso para continuar trabajando sobre ellas, que se convierta en un trabajo permanente que sea una utopía que nos permita caminar con sentido en la docencia, así como Luis y Claudia también lo expresaron, pero se trata de concretar nuestras acciones.

Para concluir, mi opinión sobre la incorporación de las competencias interculturales, a modo general, es una posibilidad en la que podríamos formarnos como Licenciados en Artes Plásticas, esta incorporación de competencias posibilitaría el tránsito hacia una ciudadanía intercultural, donde podamos convivir de forma pacífica y aceptando la diversidad del otro, si aceptamos que, *Autonarrarse*, implica un proceso de reflexión y construcción sobre nuestro hacer como maestros, pero también que llevado a nuestros estudiantes es una alternativa para que ellos reflexionen sobre su proceso de subjetivación. Además, *Desoccidentalizar las formas de enseñar*, nos lleva a cuestionarnos sobre la manera que tenemos de conocer, aprender e investigar, es decir, que podríamos ampliar a otras voces las formas de conocer el mundo, rescatar nuestra historia que tradicionalmente ha sido contada y reconstruida por otros, esto nos permitirá darle valor a nuestra propia cultura. De igual manera, *Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana*, nos lleva a comprender el universo de la otredad, con el que establecemos relaciones no solo educativas sino con lazos que acompañan un proceso de formación, éste de cara a nuestra realidad de país, diverso y multicultural. Así mismo, *Pensar desde la interseccionalidad*, nos permitirá extinguir las relaciones asimétricas donde todas las personas tengan los mismos derechos y posibilidades, darle valor a la diversidad de los sujetos sus acciones e ideologías. A este respecto, es deber del educador artístico, aportar en la consolidación de nuevos imaginarios en sus estudiantes, de modo que se formen en la capacidad de reflexionar sobre las relaciones de poder que están inmersas en el sistema social, desarrollando en ellos la lectura crítica de sus contextos y esto no es otra cosa que, *Interpretar de manera alternativa*, para evitar la propagación de los discursos de dominador-dominado, del mismo modo que se deben vencer los estereotipos y prejuicios a través de los cuales basamos nuestra propia relación con el otro, como maestros. A lo mejor, este tipo de educación que se propone, nos lleve a *Promover nuevas formas de relación con la tierra*, una formación cercana a nuestra realidad, donde se susciten relaciones fraternas, mayor compromiso con nuestro territorio y sus problemáticas, en armonía con la naturaleza y los seres vivos, sin duda, una propuesta formativa que dará sentido a nuestras prácticas pedagógicas para que, a través de la Educación Artística, podamos crear una educación basada en el cuidado y el respeto por la tierra, que implica también un cuidado de sí.

5. CONCLUSIONES: crear con la mente y el corazón

A lo largo de este trabajo, pieza a pieza hemos conocido los elementos necesarios para la construcción de este caleidoscopio. Sin embargo, es el movimiento el que gracias a la presencia humana exalta las potencialidades de esta máquina óptica. Los movimientos que se efectuaron en esta investigación, nos mostraron la realidad desde múltiples perspectivas y nos acercaron de la mano de otros maestros a conocer aspectos de la formación docente. En definitiva, este caleidoscopio nos llevó a crear una posibilidad para sentipensar la formación de maestros y en ese sentido a la Educación Artística, desde la óptica de las competencias interculturales.

En relación a esto, la incorporación de las competencias, supone que el maestro reconozca la diversidad como propia, promueva relaciones horizontales dejando de lado los estereotipos y prejuicios hacia los otros, genere otra relación con la naturaleza, reconozca otras formas de ver y conocer el mundo; en suma, reflexione sobre su práctica pedagógica pasándola por el cuerpo, la mente y el corazón. Esta propuesta de incorporación comprende los siguientes aspectos:

I. *Voluntad*: las competencias interculturales al ser una incorporación no se desarrollan, deben ser materializadas en decisiones y actuaciones, es decir, implican que el sujeto en su autodeterminación se cuestione constantemente, regrese la mirada sobre sí mismo, esto es, asumir una mirada distinta cada vez, como lo propone el caleidoscopio.

II. *Creatividad*: ser sujeto de las competencias requiere de la “imaginación creadora” (Vigotsky, 2003), es decir, la competencia, al ser una capacidad innata que guarda relación con la adaptabilidad del ser humano ante situaciones que le representen un reto, reelabora una vivencia y la convierte en experiencia viva, es decir en nuevo conocimiento. Como puede comprenderse, este aspecto implica que como maestros transformemos nuestra práctica pedagógica desde la indagación que lleva al maestro a apropiarse de un saber, el saber pedagógico, en otras palabras, nos lleva a asumir la formación como un proceso en constante transformación.

III. *Reflexión*: elevar nuestro nivel de conciencia implica valorar primero hacia adentro y luego hacia afuera cómo ha sido nuestro proceso de subjetivación, esto nos da la posibilidad de mirar retrospectivamente para transformar nuestra realidad y a nosotros con ella, como maestros la reflexión debe asumirse como un acto ético a partir del que críticamente podemos cuestionar nuestras prácticas reconfigurando constantemente tanto el espacio educativo como a nosotros mismos. La reflexión, además, implica llevar al plano emocional el conocimiento, es decir, tomar los elementos externos e instalarlos en nuestro corazón para dar sentido a la formación.

Como adición a lo anterior, se hace necesario manifestar algunas consideraciones finales que emergieron a raíz de los objetivos propuestos:

La subjetivación del maestro es un proceso que se da a partir de su práctica pedagógica, sumado a esto cuando la práctica se realiza en el entorno escolar este proceso se convierte en “saber pedagógico”. Ha quedado expuesto a través de la revisión a los documentos y las entrevistas, que la subjetivación se da a partir de un proceso permanente de reflexión, es decir que se trata de un modo discursivo donde el maestro construye su identidad y tiene la posibilidad para transformar su práctica, en otras palabras, adquiere conciencia crítica que le permite leer el contexto de la escuela y las relaciones que allí se generan. Como resultado a esto, la formación del maestro da cuenta de un proceso continuo que permite tomar las experiencias educativas y volver a ellas desde la concienciación, para generar conocimiento de sí.

Esta idea comparte relación, con la posibilidad de formar al maestro en competencias, ya que este enfoque atiende a las necesidades autoformativas y transformativas generadas en diálogo con la educación, la sociedad y la cultura; es decir un maestro que investigue, enseñe y reflexione sobre su práctica, de esta manera dejará de ser el “maestro objetivado” (Barragán, 2014), que pretenden las políticas públicas que lo llevan a instrumentalizar su saber a través de las competencias: enseñar, formar y evaluar; disposiciones que el maestro debe cumplir, dejando poco espacio para que éste reconozca que es portador de saber pedagógico, que lo lleva a reflexionar y reconfigurar su práctica.

Esto también me ha llevado a pensar, que el maestro debe aportar en el desarrollo subjetivo de sus estudiantes, para esto el área de Educación Artística deberá adaptarse a las condiciones y limitaciones de la que es objeto en la escuela y encontrar posibilidades que la saquen de la concepción del arte solo desde lo técnico, más bien centrarse en el universo simbólico de la cultura y las posibilidades para la expresión y la creación de otros saberes, otras relaciones; que genere además otras miradas de y con los otros. Pero para que esto sea posible, el maestro deberá ver al estudiante con otros ojos, fuera de estereotipos y prejuicios, teniendo conciencia sobre cómo los nombramos, un proceso que puede llevarse a cabo desde el área solo si comprendemos que el propósito del arte es formar sujetos que indaguen, debatan, creen, que promuevan la diversidad cultural, que proyecten sus acciones hacia la transformación de la sociedad.

Para propiciar este cambio, puede pensarse en una Educación Artística Intercultural, que abogue por el respeto de la diversidad y los modos de habitar el territorio, una educación referenciada en lo propio, que rompa paradigmas y visiones eurocéntricas. La educación intercultural puede ser un elemento que nutra a la Educación Artística, como lo hace la luz para ayudar a reflejar las imágenes dentro del caleidoscopio, además se debe contar con otro elemento esencial, la flexibilidad del observador para permitirse explorar nuevos campos para el intercambio de experiencias, es decir una apertura al sentipensamiento, donde antes de aprender sobre una disciplina nos invita conocernos a nosotros mismos.

Si bien esta investigación se propuso contribuir en la reflexión respecto a la formación del licenciado, este propósito en el camino me llevó a resignificar mi propio proceso formativo, instalarme en comprensiones que me reconciliaron con la escuela y mi saber inicial, pues me llevaron a preguntarme ¿cómo sentipensar mi práctica pedagógica? En el camino personal, siento que como educadora artística mi objetivo es cultivar el componente humano en mis estudiantes, empleando el arte como un dispositivo de producción de subjetividades que le permita al estudiante descubrir las imágenes que le ofrece su propio caleidoscopio.

6. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid, España: Catarata.
- Aguaded, E., De la Rubia, P. y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado*, 17 (1), 339-365.
Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL6.pdf>
- Aguirre, I. y Jiménez, L. (2011). Diversidad cultural y educación artística. En: I. Aguirre, L. Jiménez y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp.31-44). Madrid, España: Fundación Santillana.
- Aguirre, M. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (55), 15-29.
- Barco, J. (2010). La disciplina artística cómo eje esencial de los programas de formación a formadores en artes y educación artística. *Pensamiento Palabra y Obra*, 3, 60-67.
doi: <https://doi.org/10.17227/ppo.num3-438>
- Barco, J., Bulla, G. y Velásquez, G. (2015). Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística. *Pensamiento Palabra y Obra*, 14, 108-120. doi: <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO108.120>
- Barragán, B. (2011). Educación artística y políticas educativas: minimización, desterritorialización e instrumentalización. En: *Artes La Revista*, 10 (17), 121-139.
- Barragán, B. (2014). La formación de maestros en artes: ensayo crítico sobre los campos de hegemonía. En: *Artes La Revista*, 13 (20), 80-100.

- Barriga, M. (2013). La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano. *El artista*, 10, 176-187. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Elartista/2013/no10/12.pdf>
- Bustamante, G. (2001). Las competencias lingüística, ideológica y comunicativa, a propósito de la evaluación masiva en Colombia. En: E. Torres, L. Marín, G. Bustamante, J. Gómez y E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar* (pp. 49-80). Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.
- Bustamante, G. (2003). Las “competencias” en la educación colombiana. En: G. Bustamante, *El concepto de competencia. Un caso de recontextualización*, Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.
- Bustamante, G. (2011). Lineamientos curriculares, estándares y competencias: mercancía y entelequia. *Aquelarre*, 1 (20), 13-30.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona, España: Península.
- Cano, J., Del Pozo, F. y Ricardo, C. (2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: un estudio en la Universidad del Norte. *Encuentros*, 14 (2), 159-174. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i2.734>.
- Cárdenas, A., Soto, A., Dobbs, E. y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. En: *Educación y Educadores, Unisabana*, 15 (3), 479-496. doi: 10.5294/edu.2012.15.3.8
- Cárdenas, R. y Troncoso, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18 (3), 191-202. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.11>

- Castillo, L. (2016). La formación integral de los maestros: un reto para el ejercicio docente. En: L. Castillo y R. Arias, *Formación integral: hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia* (pp. 89-100). Bogotá, Colombia: Kimpres.
- Cohenete, J., González, R. y Vargas, M. (noviembre, 2015). Experiencias de generación de procesos educativos interculturales en el contexto P'urhepecha. En: *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2145.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile. (2014). *Herramientas para la gestión cultural local, mediación cultural*. Recuperado de <http://www.redcultura.cl/uploads/contenidos/f1391e789451683395fdd72bf9b3bff9.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. Volumen II, Paradigmas y perspectivas en disputa. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Donald, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En: J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 21-78). Madrid, España: La Piqueta.
- Echavarría, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), 145-175. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006
- Echeverri, J.A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 8 (16), 71-105. Recuperado de

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/23614/19413>

Echeverri, J.A. (1998). *Mi encuentro con el rostro magisterial*. En: Tercer encuentro de investigación educativa y desarrollo pedagógico en el distrito capital (pp.135-148). Bogotá, Colombia: IDEP.

Echeverri, J. A. (2001). El diálogo intercultural. En: D. Restrepo (Ed.), *Tendencias pedagógicas contemporáneas* (pp.13-48). Medellín, Colombia: Corporación Región.

Echeverri, J. y Zuluaga, O. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En O. Zuluaga, et al., *Pedagogía y Epistemología* (págs. 73-109). Bogotá, Colombia: Ediciones Magisterio.

Escalante, C., Fernández, D. y Gaete, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Educare*, 18 (2), 71-93. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.4>

Escarbajal, A. y Morales, A. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 146-161. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1740/1563>

Estrada, J. (2015). *Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Facultad de Artes. (2018). *Proyecto Educativo de Programa (PEP)*. Universidad de Antioquia, Medellín.

- Facultad de Artes. (2017). *Documento Maestro*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Fandiño, J. (2001). Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana. *Educación y Educadores*, 4, 109-116. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/14717>
- Fandiño, J. y Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En: R. Martínez (Ed.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 29-54). Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Fernández, F. (2007). *Utopías e ilusiones naturales*. Barcelona, España: El viejo topo
- Figueredo, V. y Ortiz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (1), 38-61. doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.11.529>
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en los procesos de subjetivización*. Ciudad de México, México: Consorcio Intercultural.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. México: Siglo XXI Editores
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Universidad de Antioquia: Fondo Editorial

- García, L. y Arroyo, M. (2014). La formación del profesorado en educación intercultural, un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 7 (2), 127-142.
- Gentile, P. y Bencini R. (2000, septiembre). Entrevista a Philippe Perrenoud, El arte de construir competencias. *Nova Escola*, 19-31. Brasil. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html
- Giménez, G. (1994). Paradigmas teórico-metodológicos en sociología de la cultura. En: *Perspectivas teóricas*, 51-68. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/viewFile/50634/45402>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (2018). *Freire en la investigación temática. Una praxis pertinente de estudio y acción*. En: J. Osorio (Ed.) *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido* (pp. 68-88). La Serena: Nueva Mirada Ediciones.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes, *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-240. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/12862>
- González, H., Álvarez, J. y Fernández, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales: la toma de perspectiva. *Bordón*, 64 (1), 89-107. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21972>
- Gómez, J. (2001). Competencias: problemas conceptuales y cognitivos. En: E. Torres, L. Marín, G. Bustamante, J. Gómez y E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar* (pp. 97-118). Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.

- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia". *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (58), 165-176. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3650085>
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. Caracas, Venezuela: Editorial CEC.
- ICFES. (2013). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Sabrer%2011.pdf>
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En: J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259- 332). Madrid, España: La Piqueta.
- López, J. (2014). *Enseñar y aprender competencias*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Machado, M. (2005). *Herbart y la memoria activa del saber pedagógico* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Marín, L. (2001). Perspectiva filosófica de las competencias-Wittgenstein y Habermas. En: E. Torres, L. Marín, G. Bustamante, J. Gómez y E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar* (pp. 33-48). Bogotá, Colombia: Alejandría Libros
- Martín Barbero, J. (noviembre, 2014). "Cátedra de Nuevas Políticas Culturales" bajo el tema: balance y perspectiva de las políticas públicas culturales para Bogotá y las

ciudades latinoamericanas. Bogotá. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=ceTxt4YhZYk>

Marroquín, C., Blanco, I., Galeano, S. y Sepúlveda, W. (2016). La educación ética y moral en sociedades pluralistas: un reto para la formación integral Lasallista. En: L. Castillo y R. Arias, *Formación integral: hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia* (pp. 71-88). Bogotá, Colombia: Kimpres.

Matsumoto, D. (2000). *Culture and Psychology: People around the world*. Belmont, CA: Wadsworth. (Traducción: Zayda Sierra).

Mejía, S. y Yarza, A. (2009). Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (55), 171-188. Recuperado de

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9765/8978>

Mejía, S. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Unipluriversidad*, 12 (2), 80-90. Recuperado de

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/14438/12674>

Ministerio de Cultura. (1997). *Ley General de Cultura*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos Curriculares de la Educación Artística*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media (Documento 16)*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *La “formación integral” en el ámbito universitario colombiano*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-302596_archivo_pdf_medellin_formacionintegral_nueve.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 2015 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá.

- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. En: *Innovaciones educativas*. 22, 77-84. Recuperado de <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Medellín, Colombia: Santillana.
- Naranjo, L. (2019). *El maestro que soy: una obra en proceso. Diálogos entre subjetivación, educación artística e interculturalidad a través de la narrativa autobiográfica* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Palacio, L. y Ramírez, M. (2001). Análisis de conceptos en el Grupo Federici de la Universidad Nacional y Dino Segura Robayo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En: D. Restrepo (Ed.), *Tendencias pedagógicas contemporáneas* (pp.101-182). Medellín, Colombia: Corporación Región.
- Parra, E. (2005). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 16, 1-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220418015.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II, 1-8. doi: 10.1016/j.edumed.2017.12.008
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? En: *Revista interuniversitaria de pedagogía social*. 16, 45-64. doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.04

- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: J.C. Sáez Editor.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: I. Dussel, M. Caruso, P. Pineau (Eds.) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, (pp. 27- 52). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. y Peña, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 201-217. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021>
- Quiroz, A., Velásquez, A., García, B. y González, S. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Ramírez, G. (2017). *En busca de un currículo de historia del arte decolonizado para la formación de docentes de arte* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Raquiman, P. y Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 43 (1), 439-456. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>
- Rincón, J (2015). Pensamiento crítico en Fals Borda: hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 36 (112), 171-203

- Rodríguez, A., Velasco, N. y Jiménez, C. (2014). La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos. *Plumilla Educativa*, 14, 85-107. doi: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.14.755.2014>
- Rodríguez, H. y Echeverri, J.A. (2004). Práctica y diario pedagógico (La estructura de la memoria. Narrar-se). En: *Alternativas, serie espacio pedagógico*, 9, 67-74.
- Rodríguez, H., Yarza, A. y Echeverri, J.A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, 45, 23-30. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys23.30>
- Rosero, L. (2017). Enfoque intercultural en el currículo de las carreras universitarias. *Revista Publicando*, 10 (1), 378-394. Recuperado de https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/437/pdf_282
- Runge, A., Garcés, J. y Muñoz, D. (2015). La pedagogía como un campo disciplinar y profesional. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación estatal. En: J.A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 201-222) Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre
- Sacavino, S. y Candau, V. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Contribuciones desde América Latina*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Sánchez, Z. (2015). Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014. En: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Ed.), *Lenguaje, cultura e investigación: Problemas emergentes en educación*, (pp.105-129). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Secretaría de Educación de Medellín. (2009). *Laboratorio Pedagógico: Corporación Región*.
- Serrano, E. (2013). El concepto de competencia en la semiótica discursiva. En: F. Jurado (Ed.), *Cuadernos del seminario en educación*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.
- Spentsas, A. (2017). Siendo espectador (II). La experiencia del espectador como forma de participación no reglada. *Telonde fondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, 13(25), 204-220. doi: <https://doi.org/10.34096/tdf.n25.3700>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, España: Paidós.
- Torrado, M. (2001). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: Universidad Nacional de Colombia (Ed.), *Competencias y proyecto pedagógico* (pp. 31-54). Bogotá, Colombia: Unibiblos.
- Torres, E. (2001). Las competencias, una aproximación desde Aristóteles. En: E. Torres, L. Marín, G. Bustamante, J. Gómez y E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar* (pp. 11-31). Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. En: *Cuadernos Interculturales*, 3, (5), 83-96.
- UNESCO (2017). *Competencias interculturales, marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002515/251592s.pdf>
- Vásquez, A. (2005). La crisis de las vanguardias artísticas y el debate modernidad-postmodernidad. En: *Arte, individuo y sociedad*, 17, 135-156. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110135A/5811>

- Vásquez, P. (2016). La educación artística: Una puerta para las sociedades interculturales. En: UNAE. *Educación, calidad y buen vivir* (pp.127-139). Azogues, Ecuador: Editorial UNAE.
- Vidagañ, M. (2016). *Museos, mediación cultural y artes visuales: perfiles profesionales del ámbito educativo* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Yarza, A. (2011). *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.

ANEXOS

Anexo N°1 Guía entrevistas semiestructurada

Participante:

Fecha:

Duración:

Propósito de la entrevista:

Conocer la concepción que tiene el egresado de los programas Licenciatura en Educación: Artes plásticas y Maestro en Artes Plásticas, que desarrollan su práctica en el contexto escolar, sobre el término competencia.

Documentos entregados al participante:

Consentimiento informado

GUÍA

Bloques temáticos

Autonarrarse

Escribir sobre la propia experiencia.
(Escrito previo)

- ¿Qué tipo de docente has ido construyendo en tu práctica? Puedes apoyarte en vivencias, anécdotas, búsquedas personales, solo te solicito que incluyas la siguiente información como encabezado de tu escrito a modo de presentación:

¿Cuál es tu formación profesional?

¿Cuál fue el año de egreso del programa?

¿Cuál es tu ocupación y lugar donde laboras? (Puedes omitir el nombre de la institución)

Desoccidentalizar las formas de enseñar, aprender e investigar

Descolonizar el saber y el ser

- ¿Crees que hay distinciones entre la formación como Maestro en Artes Plásticas y Licenciado en Artes Plásticas? ¿cuáles?
- ¿Qué temas y actividades incluyes dentro de la planeación de clases?

Interpretar de manera alternativa

Ver el mundo con otros ojos

- Hay presencia de expresiones artísticas de diversas culturas, diferentes a la antioqueña, dentro de la preparación de tus clases. ¿Qué lugar ocupa la diversidad en el aula?

Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana (ser uno mismo y al mismo tiempo, poder ser “el otro”)

- ¿Cómo definirías o para ti qué es una competencia?
- ¿Conoces cuáles son las competencias que propone las Orientaciones Pedagógicas para el área de educación artística?
- ¿Cómo promueves estas competencias en tu clase?
- ¿Motivas el desarrollo de otras competencias? ¿Cuáles?
- En esta perspectiva, ¿cuál es el propósito de formación de la educación artística?

- ¿Sabes qué es la interculturalidad?

- ¿Cómo se podría acercar a los estudiantes a conocer otras culturas desde el área de educación artística?

Pensar desde la interseccionalidad

Pensar las relaciones de poder desde diferentes espacios

- Nuestra sociedad ha creado diferentes estereotipos: de género, de clases sociales, de raza... ¿cómo puede la educación artística promover su erradicación?

Promover otras formas de relación con la tierra (Y con los otros) Educar con conciencia

- ¿Qué piensas que necesitamos para aprender a vivir con otros, siendo la escuela uno de los principales lugares donde socializamos?
- ¿Puede la educación artística armonizar nuestra relación con la Tierra?

Anexo N°2 Ficha bibliográfica

FICHA TEMATIZACIÓN		
Unidad de análisis:		
Autor:		
Localización del documento:		Año:
Codificación		
Saber	Saber hacer	Saber ser
Unidad de contexto (pág.)	Unidad de registro (frases, párrafos)	Interpretación

Anexo N°3 Matriz categorial

MATRIZ CATEGORIAL				
Categoría	Subcategoría	Tendencias	Códigos en vivo	Observaciones

Anexo N°4 Diseño Laboratorio Ecopedagógico

LABORATORIO ECOPEDAGÓGICO			
MOMENTOS	PROPÓSITO	COMPETENCIAS	ACTIVIDAD
<p>Momento 1</p> <p>Duración: 25 minutos</p>	<p>Conformar un texto común a partir de las narrativas de 3 maestros de educación artística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autonarrarse • Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana 	<p>“Ir al otro y volver del otro, no es un problema intelectual, es un problema del corazón, claro que uno puede estudiar al otro, es más, es su deber hacerlo, pero comprenderlo es algo distinto; conocer la vida de los pueblos, hacer la pregunta necesaria que conduzca el saber, no sale del conocimiento de los científicos sino del corazón del hermano o de la hermana”. Abadio Green (El Otro, ¿Soy Yo?)</p> <p>Colcha de retazos</p> <p>Partimos de las narrativas sobre “la configuración como maestros del área de Educación Artística”, realizadas con anterioridad al encuentro, a partir de las cuales se conformará un relato, éste puede ser una silueta, un escrito o cualquier construcción que emerja de la socialización de cada una de las experiencias de los maestros.</p> <p>Finalizada la construcción, se interpretará el material obtenido entre los participantes dando respuesta a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿cómo puede sentipensarse el maestro en el aula?
<p>Momento 2</p> <p>Duración: 25 minutos</p>	<p>Indagar sobre las experiencias y sentidos que nos producen algunas situaciones sociales y el manejo que hacemos de ellas en el aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar de manera alternativa • Pensar desde la interseccionalidad 	<p>Fotolenguaje</p> <p>Previo a la sesión, se les pidió a los maestros que compartieran una fotografía donde se evidenciara la diversidad en el aula o la escuela, esta imagen hará parte de otras fotografías que serán entregadas a los profesores con la premisa de intentar contestar las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se observa? • ¿Qué no puede observarse? • ¿Se quiere cambiar algo de la situación observada? ¿por qué?

- ¿Puede hacer el maestro algo desde el aula para transformar esta situación?



Fotografía: Claudia Quintero



Fotografía: Luis Carlos Naranjo



Fotografía: Colprensa 2013



Fotografía: NODAL (Noticias de América Latina y el Caribe)



Fotografía: Revista dinero



Fotografía: Guillermo Arias /El Periódico



Fotografía: Revista Vive Afro

<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión: ¿qué sensación les generó ambas actividades? Duración: 5 a 10 minutos 			
<p style="text-align: center;">Receso: 10 minutos</p>			
<p>Momento 3</p> <p>Duración: 30 minutos</p>	<p>Planear una clase sobre el cuidado (de sí, ambiental, social, etc.) donde se empleen referentes de arte propio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover otras formas de relación con la tierra (Y con los otros) • Desoccidentalizar las formas de enseñar, aprender e investigar 	<p>Sin una <i>educación sustentable</i> la Tierra continuará sólo siendo considerada como espacio de nuestro sustento, perteneciente al dominio técnico-tecnológico, objeto de nuestras investigaciones, ensayos y, algunas veces, de nuestra contemplación. Pero no será el espacio de vida, el espacio de cobijo, de "cuidado" (Boff).</p> <p>Taller</p> <p>El objetivo de esta técnica es que cada participante pueda aprovechar este espacio de reflexión para crear a partir de sus experiencias y saberes una actividad que pueda ser realizable en el aula de clase. Es importante que la actividad esté basada en el cuidado, que puede ser el cuidado de sí, del medio ambiente, el cuidado del otro, etc., también es importante que esté fundamentada a través de referentes propios del contexto local o nacional y en caso de ser un referente universal es importante que no sea afín al pensamiento de occidente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se puede desde la Educación Artística generar una relación armónica con la Madre Tierra?
<p>Momento 4</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Conversar sobre las sensaciones que posibilitó el encuentro y su aplicación en el aula.</p>		<p>Círculo de palabra</p> <p>Cada participante hablará de sus sensaciones en esta experiencia de cocreación, se sugiere pensar en las posibilidades que él mismo promueve para la implementación de las competencias interculturales en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible adicionar otra competencia intercultural desde la Educación Artística?

Anexo N°5 Matriz interpretativa documentos

CATEGORÍA	LINEAMIENTOS CURRICULARES	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	DOCUMENTO MAESTRO	PROYECTO EDUCATIVO DE PROGRAMA
SABER	Pensamiento de occidente		Hegemonía sobre el saber	
	Formación en la pedagogía del arte	Perspectivas de la educación artística	Educación Artística como campo	Concepciones epistemológicas de la educación artística
		Educación Artística basada en la cognición situada		Campo conceptual de la pedagogía
				Construcción del saber pedagógico de las artes
			Investigación para construir saber pedagógico	Investigación formativa
Indefiniciones del área				
SABER HACER	Propósito de la educación artística			
	La educación artística en relación con la cultura	Construcción cultural como universo simbólico	Enseñanza basada en el contexto	
		Desarrollo de competencias	Desarrollo de competencias en la formación de licenciados	Desarrollo de competencias en relación con el entorno
	Educación artística propia		Educación artística como apuesta a la interculturalidad	Educación fundamentada en la diversidad del contexto y los estudiantes
			Conciencia crítica en la formación del licenciado	Metodologías que cuestionan la práctica del maestro en formación
			Políticas educativas que orientan la práctica del maestro	Práctica que responde a políticas educativas
	Formación y evaluación en la educación artística	Relación educativa maestro-estudiante		
SABER SER	Desarrollo de la Subjetividad	Conocimiento subjetivo e intersubjetivo		
			Formación de un sujeto íntegro	Dimensiones del sujeto
	Relación con el entorno			

Anexo N°6 Consentimiento informado**AUTORIZACIÓN PARA UTILIZACIÓN DE CONTENIDO EN
INVESTIGACIONES ACADÉMICAS**

Mi nombre es Andrea Carolina Castaño Flórez, soy estudiante de Maestría en Educación, en la línea Pedagogía y Diversidad Cultural, me encuentro realizando la investigación titulada “Competencias interculturales en la formación del Licenciado en Educación: Artes Plásticas”, la cual cuenta con la asesoría de la profesora María de la Mar Bustamante Rodríguez.

Para llevar a cabo este estudio, que tiene como propósito contribuir a la reflexión sobre la formación de Licenciados en Artes Plásticas, solicito su participación a través de una entrevista individual y aproximadamente dos encuentros experienciales, en los que construiremos con otros algunas alternativas que puedan implementarse en el área de educación artística en clave intercultural.

Al firmar este documento se entiende que usted participa voluntariamente, comprende y acepta que la información aportada, será usada solo con fines académicos.

Yo, _____ con cédula de ciudadanía número _____ de _____ en mi condición de participante de la entrevista y los encuentros experienciales, hago constar que he recibido la información sobre lo que implica participar en esta investigación, que los datos que proporcionaré serán confidenciales y se grabarán en audio y video y que solo se utilizarán con propósitos académicos. También entiendo que los resultados se darán a conocer en espacios académicos e investigativos, conservando siempre el anonimato de los participantes, acepto que la colaboración en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico. Adicionalmente se me ha informado que tengo derecho a terminar mi participación en el momento que yo lo desee.

Firma participante

Anexo N°7 Plan de estudios programas Maestro en Artes Plásticas (447) y Licenciatura en Artes Plásticas (1445)

PLAN 447, MAESTRO EN ARTES PLÁSTICAS, Acuerdo de Fac, 024 de febrero de 1999.				PLAN NUEVO LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTES PLÁSTICAS (Decreto 272 feb. De 1998 Min. Educ.)			
CODIGO	CURSO	CREDITOS	HORAS	CODIGO	CURSO	CREDITOS	HORAS
ARV515	Pintura I	4	8	ARV515	Pintura I	4	8
ARV519	Escultura I	4	8	ARV519	Escultura I	4	8
ARV523	Dibujo I	4	8	ARV523	Dibujo I	4	8
ARV500	Introducción al arte	4	4	ARV500	Introducción al arte	4	4
ARV508	Hist. Del Art. Ant. y Medieval	4	4	ARV508	Hist. Del Art. Ant. y Medieval	4	4
ARV516	Pintura II	4	8	ARV516	Pintura II	4	8
ARV520	Escultura II	4	8	ARV520	Escultura II	4	8
ARV524	Dibujo II	4	8	ARV524	Dibujo II	4	8
ARV528	Fotografía I	4	8	ARV528	Fotografía I	4	8
ARV542	Estética I	4	4	ARV542	Estética I	4	4
ARV509	Hist. Art. Renaci. al siglo XIX	4	4	ARV509	Hist. Art. Renaci. al siglo XIX	4	4
ARV517	Pintura III	4	8	ARV517	Pintura III	4	8
ARV521	Escultura III	4	8	ARV521	Escultura III	4	8
ARV525	Grabado I	4	8	ARV525	Grabado I	4	8
ARV529	Fotografía II	4	8	ARV529	Fotografía II	4	8
ARV510	Contempor. I	4	4	ARV510	Contempor. I	4	4
ARV543	Estética II	4	4	ARV543	Estética II	4	4
ARV518	Pintura IV	4	8	ARV518	Pintura IV	4	8
ARV522	Escultura IV	4	8	ARV522	Escultura IV	4	8
ARV526	Grabado II	4	8	ARV526	Grabado II	4	8
ARV548	Video	4	8	ARV548	Video	4	8
ARV511	Latinoamericano I	4	4	ARV511	Latinoamericano I	4	4
ARV544	Estética III	4	4	ARV544	Estética III	4	4
ARV549	Taller Integrado I	6	12	ARV549	Taller Integrado I	6	12
	Taller Complement. I	4	8		Taller Complement. I	4	8
	Seminario I	2	2		Seminario I	2	2
ARV512	Contempor. II	4	4	ARV512	Contempor. II	4	4
ARV550	Taller integrado II	6	12	ARV550	Taller integrado II	6	12
ARV513	Latinoam. II	4	4	ARV513	Latinoam. II	4	4
	Taller complement. II	4	8		Taller complement. II	4	8
	Seminario II	2	2		Seminario II	2	2
ARV539	Taller Grado I	8	6	ARV539	Taller Grado I	8	6
ARV540	Taller Grado II	8	6	ARV540	Taller Grado II	8	6
	Seminario III	2	2		Seminario III	2	2
	Seminario IV	2	2				
ARV514	Historia Arte Colombiano siglo XX	4	4	ARV514	Historia Arte Colombiano siglo XX	4	4
ARV584	Litografía	4	4	ARV 586	Taller complement. I	4	4
ARV585	Serigrafía	4	4	ARV 587	Taller complement. II	4	4
ARV541	Prácticas Artísticas y Culturales	8			Prácticas Artísticas y Culturales	8	

**Anexo N°8 Asignaturas área pedagógica, programa Licenciatura en Artes Plásticas
(1445)**

Código Actual	Asignatura
ARV116	Epistemología e Historia de la Pedagogía
ARV300	Corrientes Contemporáneas de Pedagogía y Didáctica
ARV109	Sujeto y Educación
ARV111	Desarrollo Cognitivo
ARV110	Didáctica General y Aplicada
ARV112	Nueva Sociología de la Educación y Etnografía Escolar
ARV113	Historia Teoría y Gestión Curricular
ARV114	Antropología Pedagógica y Formación ciudadana
ARV562	Práctica Docente I
ARV565	Gestión y Promoción Cultural
ARV563	Práctica Docente II
ARV115	Seminario Interdisciplinario
ARV566	Alternativas Pedagógicas Comunitarisa