

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UN SABER QUE SE CONSTRUYE DESDE
LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DEL
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA



Universidad
del Cauca

FRANCISCO JAVIER VALENCIA CASTILLO

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
POPAYÁN
2016

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UN SABER QUE SE CONSTRUYE EN LOS
ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA
UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FRANCISCO JAVIER VALENCIA CASTILLO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación

DIRECTORA:
Dra. MARÍA ELENA MEJÍA SERNA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
POPAYÁN
2016

Nota de Aceptación

Director: _____

Jurado: _____

Jurado: _____

Popayán, 7 de abril de 2016

DEDICATORIA

A mi familia...

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar un agradecimiento a todas aquellas personas que hicieron posible este trabajo:

A mi familia por su tiempo y dedicación en este proceso de formación como magister.

A algunos egresados de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, que me ayudaron a comprender la importancia de investigar sobre el saber de la Educación Artística en procesos de formación.

A los estudiantes en formación que contribuyeron a la realización de este trabajo por medio de sus narrativas sobre el saber de la Educación Artística y la relación de formación como maestros.

A mi tutora, Dra. María Elena Mejía quien dedicó parte de su tiempo para llevar a cabo este proceso colectivo de formación del ser maestro, a ella mi respeto y gratitud.

Al doctor Yilton Riascos quien me ayudó en el proceso del querer construir esta iniciativa que hoy se consolida.

A todos mis maestros que intervinieron en la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, por su apoyo, constancia y deseos de construir mejores sujetos que aporten a la educación de este país.

A la Universidad del Cauca, que me permitió poder llegar a cumplir con los propósitos de estudio.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1.....	8
1. REFERENTE CONCEPTUAL.....	8
1.1 RELACIONES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE CONCEPCIONES, ARTE Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA	8
1.1.1 Concepción, una creencia desde el saber.	10
1.1.3. <i>Educación artística y arte.</i>	13
1.2. EL ESPACIO TRABAJADO. UNA MIRADA AL CONTEXTO.	21
1.2.1 <i>La Universidad del Cauca.</i>	21
1.2.2 <i>Sobre el Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística</i>	22
CAPÍTULO 2	24
POR LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, UN ESPACIO DE IN-FORMACIÓN CON LOS UNIVERSITARIOS.....	24
2.1 METODOLOGÍA.....	24
2.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	25
2.2.1 <i>La entrevista.</i>	26
2.3 FASES METODOLÓGICAS	28
2.3.1 <i>Momento preliminar:</i>	28
2.3.2 <i>Acercamiento a la población:</i>	28
2.3.3 <i>Aplicación de la entrevista</i>	29
2.3.4 <i>Transcripción de las entrevistas</i>	30
2.3.5 <i>Análisis de datos</i>	30
2.3.6 <i>Categorización de los datos</i>	30
2.3.7 <i>Teorización de las categorías frente a los datos encontrados</i>	31
2.3.8 <i>Escritura del informe final</i>	31

CAPÍTULO 3	32
HALLAZGOS Y RESULTADOS	32
3.1 EL QUERER SER MAESTRO... UN PROCESO ENTRE LA REFLEXIÓN Y LA CASUALIDAD.....	32
3.2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA UN PROCESO DE FORMACIÓN DESDE LA ESCUELA.....	41
3.2.1 <i>La escuela, un mundo de saberes</i>	41
3.2.2. La experiencia en las expresiones artísticas, una base para conocer la Educación Artística.	45
3.3 EL MAESTRO, UNA FORMACIÓN DEL SABER EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LOS CONTEXTOS	51
3.3.1. <i>Articulación con otros saberes en el proceso de formación de maestros en artes.</i>	51
3.3.2 <i>La comunidad, una opción del trabajo para la formación del maestro en Educación Artística.</i>	55
3.4 APRECIACIÓN DEL DISCURSO DE LOS PROFESORES DE LA LICENCIATURA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA. UN PROCESO QUE REPERCUTE EN EL SER MAESTRO	61
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	68

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Grupo de Estudiantes egresados de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística.....	43
Imagen 2. Práctica de estudiantes de cuarto semestre de la Lic. En Educación Básica en Educación Artística. Historia del Arte.....	48
Imagen 3. Práctica en las escuelas de Formación Artística del municipio de Popayán.....	50
Imagen 4. Práctica con Niños y Niñas de la escuela rural de Calibío.....	52
Imágenes 5 y 6. Reproducción de dibujo en clases.....	60
Imagen 7. Estudiantes de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística en práctica en la Escuela Normal Superior de Popayán.....	63
Imagen 8. Semillero de Investigación Arte + Pedagogía.....	67
Imagen 9. Prácticas en las escuelas del Municipio de Popayán. Comuna Siete.....	68
Imagen 10. Practica pedagógica en la escuela de la Cabrera. Zona rural del municipio de Popayán.....	70
Imágenes 11 y 12. Prácticas con los niños y niñas de la comuna 2, Escuelas Comunitarias de formación artística en las comunas de Popayán.....	71
Imágenes 13 y 14. Práctica de formación en la Escuela Normal Superior.....	72
Imagen 15. Performance. Trabajo final Historia del Arte. Cuarto Semestre. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca.....	74
Imágenes 16 y 17. Imágenes 16 y 17. Prácticas y visitas de los maestros en formación de la Licenciatura a diferentes museos nacionales: 20 de julio en Bogotá y Casa Museo Mosquera en Popayán.....	75
Imagen 18. Performance. Trabajo final Historia del Arte. Cuarto Semestre. Licenciatura en Educación básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca.....	78

INTRODUCCIÓN

La formación de maestros es un aspecto que debe ser considerado en los procesos actuales del desarrollo del país. Es una política de Estado que orienta a las instituciones educativas a obtener una mejor calidad a nivel nacional. Para su realización, se deben implicar temas de estudio, dados en proyectos y programas que son retomados en lemas como “Colombia la más educada”, mediante el cual se direcciona todo el potencial de trabajo al maestro como el sujeto base para la implementación de dichos procesos.

Es así como la formación de maestros comienza a contar con líneas estructuradas ante las realidades que viven las instituciones educativas y donde los entes de formación pasan a ser estratégicos en la comprensión de los desarrollos de los futuros maestros.

En la actualidad la Universidad del Cauca cuenta con el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, el cual está encargado de formar a los futuros maestros de la Educación Básica de la región, en una trama de dos saberes específicos: la pedagogía y el arte. En la propuesta pedagógica del programa de Licenciatura se enuncia que: “se justifica el énfasis de Educación Artística porque le aporta al estudiante un amplio y riguroso conocimiento básico profesional de formación en estos dos campos del saber como son la pedagogía y el arte”.¹ Podríamos comenzar por preguntarnos ¿cómo se están articulando estos saberes y la construcción de ellos en el maestro en formación?, por cuanto la formación que se otorga también puede verse reflejada, en algunos casos, en la manera cómo se enseña.

El Ministerio de Educación Nacional –MEN– en sus Lineamientos Curriculares sobre la Educación Artística (2000), muestra la poca inclusión que tienen la Educación Artística en los planes de estudio y el desconocimiento que los docentes tienen sobre ella y más aún la capacidad que se debe tener de pensarse o investigarse desde la escuela, convirtiéndola solamente en un hacer manual de aprestamiento, tal como se da a conocer a continuación:

¹ Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. (2010). Documento de circulación interna.

La falta de acuerdos para dar significado al área de Educación Artística dentro del Proyecto Educativo Institucional PEI, se constituye en la principal dificultad para su manejo en las instituciones. Esto produce un trabajo aislado y desarticulado, sin mucha convicción. En general, los rectores, profesores, padres de familia y muchos maestros desconocen la importancia de la educación artística para el desarrollo de personalidades integradas y de comunidades democráticas; hay casos en los que ni siquiera se reconoce el área como indispensable y obligatoria en el currículo y por consiguiente en el plan de estudios (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 17).

Esto contrasta con la Ley General de Educación que constituye la Educación Artística como un área fundamental dentro de los planes de estudio de las escuelas.

Ante estas realidades, el maestro en formación debe desarrollar sus prácticas en Educación Artística, llevando en algunas ocasiones a construir otras reflexiones sobre este saber o en algunos casos a no realizar una praxis sobre su quehacer como maestro en Educación Artística. Es por ello que el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística debe situar al maestro que se está formando en este saber y sobre todo evidenciar cuáles son las construcciones que están surgiendo en ellos sobre las concepciones de Educación Artística para ser llevadas a las escuelas. Los interrogantes que surgen al respecto son: ¿Qué piensa el estudiante de la Licenciatura? ¿Qué quiere o espera de su formación como maestro en relación con la Educación Artística? y ¿Cómo podrían conocer el contexto?

Todos estos interrogantes son fundamentales durante la formación de maestros, sobre todo en la comprensión y desarrollo de sus prácticas artísticas en un contexto escolar que exige cambios y reflexiones, tanto en su saber pedagógico como en su quehacer como maestro, en el que se involucra la Educación Artística como un saber que se presenta en dichas realidades y permite transformaciones en los sujetos en la escuela.

Además, es importante relacionar la pedagogía con el arte en los futuros maestros durante el proceso formativo ya que de ahí se origina la construcción de concepciones sobre la Educación Artística fundamentadas desde los docentes del programa de Licenciatura. Por ello, este trabajo de investigación pretende caracterizar dichas concepciones acerca de la Educación Artística a través de las narraciones de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, de la Universidad del

Cauca, en las que ellos evidencian las articulaciones que están realizando sobre lo que puede ser la Educación Artística, su capacidad de comprenderla y de poder adaptarla a los procesos de investigación, las prácticas en las escuelas y las reflexiones pedagógicas relacionadas con las artes y, como resultado, la incidencia de este proceso en el desarrollo de un sujeto para la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, fue conveniente, para este trabajo de investigación, conocer y analizar aquellas concepciones sobre Educación Artística las cuales fortalecerán los procesos internos del programa de Licenciatura en relación a la formación y desarrollo de las prácticas pedagógicas en el maestro en formación.

Es en este sentido que surge la pregunta de investigación: *¿Cuáles son las concepciones acerca de Educación Artística que evidencian, a través de las narraciones, los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad del Cauca?*

Para comprender las concepciones sobre Educación Artística relacionadas con la formación de maestros, podemos partir de unos antecedentes que permitieron dar claridad sobre los aspectos anteriormente mencionados.

Para empezar, podemos situar internacionalmente a Fonseca, Sucupira y Goncalves (2012) tres investigadoras de la Universidad de Santa Catarina en Brasil, quienes en un artículo “Concepciones sobre arte-educación en Brasil: caminos entre la teoría y la práctica de la enseñanza regular a las ONG” permiten evidenciar un acercamiento a las concepciones del movimiento Arte-Educación. Su interés se concentra en la enseñanza del arte en las organizaciones no gubernamentales, es decir, su intencionalidad es conocer los conceptos que tienen los profesores sobre arte-educación relacionados con las prácticas de enseñanza. Es así como las autoras comienzan a describir la Educación Artística, como una manera argumentada en las escuelas del Brasil donde se ha desarrollado con nuevos enfoques, articulando el arte- educación:

[...] antes de que el movimiento Arte-Educación llegara a Brasil, el arte en las escuelas acontecía por medio de la disciplina titulada Educación Artística, la cual mantuvo su foco en el proceso expresivo y creativo de los alumnos. Si en la Educación Artística se notaba la falta de atención para con los

contenidos del arte, de su historia y sus lenguajes, en el Arte-Educación se preocuparon por la enseñanza del arte en las escuelas. (Fonseca et al., 2012, p. 168)

Por tal motivo, las autoras dedican específicamente su segundo punto a la conceptualización de Arte-Educación, citando a Fusari realizan una afirmación puntual para articular la historia como un “veedor” de la enseñanza artística:

La enseñanza del arte pasó por innumerables alteraciones de nomenclatura durante el transcurso de su historia. Tales nomenclaturas están relacionadas a las significaciones que son atribuidas al proceso de enseñanza del arte, a pesar de que tengan la misma finalidad, que sería la presencia del arte en el contexto escolar. (Fusari, citado por Fonseca et al., 2012, p.169)

De acuerdo con lo anterior, las autoras permiten llegar al concepto Arte-Educación como un movimiento que fundamenta su teoría de un ser humano íntegro y donde está implicado su cambio de pensamiento.

De igual forma, las autoras mencionan que la construcción de la concepción del arte-educación en los docentes es una manera de articularse a los procesos formativos del estudiante, lo que complementa Barbosa al plantear que “hoy, la inspiración de los arte-educadores es influir positivamente en el desarrollo cultural de los estudiantes por medio del conocimiento del arte que incluye la potenciación de la recepción crítica y la producción” (2008, p. 18).

De esta manera, las autoras reconocen los problemas que se han generado en los procesos de enseñanza del arte al incluir temas como la estética, la crítica del arte y la historia del arte, referidos por Barbosa, incorporándolos como contenidos que se implementaron para darle mayor fortaleza a la enseñanza del arte en América del norte, pero que al final no terminaron siendo bien manejados por los maestros, generando vacíos e irregularidades en su concepción:

[...] Hay momentos en que los educadores dicen que usan arte en sus clases, pero esos momentos presentan la producción de dibujos, pinturas, colajes, esculturas, o sea, usan contenidos del arte como técnica, no como conocimiento. ¿Será que el acto de producir, sin manifestar lo que se piensa o se siente, puede ser considerado enseñanza de arte? (Barbosa, citado por Fonseca et al., 2012, p. 169).

Finalmente, se presentan una serie de lineamientos en los que la construcción de un concepto arte-educación debe ser mantenido como fundamento esencial en los conceptos

artísticos, vinculándolos a los procesos de interdisciplinaridad, con el fin de fortalecer las nuevas teorías del arte-educación aplicado en Brasil:

[...] La desvalorización del arte en nuestra sociedad es un agravante para la calidad de su enseñanza. Esa desvalorización puede influenciar los contenidos abordados, tanto en instituciones vinculadas al gobierno, como en aquellas que tienen un sistema de autogestión. Conocer la realidad de la enseñanza de arte y poder compararla a los conceptos que los teóricos presentan es un paso extremadamente importante que hay que dar para que podamos proponer caminos de referencia en cuanto a la presencia del arte en las instituciones estudiadas (Fonseca et al., 2012. P. 183).

Continuando con la búsqueda, se encuentran otros antecedentes internacionales de investigaciones sobre la formación de los profesores de educación artística. Por ejemplo Martínez (2010) con su artículo “Docentes de educación artística. Experiencias en el marco de la formación continua” se centra en “un análisis crítico-interpretativo de conjunto, en el marco de la formación del profesor de educación artística” (p. 95), donde se aprecia un interés por la formación de los profesores de Educación Artística y donde el concepto está ligado a un saber pedagógico “Abordaremos, asimismo, la problemática de la educación artística en el conjunto de los saberes que se enseñan, se aprenden y se evalúan, e intentaremos dejar planteadas algunas líneas en torno al desafío de la formación continua en la enseñanza artística” (p. 97).

En este sentido, la autora citada afirma que la formación del profesorado en Educación Artística en Argentina todavía se encuentra en un proceso de análisis teórico, se han recorrido diversos caminos, encontrándose modelos como el tecnicista, el humanista, entre otros, llegando en la actualidad a un modelo reflexivo. Esta autora propone una serie de relaciones dentro de los procesos de formación del docente en áreas de artística. “un campo donde por ejemplo, cuestiones en torno al paradigma del docente-artista y el artista-teórico tienen plena vigencia en el debate de las prácticas docentes” (2010, p. 98), permitirá al maestro en formación sistematizar “escribir sobre los materiales de la producción artística, los nuevos, los tradicionales, sobre las búsquedas, escribir, en suma, no como un acto deliberadamente literario sino como registro del quehacer artístico” (p. 105). Esta investigación deja abierta la discusión que actualmente atraviesa la Educación Artística sobre la formación docente, pretendiendo involucrar la reflexión sobre su práctica.

Por lo anterior, los procesos de reflexión del maestro en formación sobre Educación Artística, se convierten en la construcción que permite que se trace una dirección en sentido de su quehacer artístico. Por ende, en el trabajo de investigación Martínez (2010) afirmará

que los alumnos-profesores, a lo largo de su formación, experimentan un proceso sujeto al conocimiento de la naturaleza del arte.

En la búsqueda de investigaciones que detallan la formación de maestros en relación con la Educación Artística en el entorno nacional encontramos las siguientes. Romero en “Un espacio para pensar la educación artística desde el aula: experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia” (2010) describe las relaciones de formación de maestros como el sujeto que está siempre “*en el riesgo aprender*”, donde las prácticas artísticas están ligadas al quehacer, “una práctica educativa en la que el desarrollo de habilidades y destrezas le permiten contribuir eficazmente a la construcción” (p. 2), donde la interacción con el contexto es fundamental para el desarrollo de las expresiones artísticas estableciendo una relación entre sujetos, un reconocimiento a las prácticas y el diálogo entre ellas.

En este sentido, los maestros en formación, actualmente deben desarrollar procesos de aprendizaje que permitan una verdadera construcción del conocimiento. Muchas de estas construcciones deben relacionar el saber con el que cuentan sin desconocer la manera como es aprendido. Para esta autora no perder el sentido del aprendizaje le permite un trabajo no unidireccional desde el maestro que se está formando, sino al contrario la posibilidad de articular a dos sujetos que se deben complementar en la construcción misma del conocimiento artístico.

De igual forma Romero menciona que dentro de la formación de maestros, la investigación se convierte en uno de los procesos que fundamentan su quehacer. La sistematización de experiencias cobra importancia dentro de sus prácticas: “Del acto de escribir como acto de pensamiento de testimoniar una experiencia de concebirse como sujeto histórico en un contexto específico” (2010, p. 5).

Otro antecedente de orden nacional que apoya esta investigación, es el de Mejía E. (2009) quien permite articular la Educación Artística entre el arte, la pedagogía y la educación, llevándolos a procesos investigativos para la formación de maestros. El trabajo de investigación lo apoya en diferentes autores que trabajan desde la investigación en la educación en el arte y lo aplica a todo el proceso de autoevaluación del programa de Licenciatura en Artes de la Universidad de Antioquia.

Los elementos que se resaltan de la investigación están dados desde los artistas en las diversas dinámicas de la producción de sus obras y la capacidad de ser vistas desde el campo investigativo, involucrándolo *al ámbito de lo educativo y pedagógico*, desde la *sensibilidad y percepción*.

Se debe tener en cuenta que la autora también presenta una puesta a espacios donde la pedagogía no concede garantías diferentes a la escuela. Por ello Mejía E., plantea que existen espacios en los que la *enseñanza de lo artístico* acontece y resalta la capacidad de involucrar modelos pedagógicos y curriculares en las prácticas de los futuros maestros: “el proceso de formación de docentes en artes, debería ser el momento en el que estos (as) futuros (as) profesionales interioricen las posibilidades y los medios para investigar” (Mejía E., 2009, p. 465).

Un aspecto relevante, para esta investigación, que plantea Mejía E. (2009) está ligada al pensamiento de los maestros en formación, su apropiación y la capacidad que tienen ellos para desarrollar estas prácticas ligadas a contextos diversos por fuera de los *cursos de pedagogía*, relacionando todo un mundo de realidades que el maestro en formación muchas veces no conoce, sobretodo, en las creencias, percepciones o imaginarios que él tenga en el desarrollo de la práctica docente.

La presente investigación está dividida en tres capítulos, el primer capítulo se presenta el Referente conceptual, se da a conocer las relaciones epistemológicas entre los espacios de desarrollo de la Educación Artística y su proceso teórico actual. El capítulo segundo Por los caminos de la Educación Artística, un espacio de in-formación con los universitarios, da cuenta de la metodología establecida y los caminos recorridos en el campo de acción y el tercer capítulo Hallazgos y resultados, presenta las diferentes características sobre las concepciones encontradas en los estudiantes en formación dados a la Educación Artística.

CAPITULO 1

1. REFERENTE CONCEPTUAL

1.1 RELACIONES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE CONCEPCIONES, ARTE Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Para empezar con esta construcción conceptual, se tienen en cuenta los procesos educativos dados a comienzo del siglo XX en Colombia, de acuerdo con Sáenz (1992) se debían orientar y desarrollar más allá de las guerras que nuestro país vivía, los pensamientos ideológicos entre liberales y conservadores y la separación de Panamá. También ya se contaba con situaciones difíciles de restitución de raza, metodologías educativas y pensamiento discursivo “la relación de una imagen del pueblo colombiano como raza degenerada; la apropiación de discursos y las prácticas del examen escolar [...]” (Sáenz, 1992, p. 111). Lo anterior da cuenta de la imagen de un país que empieza a pensar todos los procesos pedagógicos que lleva y su participación en alianzas que le permitirían construirse y repensarse en un conocimiento llamado “saber pedagógico”.

En este sentido, una mirada a la educación permite indagar los procesos ligados a la historia y al comienzo de aquellos elementos que permitieron que el saber pedagógico pudiera lograr transformaciones en el conocimiento propio de nuestros maestros; se puede observar cómo los procesos ideológicos traerían grandes reformas en las escuelas, como centros de aprendizaje y enseñanza fundamentalmente “la creencia en la degeneración física, intelectual y moral de las masas llevó a la formulación de una escuela defensiva que a partir de prácticas de higienización de la población apuntaba a la moralización y vigorización de la raza” (Sáenz, 1992, p. 112), de igual forma no se debe olvidar que el país pasaba la Guerra de los Mil Días, encontrándose una vasta destrucción de ciudades y familias. Ahí en medio del conflicto dejado por la guerra surge la que Sáenz titulará “Escuela defensiva”, aquella que se ve como “un objeto de la asistencia social” (p. 113). Posteriormente, dentro del planteamiento de este mismo autor se observan las dos categorías que se dan en la historicidad como son la Escuela

como laboratorio y la Escuela Anexa, la cual es líder en construir metodologías diferentes y cambios pedagógicos, todas ellas nacen con un interés de las reformas e inclusión de la escuela de Ginebra.

Por estas razones, los cambios pedagógicos convierten al maestro en una figura significativa y determinante dentro de los procesos escolares y sociales de las poblaciones, que ha tomado funciones, formas y figuras de acuerdo a la necesidad y tipo social que se requieren, de acuerdo a los propósitos de formación de las naciones para sus habitantes.

Ahora bien, teniendo en cuenta los procesos de la formación en los que el maestro está situado en la escuela, Eloísa Vasco (1997) plantea que estos “confieren a su labor ciertas características que se derivan de las condiciones concretas de su trabajo y que plantea exigencias, restricciones, limitaciones e incertidumbres que son ineludibles” (p. 18); es así como a partir de estos puntos situacionales, comienza a girar la reflexión, esa capacidad que dirá Vasco (1997) “Se manifiesta en su diario quehacer de enseñar” (p. 18), el cual debe ser construido por el maestro cuando concreta su labor.

En este sentido, las diferentes preguntas que se debe realizar el maestro se generan a partir de esa reflexión, Vasco describe dichas preguntas de la siguiente manera:

a) qué enseña el maestro, “para un maestro, enseñar implica necesariamente enseñar algo” una relación con el saber específico con el que él cuenta, esto lo hace muy ligado a los contenidos temáticos de las asignaturas. b) a quienes enseña; el maestro debe pensar en los sujetos a quien se dirige su práctica de enseñanza “así como el maestro no piensa su quehacer sin un objeto de enseñanza, sin un saber que se enseñe, tampoco lo piensa sin unos sujetos a quienes se enseñe” c) el para qué; es muy importante en estos procesos de reflexión, y está dado en el sentido que “el maestro le confiere a su actividad diaria” (1997, p. 22).

Dentro de este punto es importante resaltar el proceso de formación, por ello el *cómo* termina relacionado con los procesos didácticos, no solo de uso técnico o de herramientas, sino con todas las características metodológicas que dan cuenta en el desarrollo. Esto significa preguntarse por el qué, el para qué y por qué, lo que explica que en la escuela el maestro termina en una interacción con el estudiante dentro de sus prácticas pedagógicas: “La dimensión del saber propio del maestro está relacionada con el cómo enseña es quizá la que más directamente se ve afectada por la formación del maestro, pues es común y no debe

sorprender, que el maestro se apoye en procesos metodológicos de los cuales él tuvo experiencia como alumno” (Vasco, 1997, p. 35).

Esta cita confirma que el maestro se permite explorar su formación desde las teorías, articuladas a las experiencias que, como alumno, pudo tener con sus maestros y que, para efectos de la presente investigación, son importantes en la construcción de las concepciones.

Ahora bien, la formación entra a jugar un papel importante para el maestro, puesto que en ella se vivencian las experiencias, que posteriormente darán paso al conocimiento y los procesos del saber. La intención dentro de la formación del maestro, de alguna manera está orientada a explorar y tener diversas miradas llevadas a la reflexión pedagógica:

Si el maestro logra renovar su forma de percibir, si reconoce a sus interlocutores en torno al saber, a sus alumnos, el maestro podrá preguntarse por el sentido de lo que hace. Es decir, llegará a caer en la cuenta de su quehacer, a hacerse consciente de los procesos que suceden a su alrededor, y a formularse preguntas sobre ellos (Vasco, 1997, p. 54).

De esta forma, al situar al maestro dentro de sus procesos de formación, permite direccionar reflexiones hacia el conocimiento desde la experiencia y el saber, lo que lleva a construir métodos internos de reconocimiento sobre los temas que puede asumir. Es así como las concepciones que desarrollan los maestros fortalecen sus diferentes prácticas pedagógicas.

1.1.1 Concepción, una creencia desde el saber.

Para definir qué es concepción se debe empezar por articular este a otros conceptos como creencias, saber y conocer. La creencia está ligada a las concepciones, lleva a conocer, percibir y construir un concepto sobre el comportamiento del hombre y su manera de actuar con el contexto, así como la necesidad de él mismo de diferenciarse de otros animales, involucrando en esta la comprensión que le otorgará sentido a su vida, su contexto y le permitirá sentirse seguro, direccionado durante su estadía en el mundo; es decir, se hace referencia a lo que siente o imagina: “El éxito de su acción y la comprensión del sentido solo tiene una garantía: la adecuación de su práctica al mundo real, no al de sus fantasías e ilusiones personales, sino al que comparte con todos los hombres” (Villoro, 1982, p. 58) pero

que dentro de este proceso de realidades le permite evidenciar lo que siente y el sentido que realmente le da a algo cuando se deja guiar.

En este sentido, se puede articular el concepto de creencia a los significados que Flores describe citando a Vicente:

- a) Está en primer lugar el uso en sentido amplio, impreciso, que incluye a cualquier tipo de conocimientos o noticias. En lugar de "yo pienso" decimos frecuentemente "yo creo".
- b) Luego vendría un sentido un poco más preciso. Se trataría de un conocimiento del que no tenemos plena evidencia ni certeza; pero que es compatible con un saber probable, basado en algunos indicios o pruebas razonables. En este caso, "creer" equivale a "tener opinión" sobre algo; es decir, poseer un conocimiento basado en algunas pruebas, datos o comprobaciones. [...] Aquí se distingue ya mejor entre "saber" y "creer", como entre conocimiento cierto y conocimiento solamente probable.
- c) Finalmente, cabría un significado de "creer" todavía más estricto, como **confiar** en alguien; prestar nuestro crédito a otras personas "a las que creemos". En este sentido "creer significa **asentir, aceptar como verdadero** aquello que se nos comunica [...] De esta forma el "creer" se diferencia netamente del "saber", si por esto entendemos el conocimiento de algo bajo una verificación y comprobación personal (1998, p. 27).

Por lo anterior, se puede determinar la creencia como un factor que está articulado con el saber y que puede reflejarse en los demás, incluyendo que la creencia puede relacionarse ante cualquier objeto "si S cree en P, yo u otro sujeto cualquiera puede también creer en P, porque P puede ser un hecho del mundo común a todos y no solo a S" (Villoro, 1982, p. 60). Por lo tanto se puede tener un punto de referencia sobre la creencia cuando no solo la interiorizamos sino que se puede relacionar con el contexto, tal como lo menciona dicho autor "la creencia es la disposición de un sujeto considerada en cuanto tiene relación con la realidad tal como se le presenta a ese sujeto o, lo que es lo mismo, en cuanto tiene relación con la verdad" (Villoro, 1982, p. 61).

De la misma manera se puede relacionar la existencia de un contexto que no solo se cree reflejado en una descripción, sino que también se llega a conocer y se puede comprender que ya hay un contacto directo entre el sujeto y la realidad, experimentando el conocer "para conocer algo es preciso tener o haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado

en contacto, estar familiarizado con ello” (Villoro, 1982, p. 198). Por ende el conocer permite observar y percibir un objeto que dará al sujeto una construcción de su forma, su contenido o sus características, el saber estará incluido en ese proceso de aprehensión.

Ahora bien cuando se habla de las concepciones, puede ser manejado desde un mundo externo al sujeto, aquel que interviene desde alguien “El mismo comportamiento puede ser descrito fundamentalmente de dos maneras. Primero: como una expresión de una actitud afectiva o de una intensión” (Villoro, 1982, p. 59), de esta manera la intensión del que guía es la que permite, desde el exterior, una seguridad y sentido en dicha creencia, llevándonos a tener actitudes de afectividad y necesidades personales.

Por lo anterior, las concepciones son tomadas de esa experiencia o “familiarización” con el contexto permitiendo construir concepciones y sobre todo comprenderlas, según Flores “Las concepciones subjetivas se refieren al conocimiento y creencias de los sujetos. Las concepciones epistemológicas se refieren a tipologías de conocimiento existente en un cierto período histórico, o circunscrito a los textos o programas de cierto nivel de enseñanza” (1998, p. 29), en el caso de este proyecto las concepciones subjetivas estarán dadas por los maestros en formación, mientras que las concepciones epistemológicas estarán dadas desde la teoría y la comunidad académica sobre el término a trabajar.

Para seguir construyendo el marco sobre concepciones recurro al mismo autor, quien citando a Ruiz (1994, p. 30) comenta:

- *Los invariantes que el sujeto reconoce como notas esenciales que determinan el objeto;*
- *El conjunto de representaciones simbólicas que le asocia y utiliza para resolver las situaciones y problemas ligados al concepto;*
- *El conjunto de situaciones, problemas, etc. que el sujeto asocia al objeto, es decir para las cuales encuentra apropiado su uso como herramienta*

De acuerdo con lo anterior, debemos entablar una relación entre el creer y las concepciones articuladas al sujeto el cual tiene una interacción con el objeto, que le permite no solo saber o creer sino también conocerlo, generando interés de interacción entre el sujeto-objeto. Pero ¿cómo diferenciar entre estos conceptos si creer, saber y conocer pueden estar muy

relacionados con concepción? Es así como Flores (1998, p. 30) en su argumentación y citando a algunos autores entre ellos a Llinares aclara:

[...] entre conocimiento, creencias y concepciones existen diferencias sutiles. Las creencias son como el "contexto psicológico" en el que se produce el aprendizaje en los cursos de formación; las concepciones constituyen sistemas cognitivos interrelacionados de creencias y conocimientos que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan (Llinares citado por Flores 1998, p. 30).

Y Flores citando a Ponte describe que:

[...] Las creencias y concepciones tienen una función cognitiva; aunque las creencias (de carácter no racional) constituyen una base en que se apoya el conocimiento. Para este autor las concepciones son organizadoras de nuestro conocimiento, formando un "substrato conceptual" anterior a los conceptos. Funcionan como filtros, es decir, son simultáneamente condición y límite de nuestro conocimiento de la realidad (1998, p. 30).

Por lo anterior el concepto de concepciones se podría citar según Flores como:

[...] Las concepciones pueden ser vistas en este contexto como el plano de fondo organizador de los conceptos. Ellas constituyen como "miniteorias", o sea cuadros conceptuales que desempeñan un papel semejante a los presupuestos teóricos de los científicos. Las concepciones condicionan la forma de abordar las tareas, (...) Estrechamente ligadas a las concepciones están las actitudes, las expectativas y el entendimiento que cada uno tiene de lo que constituye su papel en una situación dada (Ponte citado por Flores, 1992, p. 32).

1.1.3. Educación artística y arte.

Un aspecto importante dentro de este marco conceptual está relacionado con el arte, y está centrado en este marco teórico desde el discurso de Gombrich, Shiner entre otros, que plantean el origen del término "arte" -escrito con *a* minúscula- estableciendo y articulando sus miradas en una relación con el proceso de enseñanza del mismo.

Para hablar de arte considero preciso citar la siguiente frase "no existe, realmente, el Arte. Tan solo hay artistas" (Gombrich, 2012, p. 21), esta afirmación refleja a un hombre que

quiere expresar lo que observa o simplemente lo que siente; el autor también menciona que “estos eran en otros tiempos hombres que cogían tierra coloreada y dibujaban toscamente las formas de un bisonte sobre las paredes de una cueva, hoy compran sus colores y trazan carteles para las estaciones del metro” (Gombrich, 2012, p.21), de esta manera la actividad que se llamaría arte no es exclusiva de unos pocos sujetos y según Gombrich “Arte con A mayúscula no existe, pues el Arte con A mayúscula tiene por esencia ser un fantasma o un ídolo” (2012, p. 21).

Ahora bien, una mirada a la antigua Grecia permite tener una referencia epistemológica muy interesante de la palabra arte, de hecho, los antiguos griegos, que tenían distinciones precisas para tantas cosas, carecían de una palabra para lo que se denomina “arte bello”, además “la palabra que con frecuencia traducíamos por arte era *techné*, lo cual, lo mismo que la *ars* romana, incluía muchas cosas que ahora denominaríamos oficio” (Shiner, 2004, p. 46), por ende estaban ligados estos términos a todas las destrezas del ser humano, como lo afirma Shiner “no obstante, generaciones de filósofos e historiadores han afirmado que las sociedades griegas y romanas tenían el concepto del arte semejante al nuestro aunque carecían de una palabra para designarlo” (2004, p. 46); por consiguiente el problema no está en una palabra, sino en la capacidad interpretativa de la misma, puesto que “si tomamos la palabra arte para significar actividades como construir templos y casas, realizar pinturas o esculturas o trazar esquemas, no hay pueblo en el mundo que carezca de arte” (Gombrich, 2012, p. 37), pero las diferentes categorizaciones por parte de los filósofos griegos, llevarían a divisiones claras desde el uso enfrentado con el concepto:

Para Aristóteles lo que tenían en común la tragedia y la pintura en tanto imitaciones que no las distingue, se relacionaban con sus procedimientos, de artes en cuanto la fabricación de zapatos o de la medicina [...] Aristóteles creía que el artista/artesano se hace con un materia en bruto (un carácter o cuero) y usa una serie de ideas o procedimientos (Shiner, 2004, p. 47).

Lo mismo Platón en la República podía describir “la poesía y la pintura como artes imitativas, pero en otros pasajes de su obra Platón clasifica también como artes imitativas a la sofística, los trucos de magia y la imitación de sonidos de animales” (Shiner, 2004, p. 48), es por ello que Shiner citando a Havelock (1963) llega a concluir que “ni “arte” ni “artista” tal como hoy usamos estas palabras son traducibles al griego arcaico o clásico” (2004, p. 48).

Lo anterior permite repensar cómo un pueblo asentado en la península Cretense, refugio de piratas “Eran escondrijos de osados marineros, de jefes piratas que erraban por doquier” (Gombrich, 2012, p. 63) llegarían a desarrollar arte, aunque se describiera el arte como “[...] bastante rígido y primitivo” (Gombrich, 2012, p. 63) que sobrepasaban al arte Egipcio por su rigidez. Sin embargo, con el tiempo, sus artistas comenzaron a querer moldear más las figuras y comenzaron a relacionar sus representaciones “cada escultor griego quería saber cómo tenía él que representar un cuerpo determinado” (Gombrich, 2012, p. 66).

Así el arte ya no solo está determinado por su concepto, sino que empieza a darse por inquietudes y acciones desarrolladas por el sujeto, las cuales permiten establecer un diálogo entre autores sobre el término, a lo que Gombrich complementa diciendo que “los egipcios basaron su arte en el conocimiento. Los griegos comenzaron a servirse de sus ojos” (Gombrich, 2012, p. 66), palabras centradas en el quehacer, el análisis y los procesos de pensamiento del pueblo Griego.

De esta forma, en la historia del arte se evidencian periodos como el Gótico con sus catedrales francesas, el renacimiento con la construcción de profundidades y manejo de la luz o las vanguardias del siglo XX que permiten contextualizar el pensamiento del artista a través de sus expresiones cubistas, expresionistas o dadaístas y que describen los estilos, las formas, las características y acciones encaminadas a reconocer las obras artísticas e indiscutiblemente a sus autores. Sin embargo ante estos elementos tan cruciales en la investigación que realiza el sujeto en la historia del arte, la enseñanza del arte comienza a tener una relación con un momento de élite y un momento individual “Yo, que creo que cada artista debe ser su propio maestro, no puedo pensar en hacerme profesor” (Acaso y Hernández, 2011, p. 13), o que la misma enseñanza no se pueda aplicar en el proceso del arte “No puedo enseñar mi arte” (Acaso, 2001, p. 14), estos planteamientos corresponden a los comentarios de las escuelas del siglo XII. Ante una realidad como escuelas nacientes, el arte se establece en un paradigma entre el maestro y su hacer y un discípulo que quiere aprender, entre la articulación del oficio y la dispersión educativa, donde se lleva a cabo una transposición didáctica del saber dado al saber enseñado.

Es así como se direcciona el concepto sobre la enseñanza del arte y se puede mirar desde su enseñabilidad, como lo manifiesta Acaso “partamos del supuesto de que el arte (sea lo que sea) sí se puede enseñar” (2011, p. 14), por ello, al analizar este tema, la autora nos

presenta las posturas de reflexión, función y transmisión, muy ligados a los procesos de formación artística, elementos importantes en el por qué se enseña el arte e implícitos en la formación de los sujetos. Además se puede decir que los artistas estuvieron presentes en el desarrollo de tratados educacionales para la formación en el arte, sus modelos y posturas surgen desde sus propias prácticas, como lo destaca Acaso:

Traductor de imágenes de normas y creencias de la sociedad en que vive, el arte como representación social; soporte de la ideología-poder imperante en su momento; transmisor de los valores intelectuales, ideológicos y culturales de esa sociedad a través de sus obras; educador difusor de técnicas, conceptos estéticos, conocimientos artísticos (2011, p. 15).

Si se retoma todo el proceso de formación dado para identificar la enseñanza del arte se puede evidenciar que los modelos educativos son tendencias en torno a dos ideas básicas que se han mantenido vigentes desde su planteamiento:

La doctrina del arte por el arte, asociada al concepto ilustrado de formación humanística y adquisición de conocimiento, bien a través de su propio arte [...] y la doctrina del arte (y artista) comprometido, social y políticamente, que por medio de su actividad y condición puede (y debe) cambiar la sociedad en la que vive (Acaso y Hernández, 2011, p. 26).

Lo anterior permite en la educación una serie de conocimientos que podrán ser desarrollados en la Educación Artística. Sin embargo, no se debe olvidar que la Educación Artística nace como concepto desde la formación técnica después de los procesos de la post-guerra y en la Europa que quiere instruir a la sociedad, por ejemplo:

En el siglo XIX, se abre la posibilidad de una transmisión y construcción de dichos conocimientos en las academias de arte o escuelas específicas, en las que primaba como principio fundamental la formación técnica centrada en el objeto artístico y la instrucción o el desarrollo de conceptos como “belleza funcional”, en el que se unen lo artístico y lo útil. La práctica del dibujo era considerada un conocimiento básico en la producción, interpretación y acabado de planos de piezas, importante en el aprendizaje ya que se pensaba útil para los oficios, las artesanías, y el saber dibujar se creía que aseguraba la economía ya que permitía llegar a comprender y construir diferentes planos para la elaboración de diversos artículos (Mejía M. E., 2013, p. 20).

Por lo anterior, el dibujo se centra en un proceso de adiestramiento para conocer las formas y poder aplicarlas en la práctica, como ejemplo la construcción o el ensamble de máquinas.

Ahora bien, para darle una mirada a la educación artística en Colombia se sitúa este marco teórico desde planteamientos como el que cita Mejía M. E. al mencionar que:

Cabe señalar que las reflexiones sobre la formación artística en los niños tiene como base el surgimiento de diversas teorías en la educación, con proposiciones como la Escuela Activa o la de pedagogos como John Dewey (2008), fundamentada en la idea de la experiencia como proceso de aprendizaje, teoría que en la actualidad marca las bases de algunas propuestas epistemológicas de la Educación Artística (2013, p. 18).

Además, lo anterior articulado con otras propuestas que emergen involucraría nuevas conceptualizaciones en la Educación Artística tal como:

En la Educación Artística se contempla un entorno donde convergen los planteamientos teóricos de la cultura, la salvaguarda de la memoria estética, la interiorización de la actitud creativa del individuo y la razón de ser de los diferentes escenarios de participación; así, sus relaciones de poder y de transformación se derivan entonces de una correspondencia natural entre el contexto y la experiencia sensorial, en cuanto la percepción de las formas, y la derivación de las ideas, en medio de una conceptualización subjetiva capaz de integrar a otras disciplinas del saber dentro de las esferas propias del arte (Báez, 2010, p. 142).

Un aspecto importante es la relación entre el arte y la educación como dos saberes que se enseñan y se aprenden y la reflexión entre ellas “en este punto cabe reflexionar acerca de las acciones pedagógicas, visibilizadas en documentos del año 2000, y los cuadernos que el Ministerio de Cultura editado en el 2008, con el propósito de que se reflexione en las comunidades educativas” (Mejía M. E. 2013, p. 19) y que el Ministerio de Educación Nacional sostiene cuando afirma que:

La escuela cumple un papel importante en el desarrollo de las habilidades artísticas relacionadas con el uso de códigos simbólicos humano como son: lenguajes, gestualidad, pintura, notación musical y con el cultivo de capacidades para emplear la metáfora, la ironía y otras formas de leer y escribir, propios de los diversos lenguajes de las artes. La educación formal puede facilitar el desarrollo de la percepción, la reflexión y la producción artística (Ministerio Nacional de Educación, 2000, p. 22).

En este sentido, se presenta otro aspecto que ha permitido comenzar a construir e incluir en los conceptos de la Licenciatura otras formas de vivenciar el arte, por lo menos de apreciarlo tomando las expresiones artísticas, como la manifestación del ser humano y su

cultura, articulados a los Lineamientos de la Educación Artística dados por el Ministerio de Educación Nacional:

La educación artística es ante todo una experiencia, se desarrolla en la práctica y como tal promueve no solo la apreciación sino la apropiación de la creatividad artística. El valor de pensamiento, intrínseco a la práctica artística, no está dado de antemano: ocurre, acontece, emerge con el transcurrir de las propias operaciones de la práctica artística. Lo representado se re-crea o adquiere un sentido desde las acciones que el sujeto o la comunidad ejercen los materiales sonoros, corporales, visuales, literarios, virtuales y en su integración. Es por ello que la educación artística vale por sí misma, pues establece un mundo propio, cuya construcción de sentido no es ajena a su propio acontecer vital. En la práctica artística se integran las facultades, se manifiesta la memoria cultural al tiempo que se la transforma (2000, p. 3).

Lo anterior puede contrastarse con la prácticas que se construyen en la escuela “en ella, la expresión artística estaba prácticamente excluida. Se limitaba a cantos con motivos religiosos (la misa), conmemorativos (el día de la madre, por ejemplo) o patrióticos (el himno nacional)” (Huertas et al., 2008, p. 30). Los planteamientos creativos y sus desarrollos no son precisamente caminos que lleven a los estudiantes en un sentido de relación con el arte afectando este saber cómo espacio de significados y experimentaciones, sino por el contrario un momento que aún no tiene su verdadero tiempo alejado de los pensamientos que la Educación Artística puede desarrollar en los sujetos, es decir “la educación artística alcanzará un reconocimiento mínimo; pero todavía estamos lejos de la posibilidad de un modelo oficial de educación basado en el pensamiento artístico” (Huertas et al., 2008, p. 31).

Por lo anterior, se deben centrar los planteamientos citados en un proceso ligado a las teorías dadas por autores que aportan a los procesos epistemológicos y se tocarán en este marco teórico “De igual manera, podemos reconocer proposiciones claves de epistemólogos que vienen pensando desde el siglo XX, y que marcan fundamentalmente las propuestas epistemológicas en este siglo XXI, como Ana Mae Barbosa, Imanol Aguirre y Hernando Hernández” (Mejía M. E., 2013, p. 19) del cual se tomará a Aguirre que, junto a otras propuestas teóricas como las de Arthur Efland, Herbert Read y Ricardo Marín, permitirá articular un poco más el concepto de Educación Artística.

En primer lugar, Aguirre (2005) ha teorizado la Educación Artística desde clasificaciones como la denominada logocentrista, descrita como “un conjunto de saberes transmisibles y la

educación artística vendría a ser la acción de transmitir dichos saberes” este se caracteriza por:

El valor formativo del modelo, la importancia de la autoridad del maestro, la imitación y la progresión en la dificultad como fundamentos metodológicos para la adquisición de la perfección tanto en las formas como en las destrezas y la importancia de la acción productiva en el proceso de instrucción (p. 205).

Esta última reflejando el modelo de transmisión solamente de parámetros.

Por otro lado, describe otra postura de la Educación Artística como autoexpresión creativa: “esta opción que ahora tratamos son justamente los aspectos de tipo sensorial, sentimental y emocional los que plantea sobre cada una de sus propuestas estéticas y formativas” (Aguirre, 2005 p. 219), por ende es pertinente conocer términos como libertad, sensibilidad, originalidad, creatividad, naturalidad, espontaneidad, imaginación y genialidad, mencionados por Aguirre, con el fin de cambiar de la transmisión de una técnica a los saberes y destrezas de formación en el sujeto. Una tercera postura de Aguirre se describe desde la lectura de imágenes como:

Esta orientación formativa es lograr lo que se denominan “la alfabetización visual”, es decir, la competencia en la “emisión” y, sobre todo, “lectura” de los mensajes visuales, ya que la comunicación visual implica que el receptor sea capaz de percibir e interpretar-decodificar- adecuadamente los mensajes elaborados del receptor (2005, p. 256).

En segundo lugar, para Efland (2002, p. 352) el término “educación estética” tiene al menos dos significados: “por un lado se refiere a una tendencia dentro de la educación artística que pretende ampliar el marco de los contenidos a partir de actividades críticas, históricas y de apreciación a las actividades de producción artística”, estos elementos permiten la inclusión de procesos de desarrollo desde las artes en este caso visuales, pero apoyan la articulación de otras expresiones, las cuales se reflejan en la justificación descrita en el programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística cuando se incluye la cultura como base para la expresión artística “la inclusión de las culturas

y por lo tanto las artes en su concepto diverso en el reconocimiento de procesos artísticos y saberes concebidos en los colectivos de la diversidad cultural”.²

Al tratar de seguir argumentando este marco teórico es preciso detenerse en la caracterización de Read (1951, p. 216) y su postura presente en el libro *Arte y Sociedad*, “sin embargo, es oportuno distinguir dos aspectos de la educación artística; la educación del individuo como artista y la educación del individuo para la apreciación del arte. Es la distinción entre la educación del productor y la del consumidor”; esta postura permite identificar las aptitudes o dotes artísticos del sujeto que termina direccionado a ser productor solo de obras para el consumo, muchas veces por determinaciones de los padres o maestros, pero, queda rezagado las opciones del niño en explorar más posibilidades dentro de la artística como proceso de desarrollo humano. Ahora bien, es importante enlazar esta argumentación a una instrucción dada que otorga aptitudes o “dotes” en el arte, lo que conduce a la postura de Aguirre (2005) sobre la transmisión de saberes desde el logocentrismo y que en la escuela se desarrolla, “quizás aún no existe cabida para la concepción profunda de lo artístico dentro de la escuela. Sin embargo, la sociedad actual exige una educación más libre, espontánea, formadora y estimulante para el pensamiento y la sensibilidad” (Rivera, 1999, p. 11).

Finalmente, autores como Marín (2003) acercan la Educación Artística a los procesos visuales, donde se resalta la capacidad de articular este saber a formas didácticas y metodológicas, estableciendo categorías como la expresión que denominan Aguirre o Efland en el desarrollo de capacidades y destrezas, a partir de elementos de creación dados en la fotografía, el video o la computadora “la educación artística incluye muy variadas estrategias y sistemas de creación de imágenes y objetos (...) incorpora una importante carga de conceptos, teorías y argumentos que permiten comprender y dialogar con mayor profundidad sobre los sentidos y significados” (Marín, 2003, p. 9) siempre ligándola al desarrollo integral del sujeto.

Por lo anterior, dicha formación se evidencia en el programa de la Licenciatura cuando se manifiesta en su documento de acreditación “procesos de pensamiento crítico y reflexivo, el

² Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 18). Documento de circulación interna.

fortalecimiento de la vocación y el desarrollo de los talentos artísticos de los estudiantes”³ estos procesos permiten caracterizar, analizar e indagar las concepciones de los estudiantes del Programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística durante su formación académica.

1.2. EL ESPACIO TRABAJADO. UNA MIRADA AL CONTEXTO.

1.2.1 La Universidad del Cauca.

La Universidad del Cauca es una Institución de educación superior pública de orden nacional, con 185 años de historia; ubicada en la ciudad de Popayán esta Institución ofrece sus servicios educativos a estudiantes de todo el país, quienes encuentran en la Universidad y la ciudad un espacio idóneo y tranquilo para realizar sus estudios de pregrado y posgrado.

La Universidad del Cauca cuenta con un régimen especial, personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera y patrimonio, fue creada en los albores de la República, el 24 de abril de 1827 mediante decreto dictado por el presidente de la República Francisco de Paula Santander, en desarrollo de la Ley del 18 de mayo de 1826. Se instaló el 11 de noviembre de 1827 y su nacionalización fue ratificada mediante la Ley 65 de 1964.

La población para la presente investigación se encuentra situada en la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, ya que el Programa de Licenciatura en Educación Básica Pertenece al Departamento de Educación y Pedagogía.

Es así como el objetivo de esta Facultad es desarrollar y aplicar el saber pedagógico para la formación de docentes, el mejoramiento de la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la transformación social.

Ahora bien, el propósito de esta unidad académica consiste en formar personas cultas, integrales, pluralistas, flexibles, abiertas, sensibles, críticas, responsables, tolerantes y comprometidas con las transformaciones sociales y la protección del medio ambiente.

³ Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 19). Documento de circulación interna.

1.2.2 Sobre el Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística

El programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística pertenece a la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación y fue creado mediante el Acuerdo 029 del 24 de julio de 1995, expedido por el Consejo Superior de la Universidad del Cauca; el programa se orienta hacia la formación integral de un profesional de la educación artística con conocimientos y formación pedagógica, investigativa y disciplinar de las artes.

En este sentido, cuando se habla de la intencionalidad del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, no se pueden desconocer las diferentes reflexiones que realizó el grupo de estudio investigativo en Educación Artística del Departamento de Educación y Pedagogía en sus reuniones permanentes y en sus seminarios consecutivos, los cuales quedaron registrados en el documento *Condiciones de Calidad Registro Calificado Programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística* “venimos reflexionando sobre las razones y sentidos de las educaciones y pedagogías, lo cual nos ha permitido el análisis y sustentación de las necesidades actuales de la región y del país”,⁴ reflexiones pensadas en una sociedad actual donde al programa se le permita un desarrollo real de la enseñanza de las artes en la región.

Por lo anterior, la intencionalidad de la Licenciatura se sitúa en la región, de sus requerimientos educativos artísticos pero sobre todo de volver a las expresiones diversas de una cultura, las cuales se describen a partir de los ritmos y rituales, teniendo en cuenta que el Departamento del Cauca cuenta con poblaciones afros, indígenas y sus expresiones de bambuco viejo y currulao, marimba de chonta, artesanías de mimbre, en la baja Cordillera Occidental donde atraviesa las sonoridades de los violines caucanos; es así como el Departamento del Cauca será para los futuros maestros la pieza principal en la construcción de un programa donde las manifestaciones artísticas con sus diversas expresiones estarán

⁴ Condiciones de Calidad Registro Calificado Programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 17). Documento de circulación interna.

ligadas a las prácticas pedagógicas en la formación de los estudiantes que ingresan a este programa académico, por lo tanto “la diversidad cultural entonces, es una concepción y medio en el proceso formativo debe tener una vida intelectual, afectiva, estética y espiritual enriquecedora para nuestros estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística”.⁵ Es así como la formación de los estudiantes de este programa académico debe estar ligada a los procesos cognitivos que los ayuden a identificarse con el medio que los rodea y más que ello a comprender y reconocerlo a partir de sus símbolos, lenguajes y formas.

⁵ Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 18). Documento de circulación interna.

CAPÍTULO 2

POR LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, UN ESPACIO DE IN-FORMACIÓN CON LOS UNIVERSITARIOS

2.1 METODOLOGÍA

El presente trabajo es de corte cualitativo, lo cual implica que “produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otro medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2002, p. 19), sino que permite observar la realidad y comprenderla desde sus actores, sus narraciones y sus modos de pensamiento. El método la Teoría Fundamentada permite dar la validez investigativa a partir de la relación que se origina entre los datos que se recopilan y la manera organizada y sistemática con que se analizan posteriormente, es decir la teoría fundada es “[...] una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medios de un proceso de investigación” (Strauss y Corbin, 2002, p. 21).

Dentro de la teoría fundada, el investigador comienza un proceso que no necesita una teoría preconcebida,⁶ sino que ésta se origina en la recopilación de información, originada desde los datos, es decir que permite estructurar un conocimiento sobre el tema que se está investigando. Por lo tanto, los datos de esta investigación permiten acercarse a la realidad como un propósito fundamental para conocer, en este caso, las concepciones que tienen los estudiantes sobre Educación Artística durante su período de formación, logrando de esta manera construcciones más cercanas a su conocimiento y formas de pensar, con el objetivo de permitir el análisis de este proceso y una mejor comprensión a partir de los datos existentes; “las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (Strauss y Corbin, 2002, p. 22).

⁶ “A menos que el propósito sea elaborar y ampliar una existente” (Strauss y Corbin, 2002, p. 21).

En este sentido, un elemento primordial en el desarrollo de la Teoría Fundamentada es encontrar pautas que promuevan el pensamiento creativo, como lo denominan Strauss y Corbin (2002, p. 23), lo que permite desarrollar en el investigador un interés sobre lo que está realizando, por ello se han tenido en cuenta estos procesos dentro de la presente investigación

a) estar abierto a múltiples posibilidades; b) generar una lista de opciones; c) explorar varias posibilidades antes de escoger una; d) hacer uso de múltiples formas de expresión tales como el arte, la música y las metáforas para estimular el pensamiento; e) usar formas no lineales de pensamiento tales como ir hacia atrás y hacia adelante y dar vueltas a un tema para lograr una nueva perspectiva; f) divergir de las formas normales de pensamiento y trabajo, también para construir una nueva perspectiva; g) confiar en el proceso y no amedrentarse; h) no tomar atajos sino ponerle energía y esfuerzo al trabajo; i) disfrutar mientras se ejecuta

Este trabajo investigativo quiere otorgar validez a aquellos datos a los que es posible darles un significado, no solo desde la realidad de los sujetos investigados, sino desde los sentidos, permitiendo describir las historias que los estudiantes contaban durante la entrevista como una evidencia detallada de sus pensamientos, así lo expresan Strauss y Corbin: “describir es pintar, es contar una historia, a veces de manera gráfica y detallada, sin devolverse para interpretar los acontecimientos o explicar por qué ciertos acontecimientos ocurrieron o no” (2002, p. 43), así se puede organizar y entender algunas categorías que emergen durante el proceso de investigación. Por último el proceso de análisis permite teorizar la construcción que integra la relación de datos en sus frases y sentidos: “Teorizar es un acto de construir [...] a partir de datos, un esquema explicativo que de manera sistemática integre varios conceptos por medio de oraciones que indiquen las relaciones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 43). Es así como Strauss y Corbin (2002, p. 44) definen la teorización como un “Conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos”.

2.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos se determinó a partir de una técnica principal que permitiera evidenciar, no solo la estructura del pensamiento sobre la Educación Artística y sus conceptos, sino el sentir que les permitiría a los entrevistados contar experiencias o acercamientos que han tenido sobre este saber “si los instrumentos existentes de recolección

de datos parecen mejores o más factibles, entonces ¿qué instrumentos serían los más apropiados para obtener el tipo de información de que hablamos? (Strauss y Corbin, 2002, p. 32), es por ello que, al pensar en el instrumento para la recolección de datos, deben entrar las grandes complejidades que tiene la realidad, pero sobre todo la capacidad nuestra para comprenderlas.

Para tal fin se determinó que, el instrumento principal dentro de esta investigación fuera la entrevista, ya que permite un acercamiento al sujeto para poder describir las diversas situaciones durante las conversaciones que él cuenta: “la gente suele describir objetos, personas, escenas, acontecimientos, acciones, emociones, estados de ánimo y aspiraciones” (.Strauss y Corbin, 2002, p. 26), permitiendo enriquecer la recolección de datos durante la realización del proceso investigativo e involucrando al sujeto con el investigador dentro del proceso descriptivo y de análisis.

2.2.1 La entrevista.

Esta técnica se desarrolla como un diálogo intencional a partir de la conversación verbal entre el investigador y los sujetos entrevistados, aquí se tiene en cuenta “la gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos” (Martínez, 2000, p. 69). Esta técnica permitió recoger los datos pertinentes para posteriormente realizar los análisis respectivos.

Para el desarrollo de la entrevista se tuvieron en cuenta los siguientes pasos:

a) El contacto inicial con el entrevistado. Esta fase consiste en realizar algunos acercamientos al grupo investigado que permitió a través de las observaciones, evidenciar sus actuaciones, sus manifestaciones orales frente a temas o situaciones que en muchas ocasiones van generando la necesidad de ahondar en ellas, para profundizar en la investigación.

b) La formulación de las preguntas: para iniciar con la formulación de las preguntas, es importante plantearse un objetivo. Después se va formulando cada una de las preguntas en una forma clara y sencilla en la que pueda ser entendida para el entrevistado. Estas preguntas pueden ser abiertas o cerradas; serán abiertas cuando se requiera una explicación o una respuesta larga, o bien pueden ser cortas cuando solo se necesite una afirmación o negación.

- c) La anotación de las respuestas: esta fase se hizo en el mismo momento en el que se estaba llevando a cabo la entrevista desde su inicio hasta el final. Se irá grabando o escribiendo según convenga, esto para captar de forma asertiva cada una de las respuestas ante las preguntas, además escribir las gestualidades o actuaciones que se pueden dar en ese momento.
- d) La terminación de la entrevista: la conclusión de esta fase se da con el agradecimiento, posterior a la última respuesta.

La entrevista se aplicó a cuatro estudiantes por semestre a partir de un muestreo en los semestres segundo, cuarto, sexto, octavo y décimo de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, de un total de 180 estudiantes matriculados, lo que arrojó elementos necesarios sobre temas específicos, ahora bien las características en el manejo de este instrumento permitieron resaltar los datos en el momento de los diálogos

A medida que el encuentro avanza, la estructura de la personalidad del interlocutor va tomando forma en nuestra mente; adquirimos las primeras impresiones con la observación de sus movimientos, sigue la audición de voz, la comunicación no verbal [...] y toda la amplia gama de contextos verbales por medio de los cuales se pueden aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos y las intencionalidades, evidenciar la irracionalidad de una preposición, ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios (Martínez, 2000, p. 68).

Estos elementos requeridos en el momento de realizar la entrevista, conducen a la temática propia de la investigación que se realizó, formulando una pregunta que el entrevistado podría responder libremente y sobre todo ampliamente desde su experiencia, para conocer gran parte de él y sus tendencias de acuerdo a la ruta que se sigue con la entrevista.

Para el desarrollo de la entrevista, se realizó un cuestionario explorando los diferentes aspectos de la Educación Artística en el contexto de formación de los estudiantes, sus vivencias y experiencias; tanto en la universidad como su contacto con la Educación Artística desde el colegio, también se encontraban preguntas sobre su deseo de ser maestro y aquellas preguntas sobre el porqué había optado por estudiar dicha Licenciatura.

Sin embargo, no se debe olvidar que dicho cuestionario es una guía, la cual permitió dirigir la entrevista y más aún la recolección de los datos a partir del diálogo entre el

investigador y el investigado. La recolección del dato por medio de la entrevista se realizó en forma visual usando en algunos casos, los videos como fuentes, los cuales permitían encontrar un proceso de registro visual (gestos y movimientos) y la gran mayoría se realizó en forma de grabación de voz. Estas herramientas dieron mayor capacidad de apropiación de los contenidos en las entrevistas para posteriormente ser sistematizados, analizados y construir resultados valiosos.

2.3 FASES METODOLÓGICAS

2.3.1 Momento preliminar: el proceso preliminar del presente trabajo de investigación estuvo rodeado de muchas iniciativas que permitieron estructurar poco a poco el planteamiento del problema. Inicialmente surgieron interrogantes sobre la educación, los métodos formativos y, más aún, los conceptos sobre Educación Artística, que fueron puntuales para pensar sobre el proceso que se realiza en los estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, es decir, cómo piensan y conciben la Educación Artística. De lo anterior surgió el interés por abordar esta investigación, teniendo en cuenta, que al ser docente de la misma Licenciatura, es importante profundizar sobre aspectos como la comprensión de este saber que, no solo se aprende y enseña, sino que se relaciona tanto con las artes. Posterior a este proceso se verificaron antecedentes en la formación de los maestros en la enseñanza de la Educación Artística, lo que se llevó a cabo a partir de documentación bibliográfica y asistencia a ponencias en educación e investigación. Todo este proceso permitió comenzar a construir la metodología, sus técnicas e instrumentos.

2.3.2 Acercamiento a la población: una favorabilidad en este punto es que los sujetos de investigación los podía reconocer porque eran o habían sido estudiantes de mi cátedra académica, por ello el acercamiento a la población partió del poder conversar con ellos de múltiples temas en horas de clase y posterior a esta, reconocer los estudiantes que podían apoyarme en la recolección de datos.

2.3.2.1 Tamaño de la muestra

Se debe tener en cuenta que el presente trabajo de investigación se realiza con los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Para tal fin se toma como muestra cuatro (4) maestros en formación de los semestres activos en el

periodo de recolección de datos, los cuales son: segundo, cuarto, sexto, octavo y décimo dando de esta manera un número de veinte sujetos en la totalidad de aplicación del instrumento.

El número del muestreo se realiza sobre el total de la población de maestros en formación activos en el programa, tomando los semestres existentes desde segundo a decimo, para tener una probabilidad del 90% y un error del 10%

Los sujetos que se entrevistan por semestre debieron estar en rangos de promedio académico diferentes, esto ayuda en muchas de las apreciaciones dadas al aplicar el instrumento de la entrevista.

2.3.3 Aplicación de la entrevista: La entrevista se preparó con antelación, las preguntas que se realizaron corresponden a una “lluvia de preguntas” que, junto con la tutora, se desarrollaron libremente; estas, a su vez, surgen de conversaciones abiertas con algunos maestros en formación de la Licenciatura y cada una de ellas estuvo basada en concepciones de Educación Artística. Las preguntas que se establecieron fueron de gran número, posteriormente se realizó una agrupación por temas consolidando unas preguntas que encerrarían a otras o anulando algunas que se repiten en el cuestionario. En el cuestionario final se puede observar los temas puntuales y la agrupación de las preguntas realizadas (ver cuestionario de entrevista). La aplicación se da a partir del muestreo descrito, se realizó previa citación a los estudiantes ya focalizados, a cada una de ellos se le tomó el tiempo, se desarrolló en ambientes externos al aula de clase y en horarios diferentes a los establecidos para sus jornadas académicas y siempre se trató de propiciar un ambiente donde el entrevistado pudiera estar más cómodo -teniendo en cuenta que yo era o había sido profesor de ellos- con el fin de que pudieran expresar sus puntos de vista y, de esta manera, llegaran a ser entrevistas argumentadas.

La recolección de datos se desarrolló con grabadoras de voz y, en algunos casos, los entrevistados permitieron ser grabados en video. Cada una de estas herramientas fue permitida por los entrevistados. Al mismo tiempo, se apoyó en notas de campo, las cuales se iban registrando a medida que se realizaba la entrevista. Estas permitieron una observación en sus gestos o descripciones en las que podían ser enfáticos y modificar el orden de la entrevista.

2.3.4 Transcripción de las entrevistas: posterior a cada entrevista se realizó la transcripción de las diferentes respuestas dadas por los maestros en formación. Para tal fin, se procedió a desarrollar, por medio de reproducción de voz, la digitación con pausas, espacios o expresiones muy del sujeto, permitiendo de esta manera articular los procesos de desarrollo escrito en los análisis. Además cada entrevista realizada permitió ser organizada con fichas exactas y en el orden de elaboración.

2.3.5 Análisis de datos: los datos, después de ser transcritos de medio digital, fueron procesados para la realización de la sistematización, asignando a cada una de las entrevistas una ficha de elaboración con datos específicos. De igual forma, para un mejor manejo en el análisis, se procedió a codificar cada entrevista, teniendo en cuenta la utilización de siglas, las cuales permiten relacionar cada una de las entrevistas. Por ello se tiene en cuenta colocar en la codificación las siglas E (entrevista) GJ (iniciales del nombre del entrevistado) 04 (semestre cursado) y 2014 (año de realización). Esto permitió identificar el origen del dato y el registro en los análisis y categorías respectivas. Posterior a los procesos de codificación se procedió a leer cada una de las entrevistas, reconociendo las primeras categorías metodológicas culturales o simples, las cuales emergen desde el dato encontrado y se relaciona con el objetivo general.

2.3.6 Categorización de los datos: La importancia de la metodología, desde la Teoría Fundamentada, es ser validada a partir de los datos. Es aquí donde se evidencia que, desde la recolección de los datos hasta los análisis de los mismos, deben ser manejados con mucho cuidado, sin desconocer ni las pausas ni el proceso de lectura entre líneas o párrafos, ya que el entrelazado de palabras o frases dará la oportunidad de que emerjan las categorías.

La categorización de los datos se realizó teniendo en cuenta las explicaciones y acciones dadas en la maestría en las áreas de investigación a partir de la Teoría Fundamentada, permitiendo, de esta manera, la rigurosidad en el manejo de los datos y, más aún, en el entender, comprender y describir lo que los estudiantes hablaban.

Cada párrafo donde se encontraban las respuestas de los futuros maestros era un dato importante, las respuestas se analizaron desde las categorías culturales o simples hasta la articulación entre ellas, donde emergen las categorías axiales y selectivas.

Cabe resaltar que cada categorización fue realizada paulatinamente y guardada en medio digital y por separado para de esta manera la información requerida.

2.3.7 Teorización de las categorías frente a los datos encontrados: la teorización de los datos se realizó a partir de las categorías que emergieron en la investigación. Para tal fin, se procedió a realizar una organización de las categorías emergentes con su posterior análisis, así el dato se convirtió no solo en un relato, sino en una validez de la información que está articulada con la teoría, aportando de manera significativa en la identificación y caracterización de los resultados. Por ello, la teorización pasa a ser un elemento clave en la información, puesto que permite construir textos organizados, argumentados y visibilizando las apuestas dadas en los objetivos de este proyecto de investigación. Es aquí donde la triangulación de los datos: el dato como tal, los autores y el análisis, permitió evidenciar los resultados, aprobando desde las narraciones de los maestros en formación las diferentes concepciones sobre Educación Artística.

2.3.8 Escritura del informe final: este informe se escribió a partir de los datos encontrados las cuales permitieron una serie de categorías que se teorizaron y analizaron, las cuales dan sentido a los relatos y narraciones sobre Educación Artística que se pretenden en el objetivo general.

CAPÍTULO 3 HALLAZGOS Y RESULTADOS

El presente capítulo aborda los análisis, comprensiones y reflexiones respecto de los datos recolectados sobre las concepciones de Educación Artística durante la formación del maestro en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad del Cauca.

Las reflexiones basadas desde el maestro en formación permiten mostrar las diferentes miradas, debido a la diversidad en las posturas sobre el concepto “Educación Artística”. De la misma manera, entre los hallazgos y resultados se encuentra las posibilidades del papel que tienen como maestros en la región, sus procesos de formación de acuerdo a los contextos y el desarrollo de sus prácticas pedagógicas articuladas a la Educación Artística.

3.1 EL QUERER SER MAESTRO... UN PROCESO ENTRE LA REFLEXIÓN Y LA CASUALIDAD



Imagen 1
Grupo de egresados de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística,
Universidad de Cauca

Aunque los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística admiran la profesión de ser docente, se encuentra en sus relatos que no es la opción que querían escoger para estudiar “No la decidí porque quería” (EGJ04/2014) así que el querer ser docente estaba encaminado a las circunstancias o casualidad, puesto que en algunos casos no se les pasó ni por la mente el poder estudiar en un programa de Licenciatura “Porque es que a mí nunca se me pasó por mi cabeza el ser profesor” (EN02/2014), y más con énfasis en Educación Artística “No en sí la docencia, sino como formación artística, porque digamos que yo cuando entre a la universidad, no quería estudiar esta licenciatura” (EN02/2014); por lo anterior podemos comprender que hay diferentes formas de pensar de los sujetos que ingresan al programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística.

Una de las razones es que, dentro de sus objetivos, estaba realizar una profesión para ser artistas “Como lo planteé al inicio, mi objetivo pues era ser artista, pero las circunstancias dieron a que yo pues llegara a esta licenciatura” (EJG06/2014), estas menciones las realizan porque ven que cuentan con una destreza o capacidad para alguna expresión artística y que sus inclinaciones están dirigidas hacia la música, por ejemplo, “primero porque, desde los cinco años estoy inclinado hacia la música, y eso es lo que más me ha gustado” (ECP06/2014), estos elementos son muy importantes en el sujeto que ingresa al programa porque encontramos una construcción de un saber artístico desde su infancia. Sin embargo, en muchos casos comentan que, al presentarse a dichas profesiones no ingresan “yo cuando no paso a música, paso en segunda opción a artística” (EJ08/2013) debido a la admisión en los programas de artes, en muchos casos la realización de pruebas de aptitud terminan evidenciando en los postulantes las capacidades y destrezas. Por ello escoger como alternativa la Licenciatura con Énfasis en Educación Artística en muchos casos puede ser una buena opción ya que, según el plan de estudios de la Licenciatura, se propende por el desarrollo artístico, una segunda razón es que no hay prueba de admisión como en los programas de arte.

Otro factor para estudiar la licenciatura está ligado a comenzar sus estudios artísticos en otras ciudades y no contar con el recurso para realizarlos “voy a estudiar, no puedo estudiar la licenciatura básica en danza, porque ahora no puedo irme para Medellín, no puedo irme para otro lado, pero lo más cercano digamos es la educación artística” (EAG08/2013).

Por lo anterior se puede observar que, siempre en segunda opción, estaba la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, que toman porque en el plan de estudios que se publicita leyeron que tenía un componente artístico, encontrando en algunos casos una relación de conceptos entre las palabras Educación Artística con artes, específicamente Artes Plásticas, generando una relación: “él como leyó artística entonces dijo: esto tiene que ver algo con el arte” (EJ08/2013). Algunos estudiantes que entran al programa, en sus narraciones catalogan el ingreso a la Licenciatura como una cuestión de azar, suerte o como dicen jocosamente como “última opción” en su determinación: “Yo caí en la educación artística por cuestiones del azar, la suerte y el destino” (EGJ04/2014). Este primer encuentro con la Educación Artística lleva a generar en el estudiante (cuando ingresa) muchas confusiones, no solo con la teorización de los temas dados en el Programa sino en la comprensión y determinación sobre su querer ser docente, esto se evidencia más adelante en el proceso formativo.

Se puede encontrar que, aunque los estudiantes en formación comienzan la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística como segunda opción, entre segundo y tercer semestre, se deciden realmente por seguirla “entre segundo, tercer semestre yo estaba decidido a continuarla” (EAF08/2014), determinaciones que en muchos maestros en formación se generan porque encontraron en una unidad temática o por medio de un profesor, la posibilidad de entender que es importante lo que están estudiando y su relación con aportes significativos a la región “Pero no, yo a medida que comencé a ver algunas materias y hablar con algunos profesores y todo eso, ya lo aconsejan a uno, y uno como que ve que puede continuar en este proceso” (ES08/2014). Ahora bien, el semestre en el que más se identifica el cambio de profesión o la deserción es primer semestre:

Para iniciar segundo, ya después de uno, no porque me hubiese gustado porque estaba re-aburridísimo el primer semestre me pude dar cuenta que muchos desertaron de la carrera estando en primer o estando en segundo pero en mi caso no fue así, en mi caso fueron factores externos que influyeron que yo estuviera ahí porque yo estaba decidido a cancelar (EJ08/2013).

Es importante relacionar el proceso mencionado tanto con el deseo de ingresar al programa de Licenciatura como con el proceso de admisión, ya que ambos confrontan al estudiante en formación frente a sus expectativas artísticas dentro en los contenidos, sobre todo en primer semestre. Esto lleva a que los estudiantes tiendan a aburrirse porque sus intereses no son

alcanzados, ya sea por el proceso formativo con el arte y su relación con la educación o porque no lo observan en sus prácticas pedagógicas, llegando a creer que la Licenciatura les daría procesos artísticos disciplinares, por ejemplo: “la universidad, que era mejor hacer los cinco años, que era mejor, porque uno estaba mejor documentado y tener como más experiencia, saber más” (EK06/2014), esto evidencia que se quiere encontrar en la formación superior herramientas que los conduzcan a construir el saber-hacer de muchos desarrollos artísticos y que en ocasiones ven como procesos lejanos.

Otras razones para llegar a realizar la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística están relacionados con no haber pasado a carreras de ciencia y técnica como Matemáticas, Ingeniería Civil o Diseño Gráfico y, en algunos casos venir de estudiar una carrera técnica como primera infancia y querer articular dichas “conocimiento” con un proceso de profesionalización “porque yo ya probé lo que es hacer una carrera técnica, por decirlo de alguna manera, y no me gustó” (EJV04/2014).

El horario de los cursos de la Licenciatura también juega un papel preponderante y motiva la inscripción de sujetos para ingresar a estudiar, ya que es los fines de semana y permite que muchos estudiantes que trabajan durante la semana o que no son de la región o de Popayán, sino de zonas rurales o de otros municipios, puedan acceder a la profesionalización: “en un principio siendo franca fue porque yo estaba trabajando y esta era la única carrera de fines de semana, entonces yo necesitaba estudiar” (EY10/2013). Este es un objetivo del Programa en su política de inscripción:

Hablar del Programa de Licenciatura en Básica con Énfasis en Educación Artística con la modalidad presencial concentrada como hemos venido trabajando viernes en la tarde y noche hasta las 10 p.m y sábado todo el día, porque en principio el programa con la acreditación previa fue aprobado con modalidad semipresencial, es decir, que trabajamos de manera presencial pero concentrada los fines de semana, es tener en cuenta la posibilidad de que otros, gente distante de la universidad, puedan acceder a una formación profesional.⁷

⁷ Documento del Programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística en Educación. (2010, p. 21). Universidad de Cauca. Popayán. Documento de circulación interna.

Esto es visto por muchos maestros como una oportunidad de desarrollar un proceso académico profesional, más que un interés de comprender realmente las posturas u objetivos presentes en el Programa de Licenciatura.

Dentro de los análisis se encontró el deseo de los familiares, especialmente desde la mamá, de que los estudiantes realicen una carrera profesional y más aún son las que apoyan para que estudien: “me decidí por mi mamá, porque mi mamá decía entren a estudiar, estudien lo que ustedes quieran, yo no los quiero obligar porque no puedo obligarlos. Ustedes ya están muy grandes. Yo, en lo que pueda les colaboro” (JV04/2014), esta afirmación es muy tenida en cuenta por los estudiantes y se convierte en una motivación para terminar la carrera y salir adelante. Por lo tanto, al terminar sus estudios y obtener su título profesional, estos procesos les permitirán “ser alguien en la vida”, ganar dinero y tener mejores posibilidades de vida junto con la “ayuda de Dios”. “Y ese afán de ver que necesitas un título para poder trabajar, para que ganes plata, para que sostengas, para que te independices y tener mejores posibilidades de vida” (JV04/2014). En este aspecto podemos observar los intereses dados solo en una clasificación de estatus o clase social, porque se encuentra en la profesionalización una manera de adquirir un medio de seguridad económica.

Por último, la formación en el programa de Licenciatura puede brindar elementos que los motivan a terminar los estudios, logrando una reflexión sobre el ser docente. Es así como, encontrar herramientas pedagógicas que les permitan enseñar y ampliar sus prácticas pedagógicas, serán estructuras fundamentales para continuar sus procesos formativos: “Entonces eso me motiva cada vez, el tener más herramientas, estoy encontrando las herramientas que venía a buscar” (ETR04/2014), sobre todo en aquellas expresiones como danza o música porque, como manifiestan, metodológicamente no saben cómo hacerlo:

“yo que les voy a enseñar en educación artística, como que no tenía en mi cabeza un plan o elementos” (EGJ04/2014), puesto que los maestros en formación consideran que no pueden enseñar Educación Artística con un cuaderno o planas porque se vuelve cuadrículado y aburrido para los niños.



Imagen 2. Práctica de estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Con énfasis en Educación Artística. Historia del Arte.

Por esta razón se piensa en procesos que estén ligados directamente a expresiones que el sujeto conozca, como la canción, el juego o un baile “la educación artística uno puede utilizarla de cierta manera en lo que se aprende, esto para que no se vuelva algo como tan cuadrulado, en la mayoría de niños en los jardines” (ER02/2014), teniendo en cuenta que desde la práctica consideran que se aprende más rápido, tal y como lo menciona Aguirre: “la práctica constante no es en este caso, una forma de adiestramiento, sino la consecuencia de una metodología creativa basada en la espontaneidad, además, rechaza el método clásico de la observación de obras de arte o de la naturaleza” (2005, p. 221), presentando una tendencia desde la autoexpresión creativa, contrastada en muchos casos desde una práctica netamente teórica dada en la escuela.

Es así como surge para los estudiantes el querer ser un buen profesor de Educación Artística “porque en sí puedo encontrar lo que necesito y además, no es sólo música, son muchas cosas más que se necesitan, no solo ligado al Do, Re, Mi, Fa, Sol, tiene que enseñar todo y estar en contacto con todas las artes, para poder decir es un buen profesor de música” (ECP06/2014). De esta manera se reconocen en las prácticas la articulación del arte como expresión, que no solo debe ser enseñada de manera técnica sino que posibilita desarrollos en el sujeto: “esta opción que ahora tratamos son justamente los aspectos de tipo sensorial, sentimental y emocional los que plantean sobre cada una de sus propuestas estéticas y formativas” (Aguirre, 2005, p. 229), lo que permite al estudiante ubicar sus procesos formativos artísticos con relación a la lúdica, como lo afirma en este caso Aguirre “El valor

del juego son importantes en el proceso formativo, impulsando procedimientos centrados en el estímulo placentero y la creación de entornos y actitudes cordiales de los niños” (2005, p. 221).

Los estudiantes consideran que, si se tienen los conocimientos y aprendizajes sobre el arte y su articulación con la educación, estos deben ser originados en su permanencia en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, para saber durante el ejercicio de la docencia cómo enseñarlo y mostrarlo ante los demás: pares, coordinadores o hasta incluso rectores de las instituciones educativas, las cuales pueden tener concepciones diferentes sobre la Educación Artística:

El miedo es porque si uno teniendo un título de licenciada en básica en educación artística tiene que salir a hacer educación artística y mostrar entonces mi concepción de que es la Educación Artística, mostrando la danza, las pinturas a los demás colegas como profesores o rectores (EY10/2013).

Estas concepciones contrastan con el quehacer como docentes en la práctica de la Educación Artística y desde el proceso formativo de los futuros maestros, estos adquieren elementos que les permitan tener injerencia en la capacidad de comprensión de la enseñanza de la Educación Artística en las instituciones educativas, permitiendo de esta manera estar seguro de su quehacer frente al saber de la Educación Artística.

Se evidencia en los futuros maestros el no saber cómo enseñar artística, en muchos casos, terminan colocando en duda su hacer como docente en Educación Artística: “en una escuela en donde tú seas la profe de educación artística y que no sepas dar esas cosas que los demás esperan, pues yo pienso como que me van a catalogar” (EY10/2013), llevando esto a la necesidad de un manejo, no solo de conocimientos teóricos, sino de habilidades, destrezas y cualidades en el manejo artístico por parte del docente que repercute en muchas representaciones sin trasfondo en los estudiantes “una concepción de la Educación Artística en la cual el arte consiste en un conjunto de saberes transmisibles y la Educación Artística vendría a ser la acción de transmitir dichos saberes del maestro” (Aguirre, 2005, p. 205). En este caso, se podría pensar cuál es la razón de entender la danza, la música, la plástica o el teatro llevados a escenarios en la educación, convirtiendo esta relación de las artes y la educación en una primera concepción que debe fundamentarse para desarrollar un proceso

académico, dándole validez, en muchos casos, a estudiar Educación Artística y su posterior desarrollo en la escuela. Por ello Aguirre afirmará:

La función de la formación artística consistirá en que el educando adquiera y domine tales preceptos, independientemente de sus intereses o deseos individuales, es decir, no se trata solo de que el educando adquiera determinadas habilidades artísticas, si no de que haga un “uso legítimo” de las mismas (2005, p. 206).



Imagen 3. Práctica en las escuelas de Formación Artística, Popayán.

En la construcción del querer ser maestro, por parte de los estudiantes en formación en Educación Artística, se encuentra la relación con las manifestaciones culturales de la región. Un ejemplo es la conformación de las chirimías y sus músicas, las cuales deben ser aplicadas como temas en la enseñanza de la Educación Artística en contenidos de aula, incentivando ritmos folklóricos o músicas de los antepasados y los cuales el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística direcciona: “Consideramos que el Departamento del Cauca es el lugar que responde a esa expresión real de las diversas manifestaciones sociales y culturales de nuestro país, por eso tiene los elementos necesarios y comunidades para asumir esta tarea”.⁸ Pero, aunque se quiera un desarrollo con temas regionales, muchos de ellos explican que aún no tienen una visión clara sobre la Educación Artística: “no tenía ninguna visión de la Educación Artística” (EK06/2014), ya que su

⁸ Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 17). Documento de circulación interna.

relación con las artes en muchas ocasiones no ha sido articulada, por ende se busca dentro de los procesos académicos un espacio que les brinde a los estudiantes la posibilidad de encontrar la relación entre educación y arte.

Es así como también podemos encontrar esa relación del arte, no llevado a la estética o a las bellas artes, sino a la posibilidad de expresión de lenguajes de los pueblos “si tomamos la palabra arte para significar actividades como construir templos y casas, realizar pinturas o esculturas o trazar esquemas, no hay pueblo en el mundo que carezca de arte” (Gombrich, 2012, p. 37), esto termina configurándose en los estudiantes.

Pero hoy la necesidad de encontrar espacios que integren el arte y la educación deben ser tenidas en cuenta por el Programa ya que aún los maestros en formación no lo encuentran: “umm a ver, yo quería un espacio, que me brindara como la posibilidad de comprender como esa relación entre la educación y el arte” (EK06/2014), otorgando mejor comprensión entre estos dos saberes y la capacidad de llegarlos a enseñar dentro de una práctica pedagógica.

Para terminar, dentro de este apartado podemos determinar las siguientes conclusiones:

- a. Un aspecto importante en de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura es la relación de saberes entre la Educación Artística con las artes, solo por la vinculación de estas en el plan de estudios de la Licenciatura.
- b. Se encuentra, que muchos maestros en formación cuestionan el programa de Licenciatura porque no llenan sus expectativas en relación a la técnica que deseaban aprender para poder enseñarla.
- c. Los procesos artísticos en muchas ocasiones no son claros cuando deben realizar las prácticas pedagógicas, por ello los maestros en formación están sujetos solo al aprendizaje de técnicas y formas del arte, pero no lo articulan con el ejercicio de la enseñanza, olvidando el quehacer como docentes en Educación Artística.
- d. La articulación propiciada por la Licenciatura para construir procesos de Educación Artística desde las manifestaciones culturales de la región, está presente en los futuros maestros pretendiendo de esta manera fortalecer sus prácticas pedagógicas con sus creaciones artísticas.

3.2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA UN PROCESO DE FORMACIÓN DESDE LA ESCUELA

La formación de los maestros debe tener una consideración dentro de sus desarrollos, algunos de ellos están ligados a las escuelas, donde encuentran mundos entre sonoridades y percepciones. Un elemento que debe darse esta en la línea de tiempo cuando el maestro se forma, aquel sujeto no solo expresa sus conceptos o creencias desde la formación superior, sino que algunas de sus apropiaciones están construidas desde sus realidades, exploraciones y vivencias durante su vida de formación escolar.

El presente apartado permite encontrar caminos de formación del futuro maestro como un proceso que lo ha formado a partir de otros, y como sus saberes se han estructurado desde sus propios contextos.



Imagen 4. Práctica con niños y niñas de la Escuela Rural de Calibío, Popayán

3.2.1 *La escuela, un mundo de saberes*

La formación en la escuela permite en todos los estudiantes una exploración de muchos saberes, a partir de ahí se puede originar la construcción de una concepción relacionando la experiencia y el conocer, veamos una cita de Villoro: “para conocer algo es preciso tener o haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado en contacto, estar “familiarizado” con ello” (1982, p. 198); otro aspecto que menciona Villoro está dirigido al saber: “para saber algo necesito salir de mí y compartir otro punto de vista. El saber requiere la comunidad de un sujeto con otros” (1982, p. 205).

Por lo anterior, el proceso de formación de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, no estaría sujeto solo al conocimiento u aprehensión teórica durante el transcurso universitario, también está dado

desde la experiencia que ellos tienen cuando viven la Educación Artística ligados a sus procesos académicos, “Porque conocer no consiste en un solo acto, sino en muchas experiencias variadas, capaces de ser integradas en una unidad, por ello el conocimiento puede ser más o menos complejo, más o menos rico” (Villoro, 1982, p. 199), es decir, los múltiples o únicos acercamientos que tuvieron a la Educación Artística durante su proceso de formación académica desde la básica primaria hasta la secundaria, permite evidenciar como fue la relación con la Educación Artística, así lo describe Villoro “conocer supone haber tenido algún contacto directo” (1982, p. 201) y éste se origina desde el inicio de la educación formal.

Por consiguiente, en el presente trabajo se mostrarán las experiencias que durante la formación en la básica primaria y la secundaria tuvieron los estudiantes de la Licenciatura y cómo estas se relacionan con la Educación Artística, encontramos expresiones como: “la experiencia en cuanto a la artística no la aprendí en el colegio, pues esa parte de hacer música, o de cantar, o de bailar, era como extracurricular” (EJ08/2013), esto muestra que estos procesos artísticos muchas veces no se construyen en la educación formal, aunque se encuentren líneas de interés para trabajar en dicho proceso.

De igual forma, se deben tener en cuenta las áreas que más les gustaron a los estudiantes del programa durante su proceso formativo académico en la básica primaria y secundaria “me gustaba mucho las matemáticas, era bueno para las matemáticas. En lo que uno se destacaba pues eran las matemáticas” (ERV04/2014), de esta manera comentan unos se inclinan por las ciencias exactas y naturales como: la química, la biología, las matemáticas; mientras otros lo hacen por ciencias humanas y sociales como: las ciencias sociales (historia), el español, la filosofía, “Filosofía y Español me encantaba, me gustaba mucho la cartografía” (EY10/2013).

Por otro lado afirman que la Educación Física, junto con las artes, fueron áreas de mucho gusto en la básica primaria: “Bueno cuando estaba en la primaria, yo creo que educación física” (EJC02/2014), puesto que les permitieron una exploración de elementos y juegos, así como el reconocimiento de su cuerpo siendo aún pequeños y la experimentación directa del contexto, como lo menciona Villoro: “La “experiencia directa” implicada en conocer debe entenderse por ende, en un sentido amplio que albergue la aprehensión sin intermediador” (1982, p. 198); la experiencia enfocada desde las clases de Educación Artística la describen así: “Cuando uno estaba muy saturado y se encontraba con la educación artística, ya podía

uno relajarse, entonces era una de las que más me gustaba” (EY10/2014). Es así como el área de Educación Artística se convierte en un espacio para la relajación, la lúdica, el uso de tiempo libre que se articulaban al desarrollo de actividades que van desde las manualidades, utilizando el recorte de revistas hasta la costura, “solo se daba dibujo técnico, la manualidad” (ETR04/2014) y “Cuando a uno le dan artística en el colegio se recorta una revista” (EAF08/2014), se encuentra que este es un espacio de diversión, no solo un conocimiento de acciones físicas que podían surgir o construir con herramientas, sino en la experiencia directa de disfrutar el campo artístico desde la utilización de “algo” sin comprensión del para qué se desarrolla en muchos casos este espacio.

En otros casos, se hace referencia a las materias orientadas en procesos de expresiones artísticas como la música, la danzas, el dibujo (articulándolo a las artes plásticas) y teatro “en el colegio pues, era más la música, nos enseñaban los instrumentos, decían vamos a tocar algo” (EJC02/2014), lo que conduce a tener diversos puntos de vista sobre el conocimiento de la educación artística en el colegio; se puede tener en cuenta que “conocer algo determinado supone tener una serie de experiencias variadas sobre el tema” (Villoro, 1982. p.198) pero este conocer puede dar referentes en la concepción sobre Educación Artística la cual es llevada al proceso de formación universitario.

Podemos analizar que un elemento característico en la Educación Artística durante su proceso escolar es el dibujo y que no está dirigido a la parte artística (dibujo artístico) sino a la parte técnica (dibujo técnico) “decimo y once, fue más dedicado al dibujo más técnico” (EJV04/2014), en consecuencia, no podían faltar las bases de la geometría aplicadas en la realización de planchas y del juego de escuadras “el juego de escuadras, las tendré siempre colgadas, porque nunca las aprendí a utilizar” (EJV04/2014), los cuales terminaron en muchos casos, siendo de poco interés para el estudiante.

En otros casos, las expresiones como la música se enfocaban a enseñar desde cantos religiosos o rondas “siempre nos ponía a cantar, yo me acuerdo y una vez la profesora nos dijo a todos, una por una, y empezamos a cantar; entonces, a mí siempre me gustó cantar y desde el preescolar nos enseñaban las canciones, pues para María, para Jesús, eran cantos muy alegres” (EAF08/2014) o himnos “la música que yo recibí era enseñanza de himnos, de canciones institucionales para presentaciones” (EJ08/2013). De igual forma fragmentos de cumpleaños, hasta la interpretación técnica de instrumentos como guitarra y flauta

(instrumentos más comunes) “Y en la música siempre fue: vamos a aprender un instrumento y eso sino pues nos daban una clase de música pues lo de las notas y todo esto” (ETR04/2014).

Por lo anterior, podemos tener claro que los desarrollos en las prácticas de la Educación Artística dados a los estudiantes en formación durante su etapa escolar estaban destinadas a acciones que ayudaran a la formación de destrezas en expresiones específicas, sin importar nuevamente las comprensiones que estos pudieran hacer de ellas, como lo describe Aguirre cuando habla sobre la creatividad citando la teoría de los tres nodos de Csikszentmihalyi “lo cual aplicado al caso de las capacidades artísticas significaría tener en cuenta los riesgos físicos, los reflejos y la coordinación motora, los atributos cognitivos tales como el desarrollo de algún talento o inteligencia específica y los componentes afectivos” (2005, p. 189) ,siendo estas acciones en algunos momentos los lineamientos específicos a la hora de recibir sus clases.

Por consiguiente, podemos comprender que los estudiantes en formación han experimentado desarrollos de las artes en sus procesos de escolaridad desde el acompañamiento de himnos, cantos de rondas y algunas bases pequeñas de instrumentos básicos que en algunas ocasiones no salieron de los mismos ritmos durante su proceso: “en música el instrumento fue la guitarra y se aprendía como se coloca, y el profesor no explicaba, mejor dicho no supimos que era la música, de dónde viene, y porque el instrumento era lo principal, coja la guitarra y el sonido de vals y vals y hasta ahí no más aprendí” (EJV04/2014). Esta clase de prácticas, ligadas al saber de Educación Artística, sería, posteriormente parte de su trabajo en el aprendizaje y quehacer como maestro.

Se presenta un desconocimiento de los conceptos previos de los maestros en formación por parte de sus docentes de Educación Artística en el Programa de la Licenciatura: “mi papá, me enseñó desde siempre como lo folclórico, las raíces, y en el colegio no daban nada de eso, se maneja mucho lo que es la flauta traversa de madera o de PVC lo que sea, pero aquí en la escuela daban era flauta dulce que no es nada de acá” (ECP06/2014). En las prácticas pedagógicas artísticas hay diferentes espacios, como la educación formal o no formal, donde los estudiantes aprenden y llegan a conocer la instrumentación o desarrollos auditivos y sonoros en temas relacionados con el folklore y las músicas propias, así lo expresa la anterior cita, en la que el padre es el que comparte el conocimiento sobre expresiones artísticas; de esta manera se encuentra un vacío en las clases de Educación Artística por la no inclusión de

temas direccionados a técnicas artísticas, además de desconocer los saberes que pueden construirse en conjunto.

De esta manera se puede observar que, desde la escolaridad, las prácticas de muchos de los maestros en formación, con relación a las expresiones artísticas, han sido llevadas a planos de desarrollo solo técnicos (habilidades), pero que en otros aspectos se han adquirido como saberes artísticos desde la educación no formal. Ante esta variedad de construcciones se olvida estos saberes en el desarrollo de las prácticas en el programa de Licenciatura, dejando solo un nuevo punto de partida al ingreso, llegando a impactar en muchas ocasiones a los maestros en formación al no reconocer sus experiencias en la escolaridad como procesos articulados a la formación docente, repitiendo muchas de las prácticas vividas en la escuela y no comprendiendo el quehacer de la Educación Artística visto en el programa de Licenciatura.

Por ello podríamos preguntarnos ¿cuáles son las prácticas y temas que se enseñan a los estudiantes de la Licenciatura en expresiones como la música, la danza, el teatro o las artes plásticas o visuales?

3.2.2. La experiencia en las expresiones artísticas, una base para conocer la Educación Artística.

Las expresiones artísticas son la base en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Una de ellas es la danza, la cual fue enseñada desde los grupos representativos de las instituciones escolares: “Lo de danzas, en el colegio Ulloa era casi que obligatorio pasar por él grupo de danza, es como la parte que uno más recuerda, como la parte más agradable, en relación a otras materias, eso es como lo que uno más quiere, porque no hay problemas” (EAG08/2013); sin embargo, en algunos casos era obligatorio pasar por este grupo, ya que dentro de ellos se podía aprender técnicas y coreografías que en algunos casos eran repetidas y podían ser desmotivadoras “uno se sentía cómo cohibido y como que ya le perdía la motivación por ese momento” (ER02/2014). En este caso debemos tener en cuenta cómo puede influir en muchas ocasiones experimentar la Educación Artística desde los grupos institucionales ya que se puede apreciar la construcción de la concepción de la Educación Artística en el maestro en formación, sobre todo su capacidad de aprender en otros contextos fuera del aula de clase.

De igual forma, otro aspecto importante eran las selecciones para pertenecer a estos grupos, ya que era un honor poder estar en los grupos y pasar significaba mucho en su vida, al igual que el no pasar llegó a significar fracasos y frustraciones “llegué al grupo y comencé, también fue muy frustrante un año quedarse sin bailar ¿no?, o sea, nunca el profe me eligió para bailar, pero yo seguía insistiendo, había gente que pasó por lo mismo y no aguantó” (EAG08/2013), esto genera una relación directa con el docente de la escuela y su enseñanza, dos aspectos que no pueden ser desarticulados en procesos artísticos: “el maestro establece una relación de tipo afectivo con el saber, con la asignatura que enseña” (Vasco, 1997, p. 29), y que tampoco pueden ser una línea transitoria ya que muchas veces no se considera el proceso formativo, sino la capacidad de resultados. Por ello la permanencia la describen como temporal en los grupos “Porque había tenido como un acercamiento en la primaria, pero ese acercamiento fue frustrante porque llevaron a un profesor de danza, primero fue un solo día, en ese momento solo eligió unas personas y entre ellas no estuve yo, pero para completar el no volvió” (ER02/2014); estas acciones quedan registradas y afectan en muchas ocasiones el proceso de formación, debido a que “este tipo de actitud es percibida por los alumnos y afecta a la manera de ellos, a su vez que miran la asignatura” (Vasco, 1997, p. 29). Por lo anterior se puede considerar que cada uno de los maestros en formación tuvo un acercamiento específico a la danza como experiencia dentro de la Educación Artística y relacionarla con pedagogía en las artes.

La experiencia del teatro en la escuela aunque no es mencionada mucho por los estudiantes en formación, estuvo más ligada a trabajos de expresión corporal “Julio Cesar, un morenito él, pues él siempre nos decía, cuando usted llora, no todos los días llora igual, cuando estábamos en clase de expresión usted está triste y llora diferente, si usted está llorando de rabia, usted quiere matar a alguien, entonces usted llora es con el rol” (ETR04/2014), permitiendo de esta manera una diversidad en las prácticas pedagógicas relacionadas con el sujeto y dándoles mayor capacidad de expresión y creación artística.

Cabe resaltar que, un aspecto importante que se evidencia es que en algunos colegios no hay Educación Artística en el plan de estudios “Pero la artística así como disciplina que la viéramos, o sea que la dictaran en el colegio, la verdad no la he recibido” (EJG06/2014), contrario a los objetivos específicos que plantea la Ley 115 de 1994 en su capítulo primero, en el artículo 21, dentro de la básica ciclo primaria “La formación artística mediante la

expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura” y 22 en la básica ciclo secundaria “La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales” donde se termina afirmando como área obligatoria y fundamental en su artículo 23 a la “Educación Artística” para el logro de los objetivos de la Educación Básica.

Por otro lado Ministerio de Educación Nacional en sus lineamientos sobre la Educación Artística dice:

La escuela cumple un papel importante en el desarrollo de las habilidades artísticas relacionadas con el uso de códigos simbólicos humanos como son: lenguajes, gestualidad, pintura, notación musical y con el cultivo de capacidades para emplear la metáfora, la ironía y otras formas de leer y escribir, propios de los diversos lenguajes de las artes. La educación formal puede facilitar el desarrollo de la percepción, la reflexión y la producción artística (2012, p. 22).

Por ende, aunque la Educación Artística deba ser tenida en cuenta como área obligatoria y fundamental dentro de los objetivos para la formación en la educación básica en las instituciones educativas, la exploración artística que realizaron los maestros en formación, durante sus procesos de escolaridad, fue en forma extracurricular en espacios como tunas o grupos musicales: “en quinto decidí ingresar a un grupo externo del colegio, el cual era la tuna, ahí entonces estuve participando más o menos hasta octavo, y en ese grupo fue donde recibí mi formación en guitarra, percusión, instrumentos que manejaba la tuna” (EJ08/2013). Además, los temas que se preparaban y enseñaban estaban ligados a la realización de eventos, espacios de la institución que permitían evidenciar actividades de índole artística y cultural, entre ellos: el Día de la madre o el Día del padre, elementos cercanos a los procesos mencionados por Huertas et al.: “conmemorativos (el día de la madre, por ejemplo) o patrióticos (el himno nacional)” (2008, p. 30).

La plástica, durante el proceso escolar en educación básica y media de los maestros en formación, estuvo ligada a la repetición de formas a partir de un modelo de figuras representadas “vemos el jarrón, entonces lo tiene que hacer igualito como yo lo quiero y del mismo color y todo o hacia el modelo en el tablero y uno tenía que replicarlo en las hojas que llevaba; tocaba hacerlo como él decía y siempre trabajar con lápiz y usar poquito borrador”

(EJR10/2014), es decir, empleaban la copia de la imagen sin argumentación, en muchas ocasiones, similar a los programas citados por Aguirre (2005, p. 210) “enfocado hacia la enseñanza de habilidades, técnicas y procedimientos”. De esa manera se prácticas solo de transmisión de procedimientos técnicos: “Además la profesora que nos daba dibujo, pues es muy veterana por así decirlo, entonces tiene ese arraigo de esas clases muy técnicas” (EOM08/2014), lo cual evidencia que están centrados en la enseñanza de una técnica específica en el tema, convirtiendo el dibujo artístico en un proceso técnico muy ligado a un eje instruccional del modelo logocentrista de la Educación Artística, tal como lo describe Aguirre: “así el dibujo se convierte en la disciplina madre de todas las demás” (2005, p. 211) pero llevado a procesos solo dados desde la razón que se reducen al manejo de escuadras y planos cartesianos: “siempre me gustaba la música y el dibujo, lastimosamente el dibujo era muy técnico” (EK04/2014).



Imágenes 5 y 6. Reproducción de dibujo en clases. Dibujos elaborados por niños de básica primaria.

Por otro lado, en las entrevistas se evidencian los comportamientos que se originaban en las clases de Educación Artística porque, de acuerdo a la metodología, algunos docentes, terminaban infundiendo miedo a los estudiantes y, por ende, apatía a la Educación Artística: “no hubo química con la Educación Artística, no porque, como te digo por ejemplo, a mí me iba muy bien en flauta, pero cuando yo tenía examen yo siempre temblaba, entonces por qué una materia que a ti te gusta, y con la que sientes agrado, ¿por qué te genera ese miedo?” (EJR10/2014), lo cual desarrolló procesos contrarios en los niños, niñas y jóvenes al proceso de acercamiento a la Educación Artística.

Desde la política pública se pretende: “Mediante la Educación Artística fundamentada en una actitud crítica y creativa, la niñez y la juventud desarrollan e irradian su sensibilidad y su imaginación hacia el mejoramiento [...] contribuyendo efectivamente desde la educación formal”. Ministerio de Educación Nacional (2000)

El gusto y la conexión con las clases de Educación Artística, estaba ligada para algunos docentes de la básica y media, según los maestros en formación, a partir de la creatividad: “es su creatividad. No es lo que yo quiera, no haga lo que yo quiero, ni me diga lo que yo quiero ver, si no lo que usted quiere expresar” (ES02/2014); además de la expresión artística, permitiéndoles disfrutar de los procesos que, en muchas ocasiones, aunque no se daban en el colegio, se realizaban por medio de la música, las danzas, las artes plásticas o el teatro en grupos aparte y academias independientes. Por ello en la formación, los futuros maestros comienzan a relacionar el saber del estudiante y durante la formación académica en la básica y media, en lo que “no precisa un educador erudito, sino un educador capaz de comprender las necesidades del estudiante, solo debe intervenir en el proceso educativo motivando, proporcionando variedad de materiales y garantizando la libre expresión” (Aguirre, 2005, p. 222), ya que se podía llevar al estudiante a sentir desde la libertad de expresión.

Ahora bien, muchos de los procesos de la Educación Artística, dados en el colegio a los estudiantes, son descritos, por los entrevistados, como un selecto grupo de personas que tenían habilidades para la danza o la música (expresiones más dadas en la formación básica y media) pero que no era orientado a todos; esto podía darse ya que en muchas instituciones no cuentan con un maestro con formación en Educación Artística que lo orientara: “para mí estuvieron como mal, o sea, las clases de educación artística primero que todo, no había como el profesor adecuado para que orientara esa materia” (EJG06/2014); en algunos casos era el director de grado quien tenía que orientar esta área artística.

En otros casos recibieron clase de un profesor y/o licenciado, en una expresión artística a quienes les asignaban otra “el profesor de música era el que orienta toda la educación artística. A él le tocaba poner a pintar, así el fuera músico y nos colocaba a hacer unos talleres así de pintura que ni el mismo entendía” (ECP06/2014), esto permite entender que la educación Artística es un saber que puede ser transmitido por todos los profesores así no se tenga formación en ella. Respondiendo en muchos casos al sistema educativo que no tiene en cuenta la formación en los saberes y el cual repercute en la calidad que se presta, los espacios para los desarrollos artísticos y los materiales que se requieren para implementar las áreas de Educación Artística

En algunas ocasiones, cuando el docente se enfermaba o no podía asistir por alguna situación, podía ser reemplazado por cualquier otro docente de otras áreas “si se enfermaba un profesor, pues lo reemplazaba cualquiera de otra área” (EJG06/2014) pero este aspecto está relacionado con las creencias que se tienen sobre las artes y, como ellas, para muchos directivos, simplemente pueden ser impartidas por cualquier persona.

Con todo lo anterior cabe plantearse la pregunta: ¿quién puede ser el docente de educación Artística? Un aspecto interesante dentro del proceso de investigación es diferenciar las posturas de los estudiantes, los cuales describen muy detalladamente al maestro de Educación Artística, ligado a su forma de actuar o relacionarse “sea el profesor de Educación Artística, más que enseñarte a hacer cosas o enseñarte a tocar un instrumento, enseñarte a pintar, puede ser, si él quiere, un amigo, puede ser un aliado para que salgas de muchos problemas que podría traer el niño, desde su casa” (ECP06/2014), tomando a este maestro como un sujeto que debe tener una capacidad humana y de reconocimiento del otro desde la subjetividad.

La capacidad de humor o alegría son parte fundamental en el reflejo que se da por parte del maestro: “yo creo que lo primordial debe ser el amor, el amor a querer enseñar, a tener esa capacidad de transmitir, no solamente dar, sino algo de reciprocidad, saber recibir y el amor a lo que hace, particularmente al arte” (EOM08/2014), por ello se observan la dedicación al enseñar, articulados a la práctica pedagógica relacionada con el arte.

Lo anterior también permite evidenciar cómo los maestros en formación describen una práctica en Educación Artística : “el maestro no debe ser aburrido, porque algunos comienzan sus clases con temas como: primero Do y luego Re, y Mi, el niño se va a aburrir, y entonces tiene que pensar en una forma que tenga toda la atención, como por ejemplo con colores, música infantil, no sé, muñequitos, algo así” (ECP06/2014), es decir, relaciona el cómo enseñar como parte fundamental de la práctica, sin embargo se debe entender que, en la escuela, la formación artística adquiere su sentido en la formación de los sujetos, y el desarrollo de las habilidades y destrezas artísticas de los sujetos, como afirma el Ministerio de Educación Nacional en sus lineamientos sobre la Educación Artística (2000).

Por consiguiente se puede decir que, para todos los estudiantes, la Educación Artística durante su escolaridad les permitió explorar y construir sentidos, ligados a su ser y a su contexto; de la misma manera la postura del docente es importante como articulador de

saberes pero más aún de relaciones entre ellos, casi relacionado con el hecho de tener un don “es más necesario tener un don” (EOM08/2014) es así, como la relación de enseñar las artes está ligada con los procesos de vida y de formación humana, aquella que permite desarrollar sus prácticas pedagógicas y articulándolos para establecer criterios y entender en muchos casos los contextos en los que trabajan.

3.3 EL MAESTRO, UNA FORMACIÓN DEL SABER EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LOS CONTEXTOS



Imagen 7.

Estudiantes de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística en práctica en la Escuela Normal Superior de Popayán

3.3.1. Articulación con otros saberes en el proceso de formación de maestros en artes.

Para los maestros en formación, los estudios de pregrado o postgrados son una iniciativa para mejorar sus prácticas: “me gustaría hacer una maestría, que amplíen mis conocimientos y que también mejore mi calidad de vida” (EN02/2014), y para encontrar mejores ingresos o permitirles espacios que apoyen su quehacer docente. Respecto a las intenciones de los maestros en formación de seguir su propósito de formación académica, encontramos que en algunos casos están encaminadas a relacionarse con otros saberes como antropología y psicología: “Mi intención más que todo es complementarla, con estudios en psicología” (ES02/2014) u “otra carrera que es antropología, para que mis conocimientos sean más amplios” (EJC02/2014) permitiendo complementar el saber dado en la Licenciatura, es así como Viadel (2003) menciona que la educación “es un fenómeno complejo que recibe aportaciones de variados campos del conocimiento: Psicología, Sociología, Antropología,

Filosofía; estos saberes contribuyen al conocimiento de cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje estableciendo principios y orientaciones para la intervención educativa”, áreas o saberes que les pueden ayudar a los maestros en formación a comprender su ejercicio docente y su apuesta como tal en la realización de las prácticas pedagógicas.

Además, durante el proceso de formación, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística describen la relación y la necesidad de conocer más a profundidad temas del orden de las artes, sin embargo, dentro de este proceso, la formación en artes termina siendo una postura que los futuros maestros establecen y más aún relacionan directamente con la Educación Artística, o también se refleja aun la necesidad de querer ingresar a las carreras artísticas a las que no entraron en un principio, al estar en el proceso de formación en la Licenciatura se motivan a comprender más las artes. Martínez (2010) da a conocer que las cuestiones en torno al paradigma del docente-artista y el artista-teórico entran en debate en el momento de preguntarse si un docente de Educación Artística debe ser necesariamente un artista, o es mejor docente si ejerce este oficio, dando valor a la necesidad de comprender la disciplina artística como proceso de quehacer docente, muchos muestran su gran interés por formarse como artistas “pero si, mi objetivo era ser artista” (EK04/2014), enfatizando dicho proceso específicamente en una expresión tal como la música, la danza, el teatro o la plástica, lo que les permite estar convencidos de tener bases para orientarla “Según el arte, que a nosotros nos ha gustado, por ejemplo la música, enfocarlo para enseñarlo” (EY10/2013).

Por lo anterior, este trabajo de investigación evidencia como a partir de los procesos formativos desde las artes, da la seguridad de tener confianza en qué enseñar y cómo enseñar, siendo capaces de producir las artes en la educación: “hoy, la inspiración de los arte-educadores es influir positivamente en el desarrollo cultural de los estudiantes por medio del conocimiento del arte que incluye la potenciación de la recepción crítica y la producción” (Barbosa citado por Fonseca et al., 2008, p. 168).

Pero, si confrontamos este discurso con los lineamientos que ofrece el programa, no deberían los maestros en formación estar pensando ingresar en programas de arte, ya que “en su marco teórico, el programa de licenciatura en educación básica concibe la Educación Artística en la básica desde procedimientos y técnicas de las diferentes expresiones artísticas, con estrategias de aprendizaje, de exploración de habilidades y destrezas y un manejo de

diferentes formas artísticas”.⁹ Estas últimas, evidencian que los futuros maestros no las ven o simplemente en las prácticas de formación no se desarrollan.

En este punto, la formación artística está dirigida desde líneas técnicas, capaces de descubrir destrezas, que los maestros en formación, de alguna manera, ya traen la exploración de la escuela. Es interesante cuestionar cómo se sigue incentivando las artes desde las habilidades y no desde las comprensiones, ya que sus prácticas terminan desarrolladas en algunas ocasiones como las vivieron en la escolaridad partir de reproducciones y no en la capacidad de interpretar las artes o de llevarla a procesos de reflexión en la educación.

El programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística pretende relacionar los saberes de artes y pedagogía: “la relación de la práctica pedagógica y la investigación en un proceso secuencial durante todo el programa, es una vivencia necesaria con el estudiante en donde la reflexión del quehacer educativo y el arte permitan materializarse en una práctica social en su comunidad”.¹⁰ Donde el maestro en formación descubre conocimientos y desarrollos que enriquezcan sus pensamientos a partir de procesos pedagógicos y artísticos.

3.3.1.1. Investigación

Teniendo en cuenta que en el currículo hay tiempos destinados para el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), también se encuentran otros espacios relacionados con procesos de Investigación, los cuales están ligados a procesos de formación académica pero que no están dentro del plan de estudios como unidades obligatorias. Es así como se enfatiza en temas relacionados con las artes como la historia y la crítica del arte “la historia del arte, la teoría estética, analizar como esos procesos históricos del arte a mí me interesa es como seguir ese proceso de investigación” (EJG06/2014). Estos temas permiten ampliar los

⁹ Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 28). Documento de circulación interna.

¹⁰ Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 28). Documento de circulación interna.

análisis y estructuras del porqué se enseña arte y, más aún, lo que las artes realizan en la formación del sujeto y en lo que se han enfocado en la Educación Artística.

De esta manera, los maestros en formación pueden llegar a incentivarse como investigadores en el aula, tomando temas específicos en el arte y llevándolos a la educación; por ello Miñana afirma, refiriéndose a la investigación en las artes, que:

La investigación tiene que ver básicamente con construir nuevas miradas, lecturas e interpretaciones de la realidad. Investigar es ver lo que todos ven en el día, oír lo que todos oyen en la cotidianidad y hacer lectura, interpretación y organización de eso mismo de manera diferente, o ver o escuchar cosas donde nadie las ve o escucha, es básicamente producir nuevos conocimientos (2008, p. 59).

Además, dentro del programa de la Licenciatura los espacios de investigación permiten profundizar sobre temas específicos referidos a la educación y en algunos casos a los planteamientos que se realizan con la educación artística, como ejemplo el Grupo de investigación en Educación Artística registrado ante la Vicerrectoría de Investigaciones y perteneciente al programa de la Licenciatura, y él los estudiantes hacen parte fundamental del proceso.



Imagen 8. Semillero de Investigación Arte + Pedagogía. Universidad del Cauca

3.3.2 La comunidad, una opción del trabajo para la formación del maestro en Educación Artística.

Otros estudiantes en formación quieren enriquecer su práctica pedagógica directamente con las comunidades, relacionando la educación no formal: “a partir de lo que aprendí en mi formación académica trabajar con una comunidad” (EAF08/2014) o “bueno mi objetivo es más como de tipo comunitario” (ERV04/2014), lo cual está ligado a la educación artística “en este caso que soy licenciada, me gustaría sí ir a trabajar con una comunidad y trabajar desde mi campo de acción” (EY10/2013), buscando explorar y articular, en el proceso de formación, al sujeto en cuanto a imaginación y creatividad, además de identificar la posibilidad de llevar a la práctica lo que han aprendido, logrado dentro de su exploración una relación de las expresiones artísticas de los sujetos.

Cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y lo dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente)” (ONU, 2006, p. 3).

Lo anterior se evidencia por los estudiantes en su proceso de formación cuando mencionan que “Desde la Educación Artística, además que dentro de los aprendizajes que he obtenido, es un campo en el que nos podemos acercar humanamente, conocernos a nosotros mismos y trabajar también la sensibilidad al mundo y a todas las personas” (EGJ04/2014). Es decir que, para ellos, es fundamental la relación entre Educación Artística y contextos, como se describe en el Programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística: “La inclusión de las culturas y por lo tanto la de las artes en su concepto diverso en el reconocimiento de procesos artísticos y saberes concebidos en los colectivos de la diversidad cultural”,¹¹ permitiendo, de esta manera, articularla en procesos de contextos y desarrollos con las comunidades. Estos elementos dan cuenta también del interés del programa en no estar ajeno a los desarrollos artísticos que muchos estudiantes en formación traen consigo desde sus lugares de procedencia, siendo conscientes de las diversidades que se concentran en el programa.

¹¹ Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 28). Documento de circulación interna.



Imagen 9. Prácticas en las escuelas del Municipio de Popayán. Comuna Siete.

Es importante reconocer en las prácticas de los maestros en formación en los contextos dirigidos a la comunidad ya que permiten comprender y analizar estructuras artísticas que se manifiestan en algunos territorios: “Es tratar de llegar a las tradiciones, a las culturas que todavía existen y se están perdiendo los valores artísticos, por ejemplo la música autóctona, la danza folklórica que muchas comunidades ya se está perdiendo, ya no es lo mismo” (ECP06/2014). Pero ¿cómo comprender estas manifestaciones relacionadas con la Educación Artística? o ¿Cómo conocer la Educación Artística desde los diferentes territorios? Cuando se habla de “rescate” de tradiciones o cuando el valor del arte está tan estrechamente ligado a los procesos “bellos” del Arte occidental y no a la capacidad de manifestarse o expresarse desde las culturas.

Aunque en la actualidad el programa de Licenciatura establece que: “Consideramos que el Departamento del Cauca es el lugar que responde a esa expresión real de las diversas manifestaciones sociales y culturales de nuestro país [...] ya que habita una población afro, indígena y mestiza con una diversidad de expresiones artísticas y culturales”,¹² muchos de las expresiones del contexto anteriormente referidas no se presentan en las prácticas de formación del futuro maestro, ya que él aunque cuenta con un saber propio sobre las expresiones de la región, su relación con la Educación Artística no encaja, ubicando el arte estético como fundamento de la enseñanza de las artes en la escuela, dando solo prioridad al conocer las

¹² Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 19). Documento de circulación interna.

artes desde la manera bella de hacerlas y no desde los procesos que se logran en cada uno de los sujetos cuando se relacionan entre sí.

Es así como la relación entre la Educación Artística y las culturas, en estos estudiantes, adquiere relevancia principalmente cuando los lleva a encontrarse con el quehacer como docentes en una relación desde sus culturas, esto es “El arte en la educación como expresión personal y cultural y un importante instrumento para la identificación cultural y desenvolvimiento individual” (Barbosa citado por Fonseca et al, 2012, p. 18) y “Que culturalmente, se fortalecerá a las personas en sus prácticas, en sus saberes, en sus cosmovisiones”(EN02/2014). Es aquí donde el desarrollo de procesos artísticos dados desde las comunidades directamente, se articulan a los procesos de la Educación Artística en la escuela y permiten un desarrollo de significados, reflexiones y técnicas. De esta manera el arte es visto desde dos vertientes, la primera está relacionado con el conjunto de saberes acumulados a lo largo de la historia y la segundo en relación con el portador de significados, configurador de experiencia e incluso de identidad. Por consiguiente, el programa en relación a sus fundamentos y prácticas trata de evidenciar el trabajo artístico, pero a su vez articulado a procesos críticos de significados e historicidad de los pueblos:

Desde una formación interdisciplinaria, se asume diversos saberes que dialogan para establecer tejido de relaciones en la que los estudiantes conciban el conocimiento de manera integral y holística. Con un énfasis desde el primer semestre sobre los fundamentos de la Educación Artística, en que esa relación aparece el entrelazamiento de los saberes pedagógicos y artísticos donde se construye el saber de la Educación Artística.¹³

Aspecto importante dentro del saber que el estudiante de la Licenciatura construye como parte de su formación y donde se puede analizar cómo el arte podría dejar de estar vinculado al arte occidental y tener una mejor relación a las expresiones de los pueblos.

¹³ Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 29). Documento de circulación interna.



Imagen 10. Práctica pedagógica en la escuela de la Cabrera. Zona rural del municipio de Popayán

3.3.2.1 La Educación Artística en zonas vulnerables y migratorias. Una mirada del maestro en formación desde la perspectiva social y educativa.

Siguiendo con los procesos en la educación no formal, directamente relacionada con la comunidad, se observa el interés por desarrollar las prácticas pedagógicas en zonas de vulnerabilidad relacionadas con las guerras o violencias “me parece que la zona rural, por ejemplo trabajar con zonas roja, es algo muy gratificante para uno saber que puede darle esa orientación a esos niños que están sumergidos en una guerra que no es de ellos” (EAF08/2014), es decir que, para los estudiantes, es muy gratificante el poder apoyar a niños que están sumergidos en estas zonas denominadas “rojas” y cómo, a partir de las prácticas pedagógicas encuentran la posibilidad de interactuar y de ayudar a las familias en dichos procesos: “me gusta como ese acercamiento o ese acompañamiento que hay con las familias y los niños” (EJR10/2014) que ayuda a conocerlos, por ello también refiere: “espero poder trabajar y conocer a las personas, conocer a la gente, lo que se siente y también lo que ellos tienen” (EOM08/2014), pero también se observa que este interés está relacionado con el querer construir más su saber cómo docentes; el conocer a los niños y niñas e incluir a los padres o familias es primordial para sus procesos pedagógicos “así como el maestro no piensa su quehacer sin un objeto de enseñanza, sin un saber que se enseñe, tampoco lo piensa sin unos sujetos a quienes se enseñe” (Vasco, 1997, p. 27).



Imágenes 11 y 12. Prácticas con los niños y niñas de la comuna 2, Escuelas Comunitarias de formación artística en las comunas de Popayán

Es aquí donde ellos develan como, desde la Educación Artística, pueden acercarse al sujeto a partir de un trabajo directo con él, partiendo de sus sensibilidades, percepciones y deseos, descritos en los lineamientos del Ministerio de Educación con referencia a la Educación Artística en Colombia:

La educación artística es ante todo una experiencia, se desarrolla en la práctica y como tal promueve no solo la apreciación sino la apropiación de la creatividad artística. El valor de pensamiento, intrínseco a la práctica artística, no está dado de antemano: ocurre, acontece, emerge con el transcurrir de las propias operaciones de la práctica artística. Lo representado se re-crea o adquiere un sentido desde las acciones que el sujeto o la comunidad ejercen los materiales sonoros, corporales, visuales, literarios, virtuales y en su integración. Es por ello que la educación artística vale por sí misma, pues establece un mundo propio, cuya construcción de sentido no es ajena a su propio acontecer vital. En la práctica artística se integran las facultades, se manifiesta la memoria cultural al tiempo que se la transforma (2000, p. 3).

El trabajo de los estudiantes durante el proceso de formación en la Licenciatura pretende explorar las expresiones de los sujetos en las artes, relacionándolos con todo el proceso de su práctica, llegando a ser un espacio de comprensión sobre los procesos existentes “desde la perspectiva, la práctica pedagógica investigativa es entendida como un espacio de análisis y reflexión sobre los discursos y acciones que acontecen en la vida cotidiana de la escuela, también de la reflexión teórica que permite la confrontación con la realidad”¹⁴ siendo firme que, desde la exploración en la comunidad, tomando de sus propias experiencias y

¹⁴ Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 29). Documento de circulación interna.

expresiones se puede ampliar y comprender los procesos metodológicos artísticos los cuales pueden ser relacionados con las practicas pedagógicas.

De igual forma, los maestros en formación exponen el deseo por ser docentes en ejercicio dentro de la educación formal donde el quehacer pedagógico comienza a estar relacionado directamente con sus prácticas pedagógicas y su formación en Educación Artística.



Imágenes 13 y 14. Práctica Pedagógica con las maestras de la Escuela Normal Superior

Los futuros maestros, describen que su trabajo se enfocaría en la básica primaria “primero quisiera trabajar en primaria. Me parece la primaria como la más importante en el desarrollo de los niños, especialmente en zonas rurales” (EK04/2014), muy relacionado al objetivo de la Licenciatura, ya que es un programa muy ligado a la básica primaria. Observando que, aunque se tengan problemas en algunos casos ligados al tiempo del área de educación artística o la capacidad de enseñar artes en zonas de pocos recursos y las posturas estén alejadas del pensamiento artístico, como no saber por parte de los maestros en formación para que se enseñe Educación Artística “la educación artística alcanza un reconocimiento mínimo; pero todavía estamos lejos de la posibilidad de un modelo oficial de educación basado en el pensamiento artístico” (Huertas et al., 2008, p. 31), los estudiantes son conscientes que el desarrollo de este saber, permite el trabajo de la sensibilidad y la capacidad reflexiva de los niños y su relación con el contexto “hay muchas falencias en cuanto a la música, o sea no hay procesos, en los pueblos, ni siquiera en las ciudades, entonces a mí me gustaría cambiar esta mentalidad, que los niños desde pequeños tienen en su proceso de música, y también obviamente, la música abre muchísimas oportunidades” (ECP06/2014), relación entre el arte y la educación “es algo demasiado complejo y amplio como para llegar a considerar su verdadera participación dentro del contexto escolar. Se trata de un área de conocimiento que

exige su propio espacio y dedicación exclusiva para llegar a comprenderla” (Rivera, 1999, p. 7).

Por ello los maestros en formación expresan:

Despertar en otras personas, cierta sensibilidad, cierta capacidad reflexiva, que se piensen en la realidad en la que están, entonces en ese sentido yo creería que sí, me gustaría muchísimo coger a los niños, a otras personas y tratar de despertar esa parte subjetiva, ¿no?, esa parte para que ellos puedan tener una capacidad más crítica, puedan reflexionar más sobre el entorno, ser más conscientes, ser más sensibles a lo que está pasando respecto a su alrededor y respecto a todo, que se piensen esa realidad en la que están entonces, de esa manera sí me gustaría, enseñar pero para ese fin” (EJR10/2014)

Teniendo en cuenta que dentro de sus procesos formativos, piensan que en sus prácticas pedagógicas artísticas se pueda enseñar no en forma relegada “la enseñanza de la educación artística ha sido como muy relegada” (EY10/2013) solo reducidas a desarrollos técnicos los cuales han vivido y explorado en su escolaridad y formación docente, sino la capacidad de llegar a enseñar la Educación Artística desde la capacidad de sentir y reconocer al otro como sujeto.

3.4 APRECIACIÓN DEL DISCURSO DE LOS PROFESORES DE LA LICENCIATURA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA. UN PROCESO QUE REPERCUTE EN EL SER MAESTRO

Los diversos discursos que los futuros maestros identifican en los docentes durante su proceso de formación universitaria, al igual que la diversidad de estos, permitirá mostrar cómo las prácticas pedagógicas se pueden articular al quehacer y reflexión docente de los estudiantes, logrando una apropiación de los discursos en dichas acciones.



Imagen 15. Performance. Maestros en formación décimo semestre. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca.

Dentro de la práctica de enseñanza durante el proceso de formación universitaria en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, se evidencian aspectos importantes en el análisis, unos docentes hacen aportes desde la diversidad del estudiantado y sus respectivas características, a partir de las narraciones de los estudiantes cuando afirman: “yo me quedo con el enfoque que la licenciatura tiene y está llamada a sensibilizar a los chicos, a despertarles esa subjetividad y esa conciencia de que el saber de que no está sólo en este mundo y que pasan muchas cosas alrededor de él y a las personas que están alrededor de él” (EGJ04/2014), para ello los docentes de la licenciatura implementan clases dirigidas, realizando un programa hacia un contexto y terminan construyendo temas específicos, en los que lo teórico, unido a lo práctico, tiene una direccionalidad que permite construir el conocimiento.



Imágenes 16 y 17. Prácticas y visitas de los maest

diferentes museos nacionales: 20 de julio en Bogotá y Casa Museo Mosquera en Popayán

Por otro lado, los maestros en formación identifican un grupo de docentes que dentro de sus prácticas de enseñanza no los llevan a la reflexión y comprensión, sino que se convierte en una serie de actividades realizadas y que en muchas ocasiones aunque hablen de constructivismo, al final por sus prácticas y enfoques no se ven manifestados: “claro, totalmente. Y por ejemplo, otro reparo que tengo con la universidad, es que muchos de los ejes temáticos que nosotros vemos, se traducen en activismo, o sea es solamente un desarrollo de actividades, que no nos implican a nosotros una reflexión y una comprensión de lo que hacemos” (EAG08/2013), donde en algunas ocasiones no se da una construcción de pensamiento unilateral dada por el saber del maestro de Educación Artística y el maestro en formación que solo lo recibe.

De la misma manera, se encuentran docentes universitarios muy apáticos a trabajar en otros contextos que no sean la Universidad, que se convierten en docentes solo teóricos y no acompañan los procesos reales como lo comentan, “a excepción del proceso que hemos llevado nosotros, los demás son muy apáticos al trabajo con la comunidad, si te dan las bases si te dan los principios pero no van en ese sentido, no caminan en ese sentido” (ECP08/2014).

Otro aspecto evidenciado en los docentes de la Licenciatura, que en muchas ocasiones sienten que están en un “pedestal” (catalogación dada por los estudiantes) porque expresan que lo saben todo, catalogando al estudiante como alguien que no sabe o no tiene conocimiento de nada “es curioso pues la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Artística encontrar profesores tan arbitrarios a veces, que se sientan en un pedestal, y no en espacios... que lo saben todo, que el estudiante no llega con ningún conocimiento (EAG08/2013); ante esta situación el estudiante termina expresando sus diferentes comentarios al docente sin ser bien recibidos por parte de él, generando siempre un rechazo a esta acción y demostrando su imposición de pensamientos ante ellos “hay profesores que hablan de muchas cosas que son interesantes, pero de cierta manera quieren que los estudiantes piensen de la manera que ellos piensan” (EJ08/2013), esto no fomenta la formación crítica en sus reflexiones y pensamientos, y haciendo de los futuros maestros solo sujetos que deben realizar acciones académicas según el pensamiento del docente de la Licenciatura. Este caso es muy común dentro de la Licenciatura, por ello los maestros en formación no terminan construyendo y apropiando un concepto sobre educación artística, sino que, dependiendo del docente que lleve la unidad académica le responden.

De esta manera la construcción de conocimiento entre el docente de la Licenciatura y el futuro maestro, pasaría a ser solo un deseo donde está implícito el interés fundamentado por el docente, olvidando todo el desarrollo crítico en la reflexión y pensamiento dado en el debate “[...] apropie el hecho de conocerse a uno mismo, sus capacidades, sus falencias, su motivación, las desmotivaciones también, para según eso proyectarse y hacer un proceso de carrera” (EJG06/2014), que generalmente terminan siendo discusiones que no sienten los maestros en formación que impacten sus procesos formativos, puesto que no se aterriza en planteamientos concretos.

Ahora bien, un aspecto dentro de este proceso es encontrar las diferentes posturas con las que cuentan los docentes de la Licenciatura sobre Educación Artística y que emergen en la formación de maestros y, en algunos casos, que permiten ser apropiadas por los estudiantes, “porque uno te dice esto sobre educación artística otro dice esto y es completamente diferente, entonces todos manejan diferentes posturas en cuanto a la E.A” (EGJ04/2014), relacionando en muchos casos los planteamientos desde los discursos, sin llegar a desarrollarse y evidenciarse en una práctica “pero lastimosamente las prácticas que ellos nos dan a nosotros se alejan mucho, porque lo que yo he experimentado, son prácticas en las que se imponen los procesos, y no se tienen en cuenta el modelo pedagógico que cada uno trabaja” (ECP08/2014). Aquí los planteamientos dentro de las propuestas de aula también juegan un papel importante puesto que son muy pocos los que articulan estos procesos para llegar a discusiones o debates sobre el concepto de la Educación artística, el cual termina siendo trabajado cuando llegan a desarrollar la PPI “eso lo he visto en mi PPI que vine a averiguar por mi tema que es la Educación Artística y todo eso” (EAG08/2013) y por ende les corresponde investigar sobre ella, teniendo en cuenta que esta hace parte del proyecto de investigación, estructurado en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística como una actividad de aprendizaje “en la que el estudiante bajo una orientación del profesor; desarrolla una alternativa de solución a un problema concreto de la educación que este corresponde con sus intereses en contexto y el estado de desarrollo de los saberes”,¹⁵ evidenciada en la metodología.

¹⁵ Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 33). Documento de circulación interna.

Aunque la estructura curricular presente a la PPI como un eje transversal a las áreas temáticas, se observa cómo muchos maestros en formación expresan que no han estructurado el concepto sobre Educación Artística y afirman en algunos casos que no saben si se están formando para enseñar artes, así lo describen los estudiantes “hay unos enfoques que nos dicen, ustedes están estudiando educación básica, entonces primero la educación y luego la artística” (EAF08/2014) y otros con una visión desde el arte “ pero hay otros que dicen: desde el arte hagamos educación” (EK04/2014);

Lo anterior permite a los estudiantes pensar también que su práctica solo está ligada a sensibilizar a los sujetos, permitiéndoles tomar conciencia sobre las artes.



Imagen 18. Performance. Trabajo final Historia del Arte. Cuarto Semestre. Licenciatura en Educación básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca.

Un aspecto encontrado se refiere a la visión de la expresión y sensibilización en el sujeto donde el protagonista es el arte y por ello el trabajo es una relación entre el arte y lo humano: “vamos a salir a trabajar con personas y el arte es eso, el arte es humano” (EOM08/2014), es muy peculiar encontrar estas aproximaciones en esta investigación donde se mira el arte, no desde las bellas artes, aunque en el proceso de análisis se ha descrito la necesidad de relacionar la artes desde lo estético. Por ello los maestros en formación desean tener una relación con ser artistas, como lo describe Gombrich (2012, p. 21) “No existe, realmente, el Arte. Tan solo hay artistas”

Por otro lado, se construye aún en los estudiantes, la concepción de la Educación Artística como una estructura solamente manual, la relación con las manualidades es muy fuerte a la hora de realizar sus prácticas dadas desde su experiencia en la escolaridad y en algunos casos se implementan en las prácticas en educación superior, desde la Licenciatura “cambiar la idea de la artística, como manualidad, nos cuesta trabajo porque se tenía unos paradigmas y visiones así construidas” (ETR04/2014), además, ellos mencionan que no han construido el concepto sobre Educación Artística a través de su proceso formativo como maestros, el cual se articula a partir de las construcciones que ellos, durante su proceso académico vivenciaron desde la escuela “pero digamos en las diferentes áreas que he pasado a través de estos semestres no recuerdo que haya escuchado algunos aportes” (ERV04/2014); sin embargo, estos lineamientos que están implícitos en la justificación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística “los procesos educativos formales se ha pensado en el resultado final, el producto acabado de las artes, pero en la educación artística nos interesa el proceso formativo, el sujeto que se forma, que analiza, el autoanálisis reflexivo de su trayectoria”.¹⁶ Si se toma lo anterior, es importante relacionar que, los estudiantes aun no tienen claro qué es la Educación Artística y cómo se relaciona entre lo académico y lo cotidiano en su proceso formativo, así como los procesos de reflexión y comprensión del arte, para lograr articularlos al sujeto.

Además, una visión dentro de la formación del estudiante para llegar a ser maestro, implica la responsabilidad de ser un educador artístico documentado y fundamentado, así lo afirman los estudiantes cuando dicen “uno para ser docente, no solamente se queda con lo que dice el profesor sino que hay que investigar más” (EJG04/2014), este objetivo en muchas ocasiones no ocurre, ya que aunque los futuros maestros lo dicen, se encuentra que no muchos lo hacen, terminando solo con las pautas dadas en clase. Por otro lado hay futuros maestros que se comprometen con su formación docente “quiero documentarme, leer y a superarme diariamente” (ECP06/2014), articulado los temas pedagógico y sus prácticas con la Educación Artística.

¹⁶ Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 20). Documento de circulación interna.

Así mismo, un aspecto importante está dado en el proceso formativo, ya que algunos profesores universitarios están focalizados desde el arte y otros están formados en aspectos que no son artísticos sino pedagógicos y no ven a los estudiantes como artistas sino como licenciados: “quienes están formados en el arte lo enfocan hacia el arte, quienes están formados en aspectos que no son artísticos sino más bien pedagógicos no te ven a ti como un artista entonces es muy diferente la visión que se tiene” (EAG08/2014). Es aquí donde se pueden encontrar diferentes visiones por parte de sus docentes, mostrando un serio contraste con lo que los estudiantes esperan encontrar, se afirma en el documento del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística que:

La educación artística no nos es dada o impuesta históricamente como forma pedagógica que debamos insertar en la escuela. Es, afortunadamente una mirada por construirse, motivada por la necesidad histórica de la condición humana de “completarnos” o equilibrarnos como sujetos colectivos, en nuestras funciones primordiales de pensar, sentir y actuar; roles ontológicos.¹⁷

La construcción de las concepciones sobre la Educación Artística por parte de los maestros en formación se refleja a partir de los enfoques y contenidos dados por los docentes de la Licenciatura, según el programa, y en algunos casos deben trabajarse desde la diversidad cultural, debido a que responde a las necesidades reales de la población, lo que la Educación artística debe apropiarse para su enseñanza “por ello los estudiantes esperan en la licenciatura encontrar una parte pedagógica y una parte artística articuladas, para poder expresarlas en su exploración durante su proceso formativo, como se describe dentro de sus fundamentos pedagógicos:

Modelo social en el sentido de formar un ser humano con alta sensibilidad social que pretenda el desarrollo integral de las comunidades que participa (...) la enseñanza de la misma educación artística, considerándolas como dinámicas que cobran sentido a partir de las complejas relaciones que se dan entre las imágenes de artes, pedagogía y conocimiento, la forma como se concibe el conocimiento en la escuela y su papel en la sociedad.¹⁸

¹⁷ Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 31). Documento de circulación interna.

¹⁸ Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca. Popayán. (2010, p. 31). Documento de circulación interna.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de este proyecto de investigación se puede presentar unas consideraciones finales sobre las concepciones emergentes en las narrativas de los estudiantes durante su proceso de formación:

Las concepciones, al estar ligadas a un proceso desde el creer, el saber y el conocer permiten evidenciar varias situaciones, entre ellas, que se asocia los programas de artes con la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística.

Por lo anterior, el maestro en formación cree que al pasar a la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística tiene una nueva opción para llegar a ser artista, ya que su conocimiento sobre las artes, al igual que sobre la Educación Artística, no está en implícito en él. Para conocer tiene que haber tenido una experiencia directa con alguno de estos saberes y en el caso de los maestros en formación se aprecia que no cuentan con esta experiencia. Es así como solo el maestro que se está formando en la Licenciatura puede narrar desde una percepción de similitud entre los dos saberes de las artes y la Educación Artística.

En de las narraciones de los maestros en formación se evidenció, que el estudiante cree solamente que las técnicas artísticas son un elemento primordial en la enseñanza de las artes en la escuela, (modelo logocentrista) esto está influenciado por la formación que tuvieron desde la escolaridad y se presenta fuertemente como una concepción en los procesos de formación en nivel superior. De otra parte esta concepción se refuerza cuando en la Licenciatura se acercan igualmente a procesos solo artísticos y no de articulación entre arte y pedagogía como lo menciona el Programa de Licenciatura.

Por eso los maestros en formación desean encontrar en su aprendizaje el manejo de destrezas y/o habilidades, ligado a las presentaciones o productos artísticos que permiten valorar el saber con el que cuenta el maestro que forma (importante para determinar el qué se

debe enseñar posteriormente) sobre una expresión respectiva (música, danza, teatro o plástica) llevándola a una representación para los demás.

Por lo anterior la Educación Artística en los maestros en formación se queda en la representación de un proceso artístico. Una coreografía, un mural, un cuento, representar una pieza musical o una canción que al ser llevada a la escuela solo queda en una etapa desde la transmisión de saberes dirigida y esquemática donde el maestro se muestra como el portador del saber únicamente, pero la cual se ve reflejada en toda su formación.

Una característica de los estudiantes del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, hace referencia a la relación de su formación en los procesos con contextos; relacionando las técnicas críticas de significados (derivados de las artes) y la historicidad de los pueblos (manifestaciones culturales) que pueden ser articuladas para la enseñanza de las artes. Esto se da porque la población que ingresa en algunas ocasiones proviene de pueblos indígenas o afros de las diferentes zonas del Departamento del Cauca.

Una iniciativa que se debe llevar a cabo se da desde la posibilidad de articular las expresiones artísticas originadas desde los contextos con los saberes dados en la formación de la licenciatura. No se debe desconocer la riqueza de sus tradiciones o en algunos casos los saberes con los que ellos cuentan. Es por esto que la didáctica, en la enseñanza de las artes, surge en esa medida, ya que se debe contar con el saber dado por el estudiante y la capacidad de incluirlo al saber del maestro que forma el cual dará la suficiente posibilidad posteriormente de creación.

Pero se debe tener en cuenta que en algunas ocasiones dichas posibilidades no se efectúan, ya que en la formación del maestro algunos expresan que metodológicamente no saben cómo enseñar la Educación Artística, y que dicho saber siempre se ha transmitido de manera unidireccional, (logocentrista) donde el maestro es el único que tiene el saber y no lo articula con el saber de los estudiantes, olvidando el conocimiento que este puede tener sobre la Educación Artística y sobre todo la capacidad de ser construido entre el maestro que forma de la Licenciatura y el futuro maestro.

Esta capacidad se da por las realidades que vive el Programa de Licenciatura, las diferentes posturas que se cuentan sobre Educación Artística desde la formación de sus maestros y por la forma de llevar a cabo sus prácticas en sus unidades temáticas. En algunos casos se evidencia

desde las narraciones de los maestros en formación que no se cuenta con un criterio establecido sobre que es la Educación Artística permitiendo ser apropiado en las diferentes clases.

RECOMENDACIONES

Una recomendación fundamental es crear espacios más concertados como semilleros de investigación o colectivos educativos y artísticos, donde los estudiantes puedan llevar a cabo procesos de aprendizaje y enseñanza no relacionados con una tema curricular y notas de calificación, sino como espacios de creación donde ellos puedan unir sus saberes y a partir de ellos construir nuevas propuestas ligadas a la Educación Artística.

Las Prácticas Pedagógicas Investigativas (PPI) son un espacio para la comprensión de muchos temas teóricos y desarrollos de procesos personales del estudiante, en las cuales podemos observar cómo algunos estudiantes disocian los conceptos de las artes y de la pedagogía, muchas veces olvidando la articulación de las mismas. Por lo anterior una sugerencia es poder enfatizar cómo las PPI deben convertirse en un espacio de aprendizaje y enseñanza y no en una realización de tareas, muchas de ellas sin sentido.

Dentro de los elementos importantes están la construcción de las concepciones a partir de los seminarios permanentes, estos deben llevar a la reflexión sobre el saber de la Educación Artística y su capacidad de ser aprendida y enseñada. Para llevar a cabo dicho proceso la recomendación es poder generar desarrollos académicos comenzando por los profesores de la Licenciatura y que se extienda a todos los maestros en formación.

REFERENCIAS CITADAS

Acaso, M. y Hernández B., M. (2011). *Didáctica de las Artes y de la Cultura Visual*. España: Akal.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.

Báez, C. J. B. (2010). La escuela emergente a través de la práctica artística, la experiencia y la subjetividad. *Praxis & Saber*, 1(2), 137-152. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/1102/1101

De la Garza Toledo, E. (2001). Subjetividad, cultura y estructura. *Revista Iztapalapa*, (50), 83-104. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>

Efland A., D. (2002). *Una Historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.

Flores, P. (1998). *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje*. Universidad de Granada: Editorial Comares.

Fonseca, M., Sucupira, S. & Goncalves, A. (2012). Concepciones sobre arte-educación en Brasil: caminos entre la teoría y la práctica de la enseñanza regular a las ONG. *Revista Fuentes*, 12, 165-186. Recuperado de http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/campo/wtnkisgb.pdf

García, J. (1991). La expresión en el arte. *Revista de filosofía*, (6), 351-376. Recuperado de <http://201.147.150.252:8080/xmlui/handle/123456789/1286>

Gombrich, E. H., Torroella, R. S., & Setó, J. (2012). *La Historia del arte*. Madrid: Phaidon Press Limited.

Huertas, M. et al. (2008). *Experiencia y Acontecimiento. Reflexiones sobre Educación Artística*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Marín, R. (1988). El dibujo infantil: Tendencias y problemas en la investigación sobre la investigación plástica de los escolares. *Arte, individuo y sociedad*, (1), 5-30.

Marín, R. (2003). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearsons & Prentice Hall.

Martínez, M. C. (2010). Docentes de educación artística. Experiencias en el marco de la formación continua. *Revista Iberoamericana de educación*, (52), 95-108. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a05.pdf>

Martínez M. (2000). *La investigación Cualitativa Etnográfica en la Educación*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.

Mejía, M E. (2013). *La praxis pedagógica de la educación artística en la formación universitaria: una mirada desde cuatro universidades públicas colombianas*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad del Cauca. Popayán.

Mejía E, S. (2009) *La Educación Artística como comprensión critica de la Cultura Visual en Fernando Hernández*. Universidad de Antioquia. Medellín

Mejía, M. R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Revista ALETHEIA*, 2(2), 58–101. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27/24>

Ministerio de Educación Nacional (2000). Lineamientos Curriculares Educacion Artística. Bogota D.C

Miñana, C. (2008). Construyendo problemas de investigación en artes: ámbitos y enfoques. Instituto Departamental de Bellas Artes. Congreso llevado a cabo en Cali, Colombia.

Read, H. (1951). *Arte y sociedad*. Buenos aires: Península.

Rivera Sánchez, L. (1999). Arte en la escuela, ¿para qué? *Educación y educadores*, (3), 5-14.

Romero, M. (2010). Un espacio para pensar la educación artística desde el aula: experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170032>

Sáenz O. J (1992). El saber pedagógico en Colombia: 1826-1938. *Revista Educación y Pedagogía*, (8-9 p, 11-121)

Sánchez, M & García, M (eds). (2008) *Experiencia y acontecimiento: reflexiones sobre educación artística*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Shiner, L. (2004). *La investigación del Arte. Una historia cultural*. España: Paidós.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Recuperado de <http://atlas.umss.edu.bo:8080/xmlui/handle/123456789/900>

Vasco, E. (1997). *Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Villoro, L. (1982). *Creer, Saber, Conocer*. Bogotá: Siglo XXI editores.

ANEXOS