



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
Posgrado en Artes y Diseño

Educación artística e intervención docente.  
Experiencias en sistema escolar y extraescolar.

TESIS  
que para optar por el grado de:  
Maestra en Docencia en Artes y Diseño

Presenta  
Sara Mercedes Lazarín Mejía

Director de Tesis:  
Dr. Jesús Felipe Mejía Rodríguez  
(FAD)

Miembros del comité tutor:  
Dra. María Elena Martínez Durán  
(FAD)

Dr. Lauro Garfias Campos  
(FAD)

Dr. Jesús Macías Hernández  
(FAD)

Lic. Fernando Martínez Aroche  
(FAD)

CDMX, 2017



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



*“Enseñar es la forma más alta del conocimiento, porque hay que saber, pero, a su vez, saber cómo propiciar en los otros el hambre y la pasión por pensar las razones en las que se funda lo que se conoce.”*

Miguel Gil Antón\*

---

\*Periódico El Universal, publicado 09 de abril de 2016. Opinión Miguel Gil Antón. ¿Dar clases? Consultado en: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/columna/manuel-gil-anton/nacion/2016/04/9/dar-clases>

*Gracias*

*María Antonieta y a Federico por enseñarme el valor de ser  
docente.*

*Maestra Ana Cecilia Saldarriaga por sus enseñanzas.*

*Tony, Sonia y todos los que dan vida a Casa Tres Patios.*

# Índice

Introducción	7
1. Contexto de la Educación Artística	13
Marco legal	
Panorama internacional	
Marco Legal Nacional	
2. Marco Teórico	55
Cultura	
Cultura visual	
Arte	
Educación	
Educación artística	
Ciudadanía	
Ciudadanía Global	
Educación y ciudadanía	
Interdisciplinariedad	
El sistema educativo, un sistema complejo	
3. Desarrollo de la propuesta	85
Antecedentes	
Metodología	
Sistema escolarizado	
Educación extraescolar	
Conclusiones generales	136
Bibliografía	149
Anexos	156



# Introducción

El presente trabajo buscó documentar los procesos y reflexiones en torno a la enseñanza de la educación artística en distintos sistemas e incluso países. La base fueron una serie de experiencias entrelazadas, en las que el arte y las actividades derivadas de prácticas artísticas fueron la base.

Al mismo tiempo, mientras esas experiencias sucedían, se fue construyendo un marco conceptual sobre las reflexiones que se generaban de estas acciones, pero que debía ser contextualizado en la búsqueda de su constante aplicación, por esta razón se incluyen documentos de índole legal.

Todo el proceso de creación de esta investigación fue una prueba de lo complejo, lo relativo y lo incierto que se puede encontrar en el campo de la docencia y que se comparte, en gran medida, con el trabajo de creación artística.

Este trabajo abre con la presentación de las distintas legislaciones y acuerdos, internacionales y nacionales, en la búsqueda de dar orientación a la propuesta final, desde la definición del concepto de arte, hasta las prácticas y lineamientos que otros países de América Latina hacen para la educación artística.

La intención de presentar estos documentos fue mostrar cómo, en distintas partes del mundo y a diferentes niveles, la educación artística toma fuerza dentro de la educación básica y reforzando la idea de que

su uso se puede extender más allá de las prácticas disciplinares, es decir, de la enseñanza técnica per se.

También se buscó dar forma al contexto con al que se enfrentan quienes desean abordar la educación artística en México, presentando donde ha sido nombrada o excluida y cuáles son las principales áreas de interés que se hacen de ella en la legislación nacional.

Como parte de esta revisión se presentan algunos análisis hechos a las herramientas que el propio sistema educativo da tanto a profesores como a estudiantes, esto en la búsqueda de elementos pedagógicos que soporten la inclusión de los docentes generalistas en la enseñanza de la educación artística.

Ya en el marco conceptual, se trabajan temas amplios, desde una conceptualización del arte, la educación y la educación artística, hasta la ciudadanía y la interdisciplinariedad, todo ello con la intención de enmarcar, sustentar y, algunas veces, hasta construir, las experiencias que en este documento se plasman.

Los conceptos de arte y educación son básicos al hablar de educación artística y ayudan, después, la construcción de un concepto de educación artística propio, que permite adaptar el enfoque reconstruccionista de la educación artística de Imanol Aguirre, la visión de la educación desde la comunicación de Martín Barbero y la perspectiva de la complejidad de Edgar Morin, a las distintas intervenciones docentes que se realizaron durante el periodo comprendido entre 2010 y 2015.

Ya en las vivencias documentadas, se presentan distintos niveles, desde la enseñanza más tradicional, con los alumnos tomando notas dentro de un salón de clase, hasta la elaboración de experiencias en la búsqueda de reflexiones colectivas para favorecer el desarrollo humano.

Todas ellas, con la premisa de que las artes visuales permiten comprender el mundo de una manera subjetiva, al mismo tiempo que

se ve como una actividad relajada, casi sin consecuencias, en donde el ensayo y error están completamente permitidos, donde la experimentación, tanto en la elaboración física de las obras como en la vivencia que las genera, es parte fundamental de ella.

Por estas razones, esta propuesta se presentó dentro de un programa de posgrado en educación en arte y no de un programa de educación únicamente. Porque la visión de lo artístico, la comprensión de la experiencia como base de la construcción de una obra, de un objetivo y la comunicación abierta que esta permite, pueden ser más fácilmente comprensibles desde este ángulo.

Más allá de las competencias educativas, las actividades derivadas de prácticas artísticas, permiten que el conocimiento se adquiera desde una aplicación, y esto se vuelve especialmente importante cuando el conocimiento que se quiere enseñar tiene que ver con temas tan abstractos como la reconstrucción del tejido social o de la participación ciudadana, por ello, las vivencias que generan estas actividades, permiten reflexiones sobre estos y muchos otros temas.

Así, en mi opinión, el arte regresa a la vida cotidiana, se transforma en una herramienta y, al mismo tiempo, se disfruta. La enseñanza es una práctica de creación artística colectiva.







# 1. Contexto de la educación artística

En una cita a Bateson, antropólogo, psicólogo y estudioso de la cibernética, hecha en la revista *Metapolítica* (Gutierrez, 1998), el pensador planteaba a su hija que todo lo que percibimos es una construcción, es más, que Newton no descubrió la fuerza de gravedad, sino que la inventó. Estas ideas plantean, en primer término la diferencia entre descubrir e inventar, preguntas que se han hecho desde la filosofía antigua, y que pocas respuestas claras han establecido. En este diálogo de Bateson con su hija, ambos conceptos eran casi la misma cosa, pues él alegaba que lo que hizo Newton fue inventar un sistema para organizar lo que percibía que ocurría en el mundo, no es que el mundo funcione así, sino que él explica de esta forma el funcionamiento de la naturaleza; claro está que, Bateson, nacido en los inicios del siglo XX, ya estructuraba el mundo apoyado en ideas distintas a las de los científicos de la época de Newton.

Entonces, según Bateson: Newton estableció leyes, es decir, reglas fijas que no podían cambiarse, que no estaban a juicio de nadie, que explicaban el funcionamiento de la naturaleza, no había opción ni espacio a opiniones. Varios siglos después, Einstein propone una teoría, es decir, deja a consideración su propuesta, no la plantea como una idea única, sino que la deja ahí, sobre la mesa, para que alguien más pudiera tomarla y jugar con ella, su validez entonces es relativa (Gutierrez, 1998)

Por esta razón, entre muchas otras, la revolución que creó la Teoría de la Relatividad, no se limita al campo de la ciencia. Si en la física, que

estaba organizada por leyes naturales, que eran inamovibles, todo se convierte en relativo. El observador influye en la lectura del fenómeno, se pueden comprobar los hechos siempre y cuando, las condiciones sean las mismas, entonces... Nada es lo que parece.

La filosofía de la ciencia aparece para analizar una gran variedad de aspectos relevantes en la conformación y validación del conocimiento científico. Desde la década de 1920 propio de las disciplinas científicas, se establecen normas y el método científico es la base de las revisiones realizadas. Uno de sus principales debates se encuentra en establecer que es y que no es ciencia; más adelante, la filosofía de la ciencia se modifica y, a partir de 1960 comienza un periodo de crítica a varios aspectos de la concepción de la ciencia como:

\*Aplicación de un formalismo lógico excesivamente rígido y limitado.

(...)

\* Las teorías científicas son unidades de análisis muy pequeñas, es necesario tomar como unidades aspectos más grandes y complejos, como las cosmovisiones, los paradigmas (T. S. Kuhn), los programas de investigación (I. Lakatos) o las tradiciones de investigación (Larry Laudan). (Guerrero, 2009, pág. 22)

La ciencia se estudia, se cuestiona, llega al grado de preguntar por la utilidad social de sus hallazgos y la relación de su quehacer con el contexto en el que está inserta. Para 1980, la filosofía de la ciencia se ocupa de aspectos que se tocan con la sociología de la ciencia, aborda la práctica y hasta los intereses que motivan a los investigadores, desde el contexto social, político y cultural (Guerrero, 2009) ya que esto hace parte de la investigación.

Entonces, los mecanismos de la ciencia ya no se consideran estables, inamovibles, sino que son resultado de muchas más variables, que la filosofía de la ciencia trata de identificar y que, en ocasiones, cuestiona. Si el conocimiento científico que rige el orden de las cosas es abierto y

cuenta con elementos que lo hacen relativo y hasta subjetivo ¿por qué la educación no habría de ser relativa, subjetiva, discutida?

Para esta investigación, la relativización permite mostrar, que así como las ciencias naturales, como la física o la química, se volvieron subjetivas, en buena medida todo lo es. El aprendizaje depende de las personas que en él participan, es decir, los estudiantes y los maestros, pero también del entorno familia, de las escuelas y las condiciones de las mismas, de las necesidades y hasta de la hora del día.

Cada persona tiene formas distintas de organizar el conocimiento, sus necesidades y sus prioridades. Que esta re-organización sea posible dentro de la estructura académica, tiene que ver, entre muchas otras cosas, con la apertura que dio la Teoría de la Relatividad en la ciencia, aunque claro, la relativización de todo a nuestro alrededor tampoco es la solución, holismo vs reduccionismo, como lo plantea (Hofstadter, 2008) en su libro “Una Eterna Trenza Dorada”, al parecer, las respuestas están en la relación entre ambos, en los juegos que permite contextualizar un hecho, para poder entenderlo, al tiempo que se analiza el hecho mismo.

Incluso, en el pensamiento científico, parece que ya no podemos decir que exista una única vía. Existen algunos lineamientos y pautas que favorecen la consecución de objetivos, que ayudan a sistematizar y a registrar, acciones muy importantes para poder compartir el conocimiento, pero que no son, por si mismas el pensamiento. Cada ciencia, ha desarrollado sus métodos, sus necesidades, sus objetos y objetivos; cada investigador hace lo mismo. De igual manera, cada niño, al descubrir el mundo, desarrolla su propio pensamiento.

Entonces, si la velocidad del movimiento es relativa, la velocidad de aprendizaje también lo es. Por eso, en esta investigación, se revisaron e incluyeron las teorías del pensamiento complejo de Morin, las cuales establecen que los humanos tenemos relaciones complejas con el entorno, en donde se toman en cuenta elementos que, para este autor, incluyen hasta una visión cósmica del ser (Morin, La relación

ántropo-bio-cósmica, 1995). También, en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, se ha cuestionado la prioridad que se otorga al pensamiento lógico-racional en el campo cognitivo, tan relevante para la educación actual (Batres Prieto, 2010). Al igual que ocurrió con la Relatividad de Einstein, estas teorías permiten entender que el sujeto es importante en la construcción del conocimiento, lo que no invalida el saber, lo acota, lo contextualiza. Será funcional siempre que sea funcional al momento, al lugar y a la persona o comunidad que genera o recibe estos conocimientos.

Entrando ya con la educación artística, esta se incluye en los programas de educación básica, en muchos países. Por razones como desarrollo de las industrias creativas, por ejemplo, según el informe de 2010 de la Comisión de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), México ocupó el primer lugar en economía creativa en América latina y el número 18 a nivel mundial en 2010 (UNESCO, 2010), propiciando un impulso a la necesidad de educación orientada a la creatividad.

También, ha ganado terreno, dentro de la educación básica, la educación artística por la facilidad que las artes tienen para establecer relaciones entre los individuos, al desarrollar capacidades estéticas que no se tocan directamente en otras áreas. El desarrollo de la creatividad, está dejando de ser visto como una característica propia de artistas, para convertirse en una competencia deseable en muchos otros ámbitos de la vida y hasta de la economía. El aumento del uso de la comunicación audiovisual, han generado la necesidad de incluirla en los planes de estudio y programas de nivel básico como una materia obligatoria, con un número de horas específicamente destinado a ella. En el caso de México se han desarrollado programas específicos para la asignatura, se han tenido avances, pero aún queda camino por recorrer.

La (UNESCO, 2006), en la Hoja de Ruta para la Educación Artística, en resalta la importancia de la formación y capacitación de los docentes el área ya que, en muchos casos, los profesores generalistas no

reciben suficientes herramientas para enfrentar la educación artística de forma que sean significativas para los estudiantes.

Como se verá de aquí en adelante, existen varias tendencias sobre el rumbo que debe tomar la educación. Por ejemplo, están las competencias que desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se consideran básicas para la vida, las mismas que se evalúan en la prueba PISA. Estas son: Matemáticas, Ciencias y Habilidad Lectora. En esta estructura no se consideran habilidades ni conocimientos relacionados con lo artístico o lo cultural.

Aunque, tal y como se menciona en las Metas Educativas 2021:

Entre el 40% y el 60% de los alumnos latinoamericanos participantes en PISA no alcanza los niveles de rendimiento que se consideran imprescindibles para incorporarse a la vida académica, social y laboral como ciudadanos. (OEI, 2008) Antes de pensar en la prueba PISA como un resultado definitivo, existen una serie de factores que afectan a la consecución de las metas y objetivos establecidos, que van desde la forma de aplicación, la medición y conteo de las evaluaciones, hasta factores contextuales que generan los resultados ya conocidos. A pesar de ello, se expone comúnmente la idea de que es una evaluación concluyente, como se muestra constantemente en distintos medios de comunicación, y que no ayuda a la mejora en la calidad de la educación, puesto que, la publicación de los resultados en números absolutos, se convierte en un dato sin contexto y que, no refleja un análisis de la compleja situación que vive Latinoamérica, y México en particular.

*“Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2012 (PISA, por sus siglas en inglés) concluyen que a México le tomará más de 25 años alcanzar el nivel promedio de los 34 países de la OCDE en matemáticas y más de 65 años en lectura, pues actualmente, un estudiante mexicano con el más alto rendimiento apenas logra obtener el mismo puntaje*

*que un alumno promedio en Japón, ubicado entre los diez países con mejores resultados. (Montalvo, 2013)*

El presente trabajo busca ser un refuerzo en un área relevante de la educación: la formación docente. Un tema que todos los lineamientos internacionales toman en cuenta como base de la mejora en la calidad de la educación, pero que requiere muchos más esfuerzos, adicionales a las políticas educativas presentes ya existentes y la reciente reforma a la Ley General de Educación en 2013 (H. Congreso de la Unión , 2013).

Al entrar en el área de la educación artística, surgen puntos importantes a resolver y, principalmente, uno de esos puntos sería cómo se entiende y se enseña el arte. Existen elementos e ideas arraigadas culturalmente que nos muestran lo que es bueno, bello, deseable, valioso y hasta lo que es inteligencia, arte y cuáles son sus funciones en la sociedad, aunque estos conceptos son subjetivos y cambiantes, por ello la importancia de re-conocerlos con la Educación Artística.

Tradicionalmente, la educación pública da mayor valor e importancia a algunas materias. Esta valoración, puede verse reflejada en una revisión a la propuesta de horas dedicadas a cada asignatura en el Plan de Estudios de Educación Básica. Se marcan un total de 80 horas anuales para Educación Artística frente a las 320 de Español, 280 de Matemáticas y 200 de Segunda Lengua: Inglés (Secretaría de Educación Pública, 2011)(Anexo V).

Si el contexto cambia, si las necesidades cambian, las respuestas y, sobre todo, las preguntas, tienden a cambiar. La importancia dada a las materias que integran la educación básica es relativa, depende del enfoque que se tenga al construir el currículo. Como bien propone la filosofía de la ciencia, se vuelve necesario revisar algo más que las materias, los programas y las tradiciones que generan esos programas. Si el mundo está construido desde lo que pensamos de él, podemos proponer uno un poco distinto.

En el artículo “El sistema educativo menosprecia la Educación Artística: Especialistas”, publicado en el periódico La Jornada, el 23 de agosto de 2005, (Vega, 2005) recoge la opinión de diversos especialistas en áreas artísticas, coinciden en que aún hace falta mucho para mejorar la calidad de educación artística, como la formación que se da a los profesores, en funciones y en formación.

*Es injusto decir que el maestro es el único responsable de que la educación artística no se imparta en las primarias públicas con la importancia debida. (...) Hace falta un trabajo formativo, que debe empezar en las escuelas normales, en las escuelas de educadoras, en la Universidad Pedagógica Nacional. De hecho, en esta institución hay un área de educación artística, pero es mínima”. (Vega, 2005, pág. 2)*

Por esta razón, se presenta una revisión al panorama de la Educación Artística, especialmente se examinan las propuestas de organismos internacionales dedicados expresamente a la educación y la cultura, pues son los que han dado mayor importancia a la inclusión del arte y la cultura en la formación de niños y jóvenes.

Los textos que aquí se presentan, son una referencia para entender el estado de la educación artística a nivel internacional y generar un punto de comparación entre las prácticas propuestas y los hechos experimentados, documentados u observados durante el periodo de esta investigación. Deberán entenderse como una línea trazada con unos objetivos, que no necesariamente son los más pertinentes al contexto local, pero que ayuden a definir un horizonte y una base de búsqueda. Desde ahí, todas las referencias a lineamientos internacionales muchas veces no están matizadas a profundidad, sino que simplemente citadas, pues están vistas como un ideal, casi platónico, de lo que se espera a nivel internacional y de las grandes organizaciones, que ocurra con estas áreas.

Por lo tanto, es necesario apuntar que la misma investigación pone de manifiesto la importancia de la contextualización, tan puntual como sea posible, sin dejar de lado una visión global del asunto. Por ello, los lineamientos internacionales dieron orientación hacia rumbos interesantes o necesarios, aunque durante la investigación se buscó la forma de contextualizarlos, no solo encajarlos en un acuerdo legal, sino de ponerlos en el terreno y probar su eficacia, eficiencia y hasta pertinencia, pues no todo lo que se señala es realizable o relevante, dependiendo del contexto y de las necesidades de la población a quien se desea llegar.

Si bien, las propuestas de organismos internacionales son difíciles de contextualizar, sobre todo porque la mayoría de sus estudios se hacen a grandes escalas, la intención de presentarlos, es revisar cómo se van integrando, o si logran hacerlo, a la legislación local, a las propias tradiciones y cultura en la que se insertan.

## MARCO LEGAL

A continuación se presenta una revisión del marco legal general de la educación artística a nivel internacional, regional y nacional. La intención de este apartado, es lograr una comparación de las propuestas planteadas por los distintos organismos internacionales preocupados por la educación y de las políticas locales, de tal forma, que puedan observarse coincidencias y diferencias entre los enfoques planteados por las mismas. De esta manera, se pretende navegar entre los conceptos y enfoques para encontrar los que sean adecuados, legal y conceptualmente, al contexto en que se trabaja, teniendo en cuenta, que se busca que el resultado de esta investigación sea adecuado a las

necesidades propias de la zona en donde se aplique y a las personas que se involucren.

## Panorama Internacional

En diversos textos y experiencias, se da a entender que la formación docente es necesaria para mejorar la calidad de la educación. Aunque no es la única instancia en la que se requieren mejoras, contar con profesores preparados para introducir a los estudiantes en las actividades artísticas que favorecen capacidades y habilidades necesarias para la vida en el mundo actual, es un paso que no debería dejarse de lado en aras de generar un sistema educativo que sea significativo para los niños y jóvenes contemporáneos.

Es cierto que cada gobierno establece sus propios lineamientos para la educación, los cuáles, suelen tener relación con los generados a nivel regional o global, ya que muchas veces se convierten en sugerencias o políticas a nivel internacional. A continuación se presentan algunos de los lineamientos, además de congresos y conferencias, concebidos por los organismos internacionales, y que dan pautas para los lineamientos locales y nacionales.

Como parte inicial de esta investigación, se hace necesaria una revisión de dichos lineamientos y posicionamientos, ya que permitirán generar una idea de la conceptualización, funciones, usos y aplicaciones de la educación artística en contextos variados, y como estos influyen en la forma en que se desarrolla este mismo tema a nivel nacional.

## *UNESCO*

### *Conferencia general 1999*

Son varios los esfuerzos que han hecho los educadores artísticos del mundo entero, para que los organismos internacionales encargados de la educación en general a nivel mundial, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), introduzcan dentro de su agenda, la educación artística para lograr mejorar la calidad de la educación en el contexto global:

En la sesión de la Conferencia General de la UNESCO en 1999, el director general lanzó un llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en el medio escolar, como también el programa Alianza para la Diversidad de la División de Cultura, que se desarrolló hasta 2007, se introdujo la educación artística como una de sus estrategias para la formación de públicos y el fomento de la industria cultural. Conferencias, en cierta manera articuladas, entre los años 2001 al 2010, que tuvieron como propósito promover la educación artística de manera integral. A pesar de que se dejaron de lado las agendas de organismos sectoriales como la Internacional Society for Music Education (ISME) y la Internacional Drama Education Association (IDEA) (Jimenez, Pimentel, & Aguirre, 2009), fue notorio, que se desarrolló un creciente interés por la Educación Artística y su inclusión formal en la Educación Básica.

## *Conferencias internacionales sobre educación artística*

### *Lisboa 2006*

Durante el año 2006 se realizó La Conferencia Internacional para la Educación Artística en Lisboa, que dio lugar a la Hoja de Ruta de la Educación Artística, y que ha servido de base para la elaboración de políticas y lineamientos que apoyen la inclusión de la educación artística como parte de la educación básica y como parte de la formación integral de las personas.

La Hoja de Ruta para la educación artística (UNESCO, 2006) retrata la importancia de la Educación Artística desde distintos ámbitos. En principio, la transcendencia de garantizar la Educación Básica, en donde ya se plantea la inclusión de la Educación Artística dentro de la maya curricular.

Dentro de las atribuciones que se hacen la Educación Artística en este documento, se señala el fomento a la diversidad cultural que se puede con surgir como parte de la práctica y apreciación artística.

En el documento citado, como parte de las estrategias recomendadas, se propone la formación docente, ámbito en que se inserta el presente trabajo. Uno de los principales objetivos es el siguiente:

*Proporcionar a los profesores, a los artistas y a otras personas acceso al material y la formación que necesitan para llevar a cabo su tarea. No hay aprendizaje*

*creativo sin enseñanza creativa. (UNESCO, 2006, pág. 6)*

En este mismo documento, se plantea la necesidad de proporcionar formación a docentes generalistas y, a los artistas que trabajan con la enseñanza de las artes en los niveles básicos de la educación. Este punto ha sido tocado por la SEP, al elaborar algunos cursos de formación docente, dirigidos especialmente para profesores generalistas, como son los cursos de Introducción a la educación artística en el contexto escolar (SEP, UPN, 2010) y el diplomado Interdisciplinar para la Enseñanza de las Artes, que en 2015 cumple su décima edición.

En la conferencia de Lisboa, se puso sobre la mesa la importancia de la capacitación a niveles más altos en la escala de la jerarquía de las escuelas, ya que no son solo los profesores, los que deben ser capacitados, sino los directores y los administrativos que toman las decisiones sobre las prácticas docentes. Tema mucho más complejo de tratar pero indispensable.

*Estimular la creación de programas de investigación y formación permanente para profesionales (artistas, docentes, directores, planificadores, etc.) relacionados con la educación artística. (UNESCO, 2006, pág. 19)*

El acuerdo realizado en Lisboa en 2006, sirvió de base para las primeras acciones encaminadas al fomento a la educación artística. Si bien, fueron un buen comienzo, presentaban muchas deficiencias. Por eso, en el año 2010, se celebró un segundo encuentro internacional en Seúl.

## *Seúl 2010*

Durante la conferencia de Seúl se hizo una revisión de los objetivos que se plantearon en la Hoja de Ruta de la Educación Artística. Para comprobar el avance de estas políticas y lineamientos, esta conferencia dio como resultado un nuevo documento denominado Agenda de Seúl, que replantea los elementos contenidos en la Hoja de Ruta y establece un plan de acción a nivel mundial:

En la Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística, se plasma la convicción de los miembros del Comité Consultivo Internacional y los expertos que participaron en la Conferencia, de que la educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil soluciones, con estrategias y tipos de acción, que los gobiernos deberán llevar a cabo para que la educación artística tenga el valor dentro de la formación básica y pueda cumplir con las expectativas que se tienen para ella. Los objetivos relacionados con la formación docente, con algunas de las estrategias planeadas, son los siguientes:

*OBJETIVO 1: Velar porque la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad.*

### *Estrategias*

*(...) 1. b Fomentar mediante la educación artística la transformación constructiva de los sistemas y las estructuras de la enseñanza.*

*(...) OBJETIVO 2: Velar porque las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución.*

### *Estrategias*

*2. a Acordar normas de calidad elevada para la educación artística teniendo en cuenta las necesidades, la infraestructura y los contextos culturales locales.*

*2. b Velar por que una formación sostenible en materia de educación artística esté al alcance de educadores, artistas y comunidades.*

*(...) OBJETIVO 3: Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.*

### *Estrategias*

*(...) 3. c Apoyar y fortalecer la función de la educación artística en la promoción de la responsabilidad social, la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural. (UNESCO, 2010)*

Con estos objetivos y estrategias se buscó que los gobiernos, a nivel local, desarrollaran sus propios caminos para conseguir estas metas, ya que las conferencias y encuentros mencionados dan fe de la importancia que ven los organismos internacionales en la educación artística como parte de la consecución de sociedades más equitativas. Un punto a favor de estas estrategias y lineamientos es que permiten a los gobiernos implementar estrategias locales o reunirse en programas regionales que apoyen en la consecución de estos objetivos.

### ***OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura)***

En el contexto regional también se han realizado conferencias y convenciones en torno al tema de la educación artística, en las cuales México ha sido participante y en algunos casos sede. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), han sido los encargados de liderar estas acciones, estas dieron inicio con la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la Unesco en París, 2005.

La Convención subsume el arte y la educación en la cultura y utiliza el concepto amplio de creación, para afirmar que:

*Frente a los cambios económicos y tecnológicos actuales, que abren vastas perspectivas para la creación y la innovación, se debe prestar atención particular a la diversidad de la oferta creativa, a la justa consideración de los derechos de los autores y de los artistas, así como al carácter específico de los bienes y servicios culturales que, en la medida en que son portadores de identidad, de valores y sentido, no deben ser tratados como meras mercancías. (UNESCO, 2005)*

Asimismo, notamos cómo el sector de la cultura asume con mayor énfasis su condición de campo de producción y aborda el desarrollo de las industrias culturales, concepto emergente, en la era de la informática y del conocimiento, para identificar la base inmaterial de la economía creativa. Con ello se produce también una interesante colisión de competencias con las de la Organización para el Comercio y el Desarrollo del Sistema de Naciones Unidas (UNCTAD, por sus siglas en inglés). Cada institución buscará demarcar sus enfoques y hacer valer sus competencias, en relación a las políticas que interesa seguir a quienes promulgan sobre la Educación Artística. (Jimenez, Pimentel, & Aguirre, 2009)

Algunos años después, estas ideas se fueron perdiendo, pero surgieron nuevos mecanismos y estrategias que buscan abarcar la idea de la inclusión y mejora de la educación artística en el sistema educativo, dando pie a nuevas conferencias y textos que han servido de base para los países de la región sobre los temas más relevantes de la educación artística, entre ellos, la formación docente.

## *Carta Cultural Iberoamericana*

La Carta Cultural Iberoamericana, instrumento de la diversidad cultural y marco referencial para las acciones de cooperación, existentes y futuras en Iberoamérica, permitió que los ministros de Cultura y Educación, reunidos en julio de 2007 en Valparaíso, se comprometieran a:

“Desarrollar un programa iberoamericano de educación artística, cultura y ciudadanía” impulsado por la OEI, que incorpore el conocimiento de los diferentes lenguajes y expresiones artísticas, el valor de la diversidad, el patrimonio y los bienes culturales nacionales e iberoamericanos en la educación. (Carta Cultural Iberoamericana, han generado una serie de documentos que buscan promover la mejora de la calidad de la educación contextualizada en Iberoamérica, de esto se desprenden las Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios, programa en el que se abordan distintos temas, todos relacionados con la educación, desde la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, hasta la formación docente en diversas áreas de conocimiento.

## *Metas Educativas 2021*

Todos estos encuentros y textos, no solo buscan generar cambios en el nivel educativo de los países, son más ambiciosos, intentan influir en la generación de cambios sociales, favorecer la equidad, la inclusión, la disminución de la pobreza y la desigualdad (OEI, 2008).

Para ello se toma como referencia el 2021, año en que se conmemora el bicentenario de las firmas de actas de Independencia en distintos países América Latina.

Como parte de estos acuerdos y conferencias, se materializa el programa dedicado a la educación artística, llamado Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI, asignado especialmente a investigar en torno a la Educación Artística como parte de la formación integral de personas participativas, y que logren desarrollar todas las capacidades deseadas en las sociedades actuales, como la creatividad, la inclusión y el respeto por la diversidad cultural.

Particularmente, la Meta específica 15, habla sobre la Educación Artística dentro de la Educación Básica en la que se deberá fomentar que esta logre un papel relevante teniendo como objetivos:

*Indicador 20. Tiempo semanal dedicado a la educación artística en las escuelas.*

*Nivel de logro. Dedicar al menos 3 horas a la Educación Artística en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Básica.*

*Indicador 21. Porcentaje de profesores de Educación Artística con la titulación establecida.*

*Nivel de logro. Conseguir que entre el 30% y el 70% de los profesores de educación artística tengan en 2015 la titulación establecida y que entre el 60% y el 100% dispongan de ella en 2021. (OEI, 2008, págs. 109-110)*

De esta forma, las Metas Educativas 2021, buscan mejorar la calidad de la educación artística ofrecida, entendiéndola como parte de una formación que favorece la creatividad y la curiosidad que se aplican no solo a las disciplinas artísticas, sino también a las científicas, que se busca alentar en la región igualmente.

## ***Encuentros sobre educación artística.***

### *Colombia 2007*

El Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe en 2007, fue realizado en Medellín (Colombia), con el apoyo de la OEI, la Internacional Society for Education throug Art (InSEA), y en conjunto con la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Trata sobre la importancia de la formación docente, de donde se desprenden muchas líneas y preguntas sobre la enseñanza, ninguna de ellas de fácil respuesta, al contar cada parte de la región con variables muy diferentes. También, durante este congreso se exploraron las posibilidades de acción y las coincidencias en los desafíos (Ministerio de Educación Nacional).

Uno de los objetivos era la reflexión sobre el quehacer de la Educación Artística como forma de generar nuevas formas de conocer el mundo, y que al mismo tiempo propician mecanismos que fomentan

la creatividad y la innovación, elementos considerados básicos para la vida a principios del Siglo XXI y para los desafíos que encuentran los países en vías de desarrollo de la región de América Latina.

Una parte importante de las reuniones entre organismos internacionales fue dedicada a la creación de un mecanismo a nivel regional que permita realizar acciones en conjunto en favor de la Educación Artística, también ocupa un lugar relevante la formación de docentes en esta área.

Dentro de los ejes temáticos de este congreso, se abordó de distintas maneras la formación de docentes en el área de la Educación Artística y las competencias pertinentes en este ámbito. También se trató el tema de la educación artística y su relación con la sociedad y el desarrollo integral (Ministerio de Educación Nacional), tema que en el caso de Colombia es de suma importancia, pues ha sido una parte importante para lograr superar los graves problemas de violencia que se vivieron en muchas zonas del país a finales del Siglo XX.

Durante este congreso se habló de la importancia de llevar la educación artística a la vida de los niños mediante la inclusión de las artes en la enseñanza básica, pero también de programas extracurriculares que logren vincularla con las experiencias de la vida cotidiana, para hacer el aprendizaje significativo al mismo tiempo que se generan conocimientos distintos.

### *México 2010*

El 1° Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultura se celebró en 2010 en la ciudad de México, como parte del proyecto Metas Educativas 2021. Este encuentro contó con la colaboración de

instituciones nacionales como INBA y CONACULTA, y tuvo por sede la casa del lago y el Centro Nacional de las Artes.

Algunos de los acuerdos relacionados con la formación de docentes en educación artística alcanzados durante este encuentro fueron:

*4. Crear programas para la formación docente en materia de educación artística y valorar de manera particular el curso “Especialista Universitario de Educación Artística” de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.*

*5. Generar programas de Posgrado a distancia para la Formación de docentes.*

*6. Estimular el diseño y la aplicación de modelos pedagógicos innovadores que respondan a las necesidades de cada población específica (OEI, 2010).*

La intención de estos acuerdos es apoyar en la consecución de las Metas Educativas al 2021, logrando una mejora en la calidad de la educación de la región, pero sobre todo en desarrollo integral de los habitantes de esta zona del mundo. Teniendo aquí, la Educación Artística un papel relevante, pero destacando que se plantean acciones específicas para la formación de personal docente en el área.

## Marco legal nacional

Ahora bien, en el ámbito nacional, también existen lineamientos que deben ser revisados y analizados con la intención de lograr una propuesta contextualizada y que sea adecuada en términos educativos y legales. Es el estado quien se encarga de hacer las regulaciones generales de la educación básica y media en México, dentro de la cual, se contempla ya la Educación Artística.

### ***Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos***

#### Artículo 2°

*La Nación Mexicana es única e indivisible.*

*La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.*

En este artículo se hace referencia a la diversidad que conforma la nación, destacando la composición pluricultural. En lo referente a la educación establece como derecho “para los estudiantes indígenas”

la educación bilingüe e intercultural, además de “Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos. (...) Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación” (H. Congreso de la Unión, 2009). Estas afirmaciones se relacionan directamente con elementos de la educación artística como: el reconocimiento a la diversidad y el patrimonio cultural o la inclusión, entre otras.

### Artículo 3°

*Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. (H. Congreso de la Unión, 2009)*

Este es el artículo que establece de forma general la educación a nivel nacional. Destaca además, define los niveles que se consideran básicos y obligatorios y sienta las bases de lo que será el contenido de la misma:

*El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.”(H. Congreso de la Unión, 2009)*

Este es un punto a tomar en consideración, ya que al tratarse en el presente trabajo de la Educación Artística, es importante que en los lineamientos se mencione el progreso científico, pero nada relacionado con las artes o la estética, pero sí se establece una parte de la dimensión cultural que tiene la educación, al referir que la educación es medio de transmisión de “nuestra cultura”.

## ***Ley General de Educación, México 1993.***

Además de lo planteado anteriormente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se promulgó una ley que establece los parámetros generales de la educación básica en México, la Ley General de Educación, elaborada por el H. Congreso de la Unión, publicada en 1993 y cuya última revisión se realizó en septiembre de 2013. Esta contempla, en algunos de sus artículos, la Educación Artística o algunas prácticas artísticas, relacionadas con la creación y la cultura:

### Artículo 7o:

En síntesis, este se refiere a los fines que tiene la educación que imparte el estado y las instituciones que son avaladas por él mismo. Estas instituciones, además de apegarse a lo establecido en el artículo 3o de la Constitución Política nacional, deberán cumplir con algunas otras atribuciones que, en el caso de las artes y las prácticas artísticas, quedan inscritas en la fracción VIII de la siguiente forma:

*Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación. (H. Congreso de la Unión , 2013)*

### Artículo 12o

Enuncia las atribuciones que corresponden únicamente a la educación a nivel federal. Las relacionadas con el ámbito de la educación artística y la cultura se encuentran establecidas en la fracción XIII:

*Fomentar, en coordinación con las demás autoridades competentes del Ejecutivo Federal, las relaciones de*

*orden cultural con otros países, e intervenir en la formulación de programas de cooperación internacional en materia educativa, científica, tecnológica, artística, cultural, de educación física y deporte. (H. Congreso de la Unión , 2013)*

#### Artículo 14

Finalmente, se espera que las entidades locales apoyen la educación de manera estatal o municipal. Las obligaciones de estas entidades están descritas en él, y las que hacen alusión al arte y la cultura las encontramos en la fracción IX de dicho artículo. Fracción IX. “Fomentar y difundir las actividades artísticas, culturales y físico-deportivas en todas sus manifestaciones. (H. Congreso de la Unión , 2013)

#### *Reforma educativa 2013*

En la nueva publicación de la ley, en su más reciente reforma, aun no fue modificada ninguna de las fracciones en las que se hace referencia directamente a la Educación Artística. Aunque si se modificaron varias ligadas a la concepción general que se hace de la educación, comenzando por la inclusión, y gran reiteración, del término calidad, que es explicado en el artículo 8° en su fracción IV:

*Será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad. Fracción adicionada DOF 11-09-2013 (H. Congreso de la Unión , 2013)*

El término de calidad se presenta como abierto, pues el parámetro será la congruencia entre objetivos y resultados. En el caso de la Educación Artística, no es fácil encontrar los términos que establece para los objetivos, y por lo tanto puede ser una cuestión de interpretación establecer si se logran los resultados esperados o no, y en consecuencia, la calidad de la educación que se ofrece. En este caso, se recurriría al plan de estudios específico de la materia que, según el análisis realizado para esta investigación (Anexo V), cuenta con serias incongruencias en este ámbito, dificultando la evaluación de la calidad de la asignatura.

## ***Estándares Curriculares de la Educación Básica en México***

Los estándares curriculares se establecen en México a partir del año 2000, como parte de un proyecto que implicaba la inclusión de México y toda América Latina en una nueva forma de evaluación educativa.

Para el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE), estos estándares son expectativas claras que facilitan la evaluación de los sistemas educativos (Esquivel et al., 2006). Por esta razón se han incluido en la educación básica como una forma de simplificar y mejorar la misma. Y por ello, los estándares son parte de los sistemas de evaluación, en los cuales México se ha inscrito desde los años 70 del siglo XX (Esquivel, y otros, 2006).

*En 1991, Costa Rica, México, Chile y Colombia contaban con sistemas de evaluación. Desde entonces, casi todos los países latinoamericanos han dado inicio a algún tipo de programa. A través de un aporte del*

*[Banco Internacional de Desarrollo] BID, la UNESCO ha apoyado un programa regional de evaluación para los alumnos de tercer y cuarto grado en lectura y matemáticas. Además, se ha incrementado la profundidad de las evaluaciones internacionales como asimismo el número de países que participan en ellas. (Esquivel, y otros, 2006, pág. 14)*

Las evaluaciones hacen énfasis en materias como ciencias y matemáticas, pero los estándares también se han desarrollado para otras materias cuya evaluación no está incluida en los procesos internacionales, pero si son parte ya de programas regionales que apelan por su mejora y calidad, como se ha mostrado anteriormente.

Dentro del plan de estudios 2011, sobre el que descansa la actual práctica de la educación básica, se encuentran cuatro Campos de Formación, estos organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, tienen un carácter interactivo entre sí y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso:

Según este documento:

*Se expresan los procesos graduales de aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de educación básica hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: las herramientas sofisticadas que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico histórico; su visión ética y estética; el cuidado del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse. (SEP, 2011, pág. 43)*

De manera general, la estructura curricular para la enseñanza de las artes en educación básica en nuestro país consiste en cuatro periodos escolares, cada uno con una duración de tres años, Dentro de estos periodos se encuentran campos de formación a desarrollar, estos son:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

En todos los periodos escolares se plantean objetivos para desarrollar todas las habilidades didácticas, buscando que en cada periodo se siga una secuencia y profundización del conocimiento adquirido en el periodo anterior, encontrando la educación artística a lo largo del programa, desde preescolar hasta secundaria. Cada campo de formación cuenta con diferentes asignaturas con las que se busca desarrollar las competencias correspondientes al mismo.

La educación artística se encuentra dentro del campo de Desarrollo personal y para la convivencia, lo que concuerda con el enfoque de la formación de ciudadanía, uno de los principales ejes de los lineamientos esbozado por la UNESCO en gran parte de sus documentos sobre educación artística, y recuperado fuertemente por la OEI. Aquí, la educación artística tiene como uno de los valores principales ampliar las posibilidades de lograr ciudadanos participativos.

De esta forma, en cada periodo se pretende hacer más profundo, o específico, el conocimiento en cada área, en este caso en educación artística. En preescolar, se habla de apreciación y expresión artística, en primaria de educación artística y en secundaria la asignatura toma el nombre de Artes I, II y III. Desde la forma de nombrarlas se busca plantear lo que se pretende con cada uno de los periodos.

Durante el primer periodo se hace énfasis en la sensibilidad, la curiosidad y la creatividad, además de ser el arte una herramienta para el desarrollo de habilidades perceptivas. Para el segundo y tercer periodo, es decir, la primaria completa, se habla de la educación artística, en donde se busca abarcar de forma general todos los lenguajes artísticos, teatro, danza, música y artes visuales, cada uno con aprendizajes esperados designados para cada lenguaje específico y que no proponen articulación entre ellos, ni en los bloques ni en el temario general.

Ya en secundaria se nombra solo como Artes, en ella se plantea ya el trabajo específico en un solo lenguaje, es decir, se selecciona una de las áreas desarrolladas, artes visuales, danza, teatro o música. En este periodo si se habla ya del conocimiento técnico de cada uno de estos campos.

### *La educación artística dentro del currículo nacional*

En México, la enseñanza de las artes en educación básica, busca generar un acercamiento de los estudiantes con las artes en términos generales. El plan de estudios parece estar planteando bajo el concepto del Arte Culto, ya que uno de los propósitos de la educación básica es que el estudiante logre “reconocer diversas manifestaciones del arte, apreciar la dimensión estética y ser capaz de expresarse artísticamente” (SEP, 2011, pág. 40). En esta afirmación parece que se queda fuera “la dimensión cultural” (Alsina & Giráldez, 2012) de la Competencia Cultural y Artística, que es el fundamento principal para incluir la educación artística en el currículo de la educación básica, incluso es uno de los propósitos de esta asignatura:

*Desarrollen la competencia artística y cultural a partir del acercamiento a los lenguajes, procesos y recursos de las artes, con base en el trabajo pedagógico diseñado para potencializar sus capacidades, atender sus intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales (SEP, 2011).*

Para Alsina y Giráldez, la dimensión cultural es la que articula la relación del arte con la vida cotidiana, pues en ella “están presentes el patrimonio, la identidad y la construcción cultural compartida” (Alsina & Giráldez, 2012), Dentro de los propósitos generales se contempla la idea de la diversidad del patrimonio artístico y cultural:

Valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas. (SEP, 2011)

Finalmente este propósito se enfoca a conocer a través del arte. En los contenidos que se presentan más adelante, se puede ver que en la propuesta de aplicación tiende a dejarse de lado este aspecto de la competencia que se busca cubrir en esta asignatura.

En el tercer propósito general se habla de los saberes que se busca desarrollar con la práctica de la educación artística en las aulas:

*Adquieran los conocimientos y las habilidades propios de los lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, que les permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que mejoren su desempeño creador (SEP, 2011).*

En un análisis de las propuestas del currículo, parece que el interés puesto en la educación artística dentro de la educación básica es principalmente expresionista. La educación artística se mantiene aislada de los otros campos del conocimiento y no parece ser vista como una herramienta, sino como una disciplina a desarrollar por separado, en el cual se fomentan sus propias habilidades y que no forman parte de las demás asignaturas.

Por otro lado, un análisis comparativo de la enseñanza de las artes en educación básica nacional con otros diseños curriculares muestra que, en otras regiones las artes comienzan a ganar espacio, no solo como una asignatura obligatoria con horas por cubrir, sino que también como una forma de conseguir y desarrollar habilidades y conocimientos que pueden estar directamente vinculados tanto con la vida cotidiana como con otras asignaturas.

Una de las palabras clave, en la construcción de los currículos de educación básica, es la ciudadanía. Es un término complejo en su definición pero que me parece una parte importante dentro de la educación, pues dentro de las Metas Educativas 2021 de la OEI, se ha desarrollado un programa que busca trabajar la relación entre ciudadanía, cultura y educación artística, por lo que me parece un buen punto de comparación establecer la si existe este concepto y, de ser así, cual es la relación que se plantea con él en el campo de la educación artística.

En esta búsqueda, el currículo que más claramente da importancia a la ciudadanía, de forma explícita, es el peruano, en donde se menciona constantemente a lo largo de la construcción del texto y como parte de uno de los objetivos de la Educación Básica:

*Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y*

*desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país. (Ministerio de Educación República del Perú, 2008, pág. 10)*

En este currículo se ve que las artes están más cercanas al ámbito de la comunicación, estrategia relevante, pues parece que en Perú, se está buscando que se mejore la comunicación entre los distintos grupos culturales que habitan la nación, por lo que poner el arte privilegia la condición de respeto a la diversidad, desde el lenguaje y entendiendo las expresiones artísticas y culturales como parte de este.

Mientras que en el currículo mexicano, las artes se encuentran ligadas al Desarrollo Personal y para la Convivencia, en este sentido puede parecer que el enfoque mexicano este más cercano a la propuesta de relacionar el arte y la cultura con expresión y la apreciación.

En la comparación entre México y otros currículos de educación básica, destaca en el currículo nacional que habla de ciudadanía global, asunto que parece estar más relacionado con establecer nexos con lo que ocurre en otras partes del mundo y no tanto con lo que sucede en el contexto cercano de los estudiantes:

*Los Estándares Curriculares integran esa dimensión educativa y establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo. (SEP, 2011, pág. 42)*

La definición de ciudadanía es compleja, pues implica una gran cantidad de elementos que modifican y resignifican a los merecedores

de este término. Como lo afirma Pérez-Soba, la idea de ciudadanía implica también la consideración del otro como agente racional de cambio, e implicando la responsabilidad social, cultural, política y ambiental, se consigue una parte del término de Ciudadanía Global.

Otra comparación pertinente es frente al caso de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística de Colombia. Texto que sirve de base para la enseñanza de la Educación artística en la educación básica y media de este país. Siendo este un texto dedicado solamente a la enseñanza de las artes, la mención de la ciudadanía es relativamente escasa, pero está claramente señalada como uno de los componentes que se desarrollan desde las artes:

Pueden generar, a partir de la simbolización, un repertorio discursivo mediante el cual podemos manifestar nuestros puntos de vista y diferencias ante una comunidad, y nos conectan con los demás de tantas maneras como puedan combinarse la creatividad y la imaginación. (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2008)

De esta forma, las Orientaciones Pedagógicas de Colombia, muestran la búsqueda de valores como la tolerancia y el respeto usando las herramientas de las artes para conseguirlo.

Por otro lado, según algunos autores, el currículo mexicano aún guarda algunas relaciones con un concepto de arte que prioriza las expresiones y prácticas relacionadas con la alta cultura o las bellas artes (Morton Gómez, 2001), y no con las expresiones populares o las que se encuentran en los límites de estas dos, como el grafiti o la fotografía de publicidad, por ejemplo, lo que puede limitar su uso como herramienta de construcción de valores ciudadanos.

Si bien es complicada la tarea de realizar una revisión completa de los currículos solo contando con el texto que los organiza, y más aun de compararlos, se pueden entresacar una serie de elementos que

permiten visualizar el valor y el lugar que tienen las artes dentro de cada uno de ellos. Un elemento que es difícil establecer desde la lectura de currículos, es el papel del docente, pues el texto del que se parte puede ser bueno, muy bueno o regular, pero si el docente no se encuentra capacitado para llevarlo a cabo, pocas cosas pueden llegar a buen término. Caso contrario, como me parece que ocurre en el currículo nacional mexicano, el texto no es del todo claro pero contando con un docente interesado y capacitado, los resultados pueden ser sorprendentes.

Por estas razones se puede afirmar que, aunque se ha logrado que se incluya a las artes dentro de la educación básica como parte de los elementos de formación integral en la educación de los niños y niñas, aún queda mucho por hacer, pues se sigue viendo a la educación artística como un ente aislado, que solo sirve para la propia apreciación y expresión artística, con muy pocos elementos que favorezcan la relación de las artes con el contexto general. Es más, el espacio nombrado como contextualización dentro del desarrollo curricular nacional, se emplea para hacer una descripción de la actividad a realizar, no con el entorno específico del niño o de la escuela. Durante el análisis realizado a los textos que surgen para apoyar a profesores y alumnos, se puede ver que el currículo sigue siendo descriptivo, dando pautas más o menos rígidas para la realización de actividades.

### *Currículo por competencias*

La construcción que pretende hacerse del curso propuesto estará basada en el concepto de currículo por competencias, en el que se apoyan, en el momento actual, las nuevas interpretaciones y mejoras a los sistemas educativos, por requerimientos de políticas internacionales. Por lo que se usará este mismo sistema para la formación de

los docentes en educación artística, dentro de la educación posgraduada, debido a que los planes curriculares que se diseñaron, por la Secretaría de Educación Pública en la ciudad de México, están basados en las competencias.

El concepto de competencia “se define como el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos (...). Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo [Cecilia Braslavsky en (UNESCO, 2007)]. En este sentido, las competencias se entienden como la actuación eficaz en situaciones determinadas, que se apoyan en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos.

Para el desarrollo de competencias es importante tener en cuenta que “las competencias suponen precisamente un saber (...) más allá del saber tradicional de la modernidad, un saber que integra el saber con el hacer” (Aguirredondo, 2009, pág. 7), y por lo tanto, el contexto cultural y el conocimiento de los problemas locales y globales, sustentados principalmente en la experiencia. De esta manera, el conocer la cultura posibilita el entendimiento cultural y, principalmente, articula la relación teoría-práctica, que finalmente sería actuar entendiendo el contexto, para saber hacer desde el conocer y luego desde el hacer.

Las competencias van en mejoramiento en la medida en que se aborden nuevos contextos. Esto es, en primera instancia el ser se desenvuelve en un contexto del cual tiene entendimiento cultural, lo conoce a partir del conocimiento, lo confronta, experimenta procesos, prácticas y actúa en él. Pero, cuando aborda otros contextos diferentes a los de origen, la persona se vuelve más competente, porque trasciende la aplicabilidad y el desempeño. De igual forma, las competencias se desarrollan en la medida en la que se proporcionen situaciones en las que los educandos experimenten problemas verdaderos y en la que el pensamiento práctico se pruebe con el de otros (SEP, 2012).

El desarrollo de las competencias se logra a partir de:

1. Desarrollo del conocimiento general: este se refiere a lo que el estudiante debe saber para lograr hacer. Son los contenidos, conceptos, teorías, que debe tener para aplicar en contexto.
2. Desarrollo del conocimiento ocupacional: Hace referencia a la aplicabilidad del conocimiento, frente a los procedimientos, las argumentaciones. En este momento, al educando se le brinda los insumos y herramientas para que él aprenda a desempeñarse en contexto.
3. Experiencia: Es saber hacer en contexto, pero trascendiendo el simple desempeño. El estudiante propone, transforma, asume actitud frente a las situaciones y problemas.

De igual forma, la misión del proceso educativo es formar personas con valores para poder convivir en sociedad, “saber ser”, que además tengan conocimientos en áreas específicas, “saber”, pero que también sepan hacer tareas o labores para sí mismos y para los demás, “saber hacer”, así como ser creativos, “saber emprender”. (Saldarriaga Restrepo, Romero Meza, Moreno Cardona, Sauza Vázquez, & Casas Jaramillo, 2012)

Competencias Básicas:

Se refiere a los conocimientos fundamentales para la vida. Lo que implica que el licenciado debe desarrollar habilidades mentales y corporales diversas como sensibilizarse, apreciar estéticamente, comunicar.

- a) Competencia en la Sensibilidad: Es un conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético, que puede ser una obra de arte, un trabajo artístico en proceso, un discurso, entre otros.

b) Competencia en la Apreciación Estética: Es el conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización.

c) Competencia comunicativa: Es la adquisición de conocimientos, valoraciones y el desarrollo de habilidades que le permiten a un estudiante imaginar, crear, proyectar y concretar producciones culturales y artísticas, y generar las condiciones de circulación para que dichos productos puedan ser presentados en una comunidad de validación.

### Competencias Generales

Se proponen teniendo en cuenta los conocimientos que se construyen a partir de los diferentes ejes problemáticos de formación, creación, proyección artística, pedagógica e investigativa que van a cursar los licenciados en artes. (Saldarriaga Restrepo, Romero Meza, Moreno Cardona, Sauza Vázquez, & Casas Jaramillo, 2012)

### Competencia cultural y artística

Se percibe, en general, una cierta reducción de la competencia cultural y artística en relación con su influencia y con todo lo que afecta. Cuando se habla de dicha competencia, se hace referencia de manera inmediata a las artes, prácticamente ignorando la cultura como un concepto mayor que engloba otras realidades. (Alsina & Giráldez, 2012, pág. 37)

Dentro de las competencias básicas se encuentra la Competencia cultural y artística. Si bien esta competencia dentro del currículo nacional encuentra su desarrollo únicamente en el campo de la educación artística, es una de las competencias que se encuentran involucradas

en toda la educación, pues la cultura no solo se transmite mediante el aprecio de las bellas artes y el patrimonio cultural local, sino visto en términos antropológicos, la cultura se transmite en general, mediante la enseñanza. Así esta competencia pasa al nivel transversal de la educación.

La educación forma modos de pensar y de articular el mundo, de relacionarnos con el entorno y sus habitantes, nos ayuda a entender los mensajes que recibimos de fuera, y es mediante el filtro de la cultura, que son absorbidos y procesados. La educación en sí misma, es parte de la cultura, dejar de lado esta conciencia puede hacer que los conocimientos que se busca impartir se queden aislados e inservibles. Cuando el conocimiento, la formación y la educación están debidamente contextualizados, los estudiantes pueden tener experiencias mucho más relevantes y significativas.

Por esta razón la competencia cultural y artística no debe ser dejada de lado en la construcción del conocimiento, ya que además, proporciona herramientas básicas que solicita la vida en el contexto actual. La adaptación a los cambios y la creatividad, son habilidades que todos los estudiantes, y profesores, debemos fomentar, pues nuestro entorno se modifica constantemente y a velocidades cada vez mayores.

Dentro de esta competencia se desprenden dos dimensiones distintas, aunque estrechamente ligadas, que permiten establecer líneas de trabajo, estas son la cultural y la artística. Como se verá, cada una tiene sus particularidades, que pretende un objetivo mayor, que ve la cultura y la formación en ella, como un ejercicio constante en la escuela.

### Dimensión cultural

Se puede ver que en general, cuando se habla de educación artística queda muy limitada la presencia de la competencia artística

y cultural, y en particular la dimensión cultural que esta implica. Arriba se plantean algunos acercamientos a la definición de cultura, que implican elementos como la formación de la identidad, esto desde la visión personal hasta la construcción de identidades colectivas, es decir, de identificación y cohesión.

Una parte muy importante de esta competencia lo explican Alsina y Giráldez (2012) al definir la cultura como un estilo de vida, en donde quedan incluidas la lengua, la religión, etcétera. Todos los rasgos distintivos y maneras de pensar de una comunidad, por esto afirman que la cultura es un proceso creativo.

Con lo anterior quiero resaltar la importancia de que la educación artística no sea solo vista como un componente complementario para el desarrollo de habilidades psicomotrices, sino como un elemento fundamental en la construcción de identidades y por lo tanto, de los procesos sociales y de participación democrática.

### Dimensión Artística

En principio, la dimensión artística incluye los temas de la apreciación, la expresión y el disfrute, es decir, la parte estética de la educación artística, ya que estos conceptos deben aplicarse no solo al arte culto, sino también al arte popular y demás expresiones “estéticas” que se reciben en lo cotidiano. En este punto destaca entender el arte como un acercamiento, no solo a los objetos de disfrute, sino como un reflejo de los modos de pensar (Alsina & Giráldez, 2012), educando para que seamos capaces de apreciarlos en cualquier objeto o imagen que apreciemos.

Con la presentación de estos elementos se busca sustentar una propuesta donde se conjugan todos estos componentes: la visión

ampliada de cultura y educación. En donde ambas tienen su base en la comunicación, para entender desde ahí, estrategias que permitan a los profesores y padres acercarse a las expresiones que los educandos presentan como la forma en que ellos están organizando y comprendiendo su entorno cercano.

Así vemos que la educación artística logra inferir en campos más profundos que el planteamiento de la apreciación y disfrute del arte por sí mismo. El arte, al ser parte de la esfera de lo cultural, convive con la vida cotidiana, desarrollando habilidades necesarias para esta. La enseñanza, y en especial la enseñanza del arte, se tornan en un campo fundamental para la construcción de capacidades de convivencia, comunicación y entendimiento a nivel social e individual.

Si bien la mayor parte del trabajo presentado aquí es teórico-documental, la aplicación y experiencias dentro del marco de esta investigación también han arrojado luces sobre la importancia de dotar al docente de más herramientas que le permitan incluir actividades con enfoques flexibles y subjetivos, cercanos a los del arte, en su práctica profesional.

#### Competencias Transversales:

Las competencias transversales son el soporte para: crear desde los diferentes lenguajes artísticos (teatro, música, danza, artes plásticas), teorizar desde el arte y otras áreas del conocimiento, investigar y gestionar desde lo educativo, artístico y cultural. (Alsina & Giráldez, 2012)

a. Competencia Argumentativa: Hace referencias a aquellas acciones de pensamiento orientadas a dar razón sobre los procesos creativos y pedagógicos que genera el arte y otras áreas de conocimiento, al establecimiento de causas y consecuencias de los hechos. También está relacionada con la capacidad de responder a situaciones complejas y elaborar argumentos en pro y en contra de una posición determinada.

b. Competencia Interpretativa: Hace referencias a todas aquellas acciones de pensamiento que tienen como propósito dar sentido o apreciar un producto artístico y cultural. De igual forma, se aplica a otras áreas del conocimiento, ya que implica reconocer, comprender, deducir o inferir el sentido de un texto que puede ser: un producto artístico o referente a otros saberes disciplinares en una situación particular.

c. Competencia Propositiva: Son acciones del pensamiento que están orientadas a establecer alternativas creativas para la resolución de problemas artísticos, pedagógicos y para la vida misma, como también para aprender a comunicarlos y explorar nuevas vías de resolución a situaciones problemáticas contenidas en la relación arte y pedagogía, arte vida y saberes disciplinares.



## 2. Marco Teórico

Las distintas experiencias que se han desarrollado antes y durante el periodo comprendido en los estudios de maestría, han demostrado que existen una serie de conceptos necesarios en la comprensión y explicación de las propuestas que se derivan de esta investigación, pues son estos conceptos los que dan fuerza y sustentan las acciones que se llevaron a cabo y la forma de su aplicación.

Por esta razón, este segundo apartado está destinado al marco teórico de la investigación, comenzando con la interdisciplinariedad, tomada de los trabajos de Morin (2013) como eje principal, pues este autor es quien da fuerza y expone la necesidad de complementar el conocimiento. Una de las formas de conseguirlo es trabajar el mismo problema desde distintas disciplinas, entre otras propuestas que se desarrollarán más adelante.

Otro de los conceptos fundamentales de este trabajo es, por supuesto, el Arte. Se abordan varios conceptos y concepciones de esta palabra, en la búsqueda de una mayor comprensión de la materia, de forma que pueda relacionarse con la enseñanza en distintos niveles, con profundidades variables, pero siempre encaminado a facilitar la comprensión del concepto. Por ello podría parecer un poco reduccionista, pero la intención final es generar una herramienta de consulta y una guía para el desarrollo de actividades educativas que derivan de este concepto tan amplio.

En seguida se aborda, como parte de la comprensión del contexto, el concepto de cultura, principalmente desde la antropología, tomando como base los conceptos de García Canclini (2004), entre otros autores, ya que es necesario comprender que el contexto será una de las principales variables en la aplicación de las propuestas. Por esta razón se habla de cultura, en general, y no de una cultura específica, pues se busca que los contenidos sean flexibles a cualquier espacio de aplicación, tanto dentro del sistema escolar y extraescolar, como se mostrará en la propuesta del tercer capítulo.

Finalmente, otro de los elementos centrales, la Educación, donde se abordan distintas perspectivas que permitirán una mejor comprensión de lo que se enfrenta cuando se habla de educación, para llegar a hablar del tema central de la investigación Educación Artística. En este apartado se busca consolidar un concepto de trabajo que sea eficaz en distintos contextos y ambientes educativos.

## Cultura

La cultura es, dentro de la presente investigación, uno de los campos con las que se busca relacionar la educación artística con la intención de lograr establecer procesos interdisciplinarios que favorezcan a la educación en general, pero en especial desde la educación artística.

El argentino Néstor García Canclini, prefiere referirse a “lo cultural” (García Canclini, 1998) como la construcción de significados en las fronteras, como redes frágiles de relatos y significados en las prácticas sociales corrientes. En consecuencia, retoma la idea de universos de

significados, pero localizados en espacios fronterizos y cuyas tramas se tejen y destejen en el territorio compartido de las comunidades.

La anterior es una definición de cultura con la que se trabaja desde la sociología. La cultura se inserta en los elementos que se busca relacionar con la educación artística, al ser el arte parte de la producción cultural, pero también una herramienta de acercamiento al sistema de la producción cultural y representativa de la sociedad en que se crea. La intención es que la educación artística logre proveer herramientas para relacionarse con los elementos simbólicos propios de la cultura, pero también para comprenderlos, adaptarlos y modificarlos según las necesidades del grupo social.

## Cultura Visual

*No vivimos tanto en una cultura de las imágenes como en una cultura visual cuya característica definitoria es la tendencia a la visualización de todo lo existente.*  
(Martínez Luna, 2010, pág. 110)

Dentro de lo que se entiende como cultura, se puede establecer un campo de estudio más específico, que si bien es una parte constituyente de la cultura en general, puede ser revisado con estructuras y parámetros determinados por su naturaleza. La cultura visual es un campo de estudio reciente, al igual que los Estudios visuales (Brea, 2006), que permiten dejar a un lado categorías tales como Bellas Artes, que limitan el campo de acción, y de estudio, de artistas y profesores.

En estas propuestas, retomadas de visiones antropológicas, más que filosóficas, la cultura es parte de las sociedades humanas, por lo tanto, cualquier objeto creado dentro de una sociedad es una manifestación de su cultura. Bajo este parámetro se plantea la cultura visual, donde todas las imágenes creadas, recreadas o modificadas “En la vida social de las imágenes contemporáneas -sus trayectorias, apropiaciones, modificaciones- se escenifica el abatimiento del eje de los significantes autónomos y se esbozan las formas sociales (comunes) que de ello se derivan.” (Martínez Luna, 2010, pág. 110) Por eso un grupo social son una manifestación del mismo, aun cuando los individuos que las crean no sean del todo conscientes de este fenómeno, como es el caso de las redes sociales tan en boga en este 2015 como Instagram, Facebook, Tumblr, por mencionar algunas.

La cultura visual permite tener una visión más amplia de las formas de representación, pero sobre todo, de interpretación, que hacen de la realidad distintos actores. En el caso de una nación tan compleja como México, permite estudiar desde la misma perspectiva las creaciones de grupos urbanos, indígenas, rurales etc. La cultura visual le quita el halo de creación de genios al arte, para cubrir todas las imágenes que nos rodean con la idea de la interpretación.

Por esta razón la cultura visual es una parte importante en este programa, pues hablar de ella proporciona cierta comodidad a los que analizan imágenes, ya que se pueden aplicar las mismas reglas para revisar la composición de un Da Vinci o de una foto publicitaria. Y lo mismo ocurre con los contenidos, se entiende que todas las imágenes, fotografías, pinturas, dibujos, etc., son una interpretación del mundo, y que reflejan un momento y un lugar, pero que en el momento y lugar en que se leen, también cuentan una historia, que puede o no ser la misma que se intentó contar al inicio.

Dada la dificultad de evitar persistentes asociaciones con la concepción occidental del arte, la noción de cultura visual se convierte en un

sustituto tentador. La "cultura visual" no tiene las mismas connotaciones culturales que el arte, ni plantea la misma clase de expectativas que debe abordar la antropología del arte, incluso en su variante más funcionalista. La pregunta clave, por lo tanto, es si la "cultura visual" o la "antropología de la imagen", cumplen los requisitos de una alternativa postcolonial al arte y a la historia del arte. (Rampely, 2006, pág. 192)

Debe quedar claro que la cultura visual no es un sustituto del arte, ya que dentro de ella se atienden otras funciones y otras estructuras funcionales. Las Artes, siguen contando con una mención especial e importante, puesto que la práctica y estudio de ellas es base de este trabajo, pero la cultura visual permite ampliar los horizontes y las fronteras del uso de la imagen, acercándola más, contextualizando el hecho de la imagen que ya se consume, para dejar de ser consumidores pasivos y esperando que el consumo sea crítico y reflexivo.

*La comprensión crítica aborda la cultura visual como un campo de estudio transdisciplinar y multireferencial que puede tomar sus referentes del arte, la arquitectura, la historia, la psicología de la cultura, el psicoanálisis lacaniano, el construccionismo social, los estudios culturales, la antropología, los estudios de género y los medios de comunicación, sin limitarse solo a esas referencias. Esa propuesta amplia y abierta enfatiza que el campo de estudio no se organiza a partir de nombres de objetos, hechos o sujetos, sino de sus significados culturales vinculándose a la noción de medios de representación, valores e identidades. (Sardelich, 2006, pág. 466)*

Por esto, la importancia de establecer como parte del marco conceptual de esta investigación la cultura visual, pues es dentro de ella que se puede esbozar cómo las imágenes cambian de valor dependiendo de la cultura y cómo son estas parte de la generación de identidades en distintos niveles, ya que el constante consumo de imágenes forma un

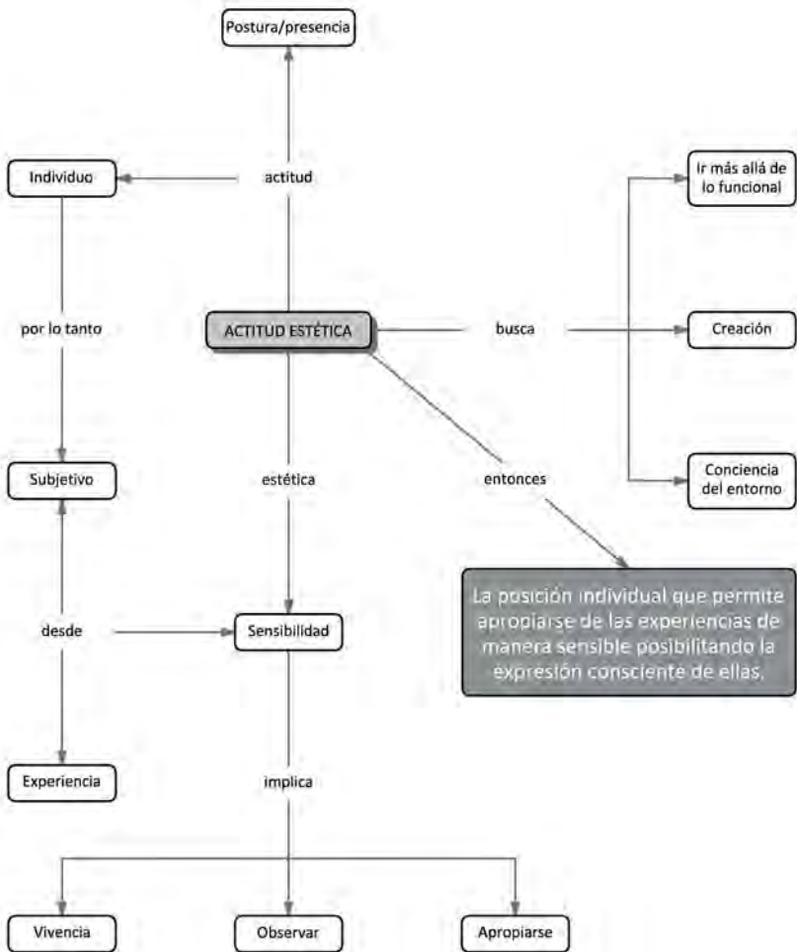
espejo en el que, muchas veces sin querer, nos reflejamos. Hablar de cultura visual no elimina hablar de arte, amplía y facilita la contextualización de la obra, y en muchos casos ayuda a comprender porque una obra de arte es considerada como tal.

Finalmente, la cultura visual tiene muchos argumentos a favor de valores que la educación básica quiere resaltar. Favorece la multiculturalidad, pues busca comprender el valor de una imagen en su contexto; provoca, por lo tanto, la reflexión crítica sobre las imágenes consumidas y creadas por ello, el diálogo, que lleva actitudes democráticas y participativas, pues al comprender que algunos valores no son universales, es más sencillo comprender la multiculturalidad, desde un ambiente inocuo, como parecen serlo muchas veces las imágenes.

## Arte

Otro de los conceptos más relevantes es (el) Arte, que juega un papel preponderante, pues con ella se busca generar lazos entre la Educación y la Cultura, para esto es necesario establecer como se entenderá el Arte, con la que se buscará conectar la educación artística. Por esta razón, en un principio se presenta el concepto de arte tal y como está plasmado en la Hoja de Ruta para la Educación Artística como guía inicial:

*En todas las culturas las personas siempre han buscado y buscarán respuestas a las preguntas relacionadas con su existencia, y cada cultura desarrolla medios a través de los cuales comparte y comunica los conocimientos adquiridos en su intento de comprender el mundo. Los elementos básicos de la comunicación son*



*las palabras, los movimientos, el tacto, los sonidos, los ritmos y las imágenes. En muchas culturas, las expresiones que comunican nociones e incitan a las personas a reflexionar se denominan “arte”. A lo largo de la historia se han ido asignando nombres a los distintos tipos de expresión artística, pero conviene tener presente que, aunque términos como danza, música, teatro o poesía se utilizan en todo el mundo, su significado profundo varía de una cultura a otra. (UNESCO, 2006, pág. 5)*

Uno de los puntos principales de la definición anterior es que el arte es variable, depende siempre del contexto histórico temporal en el que se aplique, ya que puede que en dos lugares se use la misma palabra pero la definición y la aplicación siempre será distinta. Otro autor que apoya esta postura es Umberto Eco, en su obra *La Definición del Arte* (Eco, 2005), donde propone al arte como un concepto cambiante, que depende de la cultura en que se inserte para poder tener una definición, pero que siempre incluye a las definiciones anteriores del arte, aunque con cada una se abarcan más cualidades, esto pensando en términos históricos; en términos culturales, funciona más de acuerdo a los espacios en los que se encuentra.

Así mismo, el arte es parte de la futura formación de docentes dedicados a ésta y otras áreas, proporcionando funciones que van más allá de la producción de obras artísticas. Se busca establecer un vínculo con la sociedad donde se desarrollan las prácticas, enfocadas en el desarrollo personal y la integración social, destacando por su impacto en la educación. Dichas funciones son enfatizadas por Abad (2009) en su ensayo *Usos y Funciones de las Artes en la Educación y el Desarrollo Humano*:

*Identificamos de esta manera una función contemporánea de las artes básicamente integradora y relacional, que pretende conectar con todos los sustratos de la realidad que compartimos, y no sólo como una manifestación*

*superior del espíritu humano. En definitiva, una función sustentada desde las condiciones necesarias para entender que las producciones culturales no son privilegio de tan solo unos pocos que producen y reparten la cultura, sino un derecho de todos y cada uno de los existentes (Jimenez, Pimentel, & Aguirre, 2009, pág. 69).*

Es importante aclarar que no es posible definir funciones universales del arte universales del arte. Así lo plantea Abad:

Decididamente, en este panorama de la experiencia humana no podríamos definir en la actualidad unas funciones universales de las artes, sino más bien una serie de estrategias de cómo cada persona o colectivo las aplica y contextualiza en su propio proyecto de “construcción de la realidad” (el arte, como mediador de significados, se produce en un contexto de relación y estos significados se construyen de acuerdo con esta necesidad de interpretar la realidad). Estrategias que no solo sirven para descubrir nuevas oportunidades, sino como una manera de concretar elecciones y asumir compromisos. Cuando las artes desempeñan esta función contextualizada en cada situación de realidad, otorgan a lo individual una forma pública en la cual pueden participar otros como manifestación e invitación a una construcción colectiva de los significados. (Jimenez, Pimentel, & Aguirre, 2009, pág. 22)

## Educación

Uno de los principales temas a tratar para esta investigación es el concepto de educación, el cual no sólo se pregunta por la formación, sino, sobre cómo educar para la consecución de los objetivos y metas

que se están planteando en las políticas educativas internacionales que se adapten al contexto de la ciudad de México.

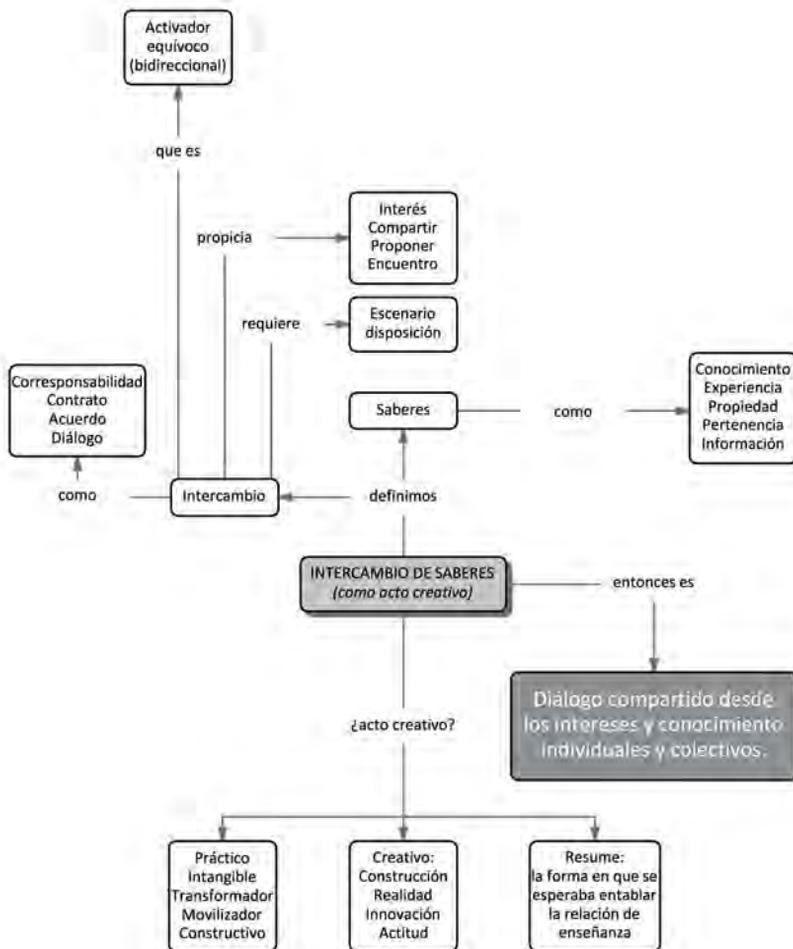
Las implicaciones que tiene esta investigación conllevan no solo la formulación de un curso especializado, orientado a la formación de un sujeto de la educación y ubicado en un contexto social, sino que se tiene la responsabilidad de pensar la formación de formadores en educación artística encaminada a la formación en valores y a la democratización del saber educativo, cultural y artístico que logre generar ciudadanos críticos y reflexivos.

Por esta razón el concepto que se use de educación es tan relevante, pues marcará tanto a los participantes de la maestría, como a todos aquellos que recibirán su legado en el futuro.

Para proponer nuestra visión de educación en el proyecto de investigación, es importante conocer cuál es su definición en la Ley general de educación párrafo segundo:

*La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir, acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar mujeres y hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (H. Congreso de la Unión , 2013)*

En esta visión de la educación se coloca el acento en la importancia de la socialización primaria y secundaria del individuo para ser aceptado socialmente. Se entiende la educación como la transmisión de un cúmulo de datos estructurados y jerarquizados. Estructuras inamovibles que pasan de generación en generación y que no tienen en cuenta que la cultura es dinámica, con significados variables, y que en los tiempos contemporáneos las estructuras comunicativas convierten las manifestaciones culturales en bastiones sobre los cuales se transforma



una sociedad, las cuales deben ser leídas y tenidas en cuenta en los procesos educativos para lograr la re significación de sus conceptos y sus procesos.

Por tanto, para esta investigación, nos apoyaremos en el concepto de educación expandida formulado por Barbero:

Si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. (Barbero, 2009)

Lo anteriormente expuesto, nos lleva a pensar que en esta investigación es necesario re significar la estructura de la educación, la cual debe coincidir con la estructura de la comunicación social en la actualidad, que es horizontal, incluyente y participativa y, en la cual, la escuela debe romper los muros para conectar con la cultura viva de los niños y los jóvenes, sus sensibilidades, sus modos de soñar, expresar y aprender con sus cuerpos.

Lo que conlleva a comprender la educación como el lugar estratégico de los diferentes lenguajes y de las diferentes formas de escribir y comunicarse de las culturas, a rescatar las sensibilidades que se encuentra en la casa, la calle y el juego. Es decir, replantear el concepto de sociedad del conocimiento y la información, por el de una sociedad de saberes compartidos. Para Morin, la educación requiere una reforma que permita: aprender a contextualizar y globalizar informaciones y conocimientos (Morin, Una política de civilización , 1997) , haciéndola significativa para quienes la reciben, y hasta para quienes la imparten.

El concepto de educación es vital en esta parte del trabajo, pues será bajo esta pauta que se formará a los docentes y, por lo tanto, la base con la que ellos formarán a sus propios estudiantes, de ahí la

importancia de establecer un concepto que sea incluyente, abierto, pero al mismo tiempo claro.

Por otro lado, la población con la que trabajarán los futuros docentes formados se encuentra en el ámbito de la Educación Básica, la cual es definida como:

Es la educación esencial y fundamental que sirve para adquirir cualquier otra preparación en la vida del individuo, porque representa el aprendizaje de los elementos necesarios para poder desenvolverse en la sociedad y dentro de su cultura, porque es la educación obligatoria que han de recibir todos los futuros ciudadanos. (...) La educación básica comprende en México lo que se llama la educación obligatoria, la primaria y la secundaria, solamente 9 años de escolaridad, mientras que en otros países, los desarrollados, además de iniciarse en la educación preescolar y terminar a los 14 años. (Almazan Ortega, 2000)

En la Ley General de Educación, reformada en septiembre de 2013, la educación básica se encuentra definida en los siguientes artículos:

Artículo 37.- La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. (Párrafo reformado DOF 10-12-2004). El tipo medio superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

*Artículo 38.- La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como*

*de la población rural dispersa y grupos migratorios. (H. Congreso de la Unión , 2013)*

En este sentido, la educación básica es una buena forma de generar nuevas formas de interactuar usando el arte como medio, y facilitar a los estudiantes la consecución de conocimientos y aprendizajes que sean significativos para ellos desde una perspectiva no discursiva.

Si bien la propuesta va encaminada a mejorar la educación básica y media, el camino por el que se busca lograrlo es dentro de la formación posgraduada, generando un programa que cumpla con estas características, por lo que es importante para esta investigación, tener una base con la cual elaborar el currículo y los componentes pedagógicos del mismo. Así mismo, al ser este estudio parte de la Maestría en Docencia en Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México, se tomarán como base los principios que esta establece para la elaboración de la maestría y la posterior presentación de resultados.

Cabe agregar, que la formación de los docentes de educación artística se hará dentro de lo que se denomina FORMACIÓN POSGRADUADA la cual, la Universidad Nacional Autónoma de México, dentro del Reglamento General de Estudios de Posgrado, en el artículo 1 de las disposiciones generales, define los estudios de posgrado de la siguiente forma:

Son estudios de posgrado los que se realizan después de los estudios de licenciatura y tienen como finalidad la formación de académicos y profesionales del más alto nivel. Al término de los estudios de posgrado se otorgará grado de maestro, grado de doctor o diploma de especialización. Estarán organizados en forma de programas de estructura flexible y procurarán la participación conjunta de las entidades académicas que cultivan disciplinas o ramas afines del conocimiento, conforme a las disposiciones contenidas en este Reglamento y a los lineamientos generales que, dentro del marco de sus atribuciones, formulen los consejos académicos de área, conociendo la opinión de

los respectivos consejos técnicos, y apruebe el Consejo Universitario. (UNAM, 1995)

## Educación Artística

El concepto de educación artística es el núcleo del problema de la investigación, pues es otro de los pilares fundamentales para la construcción curricular del curso. Para definir el concepto de educación artística en este estudio, se necesita contextualizar sus trascendencias en el ámbito nacional e internacional, con el propósito de construir un significado propio, que concuerde con las políticas mexicanas sobre la educación y la educación artística en particular. Existen varios enfoques sobre el concepto de educación artística:

La corriente expresionista defiende el postulado de la educación por el arte, sus principales exponentes son Read y Lowenfeld. Se entienden la educación artística como una forma de expresión individual del niño, que desarrolla la autodeterminación y la autoexpresión, rescata la visión personal, sentimental y emotiva del niño, para utilizarla en la representación artística. Se le da mayor importancia al sujeto que a la obra de arte final. Sus contenidos temáticos son: la expresión, la comunicación, la sensibilización y la creatividad. La evaluación es de carácter cualitativo, se encuentra principalmente orientado hacia lo efímero (Efland, Freedman, & Stuhr, 2003).

La corriente racionalista científica, defiende el postulado de la educación para el arte, es decir, trabajar la educación artística en la escuela como esencia, lo que tiene de propio el arte para educar a la persona desde sus principios, objetos de estudio, técnicas, contenidos, metodologías y formas de evaluar. Se entiende la educación artística

como un saber organizado, en el cual se diseña el área como disciplina y como lenguaje visual. Esta corriente se relaciona con un modelo educativo más técnico y transmisionista, los estudiantes comprenden la estructura disciplinar desde las materias. El currículo debe organizarse como disciplinas y su relación con la disciplina artística. Se busca la organización de la experiencia artística en los niños y jóvenes, el arte es una forma de conocimiento. La conceptualización de lo artístico introduce un orden en la instrucción artística. Los contenidos son creados a partir de las generalizaciones de las cualidades estéticas que genera el arte. El proceso y el producto se conciben como objeto de enseñanza, se trabaja sobre cuatro ejes temáticos: la producción artística, la crítica del arte, la historia del arte y la estética. Se incorpora la tecnología al conocimiento de producción de imágenes. Los objetivos son claros y de posible comprobación, la evaluación es cuantitativa, y es esencial comprobar el aprendizaje progresivo del estudiante (Díez del Corral Pérez- Soba, 2006).

El reconstruccionismo social, derivado de la concepción de Dewey, es una corriente posmoderna de la educación artística, propone al arte como experiencia y como medio para transformar al individuo en particular y a la sociedad en general, por lo tanto la apreciación del arte significa el reconocimiento de su poder para resolver problemas. Esta corriente considera que es importante incluir al arte en el currículo escolar haciendo énfasis, no en la búsqueda de la belleza, sino en la resolución de problemas, por lo que se abarca más de una materia. La comunidad se ve como un escenario donde realizar las actividades que se proponen ya que se prioriza la acción sobre la contemplación. Este modelo educativo busca ajustarse a la experiencia del educando y a la realidad social y cultural en la que se desarrolla. No contempla al arte, sino muchas artes. (Díez del Corral Pérez- Soba, 2006)

Su objetivo no es el conocimiento, sino la transformación social, contribuir a la comprensión del panorama social y cultural en el que viven los individuos. Se interesa por la diversidad y los procesos alternativos de conocimiento, busca la adquisición de instrumentos para la acción social y prácticas comunicativas que favorezcan la creación

de espacios públicos y de la reestructuración de la democracia. El reconstruccionismo ve el arte como una manifestación cultural, por lo que sus contenidos son muy diversos y están abiertos a individuos y colectivos, lo que desarrolla competencias basadas en la tolerancia y el sentido de contradicción. De esta forma, los contenidos y significados no están dados por el profesor, sino que se construyen colectivamente. Es intercultural, multidisciplinar y polisémica. La evaluación es parte de un aprendizaje complejo, basada en la comprensión de significados, más que desde la medición de las variables, el aprendizaje se logra mediante problemas para que el estudiante encuentre estrategias de resolución.

Si bien estas visiones de la educación artística, heredadas desde su recorrido histórico, son importantes tenerlas en cuenta en la construcción del significado de la educación artística para la investigación, necesitamos buscar su articulación a las políticas propuestas por la Hoja de Ruta para la Educación Artística de la UNESCO, por la visión que tienen de la cultura y su importancia en la transformación de la educación en general. Por tanto, de la Hoja de Ruta para la Educación Artística tendremos en cuenta los siguientes postulados para construir la definición de educación artística:

Cualquier enfoque de la educación artística debe tomar como base la cultura o culturas a las que pertenece la persona que aprende. Generar en dicha persona una confianza basada en la apreciación profunda de su propia cultura es el mejor punto de partida posible para explorar, respetar y apreciar otras culturas. Para ello, es vital percibir el carácter constantemente cambiante de la cultura y su valor en contextos tanto históricos como contemporáneos. El contenido y las estructuras educativas no sólo deben reflejar las características de cada forma de arte, sino también proporcionar medios artísticos que permitan la comunicación y la interacción en el seno de distintos contextos culturales, sociales e históricos. (UNESCO, 2006)

Teniendo en cuenta estas directrices para la investigación definiremos la educación artística así:

*Es el campo de conocimiento, prácticas, experiencias y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, tanto individual como colectiva, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales, en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal, lo literario y las formas diversas de comunicación, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio, para generar interacciones con los otros, que deriven en la comprensión y la transformación de mundo desde donde se contemple y se valore la calidad de vida.*

Se escogió el concepto de campo desarrollado por el sociólogo Pierre Bourdieu, el cual consiste en un sistema, relativamente autónomo, de relaciones sociales entre personas e instituciones que comparten un mismo capital común (capital cultural, por ejemplo). El campo se construye como un espacio social que gira alrededor de algo que es valorado socialmente, lo que lo hace relacional y relativo. (Gómez Santos, 2011)

Si extrapolamos la concepción de “campo”, aplicada a las artes, la educación artística quedará vinculada también al ámbito de la cultura. Permitiendo contextualizar la enseñanza de las artes a los diferentes contextos culturales, lo que expande el concepto de educación artística como área de conocimiento y su visión de la enseñanza. Cuando se habla de campo es importante aclarar que este está constituido por un número de personas que intervienen desde las funciones que ejercen en el ámbito del arte, como por ejemplo, los actores que se desempeñan en el ámbito educativo: los padres de familia, los niños, los docentes de educación artística, las instituciones que proyectan eventos artísticos en la comunidad, los artistas, los gestores culturales, las industrias culturales y el público, entre muchos otros. Además es necesario comprender que este no está constituido solo por las prácticas artísticas y los fundamentos pedagógicos y conceptuales que la apoyan, sino que también, en él intervienen los préstamos interdisciplinarios, como sucede con las ciencias humanas y sociales y el campo de la educación y la cultura. (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2008)

Como ejemplo de esto, tenemos que la enseñanza del arte se puede orientar desde dos concepciones que no se excluyen: primero, enseñarla como materias individuales en las que se imparten distintas disciplinas artísticas a fin de desarrollar las competencias artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes por parte de los estudiantes o, segundo, utilizarla como método de enseñanza y aprendizaje e incluir dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo.

De esta manera, la educación artística le devuelve lo poético a lo prosaico de la enseñanza, y que la modernidad ha separado, dejando la estética aislada, confinada solo al disfrute de formas, cuando en realidad está presente en todo momento de la vida. La importancia de la educación artística es dar visibilidad a estas historias personales, que no solo se orientan a la apreciación estética de las obras de arte, sino que se trata de aprender a comunicar, a "contar" la propia historia, para contar dentro de la sociedad, para ser contado, con esta polisemia que implica en español la palabra, para ser parte de la sociedad y, al mismo tiempo, hacerse escuchar como ciudadano.

Berrocal, define estas como las principales actividades necesarias, sugiriendo que el orden puede ser modificado en relación a las necesidades de los estudiantes:

- Observación.
- Diálogo y reflexión.
- Experimentación.
- Creación.
- Evaluación.

# Ciudadanía

Concepto nada fácil de definir de forma rigurosa y concreta, pero que implica el interés de los ciudadanos en todos los ámbitos que afectan a su vida, ligado fuertemente con la construcción de democracia y, por lo tanto, con la construcción de sociedades más igualitarias, tema relevante para América latina (Aguirre, Jiménez, & Pimentel, 2009). Existen definiciones que permiten orientar la formación de ciudadanía dentro de esta investigación, por ejemplo, Bernardo Toro en su texto “Educación, Valores y Ciudadanía” la define de la siguiente forma:

*Un ciudadano es una persona que es capaz, en cooperación con otros, de crear, modificar o conservar el orden social que ella misma quiere vivir y proteger para hacer posible la dignidad de todos, (...) Ser ciudadano implica entender que el orden de la sociedad (las leyes, las costumbres, las instituciones, las tradiciones, etc.) no es natural. El orden social es un invento, una creación hecha por los hombres y las mujeres de la misma sociedad. Y entender que, si ese orden no produce dignidad, se puede transformar o crear uno nuevo, en cooperación con otros. (Toro, y otros, 2010, pág. 24)*

Entonces la condición de ciudadano, según Toro, se basa en la posibilidad de intervenir en las transacciones que ocurren a nivel social, sean estas económicas o culturales, siempre que la finalidad de estas sea la dignidad humana. Por ello la educación es básica para la construcción de ciudadanía, y si hablamos de transacciones culturales, que implican intercambios simbólicos y estéticos, la educación artística cobra mayor relevancia para facilitar la comprensión de estas transacciones de las que somos parte diariamente.

La ciudadanía, es parte fundamental de la democracia, por ello esta construcción deberá ir ligada a la aplicación constante de principios

democráticos, que favorezcan la participación, que enseñen a la comunidad estudiantil a entrar en los servicios que este modelo propone, de forma consciente e informada.

Lo anterior no implica que el generar un concepto de ciudadanía sea sencillo, la propia historia del concepto hace de este término un asunto complejísimo pero esencial en las sociedades actuales. A lo largo y ancho de la historia de las sociedades democráticas, la ciudadanía se ha modificado en su definición, incluyendo o excluyendo características, valores, responsabilidades y derechos, según la organización social del momento.

Es con la aceptación de universalidad de la “Declaración de derechos del Hombre y del Ciudadano”, creada en 1789, que se da un paso en la construcción de una definición generalizada de ciudadanía. Aun así, esta ha cambiado, principalmente por razones políticas, ligándose a la nacionalidad, ya que en muchos casos es vista como lo mismo. Pertenecer a un estado nacional (Díez del Corral Pérez- Soba, 2006), que tiene características propias, tradiciones y hasta símbolos propios, se ve como una de las formas de ciudadanía.

Cuando estos conceptos se aplican a países como México, o casi cualquier otro de América Latina, la liga entre nacionalidad y ciudadanía sufre, puesto que no todos los habitantes de las regiones de América se sienten del todo identificados con la idea de nacional que se propone. Por ello, la ciudadanía debe dar un paso más profundo, dejar de estar ligada con un espacio territorial, e incluso con las tradiciones locales, para entenderse como una parte de la concepción de la persona, puesto que, aunque cambie de país de residencia, o no comparta la identidad que se le propone como nacional, los derechos humanos de los que se ha visto provisto, seguirán existiendo y siendo aplicables a esa persona, por el solo hecho de serlo, es decir, la dignidad humana. (Díez del Corral Pérez- Soba, 2006)

## Ciudadanía global

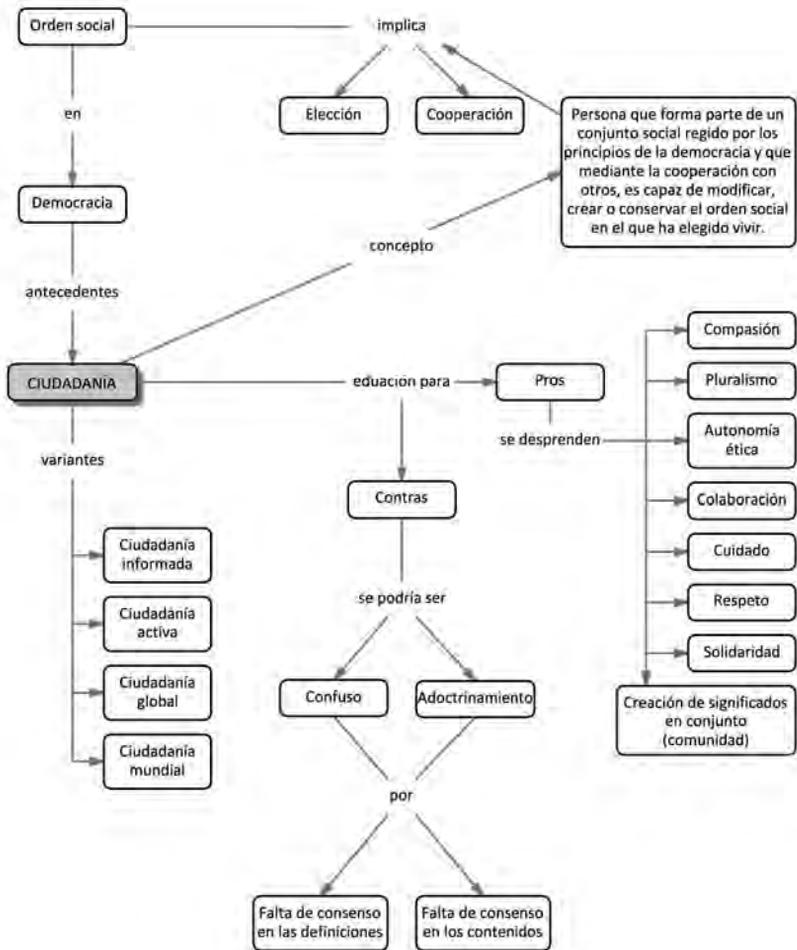
El concepto de ciudadanía que se maneja dentro de los planes de estudio de la SEP desde 2011 incluye el término global, que en algunos autores es sustituido por mundial. Para Pérez-Soba, esto contempla la conciencia del otro comparte de la generación de cambios, ya que la participación, por sí sola, no es suficiente para lograr esto, sino que se requiere de un grupo de personas actuando en la misma dirección. Con ello, plantea Pérez-Soba, se busca crear una nueva base para la formación cívica dentro de la educación básica (Díez del Corral Pérez-Soba, 2006).

## Educación y ciudadanía

Como se ha visto a lo largo de la historia, la educación para la formación ciudadana es un proceso complejo, ya que implica más que el aprendizaje de conceptos, cifras o fechas. La formación ciudadana implica aprender formas de relacionarse que favorezcan la consecución de objetivos colectivos, que deriven en el bien común, y esto no se aprende memorizando conceptos, se aprende de la práctica, y sobre todo del ejemplo.

Esta es una de las razones por las que la formación de ciudadanía no puede estar limitada al contexto escolar, ya que las actividades que se realizan fuera de la escuela tienen igual o mayor peso que las de la educación formal.

*Los procesos de aprendizaje social que acontecen en los contextos de educación informal, pueden ser tan potentes o más que los que nos proponemos en los*



*contextos de carácter formal, y la continuidad educativa entre contextos que se genera, si estos comparten expectativas y valores, es un factor que puede consolidar vínculos de confianza entre los miembros de una comunidad, fomentar la aceptación de normas y crear más capital social. (Toro, y otros, 2010, pág. 24)*

Así, se ve la conveniencia de expandir estos procesos, más allá de las aulas formales y aplicarlos en procesos educativos extraescolares que, finalmente, serán el refuerzo de lo aprendido y favorecerán la generación de vínculos entre la escuela y la vida cotidiana.

Entonces, parte de la propuesta de esta investigación es que sea dentro de la educación artística, en cualquiera de sus posibles expresiones, ya sea escolar o extraescolar, donde se permita a las personas, menores y mayores, reflexionar sobre la necesidad y la importancia de su participación en el cuidado de su entorno, cultural, ambiental, familiar, etc. Pero también en la aplicación y ejecución de valores que pueden considerarse base de la ciudadanía: respeto, tolerancia, cuidado, autorregulación ética.

## INTERDISCIPLINARIEDAD

Para esta investigación, el trabajo interdisciplinar es de gran importancia, pues será a través de este concepto que se generarán vínculos y se buscará el desarrollo personal de los asistentes, y posteriormente de sus respectivos alumnos. Se favorecerán elementos como la interculturalidad y la resolución de problemas cotidianos, mediante el uso de herramientas provenientes de diversas áreas, y hasta culturas.

La mentalidad moderna nos condena a una mono-lógica, a la repetición, a la identidad esencial absoluta. Necesitamos crear otras perspectivas que nos permitan abordar estas cuestiones clave de la contemporaneidad: ¿Cómo construir un diálogo entre distintas disciplinas, entre distintos modos de conocimiento? (Najmanovich)

En principio, para poder trabajar con la interdisciplina, será importante considerar el reconocimiento de las diferencias, lo que permitirá movernos dentro de la diversidad, y hará más sencillo transitar entre los diferentes espacios cognitivos. Únicamente al reconocer que ninguna perspectiva particular puede ser completa, aceptar que la incertidumbre permitirá ampliar el horizonte. “La Interdisciplina es el diálogo entre diferentes, manteniendo y disfrutando el poder creativo de la diferencia, enriqueciéndose con ella” (Najmanovich).

La propuesta de Morin sobre la interdisciplina es un primer acercamiento a este tema, quien nos dice que:

...hoy emerge, de un modo esparcido, un paradigma cognitivo que comienza a establecer los puentes entre las ciencias y las disciplinas no comunicantes. En efecto, el reino del Paradigma del Orden por exclusión del desorden (que expresaba la concepción determinista-mecanicista del Universo) se ha fisurado en muchos lugares. (Morin , Sobre la interdisciplinariedad, pág. 14)

De esta forma, Morin, propone que se abra el camino al trabajo desde distintos ángulos, desde diversas perspectivas, sosteniendo que la visión lineal del mundo ya no lo abarca por completo y que las explicaciones que se basan únicamente en la lógica lineal matemática exclusivamente lineal, ya no son suficiente para comprender lo que ocurre en el entorno ni en las personas, ni en las ciencias.

La interdisciplinariedad es una parte fundamental dentro de los nuevos paradigmas de la enseñanza, más aún cuando se habla de educación artística, pues el arte no es un fin, sino un medio para conseguir diversos objetivos, que van desde lograr que el aprendizaje de las

asignaturas tradicionales se transforme en un aprendizaje significativo, hasta la búsqueda de mejoras en el ámbito de lo cultural, como la formación de públicos, y el desarrollo social, al fomentar valores que promuevan la participación ciudadana y hasta el desarrollo personal.

De esta manera, la educación artística se relaciona con otros campos de conocimientos muy diversos para generar contenidos o complementar los ya existentes de la enseñanza. En este sentido es interesante ver cómo se pueden conjuntar las visiones que se tienen en los círculos de estudio de la educación artística con las ideas de interdisciplinariedad del pensamiento complejo, en donde se busca que el conocimiento sea adquirido de forma holística, y no parcelada. El arte favorece la observación del entorno, pero también la expresión de estas observaciones, por lo que puede ser una forma más abarcadora de enseñar. Por esta razón se usarán los conceptos de interdisciplina que se presentan desde el pensamiento complejo, con exponentes como E. Morin y D. Najmanjovich, entre otros.

## El sistema educativo, un sistema complejo.

La educación es parte fundamental de la vida social e individual, por ello La Ley General de Educación, en su artículo 2º plantea que:

*La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (H. Congreso de la Unión , 2013)*

Desde esta definición, la educación se convierte en un acontecimiento casi omnipresente, pues cada sonido, imagen o idea que llega a la mente, sin importar el medio o el emisor, es susceptible de convertirse en una adquisición, transmisión o legado cultural para cualquier persona; por consiguiente, en parte de su educación. Da lo mismo que el emisor del mensaje sea un Profesor dentro de un aula, la imagen de un espectacular en una calle, una canción de reguetón... el efecto puede ser el mismo, incorporarse al bagaje personal y crear una idea del mundo, es decir, educar.

Anteriormente se mencionó, a muy grandes rasgos, cómo la ciencia a través de mecanismos de autoevaluación y autorreflexión, ha ampliado los campos de conocimiento, ha incorporado elementos de subjetividad, presentes en todas sus investigaciones, por el sólo hecho de ser realizadas por sujetos. Estas visiones y construcciones que llegan desde la ciencia, impactan de formas diversas en la vida cotidiana; así como la ciencia ya no es absoluta ni inamovible, la educación se entiende desde otras perspectivas, subjetivas, variables, discontinuas, diversas, cambiantes, pero sobre todo, impredecibles.

La educación se encuentra en todas partes y a toda hora. Ya ha quedado claro que no está limitada al espacio interior dentro de una escuela, o del aula de clase, y que no se acaba al salir de ella. Se encuentra en la relación que se forja con los padres, los amigos de la infancia, los hermanos, los compañeros; en los programas de televisión que se catalogan como infantiles o no, en las visitas familiares al centro comercial, al zoológico o al museo, siempre se están construyendo, reforzando y derrumbando ideas del mundo.

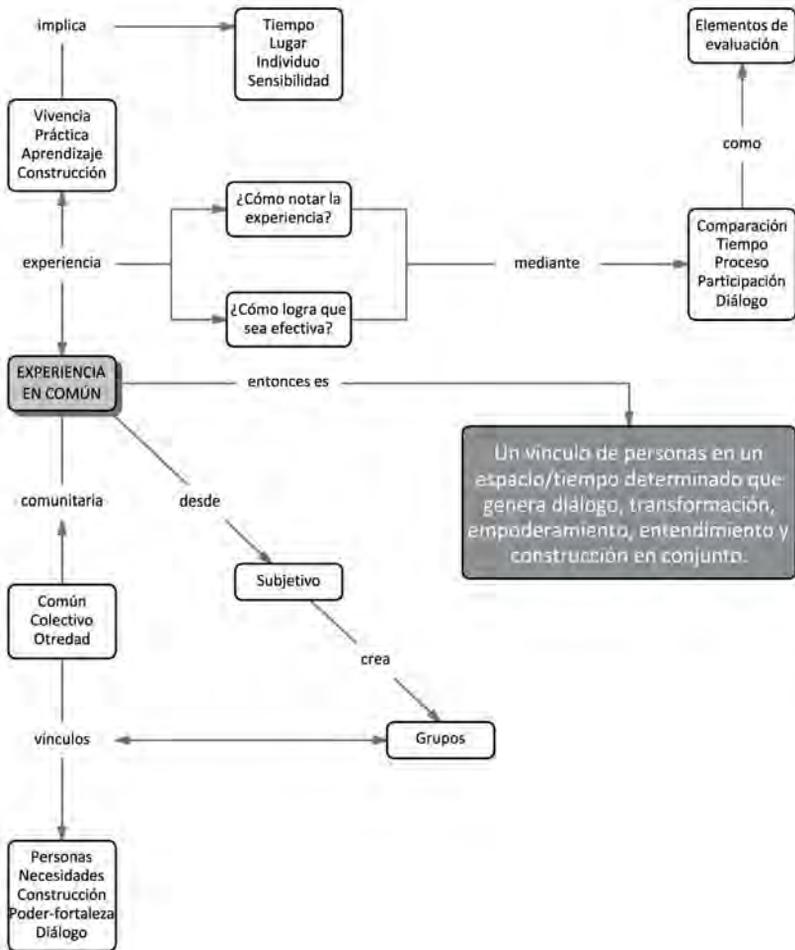
Entonces, hablar del sistema educativo se torna extremadamente complejo. Se trata de un ir y venir de niveles, desde lo individual hasta lo nacional o internacional, desde la disciplina hasta la interacción social, desde la percepción hasta la expresión, de lo colectivo a lo micro celular. Por ello, el sistema educativo no pudo limitarse a las bases sentadas por estándares internacionales o nacionales, ni dejarlas fuera.

El sistema educativo es una expresión de los intereses y necesidades de una sociedad, o de un gobierno, pero también es un modo de relación entre las personas que lo ejecutan. Es, al mismo tiempo, un sistema con reglas rígidas y hasta cerradas y una experiencia vivida, continua, abierta, cambiante.

Así, la educación fluctúa constantemente entre los deseos y necesidades de individuos, de instituciones y políticas públicas, por ello su revisión siempre requiera de una contemplación del contexto donde se desarrolla. Al hablar específicamente de la educación artística, la situación no es diferente, los cambios que se den dentro de ella, su aceptación, limitación y enfoques, dependen en gran medida, del contexto en el que se inscriba. Por ello, en los capítulos anteriores se buscó generar un marco suficientemente amplio y, a la vez, delimitado, para apoyar la construcción de esta propuesta final.

La formación de formadores, es un área aún más compleja, pues se deberá tener en cuenta que eso que se enseñe a los formadores será, a su vez, asimilado y replicado por los formadores con sus propios estudiantes. Entonces, conviene cuestionarse ¿Qué y para qué se enseña, en este caso, arte? No es una pregunta fácil, de ella se han derivado tomos y tomos de libros que plantean distintos enfoques, usos, funciones, necesidades, que las artes pueden cubrir o no.

En el caso de la presente investigación primó una intención social, antes que disciplinar o técnica. Se buscó que mediante la enseñanza de las artes, salieran a la luz elementos propios de la personalidad de los estudiantes, y los profesores, para trabajar con ellos, para enfrentarlos a los otros que los rodean y reconocerse como personas (Efland, Freedman, & Stuhr). Este es claramente un enfoque ligado a un momento específico, desde el mismo Plan de estudios de la Educación Básica (SEP, 2011a) ya se deja ver y, a su vez, proviene de otros lineamientos e investigaciones internacionales que se procuró mostrar al inicio de este trabajo.





### 3. Desarrollo de la Propuesta

La educación artística o las actividades artísticas, fueron el pretexto para explorar, en un campo más cómodo y flexible, herramientas, procesos e incluso actitudes, que pueden aplicarse a otros ámbitos de la educación y de la vida cotidiana. Trabajo colaborativo, tolerancia, respeto, comunicación y búsqueda de significados comunes, son algunos de los elementos que se favorecen al trabajar con actividades propias de las prácticas artísticas y que se vieron reflejados en las intervenciones que se presentan.

Dentro y fuera del sistema escolar, la intención de este proyecto es proporcionar herramientas que propicien la relación entre individuos, y la relación entre estos y su entorno.

Por ello, el enfoque que se ha manejado de las artes ha sido dejar de lado la mimesis y buscar desarrollar otros puntos importantes de la actividad artística, como son el reconocimiento de emociones y sensaciones, la cohesión social y la convivencia. Tal y como se plantea en el reconstruccionismo.

Si bien, estos elementos pueden ser encontrados en muchas obras de arte, los otros campos disciplinares también los pueden recibir. La

vivencia y el simulacro de situaciones pueden ser herramientas de aprendizaje aplicables a muchas áreas de conocimiento, que refuerzan la relación entre la comunidad educativa, docentes incluidos, relacionándose con lo sugerido por las competencias transversales que se presentaron con anterioridad.

En esta aventura, fue palpable como el arte crea comunidades, genera espacios comunes, con significados comunes, que muchas veces no es posible explicar con palabras, pero sí con colores y formas que se adueñan de los espacios y que permean a las personas.

La educación artística permite reconocer en cada acción a las personas que la ejercen y las emociones que plasman en ellas que, a su vez son las que dan fuerza y sentido a lo que les rodea. Generar significados y conexiones entre objetos, entorno y personas, puede hacerse tanto en el campo escolar como en el campo extraescolar, la diferencia son los encuadres que cada uno proporciona y cómo se adecuan estos, a los objetivos y necesidades de la población con la que se trabaja.

De esta forma se buscó experimentar con acercamientos que permitieran a los profesores, escuchar y mantener relaciones más cercanas con sus respectivos grupos, cada uno enmarcado en su sistema correspondiente (escolar o extraescolar) de tal forma que asumieran la incertidumbre que se vive en el día a día de un salón de clases con la naturalidad que se puede asumir al realizar un proyecto artístico.

## Antecedentes

Es cierto que todo lo presentado anteriormente constituye la construcción teórica y contextual de esta investigación, pero no es únicamente con elementos teóricos que se construyó este trabajo.

La experiencia profesional ha jugado un papel determinante en la selección de temas y objetivos de investigación, pues ha resaltado necesidades e intereses que derivaron en este trabajo.

Toda la compilación conceptual ha sido construida de la mano con la experiencia adquirida, sustentando o refutando las ideas y conceptos que se han usado e investigado, permitiendo la exploración de nuevos horizontes u obligando a hacer cambios imprevistos. Como todos los profesores saben, la planeación no implica rigidez, por el contrario, otorga la libertad de contar con un objetivo y metas, pero no significa que la planeación será precisa y se llevará al pie de la letra. La interacción con el contexto obliga siempre a improvisar, a cambiar, pero sobre todo, a reflexionar sobre la propia práctica y sobre el mismo contexto con el que interactuamos.

De igual forma, este trabajo ha sido fuertemente influenciado por el contexto, pues muchas de las propuestas iniciales han cambiado, se han transformado o hasta desaparecido, por cuestiones de contexto, de tiempos o de circunstancias que van más allá de los alcances de la misma.

Esta introducción busca dar un panorama general a la propuesta que se presenta, sirviendo también, a manera de justificación, a los cambios que sufrió la propuesta de investigación inicial y, sobre todo, ofreciendo sustento teórico-práctico a los mismos.

Por esta razón, antes de plantear de lleno la propuesta, se presenta un panorama de dos eventos que marcaron el desarrollo del presente trabajo y que, en su momento, lo reorientaron, hasta ser lo que se presenta hoy.

## Extensión y Difusión Cultural: Universidad Pedagógica Nacional

En primer lugar, la participación en el Departamento de Extensión y Difusión Cultural de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) división Ajusco.

Este departamento se concibió para fomentar el consumo y desarrollo cultural de los estudiantes de la UPN en términos generales, proporcionando talleres de artes plásticas, teatro y danza, y una serie de espectáculos diversos en el interior de las instalaciones de la división Ajusco.

En 2011 se planteó la idea de reforzar esta tarea con especialistas en distintas disciplinas artísticas, que apoyaran conceptualmente, tanto el programa de visitas guiadas a museos, como el programa de teatro, que brindaba algunas entradas gratis a los estudiantes.

De esta forma, da inicio el “Seminario de Aproximación a la Plástica Mexicana”, como parte del trabajo final de la especialidad en Gestión cultural y Política cultural (OEI, CONACULTA, UAM-I). Este seminario fue el espacio donde comenzó a gestarse la idea de profundizar en la formación de formadores, puesto que el público al que se dirigía eran los futuros especialistas en educación. Sociología Educativa, Psicología Educativa, Educación Primaria y Administración Educativa, eran las licenciaturas que podían tener el seminario como materia optativa.

La demanda del seminario fue aceptado con muy buena asistencia y la administración del momento mostró interés por mejorar y ampliar el programa de formación de público, para llevarlo a formación de formadores, especialmente en el área de artes visuales. Incluso se llegó a incluir a los estudiantes de posgrado y a los administrativos de la universidad, así nació el proyecto de la Formación de Docentes en Educación Artística, proyecto que se presentó para la Maestría en Docencia en Artes y Diseño.

El cambio de administración generada por el cambio de sexenio, hizo que este taller se volviera secundario y se fueron retirando los apoyos para el mismo. Primero se eliminaron las visitas a los museos pagadas por la universidad, aun así, la asistencia al seminario continuó y las visitas a los museos corrían por cuenta de los estudiantes. Después se redujo el tiempo y se limitaron los espacios para el seminario, así hasta llegar al momento en que, finalmente ya no se aprobaron los recursos para dar continuidad a este proyecto.

Es por la relación que existió con la UPN, que se planteó la formación posgraduada dentro del marco teórico, ya que fue la primera forma de salida y aplicación que se planteó para este proyecto, pero que quedó descartada, al menos como presentación final del para el presente trabajo. Aunque no se cierra la posibilidad de retomar esta idea si las circunstancias lo ameritan.

A pesar de las decepciones relacionadas con la política educativa, el seminario fue un gran aporte para entender cómo se podía trabajar la enseñanza de las artes para futuros formadores e incluso, permitió que las experiencias en el sistema escolarizado se llevaran a cabo.

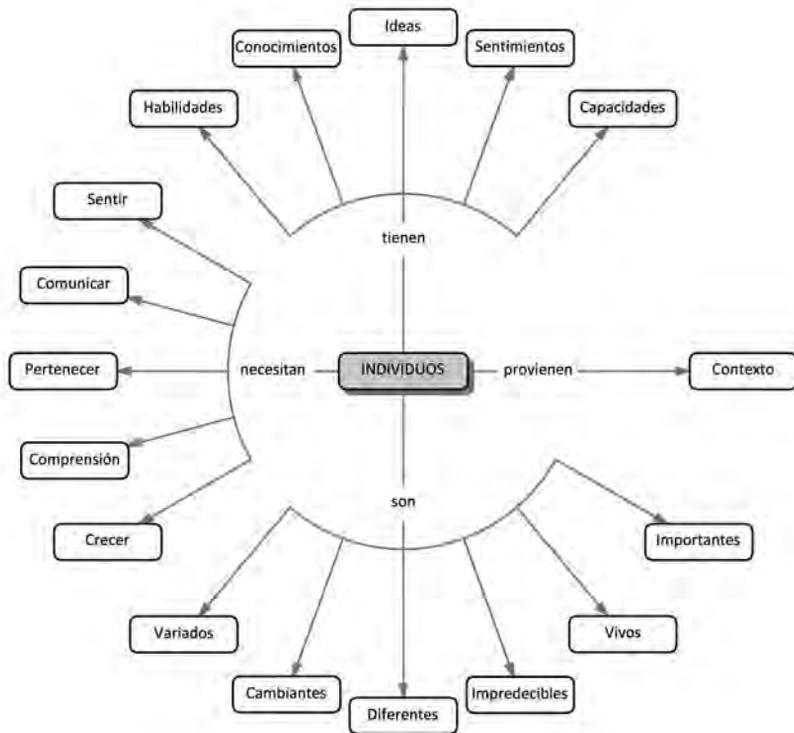
## Estancia de investigación: Universidad de Antioquia

Como parte del programa de maestría y dentro de los apoyos de movilidad estudiantil, la investigación contó con una estancia de investigación en la Universidad de Antioquia (UdA), en Medellín, Colombia. Siendo esta otra de las experiencias que marcaron el trabajo de investigación, gracias a la profesora Ana Cecilia Saldarriaga, tutora asignada al proyecto, quien proporcionó un enfoque más claro y más amplio a la

idea de la formación de formadores. Y al espacio Casa Tres Patios, residencia para artistas y galería arte contemporáneo, donde me alojé durante este periodo y donde tuve la oportunidad de colaborar.

Además, fue un refuerzo para la idea del trabajo interdisciplinar entre las artes, y para la enseñanza de las mismas, ya que la formación de la tutora, licenciada en Teatro y Arte Dramático y Maestra en Desarrollo Humano, en conjunto con la de los compañeros de curso, la mayoría músicos, permitieron que las actividades y aprendizajes que se derivaron de esa experiencia se extendieran, de manera general al campo del arte, como experiencia, como vivencia y como forma de enseñar, no solo como campo disciplinar limitado y separado.

Por otro lado, la construcción de un marco legal internacional, fue parte de esta estancia, pues al ver que existían necesidades en común en ambos países, México y Colombia, se hizo interesante y hasta necesario, recurrir a instancias internacionales que dieran luz sobre la educación artística y su enseñanza. Por esta razón, se construyó un estado del arte de la Educación Artística a niveles amplios y que pudiera aplicarse a ambos países, al menos como base.



# Metodología

Si bien, cada proyecto que se presenta a continuación tuvo un desarrollo particular y condiciones muy específicas para su creación, todos tienen en común algunos puntos de partida, que en términos generales conforman la metodología de esta investigación.

En primer lugar, y por extensión de la formación artística, la observación, puesto que como reflejo de esta, todo lo que se desea bocetar comienza con la observación detallada del espacio, del objeto y de las relaciones que surgen entre ellos, ya sean contrastes, texturas o formas. Como lo expresa Berrocal, la observación en la educación artística:

Se refiere a todos aquellos procesos que tengan por objeto percibir el entorno y sus elementos haciendo uso de cualquiera de los sentidos (vista, oído, olfato, tacto y gusto), de manera que se obtengan informaciones sensoriales. Incluye también las percepciones de tipo emotivo o emocional que en muchas ocasiones no son atribuibles a ningún sentido en particular y que se manifiestan en forma de sensación (frialdad, ternura, tristeza, etc.) (Berrocal, y otros, 2011, pág. 19)

Así, estos proyectos de formación comenzaron de manera similar. La observación da paso a un análisis que permite establecer cuáles son los puntos más destacados a trabajar y los objetivos para cada proyecto. Aunque todos, en gran medida, comparten la intención de la reconstrucción social a través de la transformación individual que genere a la larga, cambios significativos en cualquier contexto, sea la escuela, la casa, el barrio...

Entendiendo esto como un momento de Diálogo y reflexión, entre la solicitud, la propuesta y los actores de la misma:

*La reflexión se refiere a los procesos que posibilitan la integración de nuevos significados y/o conocimientos adquiridos en la estructura cognoscitiva de cada*

*alumno o alumna. El diálogo permite hacer explícito este proceso y compartirlo con los compañeros y el profesorado u otras personas. Estimulará el enriquecimiento mutuo y la tolerancia cuando se escuchen y consideren con respeto las ideas de los demás, y contribuirá a incrementar la calidad de la expresión. (Berrocal, y otros, 2011, pág. 19)*

Una vez pasada esta etapa, se genera una actividad lúdico-artística, que será una representación a escala del conflicto que se ha de resolver. En la mayoría de los casos de forma colectiva, aunque puede ser de forma individual en un primer momento, para volverse colectivo más adelante.

Durante esta segunda fase se hace énfasis en la contextualización del conflicto, es decir, que la actividad propuesta sea acorde con las necesidades y recursos que la comunidad, o asistentes, tengan, tanto por edad o formación, como por el espacio físico donde se desarrollará la actividad o los recursos materiales y humanos con los que se cuentan.

Entonces, se puede hablar de la experimentación, la cual estará dirigida a un conocimiento inicial y a comprobar las posibilidades que se tengan, en el espacio, con quienes participen y con los conflictos

que se busca resolver (Berrocal, y otros, 2011). En esta propuesta, la experimentación aun es parte de la planeación ya que, proporciona al formador herramientas para la toma de decisiones una vez que se encuentra frente al quienes participaran en la actividad que este planee.

Una vez llegado a este punto, se puede pensar en presentar el conflicto al público que se tiene como objetivo. De esta manera, se buscará que la resolución se dé con los materiales seleccionados, apelando en la mayoría de las veces a talleres vivenciales, es decir, una serie de actividades que permitan percibir de primera mano y a una escala manejable, conductas vividas fuera del taller y que se vean como base de la situación, sensación o acción sobre la que se quiera reflexionar.

Ahora, la creación, que se refiere a la aplicación o uso de técnicas, materiales, procedimientos, etc. con el objeto de producir una obra que responda a una idea determinada. Sería la concreción plástica y material de una idea, sentimiento, emoción...

En este caso, la creación se convierte en un acto compartido, pues el formador-tallerista-facilitador, propone la actividad o acción, pero serán los participantes quienes, a través de sus experiencias, vivencias o necesidades completen la idea, generando acciones u obras colectivas, que pueden ser en una única sesión o repartidas en el tiempo. Esto dependerá únicamente del contexto y las condiciones en que se realiza.

Las actividades propuestas, permitirán a los participantes realizar exploraciones subjetivas de sus vivencias y emociones, las cuales podrán atribuir a un lugar o acción que puede repetirse, cambiarse o recrearse con distintos recursos materiales, en espacios o con acciones. (Berrocal, y otros, 2011)

Con esto se espera fomentar, en quienes participan, una actitud estética con la que se facilite aplicar estas formas de solucionar conflictos a otras áreas de la vida cotidiana.

Siendo esta, una de las formas de evaluación del trabajo realizado, pues se vuelve necesario analizar las actividades realizadas, frente a los objetivos o conflictos que se plantearon al inicio, para establecer si los resultados fueron satisfactorios, aunque en cada caso existirá un rango de incertidumbre, puesto que cada individuo asumirá el conocimiento o reflexiones logradas de forma distinta.

Esto no quiere decir que no existan elementos de evaluación, solo que son criterios que tendrán que ser considerados al iniciar el proceso y reflexionados posteriormente, haciendo énfasis en la coherencia de los mismos frente al contexto donde se aplicaron. (Berrocal, y otros, 2011)

En el presente trabajo, se mostrarán experiencias dentro del sistema escolarizado, dentro de la Universidad Pedagógica Nacional y el Colegio O'Farril, y de experiencias extraescolares, en la Fundación Casa Tres Patios y de la Fundación Origen. Por ello, cada proyecto tuvo sus características especiales y objetivos específicos distintos.

Además de esto, las competencias transversales sirven de guía para los elementos que se seleccionan en cada una de las actividades. La argumentación, ya sea de las decisiones en torno a una obra, selección de un espacio o sobre la forma en que reaccionan ante una situación o emoción, están presentes en todas las experiencias. Lo mismo ocurre con la interpretación, desde la de obras artísticas como tal, hasta la de los sentimientos y comunicaciones de otros y del entorno, la interpretación es una parte muy valiosa en las propuestas que se realizaron, pues es, partiendo de ella, cómo se reorganizan las actividades, tiempos, propuestas...

Finalmente, la competencia propositiva, en la que se busca obtener respuestas creativas para los conflictos y situaciones que se presentan,

ha sido básica. A través de ella, se llega a los objetivos y se fomentan actitudes que apoyan en su consecución.

Por ello, en todas las propuestas se encuentran, en distinto grado de profundidad y orden, estos elementos, tanto las acciones presentadas como las competencias que se buscan desarrollar.

## Sistema escolarizado

Con este proceso de investigación dentro del sistema escolarizado, tanto las previas a la presentación formal del proyecto de investigación para maestría, como las que fueron surgiendo del mismo, dentro del sistema escolarizado:

## Seminario de Aproximación a la Plástica Mexicana

Entrando en materia con la propuesta, el seminario de “Aproximación a la Plástica Mexicana” muestra las primeras experiencias dentro del sistema escolarizado.

En este proceso, se hicieron tres acercamientos distintos, cada uno pensando de manera que los alumnos tuvieran herramientas para descifrar, apreciar y disfrutar obras de arte de cualquier época.

La intención inicial era la formación de público y el desarrollo de capital cultural entre los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) división Ajusco. Los distintos seminarios y las experiencias en ellos fueron construyendo la idea de la formación de docentes.

Estos seminarios comenzaron a impartirse en septiembre de 2011, con una duración de tres meses y de cuarenta horas de clases. Al inicio se contaba con una sesión mensual para visitas a museos, que fue disminuyendo hasta desaparecer, dichas salidas, en 2013.

La población objetivo eran, en general, todos los estudiantes de la UPN, licenciaturas y maestría, que se encontrasen entre los diecisiete hasta los cuarenta años de edad. Las licenciaturas que se impartían en ese momento eran: administración educativa, sociología educativa, educación primaria, educación indígena, pedagogía y psicología educativa, mientras que de posgrado se contó con la maestría en desarrollo educativo.

El perfil del alumnado era bastante amplio, pues procedían de distintas zonas de la ciudad y de otros estados de la república, principalmente los de educación indígena. El perfil socioeconómico, en general, podría definirse como clase media, con sus respectivas variantes. Cabe señalar que, por la dinámica del curso y del ingreso al mismo, no se tomaron datos específicos en esta área durante la aplicación.

Además de los estudiantes mencionados, se contó con la asistencia de personal docente y administrativo de la UPN, situación que fue muy grata ya que en los objetivos y metas que se plantean en los lineamientos internacionales, también se hace referencia a la importancia de la formación en las áreas administrativas y de dirección de las escuelas, ya que esta sensibilización favorecerá que los docentes tengan mayor campo de acción.

## ***2011: perspectiva histórica***

El primer curso que se impartió fue basado en una construcción histórica de las artes visuales, se intentó abarcar la mayor cantidad de épocas y escuelas en 40 horas. Esto resultó imposible y, cuando en la visita final del museo se llegó al arte moderno mexicano, a pesar que los alumnos estaban mejor preparados que antes del seminario, aun prevalecía en ellos la duda de la condición del arte ¿Cómo podía ser arte el trabajo de los artistas de la ruptura? ¿Cómo interpretar el expresionismo o el primitivismo?

La perspectiva histórica había sentado bases para la interpretación de las obras, pero había reforzado la idea del arte antiguo y mimético, como mejor y más amable, dejando el objetivo de la formación de público incompleto.

Una de las visitas que mejor fue recibida resultó ser la del Museo Nacional de San Carlos, donde se podían observar pinturas y esculturas europeas y nacionales desde los siglos XVII y XVIII, la mayoría con temas religiosos y con figuras fácilmente reconocibles, paisajes casi fotográficos que no se prestaban para que los asistentes pudieran comprender que el arte es interpretativo, que los personajes que observan son la versión del artista, del virrey, de la dama, de la virgen o del paisaje que presentan.

Por eso cuando se enfrentaron al arte moderno, no había forma de que eso tuviera sentido para ellos. Aun así, la visita al museo de arte moderno que cerró ese ciclo fue muy divertida y algunos de ellos estaban con mejor disposición a acercarse a ese tipo de expresiones.

## ***2012: perspectiva conceptual***

Por esa razón, el siguiente seminario fue planteado con una idea diferente, esta vez, se comenzaría al contrario, de lo más contemporáneo que se pudiera ver en el museo. A partir de ahí, se daría comienzo para desmenuzar alguna sección de la historia del arte, alternando con visitas a zonas arqueológicas. Además, se introdujo con mucha más fuerza la idea del contexto, y la influencia que este tiene en la creación y en la interpretación del arte.

Esta perspectiva fue mucho más útil, más dinámica y contribuyó a generar un diálogo más abierto entre los asistentes, pues permitía que ellos expresaran sus dudas y sus interpretaciones sin el peso de pensar que estaban “mal entendiendo” la Historia del Arte.

Este formato, más relajado, se continuó por dos años, la selección de visitas guiadas ya era a cargo de la tutora del seminario y esto, apoyó a que se trabajara con arte más reciente y se complementara con artistas conocidos como Rivera y Siqueiros. Durante este periodo, se integraron los estudiantes de la licenciatura de Educación Indígena, dando una riqueza enorme al trabajo en el seminario, pues sus contextos eran, en muchos casos, diametralmente opuestos a los de los estudiantes ciudadanos o metropolitanos.

En la experiencia del seminario, podría afirmarse que este formato y estos dos años fueron los que más frutos dieron, puesto que tanto el objetivo de formación de público como la idea de la formación de formadores estaban encontrando nicho y buena recepción de los estudiantes

Este formato, basado en la comprensión conceptual y simbólica, de los artistas y las obras, logró que los estudiantes comenzaran a hacer análisis de imágenes fuera del espacio del museo, comenzar a preguntar por la publicidad o por las imágenes de belleza que se presentan en las revistas o en los espectaculares. Incluso se hizo una sesión especial

donde se revisaron algunas campañas publicitarias como las de “El Palacio de Hierro” (Soy totalmente Palacio) e incluso se introdujo el tema del discurso y se exploraron los que ellos mismos presentaban en imágenes, creadas también por ellos, y que compartían en redes sociales.

### ***2014: Formación de formadores***

Ya como parte del proceso de maestría se hizo un último seminario, este ya contaba con el enfoque específico de formación de formadores, pero la difusión del mismo fue parcialmente nula, por lo que la asistencia fue muy baja. La ventaja que generó esto fue que se pudo trabajar con los estudiantes de forma casi personal, siendo todos profesores ya en ejercicio.

Fue por esta razón, que este seminario permitió desarrollar la intervención en una escuela. Todas las actividades planteadas fueron puestas a discusión dentro del seminario, para mejorar la intervención. Una de las asistentes, la profesora de primaria Lorena Sánchez Miranda, fue quien hizo posible la entrada al Colegio O’Farril, pues ella laboraba en esa institución en ese momento. Así, surgió la primera intervención en el sistema escolar en la educación básica que, posteriormente, generaría una segunda actividad.

Este fue el último seminario que se impartió en la UPN, dejando cerrada la posibilidad de continuar el proceso de formación de formadores en la institución, por lo que se vio la necesidad de cambiar el objetivo del trabajo, y se reformó con la intención de generar experiencias directas en escuelas, en conjunto con algunos de los profesores previamente sensibilizados en los seminarios.



Imagen: Festival Arte y Comunidad, Colegio O'Farrill. Mexico 2014.

# Experiencias en la educación primaria

La intención de proporcionar capacitación específica para la educación artística implicó la idea de dotar de herramientas a los docentes para la enseñanza de las artes, más allá del puro expresionismo, o del desarrollo disciplinar, también significó dotar al profesorado de herramientas para afrontar un estilo distinto de enseñanza, donde la incertidumbre y la improvisación son casi deseables.

## Colegio O´Farrill

El colegio O´Farrill es una intuición educativa ubicada al sur de la ciudad de México, en la carretera Picacho-Ajusco, delegación Tlalpan. En este espacio se brinda formación bilingüe a los estudiantes. Se imparten todos los niveles de educación básica, desde preescolar hasta bachillerato, contando dentro de las instalaciones con espacios destinados a cada uno de los segmentos (Colegio O´Farrill, 2013).

La experiencia que se presentó en esta institución fue únicamente con primaria, donde en 2014 contaban con 230 estudiantes. El perfil de los estudiantes estaba entre los cinco y doce años de edad, población mixta, en un rango socioeconómico de clase media a clase media alta, al ser un colegio privado, con las cuotas que esto implica, lo que hace que su acceso sea restrictivo.

El acercamiento inició con quinto grado, y posteriormente se extendió a toda la primaria, seis grados y dos grupos por grado. Las razones por las que se eligió este espacio fueron, en primer lugar, porque una de las estudiantes del seminario de Aproximación a la Plástica Mexicana, en su etapa de Formación de formadores, trabajaba en esta

institución, lo que facilitó los trámites para tener acceso a los estudiantes y trabajar con ellos y, en segundo lugar, la cercanía de este centro educativo a la UPN, lo que hacía que los otros asistentes al seminario pudieran visitar las instalaciones y asistir a las actividades que en ellas se realizaron.

Este programa fue desarrollado con la colaboración de la Licenciada, en Educación Primaria, Lorena Sánchez Miranda, partiendo de las experiencias que se tuvieron en el seminario APM, ya que ella fue estudiante de éste por dos años y de su experiencia como docente, también por dos años, en el colegio donde se realizaron las actividades.

## ***Quinto grado***

La prueba piloto se realizó con dos grupos de quinto grado, de veintidós y veinticinco estudiantes cada uno. El objetivo de estas actividades era mejorar la convivencia entre los alumnos del grupo por medio de actividades lúdicas que fueran atractivas para ellos.

La planeación de actividades obedeció a las necesidades planteadas por la profesora del grupo, Lorena Sánchez: mejorar la comunicación, entre el grupo y con la profesora, propiciar el trabajo en equipo, y favorecer actitudes de respeto a las opiniones de los otros.

Con estas premisas se propusieron actividades artísticas, que apoyaron también algún tema del programa o acontecimientos propios de la vida escolar, como las ceremonias semanales, para hacer más efectiva la intervención.

• Teatro de sombras: Sesión con dos grupos de quinto grado: grupo A veintidós alumnos y grupo B veinticinco estudiantes.

En lo que refiere a los jóvenes estudiantes presentaron dos representaciones de historias creadas por ellos mismos; cada grupo se dividió en dos y se dieron temas a elegir: el cielo y el agua, usando como pretexto que la tela sobre la que se proyectaría era de color azul. Fue muy interesante notar la diferencia que se presentó en las historias, pues el grupo quinto A, con quienes se trabajó primero, hizo historias descriptivas con los elementos que ellos consideraron que se encontraban en cada uno de esos ambientes. Representaron nubes, aves y aviones, en el caso del cielo, y peces, ballenas y tiburones, en el caso del agua.

Durante el turno del grupo quinto B, la dinámica de trabajo fue la misma, dos grupos, dos temas. En este caso, destacó que las historias que este grupo presentó fueron mucho más complejas, ambas incluyeron narraciones de personas en apuros. En el agua, la historia de un rescate, un río y rocas, entre las que algunos trataban de aferrarse, y el cielo se tomó como una metáfora de la vida después de la muerte y la representación narró la historia de una niña que moría durante un asalto a mano armada y finalmente observa desde el cielo a su familia que sufría su pérdida.

La diferencia en las historias coincide con la descripción que la profesora Sánchez había hecho previamente del grupo B. Ellos presentaban una actitud más agresiva, en el trato entre ellos y con otros compañeros, pero también se mostraban menos inhibidos ante la presencia de agentes externos en el grupo, como fue el caso de este trabajo. Con este ejercicio y su presente narración, no se buscó hacer juicios sobre el tema, sino explorar las capacidades creativas y expresivas de cada grupo, para tener una referencia futura. Incluso, al cerrar la actividad, se habló entre todos, de los contenidos que optaron por incluir, aunque las razones ofrecidas fueron vagas. Pero los resultados, al fin y al cabo, coincidían con la actitud general del grupo.

## *Profesoras*

Después de la experiencia en 5° grado, la dirección de la escuela, por medio de la Profesora Sánchez Miranda, pidió repetir algunas de estas actividades, pero con todo el plantel, equivalente a 230 estudiantes.

Bajo esas condiciones se hizo necesario solicitar tiempo para dar una breve capacitación a las profesoras con la finalidad de contar con su apoyo durante el desarrollo de la práctica y replantear las actividades de forma que se incluyera a la población total comprendida desde los 6 años hasta los 12.

En esta actividad participaron las doce profesoras de primaria, la directora y la subdirectora del plantel, más la capacitadora. Las profesoras contaban, en su mayoría, con licenciatura en educación primaria, ubicadas entre los veinticinco y cincuenta años de edad, todas mujeres, incluido el personal de dirección.

Algunas limitaciones que se presentaron para la realización de esta segunda actividad, tuvieron que ver con el tiempo proporcionado para ella; por cuestiones de horarios y actividades académicas, la capacitación solicitada solo pudo llevarse a cabo después de las horas de clase.

Esto supuso un inconveniente inicial, puesto que las profesoras se encontraban ya agotadas después de la jornada frente a sus respectivos grupos, y además solo se contó con un día para impartirlas, es decir, 2 horas de capacitación, cuando se habían solicitado al menos cuatro, divididas en dos o tres sesiones, incluso se propuso usar parte de la reunión de consejo técnico para esta actividad, pero no fue posible.

Teniendo en mente estos inconvenientes, se llevó a cabo el desarrollo de las actividades planeadas, como se menciona en el texto de (Berrocal, y otros, 2011) y en la Hoja de ruta para la Educación



Imagen: Festival Arte y Comunidad, Capacitación a profesoras. Colegio O'Farril, 2014.

Artística (UNESCO 2006). Se trataba de que las profesoras tuvieran un acercamiento con las actividades artísticas, especialmente con las que se realizarían con sus grupos.

La necesidad de hacer una capacitación presencial, y no mediante herramientas virtuales, se basó en dos puntos principales: primero, la visión de la dirección de la escuela de que la participación sería baja y no se contaría con elementos mínimos para realizar la actividad. En segundo lugar, la importancia de la convivencia personal, pues se había planteado la necesidad de mejorar la comunicación entre las profesoras, para favorecer el trabajo conjunto.

Por las razones antes mencionadas, se proporcionaron algunas lecturas y el programa, tanto de la capacitación como de las actividades a realizar con los alumnos, vía correo electrónico, pero las actividades se realizaron de forma presencial en un lapso de dos horas.

#### Desarrollo de la capacitación:

- **Presentación:** se realizó una breve introducción al tema y algunos conceptos necesarios para desarrollar y explicar la propuesta que se llevó a la escuela.

- **Cuestionario diagnóstico:** donde se indagó sobre el conocimiento que cada una tenía sobre la educación artística, su enseñanza y su valor, dentro del currículo y dentro del aula.

- **Actividades:**

- **Los sentidos olvidados:** se trató de eliminar la vista como sentido principal y permitir que hubiera un acercamiento desde los sentidos que normalmente quedan en segundo plano, como el tacto o el olfato, para que ellas trataran de identificarse entre sí.

- **Cadáver exquisito:** consistió en la elaboración de un retrato, que comenzó como autorretrato pero que finalmente fue intervenido por todas las profesoras.

- Cierre: reflexiones finales, dudas e indicaciones sobre las actividades a realizar con la comunidad de primaria. Se buscó destacar los paralelismos entre las actividades que realizaron las profesoras y las que ellas dirigirían próximamente con los alumnos.

Esta actividad permitió sensibilizar a las profesoras con el tipo de actividades que se quiso realizar con los alumnos unos días más tarde. Al mismo tiempo, fue la oportunidad de probar la capacitación a formadores en un ambiente menos controlado, donde se enfrentaban a los problemas cotidianos de la enseñanza, mientras se les propuso adoptar algunas herramientas que se planteaban desde las artes.

Por otro lado, la experiencia puso de manifiesto, tanto para el personal que capacitó como para la dirección de la escuela, la falta de herramientas de resolución de conflictos a la que se enfrentaban las profesoras, puesto que una de las actividades se convirtió en un espacio de burla hacia una de las profesoras, quien optó por retirarse de la sala, sin permitir que hicieran comentarios o reflexiones al respecto.

Si bien, la dirección y algunas profesoras, habían informado al equipo de algunas situaciones incómodas entre las docentes, el ejercicio de convivencia permitió que estos problemas se hicieran visibles, lo que en cierta medida era intencional, pero que también habría requerido la atención de las autoridades escolares.

Este ejercicio refuerza algunas de las premisas teóricas que dan base a esta investigación:

*2. b (i) Ofrecer las competencias y los conocimientos necesarios a los docentes (tanto de educación general como a los especializados en arte) y a los artistas que trabajan en el sistema educativo, mediante mecanismos sostenibles de formación profesional. (UNESCO, 2010) pág. 15*



Imagen: Festival Arte y Comunidad, Colegio O`Farril, 2014

## Primaria alta y primaria baja

Para esta actividad se tomaron como referencia prácticas realizadas en la Red de Artes Visuales, en Medellín Colombia, que permitían la inclusión de la población de todas las edades, pero que también requieren de un mayor apoyo docente.

La actividad propuesta fue la construcción de un mapa en el patio central de la escuela. En este, todos los estudiantes ubicaron en el centro del mapa la escuela, y posteriormente su casa y los espacios que para ellos eran significativos en su recorrido diario. La intención fue que la comunidad estudiantil experimentara otras formas de relacionarse con sus iguales, partiendo de que no es únicamente la edad lo que tienen en común, sino algunas experiencias y espacios que comparten.

El desarrollo de la actividad inició con el Calentamiento, este fue llevado por el profesor de teatro Benjamín López, otro estudiante del Seminario de la UPN. La intención de este calentamiento era dar guías para el reconocimiento de los cuatro puntos cardinales, Norte, Sur, Este y Oeste, partiendo de la posición que tenían dentro de la escuela, es decir, que a su mano izquierda quedaba el norte, a la derecha el sur, al frente el este y a su espalda el oeste.

Con esta premisa básica, se dividió a los grupos en estas cuatro direcciones, tomando en cuenta en qué dirección estaba su casa, teniendo la escuela como centro del mapa.

Una vez que el total de participantes (230) fue dividido, se les pidió que trazaran una ruta, desde la escuela hasta su casa, dibujando los lugares o cosas que para ellos eran importantes en el camino, por ejemplo, tiendas, parques, objetos, altares de vírgenes, casas de vecinos o parientes significativos, etc.

De esta forma se construyó un mapa en forma de cruz, de alrededor de 10 metros por lado, en el que la comunidad plasmó los detalles de su recorrido a casa, desde quienes vivían una cuadra atrás, hasta los que subían o bajaban más de la mitad del Ajusco para llegar.

Esta experiencia permitió ver los alcances de este tipo de trabajo, poniendo de manifiesto que la participación en esta propuesta fue buena, que la comunidad infantil se interesó, pero que la gran cantidad de asistentes no permitió que la reflexión final llegara a buen término, ya que fue imposible que todos compartieran sus experiencias.

También se pudo observar la importancia del compromiso de las docentes en la actividad, pues esto fue un factor muy importante al momento de conseguir cerrar la actividad. Quienes estuvieron más participativas e interesadas en el tema durante la capacitación previa fueron las profesoras que lograron mejores resultados, incluso mejor control de los grupos que les fueron asignados, pues al buscar la integración de la escuela completa, se mezclaron las edades de participación, siempre en función de la dirección donde se encontraba su hogar.

Las experiencias dentro del sistema escolar permitieron probar que el reconstruccionismo social, como enfoque aplicado a la educación artística y cultural, puede ser aplicado de manera exitosa, teniendo en cuenta que es necesario proporcionar capacitación suficiente y sostenible a los docentes y al personal administrativo que participa de las actividades. También, fue muestra de cómo las actividades artísticas, con población infantil o adulta, es una forma poco invasiva de conocer el estado de las relaciones entre las personas participantes.

Además, con tiempo suficiente, se puede comenzar a trabajar los temas de relaciones respetuosas. Sin llegar a hablar de ciudadanía como tal, se introducen experiencias que permitan a las personas aumentar la empatía con la comunidad que le rodea, con el entorno físico, natural y social, de forma que genere pertenencia.

Todos estos aspectos, a mediano y largo plazo, favorecen la educación en general, desde la mejora de la convivencia, entre quienes trabajan para la educación, docentes y administración, como entre estos y la comunidad estudiantil, pues en buena medida, muchos de los problemas de conducta que se reportaban tenían que ver con una relación poco cordial y de desconfianza al interior de la institución.

Es cierto que el tiempo para realizar las actividades, tanto con estudiantes como con profesoras, no fue suficiente. Aun así permitió observar cómo, la construcción y reconstrucción de las relaciones entre pares y entre niveles jerárquicos, mejora al sentirse cómodos en la participación de actividades de corte artístico, pues no se sienten observados ni analizados y este estado de relajación da pie a mayores y mejores reflexiones que con una plática hablada o con lecturas.



Imagen: Festival Arte y Comunidad, desarrollo de la actividad. Colegio O'Farrill, 2014.

## Educación extraescolar

La propia Secretaría de Educación Pública (SEP), es quien expresa que la educación no se encuentra limitada a los ambientes escolarizados, sino que es una acción más abstracta y que sucede muchas veces fuera del aula. Estos espacios, pueden ser los que tradicionalmente se asocian a la cultura, como los museos, galerías o teatros (SEP, 2011), pero también pueden ser lugares que ofrezcan otro tipo de relaciones con la educación, desde lo artístico, como base, o desde propuestas más amplias, donde el arte y la educación se utilicen como un medio para lograr objetivos más complejos.

En realidad, la educación se vive todo el tiempo, la propuesta que aquí se presenta de educación artística, busca ser un vehículo, una herramienta, para asimilar esta educación que se recibe todo el tiempo, busca dar instrumentos que permitan analizar y reflexionar sobre el entorno, conocerlo y reconocerlo, a fin de aceptar y, de ser necesario, modificar la relación que se tiene con él.

El entorno está formado por todo lo que se mencionó antes y mucho más, la cultura, el arte, la educación formal y no formal, el sistema sociopolítico por el que nos regimos, todo esto se aprende en la vida cotidiana y mucho se aprende a nombrar en la escuela. El objetivo de esta propuesta es favorecer la identificación de todos esos elementos que generan sensaciones, que apelan a la estética, y después nombrarlos. Además, los talleres que se han formulado, son espacios donde experimentar formas de organización para los mismos.

Por esta razón se incluye, como parte de esta propuesta, algunas experiencias donde los mismos principios de observación, reflexión, experimentación y evaluación, se aplicaron a otras situaciones. En todos los casos, permitiendo conocer y reconocer experiencias que han ido reforzando la construcción teórica de este proyecto, desde el enfoque reconstruccionista de la educación artística, hasta la importancia

del fomento de actitudes tendientes a la participación social, o a la ciudadanía participativa.

## Fundación Casa Tres Patios, Medellín, Colombia.

La mayor parte de las experiencias extraescolares que se realizaron fueron en conjunto con Casa Tres Patios (C3P). Fundada por Tony Evanko, Santiago Vélez y Sonia Sequeda, esta fundación, sin ánimo de lucro, tiene como objetivo difundir prácticas artísticas contemporáneas. (Casa Tres Patios, 2014)

Para Casa Tres Patios, la labor de divulgación del arte es una tarea compleja, que se basa en valores que son reforzados por las prácticas artísticas. Por ello:

*C3P cree que los procesos reflexivos y el pensamiento libre involucrados en las prácticas artísticas contemporáneas que hacen énfasis en la libre creación y compartir de ideas y conocimientos, pueden ampliar la forma de ver, pensar e interactuar con el mundo (Casa Tres Patios, 2014, pág. 122)*

Es desde esta perspectiva que la Fundación propone sus distintos proyectos, en los que se cuentan más de: 90 residencias de artistas, curadores, académicos y estudiantes; 70 conversatorios de residentes y expositores, junto con diversos talleres de artistas invitados, colombianos y de otras nacionalidades, todo esto con la finalidad de acercar a los huéspedes de la Casa con el público, en su mayoría estudiantes y profesores de arte.

En 2012, la fundación quedó como operadora de un proyecto de la Alcaldía de Medellín, que consistía en llevar talleres infantiles de artes visuales a distintas zonas de la ciudad. Este proyecto aceleró el propósito de establecer las bases conceptuales para trabajar, vinculando la educación y las artes.

EL PARQUEADERO  
Y  
**C3P**  
*presenta:*

**MÁS ARTE MÁS ACCIÓN**  
(SECCIÓN INVITADO)  
PROYECTO ROSA. UNA INICIATIVA TRANSMEDIAL  
NUEVATOPIAS Y PRESENTACIÓN "HIERBAS DE SAL Y TIERRA"

**CuBO.X**  
ESPACIO DE INVESTIGACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN  
CON ANDRÉS VALES E ISMAEL BARRIOS

**LABORATORIO DE CURADURÍA**  
SARA LAZARÍN

**CONVERSATORIOS**  
SARA LAZARÍN  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN AMÉRICA LATINA  
¿COMO ARTICULAR LOS ELEMENTOS INTERNACIONALES  
Y LAS ACCIONES LOCALES?

**FRANKLIN AGUIRRE**  
COMUNIDADES CREATIVAS EN DIÁLOGO

**ENRICO MANDIROLA**  
¿EL CINE DE HOY ES EL CINE DE AYER O EL CINE DE MAÑANA...  
O SIMPLEMENTE ESTAMOS EXPERIMENTANDO SIN PARAR?  
CARTE BLANCHE (PROYECCIÓN)

[www.casatrespacios.org](http://www.casatrespacios.org)  
Tel. 571-7798 / Carrera 50 A # 63-31 / [info@casatrespacios.org](mailto:info@casatrespacios.org) / Medellín, Colombia

EL PARQUEADERO  
MUSEO DE ARTE DEL BANCO DE LA REPÚBLICA, CALLE 11 # 4-21.

CasaTresPatios EL PARQUEADERO FUNDACIÓN CULTIVO PÚBLICO BOGOTÁ HUY/RINA

Cartel promocional Residencia C3P en El Parqueadero.  
Por Fernando Delgado, Medellín 2013

## ***Residencia “el parqueadero” y taller de curaduría para no artistas 2013***

La Casa Tres Patios participó en una residencia de una galería de arte contemporáneo en la ciudad de Bogotá, El Parqueadero, un espacio de referencia en el arte contemporáneo en Colombia, del 11 al 27 de julio de 2013.

La residencia consistió en presentar el trabajo que realizaba la fundación en ese momento y la selección fue:

“CuBoX”, dos artistas invitados trabajando en un taller abierto al público, de forma que los visitantes podían estar en contacto con todo el proceso creativo durante 4 semanas hasta llegar a la obra final.

“Curaduría para no artistas”, taller desarrollado como parte del programa pedagógico de C3P, en conjunto con la Maestra en Artes Plásticas Catalina Rojas, quien se desempeñaba como directora del parque biblioteca San Cristóbal, en Medellín. La creación de este taller partió desde las exploraciones que se venían dando durante la estancia de investigación, periodo en el que se desarrolla la propuesta, fue una primera aplicación experimentando formas alternativas de enseñanza y acercamiento al arte en donde los participantes vivenciaron la experiencia de la creación de una obra artística basada en objetos ya existentes (ready made), superando la relación entre el hacer manual como pintar o esculpir, y la creación artística.

Los asistentes al taller fueron hombres y mujeres entre los veinticinco y los cuarenta años, la mayoría estudiantes, aunque también se contó con la presencia de un artista formado. Todos pertenecían a carreras relacionadas con alguna expresión artística, literatura, plástica o danza, la mayoría habitantes de la ciudad de Bogotá.

Este taller, es parte de las experiencias del sistema extraescolar puesto que, aunque no se realizó con público objetivo que se planteó en

un inicio, es decir público asiduo al arte más no formado en ella, fue un primer paso a los talleres vivenciales, en este caso para acercarse al arte contemporáneo. Este primer ejercicio, culminó con una exposición de las obras generadas en el mismo en la Galería “El parqueadero” hasta el final de la residencia de C3P.

La actividad constó de tres momentos distintos. Primero la significación, donde se solicitó a los asistentes que construyeran un discurso usando solamente tres objetos que tuvieran en su poder en ese momento, desde el contenido de la bolsa de mano de las asistentes, hasta la cartera o los bolsillos del pantalón de los hombres, cualquier cosa que encontraran podía ser usada. La idea era que intentaran contar una historia o decir algo únicamente mediante la organización de estos objetos.

En esta parte, se puede ver el uso de las actividades artísticas para la enseñanza y acercamiento con las artes, a un nivel más profundo, pues se pasa de la observación a la creación desde el primer momento, y estos son los elementos que están en juego todo el tiempo.

La segunda parte era la contextualización, en esta parte se buscaba que los objetos que se mostraran pertenecieran a un lugar específico y que fueran significativos para ese espacio, según la percepción del artista. Así, los asistentes llevaron espejos, libros, plumas, trozos de papel, tapas de alcantarillas y un sinnúmero de objetos que para ellos representaban un lugar de sus respectivas casas, y antes de explicarlos verbalmente, se les solicitó que eligieran un espacio de la galería para organizarlos de tal forma que los otros compañeros pudieran “adivinar” de qué lugar se trataba.

Aquí se notó como influyen los temas culturales, pues la experiencia de lectura entre compartida entre asistentes de nacionalidades distintas (estando en Colombia y con una tallerista mexicana), obligó a que la observación fuera más profunda, tanto para quienes participaron como para quien guiaba el taller. Así, la observación y la experimentación se retroalimentaban creando reflexiones sobre el arte y los espacios públicos y privados que la asistencia habitaba.

Esta segunda experiencia fue muy interesante, pues los asistentes eran todos cercanos al arte, pero en disciplinas distintas a las visuales y plásticas. Había músicos, bailarinas y profesores, que asistieron y se dieron a la tarea de crear una obra, explorando algunas estrategias del arte, como la observación, la significación y la contextualización, que se habían convertido en fundamentales para el proceso de trabajo que se había llevado, pues eran las bases para la construcción de otros elementos que se buscaba aplicar a la vida cotidiana, generando espacios que permitieran la formación de ciudadanía participativa, apelando al reconstruccionismo.

La tercera parte fue la creación de una exposición que permaneció hasta el final de la residencia de C3P en la Galería el “Parqueadero” del Banco de la República. Esta exposición tenía como base el trabajo de observación, reflexión y experimentación realizado con anterioridad y, de cierta forma, fue la evaluación del proceso, al mostrar un resultado final del taller.

Este taller se complementó con el conversatorio “Panorama internacional de la educación artística, experiencias México-Colombia“, presentado como parte de la apertura de la residencia. Fue un resumen del marco legal construido hasta el momento, al mismo tiempo que una invitación, a los participantes colombianos, a compartir sus propias experiencias de forma que se logró mayor comprensión de los ambientes que rodean la educación artística dentro de la enseñanza básica en Bogotá y se hicieron algunas comparaciones con México.

En ambos países, la educación artística en la educación básica tiene carácter de obligatoria, pero en Colombia, a diferencia de México, existen varios documentos que encuadran estas actividades, no solo un plan de estudios o una maya curricular, sino lineamientos e incluso estándares que ayudan al docente en la consecución de sus objetivos.

## **RAV+C3P**

La Red de Artes Visuales (RAV), es un proyecto de la Alcaldía de Medellín, dentro del cual se busca acercar a la población de la ciudad expresiones artísticas, existen diferentes redes relacionadas con las artes, la Red de Música y la de Danza, además de la de artes visuales. A partir del año 2012, esta red fue operada por Casa Tres Patios (C3P).

Haciendo el experimento de cambiar el enfoque de este sistema, de la enseñanza de técnicas artísticas a la construcción de espacios de expresión y exploración de las posibilidades propias del contexto de quienes asistían.

*No se considera que sea un proyecto de educación de arte en el sentido tradicional; esto implica que los talleres no eran orientados a la técnica, sino más bien hacia ideas y procesos. (Casa Tres Patios, 2012, pág. 33)*

Este proyecto continuó bajo la administración de Casa Tres Patios hasta 2015, durante estos años se desarrollaron proyectos diversos, en lo que colaboraron artistas, diseñadores, arquitectos, músicos entre otras disciplinas que se entremezclaron para proporcionar a los niños, niñas y jóvenes de las comunas de Medellín espacios de reflexión y experimentación en torno a las artes.

Durante la primera visita a C3P, en 2013, como parte de la estancia de investigación, hubo un primer encuentro con los planteamientos y desarrollo de la operación de la Red de Artes Visuales, en ese primer contacto, la investigación que en ese momento se desarrollaba, sobre la educación artística con enfoque social, se vio complementada y en parte, aplicada en ese proyecto.



Imagen:MAPA DE RUTAS Parque Biblioteca la Quintana .  
Red de Artes Visuales. 2013.Fotografía: Pablo Fernández

Esta primer visita, me permutó acércame al proceso y a la aplicación del arte como una herramienta para que la población infantil y juvenil de la ciudad ampliara su perspectiva del mundo, siendo la propuesta de la Alcaldía brindarles opciones de uso del tiempo libre que los mantuvieran alejados de las zonas y actividades de riesgo, muy comunes en los barrios de Medellín.

Así, la propuesta de la alcaldía, gestionada por C3P, convirtió al arte en una herramienta de exploración del entorno, alentados por la idea de “dar otras opciones de vida” a la población de las comunas, el proyecto RAV, se desarrolló a lo largo de 3 años explorando diversas formas de acercamiento entre arte y público no especializado, pero altamente interesado.

### ***Capacitación a Creativos 2014***

La población a la que se dirigió el programa de la Red de Artes Visuales era población infantil y juvenil, de entre ocho y dieciocho años. Se abarcó la ciudad con más de 60 equipamientos dentro del municipio y sus corregimientos, con la inclusión de uno de los municipios considerados zona metropolitana, Bello, donde se trabajó con la población infantil del hospital psiquiátrico.

Partiendo de las experiencias que se han tenido, en distintas etapas, dentro de la Red de Artes Visuales de Medellín, tanto en el aspecto de formación de los creativos como en la práctica de los talleres, se llegó a ciertos acuerdos que nos aproximan a una metodología. Expongo aquí, a grandes rasgos, la estructura que se desarrolló, pues aún no se encuentra completamente conceptualizada, pero es un acercamiento con el Con el que se considera que se puede comenzar a experimentar.

En ningún punto se trabajó con los asistentes a los talleres, solo con las experiencias y vivencias de los talleristas, aunque se hicieron algunos acompañamientos a los equipamientos, para conocer y evaluar algunos de los puntos a exponer, toda la información que se recibía provenía de las percepciones y experiencias de quienes impartían y se enfrentaban a contextos diversos.

Aun así, se encontraron puntos de encuentro, elementos básicos que se veían como necesarios para mejorar su labor, o incluso para entenderla mejor, para encontrar el lugar desde el que ellos mismos, como facilitadores, enseñaban y entonces saber a dónde querían llegar con sus talleres, propuestas e intervenciones y hacer un análisis sobre lo que realmente ocurría en el espacio a donde acudían.

Toda esta labor, tanto para quienes formamos el grupo de investigación dentro de C3P, como para quienes aplicaban directamente en la RAV, era una tarea complejísima, pues catorce talleristas, en al redor de 70 sedes distintas.

Este programa está basado en la idea de Currículos contextualistas que, desde la formulación de preguntas que serán respondidas por todos los participantes, docentes y alumnos, buscan orientar hacia los objetivos deseados, así las respuestas y los objetivos se encuentran en conjunto y pueden ser significativos para ambas partes.

#### 1.- Individuo:

La intención fue tomar al individuo como punto de partida: de forma que desde el autoconocimiento, la autoevaluación y el desarrollo de la habilidad de comunicarse de forma asertiva se pueda comenzar a construir la relación con los otros.

En este primer “módulo” se proponen las siguientes preguntas orientadoras:

¿Quién soy yo?

¿Cuáles son mis habilidades, fortalezas y defectos?

¿Tengo la habilidad para comunicar de forma adecuada mis necesidades a los que me rodean?

¿Es posible tener más claridad en la manera en que comunico mis necesidades?

¿Tengo la habilidad de escuchar las necesidades de quienes me rodean?

¿Cuáles son mis objetivos y valores personales?

2.- Los otros:

En esta segunda parte se busca relacionar a los participantes, que han tomado conciencia de ellos como individuos, con los otros, en tres niveles: los otros que participan, tanto formadores como sus compañeros, la institución que proporciona la formación y los participantes que se involucraron en el proyecto a desarrollar.

Durante este segundo módulo se plantean las siguientes preguntas:

¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre mis valores y los de mis compañeros?

¿Puedo construir con esas similitudes y diferencias?

¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre mis valores y los que propone la institución en la que trabajo?

¿Es posible construir sobre esas similitudes y diferencias?

3.-Proyectos (con los participantes fuera de la casa) con el entorno:



Imagen: Casa en el árbol. Proyecto “Lo desconocido”. Las Palmitas. Red de artes visuales. 2014.

La tercera sección busca consolidar la conformación de proyectos para instituciones o contextos específicos. En esta, además de plantear la pregunta orientadora del proyecto, se complementará el trabajo con conocimientos específicos que favorezcan el acercamiento al territorio en el que se trabajará.

Este módulo plantea las siguientes preguntas:

¿Qué conozco sobre el lugar o institución al que quiero acercarme?

¿Cómo puedo aprovechar mis fortalezas para destacar las de los participantes?

¿Puedo usar la experiencia para trabajar sobre mis debilidades?

¿Qué espero transmitir con este trabajo a los participantes?

¿Qué espero obtener de esta experiencia?

¿Cuáles son los conocimientos que creo necesitar para acercarme al lugar o los participantes?

Las preguntas anteriores tenían como objetivo plantear en los talleristas las mismas dudas y reflexiones que se buscaba que ellos plantearan a los participantes de los talleres, es decir, observación de sus necesidades, gustos y deseos personales, para compartirlos y confrontarlos con los de los otros participantes y, con esto, lograr una mejor comunicación entre ellos y poder establecer objetivos comunes, en el plano de lo profesional principalmente.

## Fundación Origen AC

El último trabajo realizado siguiendo esta metodología fue con Pro Ayuda a la Mujer Origen AC. Esta asociación civil trabaja con población en situación de vulnerabilidad, especialmente mujeres, en busca de aumentar su desarrollo humano integral.

Este objetivo se trabaja desde la realización de tres programas distintos: desarrollo de la salud emocional, participación y desarrollo comunitario y desarrollo de habilidades productivas. Cada uno de estos ejes tiene un papel importante en la consecución de la autonomía de las mujeres, apoyando su desarrollo como personas y brindando herramientas para que superen las situaciones que las hacen más vulnerables, haciendo especial énfasis en el papel que juega el desarrollo económico en este aspecto.

La intervención realizada en el Municipio de Irapuato, tuvo una duración de ocho meses, en ella se desarrollaron estrategias en conjunto con la psicóloga asignada de la fundación Lic. Miriam Izquierdo Barrón, especialista en atención a emergencias psicológicas.

La comunidad con la que se trabajó se encontraba en el fraccionamiento Urbi Villas del Rey, ubicado a seis km de la cabecera municipal de Irapuato, este fraccionamiento limitaba con una comunidad más antigua, San Roque. El trabajo pretendió primero integrar a los habitantes del fraccionamiento entre sí y después se buscó que se realizaran algunas actividades en conjunto con la comunidad de San Roque.

Este trabajo, también dio cuenta de la importancia de la interdisciplinariedad en la aplicación de actividades artísticas encaminadas, en este caso al desarrollo humano, pero que también compartía mucho con el enfoque del reconstruccionismo social y, en la parte desarrollo comunitario, con algunas premisas de la competencia cultural y

artística, ya que está fue la base para que la población se re-conociera y encontrara espacios de intercambio e integración.

Estas experiencias sugieren del Centro Comunitario Casa Origen Irapuato. La situación geográfica de Irapuato, es interesante, pertenece a la zona conocida como el Bajío, un área geográfica de grandes planicies ubicada en el centro geográfico de México. Al parecer, desde la época mesoamericana, el bajío ha sido un centro de comercio e intercambio de gran importancia.

Para el 2012 el Bajío se posicionaba como una de las principales opciones de inversión extranjera, tanto por su posibilidad de comunicación con terminales marítimas como el puerto de Lázaro Cárdenas, en Michoacán, como por la conexión que las vías férreas le dan a la frontera con Estados Unidos, así, para 2015 empresas como Mazda, Nissan, Honda, Volkswagen, Pirelli, solo por mencionar algunas de las más llamativas, cuentan con plantas en la región (Moreno-Codina, 2015).

La dinámica generada en este corredor que cuenta con cerca de treinta ciudades medianas, de más de 100, 000 habitantes cada una, destacando por tamaño, Querétaro, Aguas Calientes, Celaya, León, Salamanca, Irapuato y Silao (Gabinete de Innovacion Europea), donde se desarrolla desde la industria automotriz, hasta la aeroespacial, pasando por la agroalimentaria y los electrodomésticos, el corredor del Bajío es una zona que se ha industrializado muy rápidamente.

Más allá de las consecuencias económicas, las dinámicas de la población también se han visto afectadas, específicamente en la zona de intervención de Fundación Origen este cambio era muy notorio. El centro comunitario Casa Origen Guanajuato, se ubicó en el Fraccionamiento Urbi Villas del Rey, un asentamiento de nueva creación (menos de 5 años) que se ubica en el municipio de Irapuato, pero a unos 6 km de la cabera municipal.

Ahí era posible identificar la dinámica de las poblaciones suburbanas (S. de Bruner, 1997), puesto que muchas de las dinámicas que se observaron, como horarios de actividades o hasta planeación familiar, estaban relacionadas con las costumbres del trabajo del campo, pero los ingresos de las familias ya no provenían de ahí, sino de trabajar en las distintas industrias que han crecido en el corredor.

Por ello, el acercamiento que se realizó a esta comunidad fue complicado, pues los contenidos de desarrollo humano, no eran vistos como una prioridad, pero la dinámica del fraccionamiento y el crecimiento de la ciudad hacían necesaria la intervención, sobre todo en la búsqueda de la prevención de la violencia generalizada en la comunidad y dentro de las familias.

Se trabajó principalmente con dos grupos de población, infantil, principalmente hombres, de entre cuatro y doce años, y con adultos, principalmente mujeres de entre veintidós y cuarenta años, todas madres de familia. A continuación se describen a detalle cada una de las experiencias.

### *Replica de experiencias*

El primer momento en que se tocó a la población fue durante un taller infantil de verano “De Safari”. Este ejercicio tuvo como objetivo que la población infantil conociera o reconociera el espacio que habitaban, desde una perspectiva de exploración. Se planteó una aventura en la que ellos resignificarían el lugar y seleccionarían lo que para ellos era importante.

En total se tuvieron 30 asistentes, divididos en dos grupos de edades 4-7 y 8-12 años. Ambos grupos hicieron actividades similares, pero adecuadas a sus propios ritmos e intereses.

El planteamiento central era lograr la construcción de un mapa, una vez más, en donde ellos relacionaran sus ubicaciones y los puntos de interés, uno de ellos, el centro comunitario como espacio de encuentro. Además de esto, las casas de sus amigos o familiares, los espacios públicos, las tiendas, etc. Cualquier espacio que para ellos fuera importante por la razón que fuera.

De ambos grupos se obtuvieron dos mapas, uno más parecido a un croquis con la ubicación más o menos exacta de las cosas y los nombres de las calles, y el otro un mapa abstracto, donde se ubicaron los más pequeños, en relación a la distancia que ellos percibían desde sus casas hasta el centro comunitario.

A la par, se hicieron exploraciones de índole personal, con el pretexto de presentar a los “artistas” que realizaron el trabajo, esta constó de dibujos y escritos, donde quienes asistieron plasmaron sus visiones y deseos del mundo, que aspiraban ser de mayores, que lugares les gustaría visitar y que conocimientos prácticos tenían.

De estas exploraciones, cabe destacar, la visita a Walmart, como el mayor deseo de una niña, y la proliferación de futuros policías, soldados y hasta narcotraficantes. Esto se entiende por el entorno en que ellos se desarrollan, pero se vuelve interesante para este trabajo al ser una forma sencilla y directa de propiciar reflexiones sobre el tema.

¿Por qué visitar Walmart en los días festivos? ¿Qué tiene de atractivo ser policía, soldado o narcotraficante? ¿Dónde se dieron cuenta de ello? Fueron algunas de las preguntas que surgieron hacia quienes participaron, de otros participantes y de quienes guiaron el ejercicio.

Esta experiencia, de la misma forma que en las ocurridas en la primaria, especialmente en el quinto grado, donde se pudo profundizar



Imagen:De Safari. Casa Origen Guanajuato.  
Irapuato 2015.

más en la reflexión con quienes participaron, es una muestra de cómo las actividades artísticas, donde es posible la expresión personal, permiten hacer un reconocimiento de las acciones, lugares y situaciones, en que cada persona se encuentra, y desde ahí, decidir si este es el rumbo que se desea seguir.

En el caso del curso de verano, y por la edad de la comunidad participante, algunas de estas reflexiones fueron compartidas con madres y padres de familia, pues era importante que ellos conocieran estos deseos para propiciar una modificación en los hábitos, e incluso en las perspectivas de vida de la comunidad infantil.

## ***Talleres vivenciales para adultos***

Derivado de la experiencia anterior, se tomó la decisión de intervenir en los padres y madres de familia, por ello se desarrolló un taller para adultos, en el cual se les proporcionarían herramientas para mejorar sus habilidades de comunicación y empatía con sus hijos y el resto de su familia.

El taller “desarrollando relaciones saludables: del maltrato al buen trato” de ocho sesiones de duración, buscó que mediante la aplicación, nuevamente, de actividades relacionadas con el mundo del arte, en donde la población se sintiera cómoda, pues nos encontramos con un alto grado de analfabetismo o analfabetismo funcional, pudieran experimentar y expresarse sobre la forma en que reaccionan y se comportan frente a diversas situaciones y emociones.

La idea de este taller partió de actividades como el dibujo y la escultura para lograr que las madres y padres asistentes, buscaran estrategias de resolución de conflictos, trabajo colaborativo, comunicación asertiva, es decir, de las competencias transversales, pues se enfrentaron a la interpretación de los mensajes, a la argumentación

de sus acciones y a la búsqueda de soluciones creativas a los conflictos a los que se les enfrentó.

Si bien, por razones ajenas a esta investigación, el proceso no pudo llevarse a cabo con las ocho sesiones, la aplicación de cinco de las actividades, estaba dando resultados, pues se notaba mayor integración en los grupos y más confianza para expresar sus ideas, sentimientos y necesidades una forma un poco más clara que al principio.

Estos elementos, también presentes en el concepto manejado por Fundación Origen de empoderamiento y autonomía. Puntos de gran interés en el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo humano desde la perspectiva de la fundación.

Cabe hacer la aclaración de que dichos conceptos no forman parte del marco teórico de esta investigación, pues la integración de este proyecto a la investigación no estaba prevista, por lo que una investigación más profunda de ellos implicaría un enfoque un poco distinto y no es el caso del presente trabajo. Se incluyen estos puntos pues son relevantes para confirmar y validar, hasta cierto punto, la propuesta hecha en esta investigación, del enfoque re constructorista como parte la formación integral de ciudadanos y de la aplicación de las competencias transversales a través de las actividades derivadas de prácticas o estrategias artísticas.



Imagen:Tendiendo puentes, La Potosina, Pueblo Nuevo Gto.2015



## 4. Conclusiones generales

Más allá de las fronteras, de las naciones o los estados, la violencia que se vive y se repite en distintas partes del país y del mundo tiene elementos en común, que pueden ser revertidos con acciones similares, cuando se comprenden los problemas que lo generan, comenzando por la individualización y la división de las comunidades.

Esta división refuerza algunos de los conflictos propios del narcotráfico y el control del espacio: asesinatos, secuestros, pandillas y las llamadas “fronteras invisibles” que están en los límites de los barrios o de algunas colonias incluso, en calles manejadas por distintas bandas. Así, los espacios públicos se pierden, no existen lugares “seguros”: los espacios cambian de significado.

Y esta es la clave, el significado, al menos desde mi punto de vista. Cuando las plazas públicas (no centros comerciales, sino parques, quioscos o simplemente calles) son lugares de encuentro, de reconocimiento, de REcreación (viendo la recreación como un intercambio entre iguales, donde la convivencia con otros transforma y nutre a quienes se involucran) estaban cargados de un significado, agradable, positivo, que invitaba a intercambiar experiencias, vivencias o simplemente para compartir espacio vital.

Pero, las divisiones, la violencia, la desconfianza y la duda, generan cambios en esos significados. Los espacios públicos son espacios de peligro, por ejemplo el teatro Metropolitano de Medellín estaba considerado un punto militar estratégico, por la cantidad de personas que podían reunirse, esto lo volvía sujeto de un atentado en cualquier momento ¿qué pasa entonces con estos espacios públicos? No son lugares de recreación, sino de peligro.

Así, poco a poco los lugares comunes son tomados, por ejemplo, por la violencia. Pero este fenómeno también ocurre con el capitalismo,

aunque obviamente es un proceso que parece menos sangriento, pero que es igual de dañino. Los espacios públicos desaparecen, ya sea por la violencia o por la comercialización. El resultado es similar, se pierde la noción de comunidad ya que no se encuentran espacios comunes donde socializar y compartir experiencias que no impliquen procesos de compraventa o peligro.

¿Por qué entonces el arte y la cultura han servido para revertir esos procesos de violencia y hasta desarraigo?

Primero, porque ayudan a construir sentido colectivo y sobre todo a expresar ese sentir colectivo. Claramente no todas las personas tienen las habilidades de expresión que pueda tener un artista, en la disciplina que sea, teatro, música, plástica, etcétera, pero todas las personas tienen la posibilidad de percibir e identificarse con las ideas o sentimientos que éste comparte mediante su obra, generando un sentimiento de pertenencia o una catarsis necesaria para establecer la noción de comunidad.

Segundo, porque la expresión artística permite un acercamiento distinto, e incluso que puede ser más amigable al presentar hechos o situaciones problemáticas, o por otro lado, tiene la libertad para ser más directa en la forma de expresar el descontento o el dolor que se puede sentir por las situaciones de violencia en una comunidad. Estas expresiones, por ser “artísticas”, pueden ser más fáciles de asimilar, propiciando espacios de respeto a las distintas opiniones y sentires sobre un mismo tema, entonces el arte y la cultura fomentan el respeto, la diversidad y la tolerancia.

Un tercer aspecto, es que mediante el arte, se resignifican los espacios y los hechos. A través de una obra de arte, sea pintura, escultura, fotografía, música o cualquier otra expresión, un hecho doloroso puede convertirse en memoria colectiva, que recuerde ese suceso, pero que también le de salida a las emociones que generó y, todavía más allá, que lo convierta en positivo, de alguna forma, como el rescate de la memoria que se ha hecho en Medellín, donde la expresión artística

permite mantener el recuerdo de lo que no se quiere repetir, siendo documento de las situaciones que generaron esos niveles de violencia y del dolor que le hizo sentir a la población para que esto no se repita.

Finalmente, la educación artística, además de la práctica artística como tal, va muy de la mano con la educación emocional, pues ambas apelan a todo lo que nos genera al interior lo que percibimos con los sentidos, desde la vista de un paisaje o una pelea, escuchar sonidos bellos o tiroteos. Entonces se trata de lo sensible, que lleva lo emotivo.

La ventaja del arte, sobre la educación emocional como concepto o como enseñanza abstracta de las emociones, es que estos procesos pueden ser colectivos, es decir, el sentir de un barrio entero o de una ciudad entera, que comparte miedos, tristezas y también esperanzas.

Por esto, el arte, aun cuando se trate solamente de la apreciación de la misma, produce la resignificación de los espacios o de los sucesos, la expresión o identificación con un sentimiento compartido y la posibilidad de ampliar las visiones de un mismo hecho para sensibilizar o crear una memoria que ayude a no repetir situaciones dolorosas. Todo eso, lleva a la cohesión, la identificación y la comunicación más allá de lo verbal, es decir, a construir los significados colectivos y una comunidad en torno a ellos.

A pesar de la mercantilización y la objetualización del arte, conserva parte de su pasado y sus funciones básicas, que son la comunicación no verbal de conceptos abstractos, que pueden ser comprendidos y asimilados por grupos de personas que se identifican con ellos y los asumen como parte de su vida cotidiana y de su forma de ver y entender el mundo que les rodea.

El planteamiento de este trabajo es que la educación artística, con un enfoque social, llevará a desarrollar juicio crítico y reflexivo en quienes se acerquen a ella, que puede derivar en el muchas formas de transformación, tanto individual como colectivo, aunque en el caso de las experiencias escolares mientras siga subordinada a la “expresión

y apreciación” como principales finalidades puede ser más complicado lograr abarcar el abanico de posibilidades que las artes pueden ofrecer a la educación.

La educación artística, aplicada en distintos contextos mostró que las prácticas artísticas, o las actividades derivadas de ellas, facilitan trabajar distintos enfoques de valores sociales, formas de relacionarse y hasta de fomentar distintas inteligencias que apoyen el desarrollo emocional.

Al hacer una mirada a las experiencias realizadas durante este proceso de investigación, se puede ver que el trabajo de educación artística, con el enfoque de reconstruccionismo social, requiere que las propuestas involucren al individuo y al entorno por igual, al mismo tiempo, que se nutren ampliamente con el trabajo interdisciplinar que las contextualiza y las completa.

Un punto importante de estos ejercicios, es que el compromiso del docente o facilitador con la intervención es de vital importancia, no es solamente una cuestión de sensibilización, como se quiso hacer en la intervención del Colegio O’Farrill, donde en poco tiempo se intentó tocar a un gran número de personas. La capacitación que se ofreció a las profesoras fue corta en tiempo y muy básica en conceptos, lo que derivó en explicaciones vagas y amplias, menor grado de reflexión y sobre todo menor grado de empatía, entre las participantes y la facilitadora, y entre las participantes mismas.

Así, también se puede ver que la empatía es, en cierto sentido, fundamental para este tipo de intervenciones, tanto en las experiencias de los Seminarios de Aproximación a la Plástica Mexicana, como en la capacitación para talleristas e incluso en los talleres vivenciales para Fundación Origen, la base de la comprensión de los temas y de la consecución de reflexiones profundas, tiene que ver con la empatía que logra quien facilita la información inicial y con el grado de vivencia que esta misma persona tiene de las reflexiones y objetivos que quiere lograr.

Es decir, que entre mayor sea la experiencia de quien guía la actividad, en relación al tema a tratar y su relación con la actividad presentada, mayor será el grado de profundidad que logrará con quien asiste. La vivencia no tiene sustitución, realizar las actividades, no solo conocerlas, en conjunto con el grupo atendido o antes con otro grupo de prueba que pueden ser compañeros talleristas, como en el caso de Colombia, permite generar reflexiones más profundas, mayor empatía y da seguridad durante la realización del ejercicio.

Todas las experiencias, han probado que no es suficiente una formación conceptual cuando se tocan temas tan complejos como la reconstrucción social, puesto que la idea abstracta del respeto, la tolerancia o el ejercicio de la ciudadanía, no son, en muchos casos, suficiente para lograr transmitirlos de forma clara. Estos conceptos, así como la belleza, o cualquier otra categoría estética, requieren ser vividos, es por eso que las intervenciones docentes desde las herramientas del arte pueden ser útiles para la formación de ciudadanía y la formación en algunos valores deseables para ella, así como para el logro de las competencias transversales, aplicadas a otros campos del conocimiento.

La formación profesional como artista, abre la posibilidad de buscar siempre la creación de experiencias, que van desde la emoción que se genera con una pintura o escultura tradicional, hasta las dudas y cuestionamientos presentados por obras de arte moderno o contemporáneos. Desde esta perspectiva, la enseñanza se transforma también en una experiencia, una experiencia compartida, entre quien facilita la información o guía y quienes participan de ella.

Cuando se trabaja con actividades creativas existe un alto índice de incertidumbre, si el aprendizaje, en general, se entiende como un acto creativo, es fundamental que los profesores estén acostumbrados a manejar la falta de certeza, es decir, que tengan mayor apertura a la improvisación y, curiosamente, menos expectativas con respecto a los resultados esperados, sabiendo de antemano que serán del todo inciertos y que son tantas las variables que existen en ellos como

pensamientos en cada una de las personas que participan, el docente incluido.

En estas propuestas, se buscó que los papeles se turnaran, pues la intención de la formación que se ofreció a los docentes o talleristas, es que comprendan que la comunicación tiene dos vías, y que permitan mantenerlas abiertas, justamente por la complejidad de los temas que se quiere tocar, es necesario escuchar para no perder el rumbo.

A lo largo del texto, se ha buscado destacar las funciones reflexivas y emotivas del arte, enfocadas a las relaciones entre individuos y con el entorno. Si bien es cierto que “Nadie puede conocer verdaderamente la cultura de otro; [por lo que] escuchar es más importante que narrar” (Chalmers, 2003p. 30), las acciones propuestas para llevar esta investigación a la práctica buscaron adecuarse, en la medida de lo posible, a los contextos en que se desarrollaron. Por ello, la última parte de la afirmación de Chalmers es especialmente relevante, la adaptación a las necesidades del contexto, es decir, a las personas que se verán involucradas durante el proceso, fue siempre fundamental.

En cuanto al desarrollo personal, existe una relación entre las artes, con los abordajes emotivos del aprendizaje, y cómo estos pueden mejorar la comunicación, la tolerancia y la empatía, al favorecer el respeto por las emociones propias y de otros. Todas las experiencias aquí presentadas hacen referencia a esto, pues es campo de las artes visuales, la experiencia estética, el trabajo desde lo emotivo y lo sensorial donde estas actitudes pueden ponerse en práctica.

Pero especialmente, en la tercera experiencia, en los talleres vivenciales con adultos, se nota claramente, como la expresión artística permite acercar a las personas, no especialistas ni en arte ni en psicología, a los temas de las emociones y las reflexiones sobre las mismas, dejando constancia de una ampliación de su campo de visión de sus propias emociones y de las de quienes les rodean, dando pie a la tolerancia y comprensión de estas ideas y emociones.

Así, se pretende eliminar el peso de la prescripción para entrar en la complejidad que implica la educación basada en el individuo (Jimenez, Pimentel, & Aguirre, 2009) entendiendo que individuos son profesores o facilitadores y quienes reciben, por igual (Freire, 2004), con todo lo que esto implica, cargas culturales, emotivas, historias personales, deseos, necesidades...

Siendo así, las competencias transversales base de esta mezcla, la argumentación, la interpretación y la actitud propositiva, se convierten en acciones necesarias durante toda la vida, ya que serán parte de la comunicación constante y recíproca de las personas y su entorno.

También, la incertidumbre y la complejidad, jugaron un papel importante en la construcción de esta investigación, ambas fueron parte del proceso de construcción, aplicación y de revisión de este trabajo. Aquí, la interdisciplinariedad ha permitido ampliar los alcances y aplicaciones de esta investigación en cada una de las fases, desde el trabajo con otras disciplinas artísticas, hasta la inclusión de especialistas educativos y en psicología.

La primera experiencia, los seminarios, fueron una creación “libre”, donde no se contó con apoyo de otras áreas, se trabajó desde la formación profesional y desde la experiencia que se iba obteniendo en cada curso. Después las experiencias en la educación básica, contaron con el apoyo de quienes se convertirían o ya ejercían como profesores, por esto se tomaron en cuenta más aspectos como la duración de cada actividad, la división por edades, la claridad de la explicación, la inclusión de actividades físicas para la distensión de quienes participaban y la planeación detallada de la intervención, cosa que en la primera etapa no fue necesaria, o no se consideró por la falta de experiencia.

Durante las experiencias en Colombia, la introducción de otras disciplinas artísticas y enfoques educativos, mejoró en gran medida la claridad de los objetivos sociales e individuales del proceso y al mismo tiempo, permitió explorar una gama más amplia de actividades que

ligaban la tarea artística cada vez más con la comunicación y menos con el ámbito disciplinar.

Así, cada intervención ha aportado temas o acciones que se vuelven relevantes o necesarias, pero que siempre deben estar dispuestas a ser modificadas. En los talleres con artistas, la variedad de ramas de especialidad y de procedencias geográficas, se prestaba para que las reflexiones sobre conceptos como compromiso, respeto, alternativas de vida o belleza, se profundizaran mucho, llegando continuamente a la conclusión de que estos conceptos tendían que crearse en el espacio a intervenir, pues cada grupo de personas entendería esto de forma distinta.

Finalmente, la aplicación de talleres vivenciales, dejó ver la importancia del acompañamiento psicológico en esta labor, permitiendo hacer intervenciones que confrontan la individualidad, pero que, al mismo tiempo, estas individualidades se compartan para construir una red mucho mayor, desde lo simbólico, con las actividades artísticas, y desde lo emotivo con las reflexiones obtenidas, creando piezas u objetos en conjunto, que permitieron que las historias personales fueran expuestas y, sobre todo, comprendidas por el grupo completo.

## *Alcances*

Derivado de la propuesta de esta investigación, quedó de manifiesto que la metodología es aplicable a entornos muy diversos. Desde trabajo directamente en temas artísticos, hasta un sinnúmero de actividades relacionadas con el desarrollo personal y comunitario.

También es cierto que, no todas estas aplicaciones están al alcance de la educación básica, pues con los tiempos, estructura y reformas,

parece más sencillo llevarlas a cabo en el área de la educación extraescolar, que también permite mayor libertad de movimiento y apertura para incluir temas y actividades vivenciales.

Otra línea de investigación derivada sería la aplicación de esta metodología de forma inversa, directamente a comunidades, dando un enfoque ligeramente diferente, pues los objetivos serían siempre colectivos, aunque favorecieran el desarrollo personal, contrario caso al que se presenta en este documento.

Si bien, la idea inicial de proyecto no logro llevarse a término, es decir la creación de un programa concreto de formación para docentes generalistas, esta línea queda abierta, pues las aplicaciones y los resultados, muestran que es posible sensibilizar y mejorar las formas de enseñar el arte y hasta los objetivos para enseñar arte, pero que este camino requiere mucho más trabajo y mejor coordinación con autoridades educativas.

La intención de brindar este tipo de capacitación a profesionales de la educación no está cerrada, aunque hace falta encontrar los espacios adecuados para que esta información, que finalmente son herramientas aplicables, sea asequible para la comunidad docente interesada.

Además, las diferentes experiencias dejaron ver que una intervención corta puede ayudar a generar cierta sensibilidad a los temas, tanto en público infantil como adulto, pero la posibilidad de reflexión se limita, coartando el beneficio del trabajo. Por el contrario, una intervención más larga permite acercamientos mucho más íntimos, donde la participación de ambas partes, es mucho más comprometida y las reflexiones sobre lo personal y el entorno son más profundas, haciendo que la intervención tenga mayores beneficios.

## *Limitaciones*

La propuesta de intervención docente que se presentó, sufrió una serie de cambios, derivados en gran medida, de las condiciones del contexto en que se desarrolló. Al igual que la práctica docente, donde se generan cambios inesperados, que requirieron improvisación, pero que está sustentada en conocimientos teóricos que han surgido a lo largo del trabajo profesional y de investigación, este trabajo fue constantemente tocado por la incertidumbre y la improvisación.

Otra limitación de esta investigación fue el tiempo, de aplicación y el tiempo de procesos burocráticos relacionados con ella. Con la última experiencia en Fundación Origen, se pudo ver que una intervención de cinco meses comenzó a mostrar frutos, en el caso de los Seminarios dentro de la UPN, fue claro que quienes acudieron a más de un seminario estaban más interesados en adquirir estrategias artísticas para incluirlas en su práctica docente.

Pero muchas de las condiciones en las que se desarrolló esta investigación, estuvieron limitadas por el tiempo del que se podía disponer para su aplicación, tanto en las capacitaciones con docentes o talleristas, como en el trabajo con población infantil.

Además, la poca apertura que existe de los directivos y administradores de escuelas particulares, y la burocracia que implica el sistema público, no favorecieron para la realización de más intervenciones dentro del sistema escolar. Aunque se intentó realizarlos, en cambio, la educación extraescolar, es mucho más flexible y permitió que se exploraran con más profundidad las propuestas.

En el caso del planteamiento original, desarrollar un curso, las limitaciones fueron por el espacio de aplicación, fueron surgiendo distintos espacios que permitían la aplicación de experiencias extraescolares mientras que las escolares se redujeron.

En buena medida, la falta de conocimiento de herramientas de metodologías de investigación social fue una limitación, pues estos conocimientos fueron adquiriéndose en el camino, dejando muchos momentos sin la documentación tan precisa como sería deseable.

En parte, la formación como artista fue un beneficio y una limitación, pues como artista visual, las herramientas propias del arte, la observación y la creación, como principales formas de trabajo permitieron que se consiguieran actividades, pero muchas veces la falta de rigurosidad en la investigación social dejaba detalles o cabos un poco sueltos, que se vieron reflejados en el tiempo que tomó construir el texto final.

El acercamiento filosófico, también fue un beneficio y una limitación, como lo plantea Pablo Feinmann en su serie de filosofía, donde habla del pensamiento latinoamericano, muchas veces la reflexión vino acompañada de la acción, o mejor dicho, la acción de la reflexión. La aplicación de las actividades y enfoques fue lo que dio rumbo y sentido al trabajo realizado, una vez aplicados, o esbozados, las reflexiones posteriores y el intercambio con otras áreas del conocimiento, enriquecieron, pero nada enriqueció tanto como la práctica.

Fue, gracias a la práctica y la aplicación, que el trabajo cobró sentido, pero la inseguridad en la ejecución de los métodos de investigación social, limitaban la expresión de los resultados y de las reflexiones y hallazgos.

## ***Algunas Consideraciones***

Finalmente, el trabajo se presenta como lo que fue, un cúmulo de experiencias que se entrelazan con la reflexión generada de la investigación documental y que se enfrentan constantemente, a ser revisadas en la práctica. El resultado es el crecimiento tanto personal

como académico, al entender que toda esta forma de investigación, puede ser una forma válida, que la experiencia y la práctica vale tanto como la investigación documental y cuando se complementan se tiene un trabajo sólido.

La construcción de este trabajo me dejó, como artista la comprensión de nuevas y muy variadas formas de creación, principalmente relacionadas con lo colectivo y con lo social; como investigadora, la seguridad de que la experiencia y las bases teóricas son la mejor manera de enfrentar la incertidumbre del trabajo diario, ya sea dentro de una institución extraescolar o dentro de la docencia, incluso dentro del trabajo artístico.

En lo personal, todas y cada una de estas experiencias me marcó, muy de cerca, la ventaja y la desventaja del trabajo social es que se hace con personas, con sus historias y sus presencias, y cuando algo falla, puede parecer que le fallamos a esas personas, y cuando funciona, no dan ganas de dejar a esas personas, aunque nuestro objetivo se haya cubierto o el programa terminado. La cercanía que se genera en este tipo de trabajo es muy complicada, movió muchos sentimientos profundos, que a la vez, ayudan a sanar y a crecer a través del contacto con otros y de la intención de que quienes nos rodean crezcan también.

Todo el proceso ha sido lleno de altas y bajas, muchas veces difícil de cerrar, pero ahora que parece que por fin esta etapa termina, puedo ver que es cierto, los estudios de maestría me cambiarían. El cambio ha sido radical en muchos sentidos, pero sé que se han mantenido conmigo las cosas que importan, como en este trabajo, mucho contenido ha ido y vendido, pero lo importante está ahí, en la base.

La educación artística con enfoque social, la comunicación, y sobre todo, la razón para que el arte siga siendo parte de mi vida, pero ahora de una forma diferente, como aprendizaje constante y como diálogo con el entorno y quienes lo componen.



# Bibliografía

Abad Molina, J. (s.f.). Experiencia estética y Arte de Participación: Juego, símbolo y creación. OEI.

Aguirredondo, I. (mayo de 2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. Obtenido de IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 8: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/knowledge\\_compet\\_ibewpci\\_8.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf)

Almazan Ortega, J. L. (2000). La educación básica en México. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de coparmex.org: <http://www.coparmex.org.mx/contenidos/publicaciones/Entorno/2000/diciembre/almazan.htm>

Alsina, P., & Giráldez, A. (2012). La competencia cultural y artística. 7 ideas clave. Graó.

Barbero, J. M. (23 de Marzo de 2009). Educación Expandida. Sevilla, España.

Batres Prieto, V. (2010). Implicación de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística. Tesis de Licenciatura, México.

Berrocal, M., Aragón, J., Caja, J., Gaja, J., González, J. M., Lozano, V., . . . Rosique, C. (2011). Menús de educación visual y plástica. Siete propuestas para desarrollar en el aula. Barcelona: Graó.

Brea, J. L. (2006). Estética, Historia del Arte, Estudios Visuales. Estudios Visuales, 8-25.

Casa Tres Patios. (2012). Transiciones. Medellín.

Casa Tres Patios. (2014). La Praxis y el Contexto: Arte, Pedagogía y Comunidad. Medellín.

Chalmers, F. G. (2003). Arte, educación y diversidad cultural. Barcelona: Paidós.

Colegio O´Farrill. (2013). Historia. Obtenido de Colegio O´Farrill: <http://www.colegioofarrill.edu.mx/historia.html>

Debroise, O., & Medina, C. (2006). La era de la discrepancia. Arte y cultura visual en México 1968-1997. México: UNAM.

Díez del Corral Pérez- Soba, P. (2006). Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano. Tesis Doctoral, Madrid.

Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). La Educación en el Arte Posmoderno. Paidós Iberica.

Esquivel, J. M., Ferrer, G., Ravela , P., Valverde, G., Wolfe, R., & Wolff, L. (2006). Sobre estándares y evaluaciones en América Latina. San Marino/ PREAL.

Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.

Gabinete de Innovacion Europea. (s.f). Porqué "el Bajío". Recuperado el octubre de 2015, de Gadi: <http://www.hispanialink.com/PDF/pqBajio.pdf>

Gallardo Vázquez, P. (2012). De la pedagogía social a la formación ciudadana. Tesis doctoral, Medellín.

García Canclini, N. (1998). Lecturas Inesperadas. En M. C. Laverde, & R. Reguillo, Mapas nocturnos. Diálogos con la Obra de Jesús Marín Barbero (pág. 3.9). Bogotá: Siglo del Hombre.

Giáldez, A., & Pimentel, L. (s.f.). Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica. Madrid: OEI.

Gil Antón, M. (09 de 04 de 2016). ¿Dar clases? El Universal, pág. Opinión.

Gómez Santos, M. (2011). Pierre Bourdieu: razón, escuela y disposición "escolastica". XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación . Barcelona.

Guerrero, G. (2009). Introducción a la Filosofía de la Ciencia. Mexico: Universidad del Valle de México.

Gutierrez, J. (1998). Metapolítica. Metapolítica.

H. Congreso de la Unión . (11 de septiembre de 2013). Ley General de Educación . Diario Oficial de la Federación . México: Diario Oficial de la Federación .

H. Congreso de la Unión. (24 de Agosto de 2009). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Mexico: Diario Oficial de la Federación.

Hofstadter, D. (2008). Gödel, Escher, Bach: Una eterna trenza dorada. México: Vasa.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2009). Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo. Méxco: INEGI.

Jimenez, L., Pimentel, L., & Aguirre, I. (2009). Educación Artística, cultura y Ciudadanía. España: Fundación Santillana.

Laboratorio de Investigación e Innovación Abierta, CORPOCENTRO. (12 de 12 de 2014). Diario de Campo. Obtenido de Centro Imaginado. Medellín: <http://centroimaginado.com/sitio/diario-decampo/sergio-restrepo-director-del-teatro-pablo-tobon-uribe/>

Martín. Barbero, J. (1991). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. México: G.Gili.

Martínez Luna, S. (2010). La crítica de la cultura después de la cultura. Estudios Visuales, 201-2014.

Medellín Cómo Vamos. (26 de marzo de 2015). Seguridad y convivencia. Obtenido de Medellín Cómo Vamos: <http://www.mede-lincomovamos.org/seguridad-y-convivencia>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Colombia aprende. La red del conocimiento. Recuperado el 20 de Octubre de 2013, de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-126988.html>.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2008). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural. Educación Preescolar, Básica y Media. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación República del Perú. (2008). Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. Lima: Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado el 07 de 10 de 2013, de Ministerio de Educación: <http://ebr.minedu.gob.pe/pdfs/dcn2009final.pdf>

Montalvo, T. (diciembre de 2013). México, el peor en educación de la OCDE. Recuperado el marzo de 2014, de Animal Político.

Moreno-Codina, T. (2015). Plan maestro del corredor logístico industrial automotriz del Bajío. Quivera, 13-34.

Morin , E. (s.f.). Sobre la interdisciplinariedad. CIRET (Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires) N° 2, 9-15.

Morin, E. (1995). La relación ántropo-bio-cósmica. *Gazeta de Antropología*, 11.

Morin, E. (1997). Una política de civilización . Obtenido de Biblioteca Electronica UdeA: [http://huitoto.udea.edu.co/curriculo/BibliotecaElectronica/index\\_files/documentos/Morin\\_una\\_politica\\_de\\_civilizacion.pdf](http://huitoto.udea.edu.co/curriculo/BibliotecaElectronica/index_files/documentos/Morin_una_politica_de_civilizacion.pdf)

Morin, E. (1999). Los site saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Morton Gómez, V. E. (2001). Una aproximacion a la educación artística en la escuela. México: UPN.

Najmanovich, D. (s.f.). Interdisciplina.Arte y riesgos del Arte Diálogo. Pensamiento Complejo Argentina.

OEI. (2006). Carta Cultural Iberoamericana. XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno (pág. 20). Montevideo: OEI.

OEI. (2008). Metas Educativas 2021: La educacion que queremos para la generación de los Bicentenarios. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (pág. 151). El Salvador: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

OEI. (2010). Declaratoria del Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultura. Mexico 2010. Recuperado el 08 de Febrero de 2014, de <http://www.oei.es/artistica/declamexico.htm>.

OEI. (2013). Miradas sobre la educacion en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora en la educación. Madrid: OEI.

Rampely, M. (2006). La cultura visual en la era postcolonial: el desafío de la antropología. *Estudios Visuales*, 186-211.

Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., . . . Wolff, L. (2007). Las evauaciones educativas que América Latina necesita | . PREAL.

Reyes García, J. (1995). En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana. Chile: Pontificia Univerisidad Católica de Chile.

S. de Bruner, E. (1997). Suburbano. En H. Pratt Fairchild, *Diccionario de Sociología*. México: FCE.

Saldarriaga Restrepo, A. C., Romero Meza, A., Moreno Cardona, R. M., Sauza Vázquez, B., & Casas Jaramillo, D. (2012). Visibilizar la acción didáctica del docente novato en educación artística. *El artista: revista de investigación en música y artes plásticas* | , 5-24.

Sardelich, M. E. (2006). *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa*. Cuadernos de Pesquisa, 451-472.

Secretaría de Bienestar Social. (octubre de 2010). Desplazamiento Forzado por la Violencia en la ciudad de Medellín. Obtenido de Gerencia para la coodinacion y atencion de poblacion desplazada: [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Bienestar%20Social/Secciones/Publicaciones/Documentos/2012/3%20%20%20Desplazamiento%20Forzado%20en%20Medellin\\_Octubre%202010.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Bienestar%20Social/Secciones/Publicaciones/Documentos/2012/3%20%20%20Desplazamiento%20Forzado%20en%20Medellin_Octubre%202010.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios para la Educación Básica*. México: SEP.

SEP. (2011). *Plan de Estudios para la Educacion Basica*. México: SEP.

SEP. (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. México: Sep.

SEP. (2012). Enfoque centrado en competencias. Obtenido de Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE): [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias)

SEP, UPN. (2010). Introducción a la educación artística en el contexto escolar. México: SEP.

Toro, B., Tallone, A., Hoyos, G., Martín Gordillo, M., Martínez, M., Oración, M., . . . Cabezudo, A. (2010). Educación, valores y ciudadanía. Madrid: SM.

UNAM. (14 de diciembre de 1995). Reglamento General de Estudios de Posgrado. Obtenido de Dirección General de Administración Escolar: <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/regesp95.html>

UNESCO. (2005). Diversidad de las expresiones culturales. CONFERENCIA DE LAS PARTES EN LA CONVENCIÓN SOBRE LA PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE LA DIVERSIDAD DE LAS EXPRESIONES CULTURALES (pág. 13). París: UNESCO.

UNESCO. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI (pág. 25). Lisboa: UNESCO.

UNESCO. (2007). Enfoque por competencias. Obtenido de Oficina Internacional de Educación : <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>

UNESCO. (2010). Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística. Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística (pág. 11). Seúl: UNESCO.

UNESCO. (2010). *Economía Creativa*. Concepción, Chile: UNESCO.

UNESCO. (2013). *Informe sobre la Economía Creativa*. NY: UNESCO.

Vega, M. (23 de agosto de 2005). El sistema educativo menosprecia la formación artística: especialistas. *La Jornada*, págs. 2-5.

Wompner G., F. (2011). *Educación Holística*. Osorno.



## 6 Anexos

## Anexo I: Informe de actividades

*Festival arte y convivencia*

*Fase 1: sensibilización con profesoras*

*Duración: 2 horas*

*Actividades:*

- *Cuestionario de entrada.*
- *Breve explicación sobre el arte y la estética.*
- *A ciegas. Reconocimiento con los ojos tapados.*
- *Cadáver exquisito. Retrato colectivo.*
- *Revisión de actividades para festival.*

*El inicio de la sesión se vio retrasada por las actividades de las profesoras, por lo que fueron llegando poco a poco, este tiempo se aprovechó para aplicar un cuestionario que nos ha permitido darnos una idea de los conocimientos y opiniones de las asistentes sobre el arte en general y la educación artística en particular.*

*Haciendo un resumen de las respuestas obtenidas, podemos decir que, en general, se ve al arte relacionado principalmente con la expresión de sentimientos, aunque también se mencionan conceptos como comunicación y creación. Para la realización de este proyecto, el concepto de arte que se maneja contiene esos elementos, pero muchos más que, culturalmente, no son tan fáciles de relacionar con la idea generalizada de arte, tales como la cohesión social y la formación de comunidad.*

*Destaca, que cerca de la mitad del personal mostró interés en las actividades planteadas, aunque también el horario no fue el más adecuado, pues al ser una actividad que se realizó al finalizar sus labores, la energía y motivación se vieron disminuidas. A pesar de ello hubo participación y se pudieron anotar algunos puntos importantes para esta investigación.*

*Si bien el objeto de este primer acercamiento era sensibilizar a las profesoras para poder contar con su ayuda en la actividad a realizar con los alumnos al día siguiente, parte de la actividad estaba relacionada con mejorar la convivencia y el acercamiento entre las profesoras, para luego trabajar la convivencia con sus alumnos.*

*Previamente se habían tenido algunos acercamientos con el personal de la escuela, lo que permitió tener una idea general de la situación en que se trabaja dentro del colegio. Fue por esta razón que se seleccionaron las actividades realizadas, enfocadas principalmente a reforzar la tolerancia y el acercamiento entre las profesoras como personas. Este objetivo no se planteó durante la sesión, con la intención de no influir la respuesta de las profesoras, de forma que su convivencia no estuviera marcada por la expectativa de la capacitadora de que “se llevarán bien”.*

*Una vez comenzadas las actividades, se vio participación de la mayoría de las asistentes, aunque se notó una actitud diferente de un grupo de 3 profesoras que aprovechaban las “fallas” de las explicaciones para hacer bromas. De estas tres profesoras una, participó en la actividad como se indicó, mientras que las otras dos no quisieron participar.*

*Durante la segunda actividad ocurrió algo similar, la mayoría de la profesoras participaron, intencionalmente no se dijo desde el principio que el retrato se realizaría entre todas con el objetivo de evitar que las profesoras pusieran nombre o detalles que fácilmente se reconocieran y para forzar la observación sobre las compañeras. El punto negativo de esta actividad es que ninguna profesora parecía expresar su opinión sincera sobre el resultado de su retrato. Una vez terminada*

*la actividad, se informó a la capacitadora de un descontento que no se mencionó, esta profesora nos negó la oportunidad de profundizar en las actividades al no compartir su sentir.*

*Finalmente, en opinión del equipo de trabajo, el tiempo fue corto para explicar las actividades del siguiente día. Aunado a esto, una vez que volvimos a la dinámica de explicaciones, se perdió el interés, en parte comprensible por la hora y la carga extra de la actividad.*

*Como conclusión, diremos que se vieron reforzadas las previsiones que se hicieron desde la dirección y la administración del colegio sobre la participación de las profesoras. Al mismo tiempo, este primer acercamiento nos permite tener más información sobre la convivencia de las profesoras con miras a mejorar las actividades propuestas y continuar con un programa de mayor alcance.*

## *Fase 2*

### *Festival: arte y convivencia*

*Se comienza el informe con la presentación de la autoevaluación de la actividad desde la perspectiva del equipo de trabajo. La poca experiencia con grupos del tamaño al que nos enfrentamos nos llevó a cometer algunas fallas que perjudicaron la continuidad del trabajo, las indicaciones no fueron proporcionadas completamente por el altavoz, sino directamente por cada profesora, situación que dejaba a algunas profesoras esperando indicaciones. Por esta razón se agradece la intervención de la profesora Alejandra, quien tomó el altavoz y ayudó a mantener la cohesión del grupo.*

*En cuanto a las actividades, se vio que para los participantes hasta 4° grado les resultó interesante, mientras que para 5° y 6° ya no fueron tan llamativas. Este fue un detalle de planeación que será necesario*

*corregir, pues se dio prioridad a la realización de una actividad colectiva antes que a los intereses de los distintos grupos de edad, lo que propició que hubiera una dispersión de los estudiantes de mayores grados, junto al hecho de realizar la actividad de forma apresurada.*

*Sobre la participación de las profesoras:*

*En general, se vio participación de todas, pues estaban a cargo de grupos, como en su práctica diaria. Se aprecia que algunas ponían más entusiasmo que otras y que, sobre todo durante la realización del mapa, algunas daban instrucciones muy concretas, pidiendo a los alumnos dibujar coches o árboles. Por otro lado, en el grupo norte, la capacitadora se encontró con un incidente: las profesoras encargadas habían excluido a algunos niños de primer año, porque no sabían su dirección, y simplemente se les dejó fuera del espacio de trabajo y no se puso ningún interés en ayudarlos a integrarse.*

*Este incidente fue resuelto con una plática con los niños, de algunos minutos, donde se indagó el punto cardinal correspondiente a su casa, de forma que se pudieron integrar. Otro de los pequeños, confesó que su problema no era que ignorara su dirección, sino que no quería pintar en el mismo lugar que sus hermanos, por ello se le dio permiso de hacer su dibujo en otra zona. Al parecer, no se hizo énfasis en que lo importante no era la obtención de un mapa mimético, sino que el objetivo era intercambiar, conocerse y convivir con los compañeros de escuela, ya que el centro educativo es donde, maestras y alumnos, pasan gran parte de su tiempo.*

*Desde la perspectiva del equipo de trabajo, fue claro que hizo falta una mayor dedicación con las profesoras, de forma que tuvieran más herramientas para manejar las situaciones que ocurren cuando se trabaja con actividades creativas, es decir, que hubiera mayor apertura a la improvisación y más tranquilidad con respecto a los resultados, ya que el enfoque que se ha manejado de las artes desde el equipo de trabajo, ha sido el de dejar de lado la mimesis y buscar desarrollar otros puntos importantes de la actividad artística, como son el*

*reconocimiento de emociones y sensaciones, la cohesión social y la convivencia.*

*Por estas razones concluimos que, si bien fue una experiencia enriquecedora para nosotros, y esperamos que también para el colegio, hizo falta profundizar en el trabajo, aclarar los objetivos específicos de cada actividad y compartirlos con las profesoras, pues ellas son la base del trabajo con los estudiantes.*

*Cabe aclarar que estas conclusiones son únicamente del equipo de trabajo, la última fase de este proyecto es realizar una retroalimentación con profesoras y directivos de la escuela, lo que ampliará el espectro de las conclusiones y las áreas de oportunidad.*

## Anexo II: Cuestionario de entrada

- *Objetivo de la investigación:*

1. *Diseñar un diplomado para profesores generalistas enfocado a mejorar la calidad de la educación artística en la educación básica.*

- *Objetivo del cuestionario:*

1. *Conocer un panorama general de las visiones, percepciones y prácticas entorno a la educación artística de las profesoras de primaria del colegio O'Farrill.*

- *Temas a tratar en el cuestionario:*

- Formación de las profesoras*
- Concepto de arte*
- Enfoque de educación artística*
- Educación artística en el aula.*

- *Borrador de cuestionario:*

- Edad*
- Grado que imparte actualmente:*
- Estudios y año de egreso:*
- ¿Con que frecuencia asiste a eventos culturales como presentaciones de danza o teatro, exposiciones en museos?*
- ¿Ha tomado algún curso o taller artístico? En caso afirmativo ¿cuál y cuándo?*

- ¿Cuál sería la definición de arte en su opinión personal?*
- Basado en esta descripción ¿considera que el arte tiene alguna función en su vida cotidiana?*
- Y ¿dentro del aula?*
- ¿cuántas horas se dedican a la materia de educación artística en el programa de la escuela?*
- Y en la práctica ¿Cuánto tiempo a la semana dedica a la materia de educación artística?*
- Si las respuestas anteriores no son iguales, ¿Cuál es la razón principal por la que eso sucede?*

*Puede describir alguna actividad de educación artística que haya realizado, no importa si no se realizó en este ciclo escolar.*

## Anexo III: Cuestionario de evaluación de actividades

*El cuestionario que se presenta a continuación tiene como objetivo hacer una evaluación general sobre las actividades llevadas a cabo los días 29 y 30 de abril en el colegio O'Farrill.*

*Para este proyecto de investigación nos parece de suma importancia su opinión al respecto, ya que gracias a ella podremos hacer mejoras y ajustes al trabajo que realizamos y acercarnos a nuestro objetivo principal que es ayudar en la formación de profesores y profesoras de educación básica, e indirectamente, de los niños y niñas*

*Por esta razón le pedimos la mayor honestidad en las respuestas, todas las opiniones son muy útiles en este trabajo, nos interesa conocer su sincera opinión sobre todas las actividades para lograr un curso de formación útil y práctico, sin perder de vista la perspectiva humana. Así que, por favor, tómese su tiempo para leer las preguntas y sea muy descriptiva en su respuesta, le pedimos que haga énfasis en las sensaciones y sentimientos que se generaron durante y después de las actividades.*

*Una vez más, gracias por su participación*

*Atte.*

*Lic. Sara Lazarín*

*Sensibilización*

*1. El tiempo dedicado a la actividad en general ¿le pareció suficiente? ¿por qué?*

2. *Las indicaciones de las actividades realizadas ¿fueron claras?*
3. *Las explicaciones de la carga teórica proporcionadas ¿fueron claras y suficientes?*
4. *Las explicaciones sobre las actividades a realizar con los niños ¿fueron claras?*
5. *¿Cuál es tu opinión sobre las 2 actividades que se realizaron?*
6. *¿Le generó algún sentimiento la actividad de conocerse a ciegas? describa*
7. *¿Le generó algún sentimiento la actividad del retrato colectivo? Describa*
8. *¿Cómo calificaría la actividad en general?*
9. *En su opinión personal ¿Cuál fue el objetivo de esta actividad?*
10. *Sobre la capacitadora:*
  - a. *¿le pareció adecuada la forma en la que presentó las indicaciones?*
  - b. *¿Le pareció adecuada la forma en que se dirigió a usted?*
  - c. *La presentación de la información ¿le pareció correcta y suficiente?*
11. *¿Tiene algún comentario que ayude a mejorar la realización de estas actividades?*
12. *¿Participaría de nuevo en una actividad de este tipo? ¿Porque?*

*Actividades con los niños:*

13. *¿Cómo se sintió durante la realización de las actividades?*
14. *La información proporcionada con anterioridad ¿le fue útil durante el evento?*
15. *¿Qué opinión tiene sobre la dirección dada por el equipo de trabajo a la actividad realizada?*
16. *¿Cuál es su opinión personal sobre las actividades realizadas el día 30 de abril?*
17. *¿Tiene alguna sugerencia para mejorar la realización de actividades de este tipo en un futuro?*
18. *¿Participaría de nuevo en una actividad de este tipo? ¿Por qué?*

## Anexo IV: Análisis del programa de estudios de Educación Artística de 5° grado

*A continuación se presenta un análisis del programa de estudios de Educación Artística correspondiente al 5° de educación primaria mediante la revisión del libro de Texto y la guía para el maestro. El objetivo de éste es mostrar de forma clara la relación entre los materiales brindados a profesores y alumnos, y los propósitos del programa de estudio para establecer si es posible que se alcancen con las herramientas proporcionadas, destacando si existe CONGRUENCIA, COHERENCIA y ORGANIZACIÓN dentro de estos instrumentos.*

*Los criterios de análisis fueron divididos en:*

- *Aspectos teóricos:*

- La relación entre los temas presentados y los propósitos establecidos.*

- La validez de los contenidos, observada en las referencias que se presentan para ellos.*

- La claridad de la presentación de la información, tanto para el alumno como para el profesor.*

- El tiempo sugerido para la realización de actividades es suficiente para presentarlas, desarrollarlas y evaluarlas.*

- *Aspectos prácticos*

- Las actividades sugeridas son congruentes con los temas y sus respectivos contenidos de aprendizaje.*

- Las actividades prescritas contribuyen de manera efectiva al logro de los aprendizajes planteados en los contenidos.*

□ *Las actividades se presentan en un orden que hace posible su realización en condiciones normales y redundante en el aprendizaje de los contenidos.*

• *Relación del Programa de Estudios con el Libro de Texto:*

□ *La secuencia en que se presentan los temas en el PE es congruente con su presentación en el libro de texto.*

□ *El contenido (temas y contenidos de aprendizaje) presentados en el PE se replica en el libro de texto.*

□ *Los objetivos expuestos en el PE para cada bloque son asequibles dada la extensión (tamaño, densidad y carga de actividades) considerada en el libro de texto.*

### *Guía para el maestro*

*Consta de un texto en color que contiene secciones diferenciadas para cada una de las materias, divididos, a su vez, en los cinco bloques que comprenden el año escolar.*

*Para este trabajo se revisó la sección correspondiente a Educación Artística de quinto grado. Abren el texto los propósitos del campo, seguidos de los propósitos de la Educación Artística en particular, seguido del Enfoque didáctico, donde se presenta la definición de competencia artística y cultural, como base del enfoque.*

*Seguido de ella se encuentra descripción de la organización de los aprendizajes comenzando con los Ejes de Enseñanza (Expresión, Apreciación y Contextualización) y a continuación la descripción de cada uno de los lenguajes.*

*Finalmente, se presentan cuadros que muestran los aprendizajes esperados por bloques generales, junto con el lenguaje que se trabajara*

*y los ejes de enseñanza correspondientes a este bloque y lenguaje. A continuación el análisis del texto:*

<i>Bloques</i>	<i>Aspectos teóricos</i>	<i>Aspectos prácticos</i>	
<i>Tiempo sugerido</i>	<i>Estructuración</i>	<i>Validez Expositiva</i>	<i>Congruencia</i>
<i>Contribución</i>	<i>Organización</i>		
<i>Propósitos</i>	<i>Coherente</i>	<i>S/R</i>	<i>Clara</i>
<i>Enfoque didáctico</i>	<i>Coherente</i>		<i>Competencia</i>
<i>Cultural y artística</i>	<i>Clara</i>		

*Libro de texto para el alumno:*

- *Educación Artística Quinto Grado. Segunda edición 2011*
- *Autores: Laura Gamboa Suárez, Lorena Cecilia Fuensanta Ávila Dueñas, María Teresa Carlos Yáñez, Rita Holmbaek Rasmussen, Oswaldo Martín del Campo Núñez, Marxitania Ortega Flores, María Estela Ruiz Fischer*
- *Material en color de 90 paginas*

*Consideraciones finales del análisis:*

*El libro de texto es una guía para el alumno pero en varias lecciones la coherencia depende de los enlaces que logre hacer el profesor entre actividades y las preguntas de reflexión que el libro propone. Por otro lado, las referencias son escasas y se apela, principalmente a alguna obra incluida en las imágenes o la misma página de la SEP para consultar más a fondo el tema.*

### *Relación del Programa de Estudios y el Libro de Texto:*

*La guía para el maestro tiene una estructura parcialmente distinta a la del libro de texto, en el libro de texto se sugiere una secuencia que los estudiantes pueden observar al revisarlo, mientras que la guía para el maestro dice que esa secuencia es opcional y que no hace falta mantenerla, las integraciones sugeridas en el libro de texto son eliminadas en la guía para el maestro, no se menciona nada sobre ellas y solo se presenta la idea de que el aprendizaje será centrado en el estudiante y que será en base a sus necesidades e intereses que se constituirá la clase.*

*En ningún caso se menciona una sugerencia de tiempo a utilizar para la realización de las actividades, que parecen estar conectadas y al mismo tiempo no, pues parecen tener una secuencia en el libro y no en la guía, o son repetitivas con las actividades de integración, donde gana en importancia la mayoría de las veces el teatro o la danza como actividades multidisciplinarias.*

*El libro de texto sugiere materiales que algunas veces no se utilizan en la sesión siguiente, mientras la guía para el maestro no presenta esos apoyos, no están ni mencionados en el texto. Lo mismo ocurre con el tiempo de dedicación a las actividades, los tiempos sugeridos están en el programa completo y se supone que dependen del tipo de escuela, por ejemplo escuelas de medio tiempo o de tiempo completo; aunque finalmente la guía tanto para el maestro como para el alumno son las mismas sin diferencia de los tipos de escuela.*

*En la guía para el maestro la estructura está sobre los lenguajes artísticos y los ejes teóricos; mientras que el libro solo se refiere a los lenguajes, tanto para el profesor que se guía en las actividades por el libro de texto, como para el alumno los ejes quedan de lado. Otra observación es que el programa de estudio claramente deja gran parte de la carga de la selección de recursos en el profesor, pero no apoya con ejemplos o con motivos para elegir ni imágenes ni música.*

*Aquí queda clara la necesidad de formación, pues si el profesor o profesora tiene bagaje cultural amplio o conocimiento previo de alguno de los lenguajes, podrá discernir que ejemplos pueden ser más útiles a sus objetivos, en caso contrario, se dificultará lograr los aprendizajes dado que el mismo no tiene claro dónde buscarlos.*

*Claramente el programa pretende ser abierto y permitir que el profesor contextualice las actividades y resuelva con base en las necesidades e intereses de los alumnos, pero este afán también deja al docente desprotegido, pues no lo orienta claramente en la selección de temas, obras o recursos.*

*Por lo tanto, corresponderá a los docentes proponer el orden en que se abordarán los contenidos durante el ciclo escolar, así como iniciar con una sesión introductoria sobre qué es el arte y sus manifestaciones en las diferentes culturas. (SEP, 2011, pág. 234)*

*Si bien, dentro de la formación de profesores de incluyen algunas ideas sobre la educación artística, este tema puede ser complejo, y esta complejidad convertiste en confusión si no se cuentan con los recursos necesarios. Por otro lado, esta complejidad es la que aporta la riqueza a la educación artística que llena de posibilidades de exploración tanto de recursos técnicos- materiales, como de recursos conceptuales que favorezcan la reflexión en diversas áreas.*

*Pero si los profesores están desamparados y no cuentan con recursos para ampliar sus propias visiones de arte, como lo propone el libro de texto, será una combinación complicada.*

## Anexo V: Estándares Curriculares

*Los estándares curriculares, son un referente para la evaluación, estos se encuentran en distintos niveles, nacionales e internacionales, como se ha visto a lo largo de este texto. En el caso de los nacionales están contenidos en el Plan de Estudios de la Educación Básica, los que se encuentran vigentes al momento de realizar esta investigación son los correspondientes al 2011. El Plan de Estudios para la educación Básica de la SEP define los estándares curriculares de la siguiente manera:*

*Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes. (SEP, 2011, pág. 30)*

*Si bien, el plan de estudio no especifica estándares curriculares para la educación artística, la guía para el maestro si lo hace. A continuación se presentan los que atañen al área de Educación Artística, desde preescolar hasta secundaria, aunque este trabajo solo hace referencia a primaria, es importante mostrar la secuencia que presenta el plan de estudios.*

*Campo formativo: Expresión y apreciación artísticas en preescolar Se orienta a potenciar en los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad, para que expresen sus sentimientos mediante el arte*

*y experimenten sensaciones de logro; progresen en sus habilidades motoras y las fortalezcan al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos; desarrollen las habilidades perceptivas como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, bailan y expresan a partir del arte; reconozcan que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse, aprendiendo a valorar la diversidad. (SEP, 2011)*

*Así, vemos que los estándares dentro de la educación artística se han establecido, pero no son tan específicos como los encontrados para otras áreas del conocimiento. Los lineamientos internacionales han llevado a las administraciones locales a establecer este tipo de estándares en la búsqueda de elementos globales de evaluación.*