



Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media

Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media

República de Colombia
Ministerio de Educación Nacional

Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media



Libertad y Orden

Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia

Cecilia María Vélez White
Ministra de Educación Nacional

Isabel Segovia Ospina
Viceministra de Educación Preescolar,
Básica y Media

Mónica López Castro
Directora de Calidad para la Educación Preescolar,
Básica y Media

Heublyn Castro Valderrama
Subdirectora de Referentes y Evaluación
de la Calidad Educativa

Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media

Juan Antonio Cuellar, María Sol Effio
Elaboración y redacción final

Julián Ricardo Hernández
Diseño y diagramación

Martha Millán Grajales
Ilustración portada

Deyanira Alfonso Sanabria
Corrección de estilo

ISBN: 978-958-691-395-9
© Ministerio de Educación Nacional
Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media
Bogotá D.C. – Colombia
www.mineducacion.gov.co
2010 Primera edición

Agradecimientos a:

Oscar Eduardo Ruiz Acosta (Maestro en Artes Musicales), María Mercedes García Monzón (English School), Lilian Parada Alfonso (IED Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán), Nubia Rivera Torres (IED Nidia Quintero de Turbay), Pablo Angarita A. (Colegio Italiano LDV), Laura Emma Novoa Garzón (IE Patio Bonito II), Nubia Esperanza Ruiz (CEDID Ciudad Bolívar), Claudia Patricia Camelo García (IED Florentino González), Javier Alberto Flechas (Colegio Marymount de Bogotá), Pedro Tomás Vidal Cuero (IED Brasilia, Bosa), Olga Lucia Moreno Torres (IED Liceo Femenino Mercedes Nariño), Ana Patricia Sierra Herrera (IED Colegio Atenas), Luisa Fernanda Sánchez Aparicio, Adriana Marcela Gutiérrez Ayala (Colegio San Bartolomé La Merced), Jairo Edison Rosero Ripe (IED Colegio Tibabuyes, Universal), María Eugenia Zambrano Serrano (IED Magdalena Ortega de Nariño), Ingrid Mogollón Méndez Canasto, Samuel Eduardo Quintero Canasto (Colegio Colombo Hebreo), Adriana Castro Páez (Colegio Hispanoamericano Conde Ansúrez).

En la elaboración de este documento fue fundamental la participación de 223 docentes de educación artística, de 100 instituciones urbanas y rurales de las siguientes entidades territoriales: Armenia; Antioquia, Atlántico, Barranquilla, Bolívar, Cauca, Ibagué, Manizales, Magdalena, Pereira y Valle del Cauca.



Índice

Carta del Ministerio	7
Presentación	9
Introducción	13
¿Qué es la Educación Artística?	13
I. Competencias, procesos, productos y contextos de la educación artística	19
A. Competencias en el campo de la Educación Artística.	19
¿Qué aprendemos en la Educación Artística?	19
1. Sensibilidad	26
2. Apreciación estética	35
3. Comunicación	41
B. Procesos del campo de la Educación Artística. ¿Cómo se desarrollan las competencias en la Educación Artística?	47
1. PROCESOS DE RECEPCIÓN: El estudiante como espectador	48
2. PROCESOS DE CREACIÓN: El estudiante como creador	49
3. PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN: el estudiante como expositor (el estudiante ante el público)	51



C. Productos de la Educación Artística: ¿Qué cosas hacemos? ¿Por qué las hacemos?	53
D. Contextos de la Educación Artística: ¿En dónde ocurren las artes? ¿Cómo ponemos al estudiante en contacto con la cultura y por qué lo hacemos?	54
E. Articulación de procesos, productos y contextos en el desarrollo de competencias en la Educación Artística	58
II. Educación Artística: competencias básicas, plan de estudio, ambientes de aprendizaje, evaluación y currículo	59 59
A. Competencias artísticas y su relación con las competencias básicas.	59
1. Educación Artística y competencias comunicativas	59
2. Educación Artística y competencias matemáticas	62
3. Educación Artística y competencias científicas	63
4. Educación Artística y competencias ciudadanas	66
B. Plan de estudios	69
C. Ambientes de aprendizaje	70
D. La evaluación	73
1. ¿Qué se puede evaluar en la Educación Artística?	74
2. ¿Cómo se puede evaluar en la Educación Artística?	75
E. El currículo	77
III. Recomendaciones para la implementación de la educación artística por grados	83
A. Grados primero, segundo y tercero	85
B. Grados cuarto y quinto	86
C. Grados sexto y séptimo	87
D. Grados octavo y noveno	88
E. Grados décimo y undécimo	88
F. Cuadro resumen: Guía para la implementación de competencias artísticas por niveles y grados	90
Referentes bibliográficos	93



Carta del Ministerio

En el marco de la Revolución Educativa, el Ministerio de Educación Nacional ha concentrado sus acciones en lograr el mejoramiento de la calidad de la formación ofrecida por los establecimientos educativos, para que todos los niños y jóvenes colombianos puedan acceder a la educación en condiciones de equidad y pertinencia.

Consecuente con esta política, el Ministerio se planteó como meta publicar referentes para todos los grupos de áreas fundamentales y obligatorias contempladas por la Ley 115 de 1994.

La Educación Artística en la educación Básica y Media, permite percibir, comprender, y apropiarse del mundo, movilizand o diversos conocimientos, medios y habilidades que son aplicables tanto al campo artístico, como a las demás áreas de conocimiento. En esta medida, las competencias específicas de las artes formuladas en este documento, apoyan, amplían y enriquecen las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas, estableciendo un diálogo continuo con ellas.

Del mismo modo, la enseñanza de las artes en las instituciones educativas favorece, a través del desarrollo de la sensibilidad, la creación y comprensión de la expresión simbólica, el conocimiento de las obras ejempla-



res y de diversas expresiones artísticas y culturales en variados espacios de socialización del aprendizaje; lo cual propicia el diálogo con los otros y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico. Así, las artes generan medios y ámbitos para incidir en la cultura, propiciando la innovación, la inclusión y la cohesión social, en la búsqueda de una ciudadanía más democrática y participativa.

Adicionalmente, el contacto con el campo del arte, la cultura y su patrimonio, aproxima al estudiante al conocimiento y la comprensión de valores, hechos, tradiciones y costumbres, en lo cuales puedan reconocerse los rasgos más relevantes de la identidad nacional, elemento que es fundamental en un país como el nuestro, que cuenta con una gran diversidad étnica y cultural. Aprender a reconocer, apreciar, y cuidar esta riqueza en entornos de convivencia, disfrute e intercambio pacífico, contribuye al cultivo de valores como la responsabilidad, el respeto y la tolerancia, presentes e indispensables en la vida ciudadana.

El presente documento aborda, como preámbulo, algunos aspectos conceptuales sobre la noción de competencia, para posteriormente definir las competencias propias de la enseñanza de las artes y establecer el ámbito donde ellas se insertan en la cultura. Por otra parte, para apoyar su proceso de implementación en los proyectos educativos institucionales, se presentan recomendaciones generales para la organización de la Educación Artística en el currículo y la generación de ambientes de aprendizaje adecuados para la enseñanza y la evaluación del área y sus competencias.

Deseamos que estas orientaciones permitan a los docentes y a los establecimientos educativos establecer una reflexión continua respecto del quehacer artístico en el aula, que contribuya a cualificar los procesos pedagógicos de las artes, así como a enriquecer la vida de la comunidad educativa y mejorar la dinámica artística y cultural del país.

ISABEL SEGOVIA OSPINA

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media
Ministerio de Educación Nacional



Presentación

Las Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media se originan en el Plan Nacional de Educación Artística, 2007-2010, formulado de manera conjunta entre los Ministerios de Cultura y Educación Nacional. Recogen las perspectivas de artistas, pedagogos y teóricos del arte y la cultura, así como los aportes conceptuales de otras disciplinas como la pedagogía, la comunicación, la sociología y la psicología. Durante su proceso de elaboración, coordinado por el Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, se consultó a instituciones de educación superior, a rectores y directivos de instituciones de educación preescolar, básica y media, a docentes de Educación Artística en ejercicio y a los asesores de las áreas artísticas de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, y fueron validadas con diferentes grupos focales y revisadas a la luz de experiencias significativas desarrolladas en el campo de la Educación Artística en Colombia.

En el proceso de construcción de las orientaciones pedagógicas se contó con una primera versión del documento, elaborada por Olga Lucía Olaya. Igualmente, el Ministerio de Educación adelantó el levantamiento de un estado del arte, cuyo propósito fue determinar los límites y alcances del



campo de la Educación Artística, sus reglas de juego, su relación con otros campos del conocimiento, las tensiones que se dan en su interior y sus objetos de estudio. De esa reflexión se recogen en este referente sus aspectos fundamentales: aquellos que son directamente aplicables al diseño curricular y que permiten expandir la mirada de las instituciones hacia sus contextos y hacia la interrelación de la Educación Artística con la cultura.

Estas orientaciones retoman los aportes de varios docentes y académicos, quienes contribuyeron con reflexiones derivadas de su propio ejercicio pedagógico e investigativo, permitiendo identificar aquellas competencias que son propias del campo de la Educación Artística y la manera como estas contribuyen al desarrollo de las competencias básicas. Las competencias inherentes a la Educación Artística aquí descritas, definen sin ahondar en contenidos temáticos, lo que un estudiante, aprende para el desarrollo de su ser, saber y hacer, mediante su contacto con el campo del arte. Dichas competencias han sido planteadas de manera que sea posible la implementación flexible de la Educación Artística en las instituciones, de acuerdo con sus proyectos educativos y sus respectivos contextos culturales.

Las diferentes reflexiones, discusiones, análisis y posturas acerca del papel del arte y la cultura en la escuela que dan origen a este documento, permiten identificar tres grandes retos: el primero es la necesidad de generar políticas educativas que garanticen a instituciones del país la consolidación de procesos en Educación Artística en los diferentes niveles de formación. Segundo, la necesidad de contar con criterios pedagógicos que posibiliten orientar dichos procesos, con el fin de ofrecer a las instituciones y a sus docentes, referentes que sirvan para realizar sus diseños curriculares en concordancia con los proyectos educativos institucionales, basados en el desarrollo de competencias. Tercero, en una educación integral de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva y multicultural, la Educación Artística tiene el reto de fortalecer y consolidar el propio acervo cultural, y a la vez, ofrecer las herramientas necesarias para que una persona pueda leer y leerse desde diferentes contextos.

Para asumir dichos retos, las presentes orientaciones se apoyan, en primera instancia, en:



1. la identificación de tres competencias que desarrolla la Educación Artística: *sensibilidad, apreciación estética y comunicación*;
2. los tres tipos de procesos a través de los cuales se adquieren dichas competencias: de recepción, de creación y de socialización;
3. los diferentes productos que el estudiante concreta como resultado de dichos procesos y
4. los contextos culturales y sociales con los que debe interactuar el estudiante en su desarrollo.

Estos cuatro aspectos son objeto del primer capítulo. El segundo capítulo presenta una propuesta para su implementación en el currículo, con el propósito de que su articulación, contribuya al desarrollo integral de los estudiantes colombianos.

Como consecuencia de esta reflexión, el tercer capítulo presenta recomendaciones generales para la organización de la Educación Artística desde el grado primero hasta undécimo grado.

La sociedad actual exige un sistema educativo que vaya más allá de garantizar la escolaridad universal, y contemple en el diseño de las políticas educativas los **factores asociados con la calidad**: el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2006, P. 8-9). Por tal razón, en una época caracterizada por la permanente tensión entre globalidad y localidad, una educación de calidad debe responder a la necesidad de dotar a los estudiantes de elementos que les permitan ser actores estratégicos de su propio desarrollo; generar producción de conocimiento y potenciar el aprovechamiento de las innovaciones científicas y tecnológicas; e incentivar una actitud investigativa para la creación y aplicación del conocimiento en distintas esferas de la sociedad y la cultura..

Podemos decir que el desarrollo de competencias básicas, a las cuales contribuyen de manera decisiva las competencias artísticas, no sólo permite que las personas participen mejor en el ámbito escolar y comunitario, sino que buscan un impacto positivo en su calidad de vida, en el disfrute de mayores oportunidades y en su activa participación democrática en las decisiones que se toman en los diferentes espacios sociales, políticos, económicos y culturales (Sarmiento, 2002, p. 76-97).





Introducción

¿Qué es la Educación Artística?

La Educación Artística ha sido entendida de diversas maneras. En Colombia, en el marco de la reflexión pública sobre el tema, se han formulado varias definiciones. El presente documento se apoya en tres de estas. La primera, entiende la Educación Artística como *campo*:

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio¹.

¹ Definición de Educación Artística y Cultural divulgada por el Plan Nacional de Educación Artística, en virtud del Convenio 455 celebrado entre los ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe. Medellín, 9 de agosto de 2007.



La concepción de “campo”, aplicada a las artes, amplía el concepto de Educación Artística como área de conocimiento y la vincula con el ámbito de la cultura

Esta concepción de la Educación Artística tiene su origen en el concepto de “campo” desarrollado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. En esta aproximación, se entiende el “campo” como un sistema relativamente autónomo de relaciones sociales entre personas e instituciones que comparten un mismo capital común (capital cultural, por ejemplo), y cuyo motor es “la lucha permanente en el interior del campo” (Bourdieu, 2000, p. 208).

La concepción de “campo”, aplicada a las artes, amplía el concepto de Educación Artística como área de conocimiento y la vincula con el ámbito de la cultura. Al articular el aprendizaje de las artes con sus contextos culturales, se expande la visión y el ámbito de su enseñanza. En consecuencia, el campo de la Educación Artística abarca un número plural de personas e instituciones que intervienen desde lugares diversos en las artes, en la Educación Artística y en la cultura. Por lo tanto, incluye a las comunidades de docentes, estudiantes, directivos y familiares de instituciones educativas formales y a aquellas que prestan el servicio de la educación para el trabajo y el desarrollo humano; a los artistas; a las instituciones y públicos oferentes y receptores de bienes y servicios artísticos y culturales; a las industrias culturales y al sector laboral de las artes y la cultura.

El campo de conocimiento de la Educación Artística no sólo comprende las prácticas artísticas y los fundamentos pedagógicos y conceptuales sobre los cuales estas se apoyan. En él también intervienen, de manera interdisciplinaria, las ciencias sociales y humanas y los campos de la educación y la cultura.

Una segunda definición la plantean los *Lineamientos curriculares de Educación Artística* producidos por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2000.

La Educación Artística es un área del conocimiento que estudia(...) la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000, p. 25).



Son importantes para este documento de orientaciones pedagógicas y para la comprensión de la educación artística, los conceptos de sensibilidad y de experiencia sensible explicitados en esta definición. Es claro que la participación de estudiantes y docentes en las artes propicia experiencias sensibles; y que a su vez, este enriquecimiento de la experiencia estética, como un aprender a relacionarse con los objetos artísticos, la naturaleza, la cultura como estructuras portadoras de múltiples significados y sentidos, contribuye al desarrollo del pensamiento creativo y de la expresión simbólica en los estudiantes.

En tercer lugar, la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe de Unesco, sobre Educación Artística celebrada en Bogotá en noviembre de 2005, señaló como finalidad de la Educación Artística:

expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar (Ministerio de Cultura, MEN, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco, 2005, p. 5).

En este sentido, Unesco formula una precisión con relación a lo que entiende por Educación Artística:

Ese enfoque marca la diferencia sustantiva que existe entre la enseñanza artística especializada que tiene por finalidad la formación de los artistas (educación para las artes) y la educación que se vale de los recursos expresivos de los lenguajes artísticos para formar armónicamente a los individuos, que es la educación artística -o educación por las artes- como también se le denomina (Ministerio de cultura et al., 2005, p. 5).

Esta postura fue recogida por los académicos presentes en el IV Encuentro de Educación Artística celebrado en Bogotá en noviembre de 2008. Tal como se consignó en la relatoría de las mesas de discusión, los miembros de una de ellas identifican “tres maneras de educación en lo artístico: la formación **para** las artes (formación de artistas), la educación **por** el arte (el arte como vehículo de formación de valores

La finalidad de la Educación Artística “expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar”



La Educación Artística en la educación, básica y media, en interacción con otras áreas del conocimiento, contribuye al fortalecimiento del desarrollo de competencias básicas, a la vez que favorece en el estudiante el desarrollo de competencias propias de las prácticas artísticas.

y categorías del ser humano) y la educación **en** el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales)” (Ministerio de Cultura et al. 2008, p. 7).

Las presentes orientaciones pedagógicas se enmarcan dentro de la noción de campo antes mencionada, acogen la definición de Unesco y hacen énfasis en la importancia de la *sensibilidad*. Es decir, se trata de una educación *por las artes*, que busca contribuir a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas *sensibilidad, apreciación estética y comunicación* al desarrollo de las competencias básicas. La noción de campo ayuda a ampliar la visión del maestro y de su institución educativa, hacia la comprensión de la Educación Artística escolar como parte esencial de un universo que la vincula con el desarrollo de competencias básicas, con otras áreas del conocimiento (ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, lenguaje), con el hacer artístico profesional y con el patrimonio cultural local, nacional y universal.

En este documento se entiende el concepto de patrimonio cultural como “el conjunto de manifestaciones u objetos nacidos de la producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia histórica, y que constituyen elementos significativos de su identidad como pueblo” (Llull, 2005, p. 181). Las obras de arte, entre otras manifestaciones del patrimonio cultural local, nacional y universal, son objeto fundamental de estudio de la Educación Artística.

Adicionalmente, en articulación con la oferta local y en concordancia con las posibilidades de cada institución, la visión de campo permitirá a docentes e instituciones el diseño de estrategias y programas de apoyo para que aquellos estudiantes dispuestos vocacionalmente hacia las artes, puedan acceder a oportunidades adecuadas para su desarrollo o vincularse a la promoción y gestión cultural mediante iniciativas de proyectos artísticos, de protección del patrimonio, de formación de público que desarrollan las entidades territoriales encargadas de la cultura.

La Educación Artística en la educación básica y media, en interacción con otras áreas del conocimiento, contribuye al fortalecimiento del desarrollo de competencias básicas, a la vez que favorece en el estudiante el desarrollo de competencias propias de las prácticas artísticas. Esto se logra a través de la experiencia viva del estudiante en la realización de di-



versos *procesos* pedagógicos (de recepción, creación o socialización), en la generación de *productos* y en su interacción con los *contextos* que son propios de las artes y la cultura.

Las competencias básicas constituyen el eje articulador del sistema educativo nacional y de los procesos de mejoramiento de la calidad. En este sentido, es necesario una reconfiguración del diseño curricular, teniendo como base las políticas definidas por el Ministerio de Educación en el Plan decenal 2006-2016, para una educación con equidad, calidad y pertinencia, que responda a las diferentes necesidades particulares que enfrentan las poblaciones en edad escolar (desplazamiento forzado, reinserción, grupos étnicos, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, credo, reclusión, etc.) en todas las instituciones del sector oficial y privado que ofrecen educación formal en el país.

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

Este esfuerzo en conjunto posibilitará un desarrollo desde el ser social, cultural y personal, que permita que “Todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (MEN, 2006, p.8).





I. Competencias, procesos, productos y contextos de la Educación Artística

A. Competencias en el campo de la Educación Artística. ¿Qué aprendemos en la Educación Artística?

Para abordar esta pregunta, primero se requiere aclarar que existe una diferencia entre los actos que nos proveen conocimiento del mundo y el conocimiento, el cual, a partir de operaciones mentales, valoraciones y acciones, se aplica a la realidad y la resignifica para “producir mundos”. La sociedad genera transformaciones a partir de estos dos enfoques del conocimiento, por cuanto el pensamiento, la acción productiva y los afectos del ser humano se desenvuelven tanto en el escenario de lo real como en el de lo posible. Como señala Innerarity en su introducción a la Pequeña *Apología de la experiencia estética* de Jauss (2002):

Que el arte sea un lugar de experiencia significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse y gozar, que del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia, también cognoscitiva (p.14).

el pensamiento, la acción productiva y los afectos del ser humano se desenvuelven tanto en el escenario de lo real como en el de lo posible.



Para comprender mejor a qué ámbito de conocimiento remite el Arte, sería útil recordar la noción aristotélica de *Poiesis*, como un saber cuya actividad productiva conduce a la generación de un mundo posible: “la función del poeta no es narrar lo que ha sucedido, sino lo que podría suceder, y lo posible conforme a lo verosímil y lo necesario” (Aristóteles, p. 56).

El filósofo marca la diferencia entre el conocimiento de la realidad en cuanto tal y el conocimiento poético o artístico. Esto nos permite aclarar que la manera como nos relaciona el arte con la verdad, difiere de la que plantea la empresa científica. En el arte, las reglas inherentes a su modo histórico de producir son las que determinan la consistencia de la estructura de una obra, y así mismo caracterizan la manera como pueden revelar al ser humano aspectos desconocidos de su experiencia del mundo. En la *Poética*, por ejemplo, Aristóteles presenta una comparación entre Empédocles y Homero, quienes en la antigüedad eran denominados indistintamente “poetas”: aunque el primero se expresa en sus escritos según las reglas de la poesía, no se ocupa en estricto sentido de la actividad poética, porque la índole de su trabajo no es la *mímesis* (la imitación de lo real), sino el conocimiento de la *Physis* (Naturaleza). Jauss (1986, p. 99) se refiere a esta particularidad productiva del saber *poiético* como aquel que supera, mediante la representación de lo posible, lo que se hace desde el saber teorético o la praxis moral.

No obstante la distinción anterior, es necesario subrayar que la Educación Artística, al permitirnos percibir, comprender y crear otros mundos en virtud de los cuales construimos el sentido y logramos la apropiación de la realidad, moviliza diversos conocimientos, medios y habilidades que son objeto de aprendizajes no solamente aplicables dentro del campo artístico. Dichos aprendizajes pueden ampliar y enriquecer el significado de la *experiencia* de la realidad, tanto como la del *conocer*.

Goodman (1995) plantea el arte como un acto cognitivo:

La comprensión y la creación en las artes, al igual que toda especie de conocimiento y de descubrimiento –desde la percepción más simple hasta el patrón de descubrimiento más sutil y la clarificación conceptual más compleja– no son cuestiones ni de contemplación pasiva ni de pura inspiración, sino que implican procesos activos, constructivos, de discriminación, interrelación y organización (p. 239).



De acuerdo con lo anterior, también es importante tratar en este apartado algunas consideraciones sobre *cómo* se aprende en las artes. En la Educación Artística, si bien no se desconocen los procesos de conocimiento deductivos, encontramos con mayor frecuencia el uso de procesos inductivos, que van desde la experiencia viva de la realidad hasta la abstracción. La expresión “prácticas artísticas” a la cual hace frecuente referencia este documento, aunque etimológicamente redundante, enfatiza en el hacer y la experiencia viva de las artes como aspecto fundamental de su pedagogía durante el preescolar, la básica y la media, a la vez que hace mención a sus diferentes expresiones dentro de la cultura.

En otras palabras, el hacer artístico en la escuela, en general, contribuye a la comprensión de conceptos o teorías a partir de lo que se aprende a hacer. Por esta razón, en la Educación Artística, estudiantes y docentes se concentran prioritariamente en la realización de actividades prácticas, en la permanente reflexión sobre ellas y en el uso de la imaginación para la resolución de problemas.

Las prácticas artísticas a las que se refiere este documento son fundamentalmente las artes visuales, la música, el teatro y la danza. Sin embargo, el planteamiento general de estas orientaciones permite una ampliación de dichas prácticas a otros ámbitos de enseñanza como, por ejemplo, el diseño gráfico y el lenguaje audiovisual, según lo considere cada proyecto educativo institucional.

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

La presente propuesta de Educación Artística se concentra en la definición de competencias específicas que complementan e intensifican el desarrollo de las competencias básicas, en la búsqueda de una educación integral de los estudiantes. Más allá de la definición de competencia como un “saber hacer en contexto”, una definición amplia de dicho concepto se entiende como “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible,

la Educación Artística, al permitirnos percibir, comprender y crear otros mundos en virtud de los cuales construimos el sentido y logramos la apropiación de la realidad, moviliza diversos conocimientos, medios y habilidades que son objeto de aprendizajes no solamente aplicables dentro del campo artístico



La competencia es “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores”

eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (MEN, 2006, p.49). Aunque este es el concepto “marco” donde se inscriben las competencias artísticas aquí desarrolladas, a continuación se presenta un breve recorrido por distintas aproximaciones conceptuales al término, que pueden ser de utilidad para la reflexión sobre el mismo.

El concepto de competencia es una respuesta que la psicología y la lingüística han dado a los cuestionamientos dirigidos al modo en que se concebía la cognición y la inteligencia. En este marco científico, las nuevas concepciones de cognición se ven fuertemente impulsadas por distintas iniciativas que confluirán, según lo referencia Gardner (1988), en dos importantes eventos: el Simposio de Hixon de 1948 en Pasadena, California, que abordó el tema de los Mecanismos Cerebrales en la Conducta, y el Simposio sobre la Teoría de la Información, celebrado en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) en 1956, eventos que sirvieron para proponer teorías y presentar investigaciones empíricas que cuestionaban la explicación eminentemente conductista de las acciones humanas.

El simposio del MIT tiene particular importancia en el desarrollo de la noción de competencia, dado que allí ésta aparecerá por primera vez de la mano de Chomsky, quien mostró en su conferencia sobre *Tres modelos de lenguaje* que la perspectiva “derivada de la teoría de la información de Claude Shannon no podría aplicarse con éxito a ningún ‘lenguaje natural’” (Gardner, 1988, p. 44) y que la desarrollada por él tenía un poder explicativo mayor, pues se trataba del enfoque transformacional de la gramática. Esta teoría propone ir más allá de la lingüística comparativa para fijar la atención sobre las reglas y los otros mecanismos de transformación cognitivos que permiten atender a las conexiones entre oraciones emparentadas.

La propuesta de Chomsky apunta a concentrarse más en el estudio del proceso que en el resultado. Es aquí donde la noción de competencia cobra gran valor, dado que el análisis lingüístico se fija en las acciones que realiza el individuo, es decir, en la “representación interna que hace un sujeto de las reglas que le permiten la construcción de oraciones adecuadas, [en la que] está involucrado un modelo interno de la lengua” (Navarro, 1989, p. 14). Esta representación será denominada “competencia lingüística”.

Otro impulso lo dará el trabajo del lingüista especializado en estudios antropológicos, Hymes (1972), quien propone entender el lenguaje a partir de los actos concretos en contextos socioculturales específicos.



En otras palabras, su interés radica en los actos comunicativos situados en contextos particulares, donde el objetivo del sujeto es entender a los otros y lograr que lo entiendan, proceso denominado “competencia comunicativa”. Pilleux (2001) sostiene que:

Hymes hizo notar que la dicotomía chomskiana entre competencia y actuación era insuficiente para explicar las reglas de uso para la interacción lingüística en la sociedad. La competencia lingüística es el conocimiento tácito de la lengua de un hablante-oyente ideal que posee un grupo limitado de reglas para producir un número infinito de oraciones en esa lengua. La actuación lingüística, por su parte, es el uso real de esa lengua en situaciones concretas (...) la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de las reglas de interacción social (p. 144).

En psicología, el interés por comprender mejor lo que sucede cuando un sujeto razona llevó a concentrar los esfuerzos por desarrollar nuevas teorías y metodologías de investigación de los procesos mentales. Por un lado se encuentra la crítica que distintos autores hacen a la concepción tradicional de inteligencia, entre los cuales encontramos a Bruner, Sternberg, Neisser o Miller. A este respecto, Gardner (1988) recuerda:

*A principios de la década de los años sesenta Miller –junto con sus colegas Karl Pribram, neurocientífico, y Eugene Galanter, psicólogo de orientación matemática– dieron a conocer una obra que tuvo una enorme repercusión en la psicología y las disciplinas afines: un pequeño volumen titulado *Plans and Structure of Behavior [Los planes y la estructura de la conducta]* (1960). En él anunciaron el fin del conductismo corriente, con su desacreditado arco reflejo, y en su lugar reclamaron un enfoque cibernético de la conducta en términos de acciones, iteraciones o bucles (loops) de retroalimentación, y reajustes de la acción a la luz de la retroalimentación (p. 49).*



Sternberg sostiene que la inteligencia se expresa en el individuo, el ambiente y la interacción de ambos, y se combinan factores cognitivos y contextuales en la amplia variedad de habilidades que son necesarias para actuar exitosamente en la vida cotidiana.

En este periodo, Sternberg (1999), psicólogo y profesor de la Universidad de Yale, definirá la inteligencia como “la combinación de las habilidades analíticas, creativas y prácticas de una persona. Dicho de otra forma, es la capacidad para adaptarse a un ambiente, seleccionar ambientes compatibles entre sí y crear el ambiente en que uno está mejor consigo mismo” (1997); y complementa afirmando que “inteligencia es la habilidad de lograr éxito en la vida, dada las normas personales, dentro del contexto sociocultural propio” (1999, p. 299).

Sternberg sostiene que la inteligencia se expresa en el individuo, el ambiente y la interacción de ambos, y se combinan factores cognitivos y contextuales en la amplia variedad de habilidades que son necesarias para actuar exitosamente en la vida cotidiana. En este sentido, la competencia cognitiva, en tanto que se sustenta en la habilidad, se encuentra vinculada a diversas disposiciones o potencialidades que los individuos poseen y a la pericia que han desarrollado a partir de estas disposiciones.

Díaz (2006) sostiene que:

Si bien no es fácil establecer claros límites a la conceptualización del término competencia, se podría reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o, mejor dicho, una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar (p 20).

En resumen, a partir de los diferentes aportes realizados al deslinde de la noción de competencia se puede decir que ésta se refiere a la habilidad del individuo para responder con diferentes grados de efectividad a un problema de la realidad, poniendo en movimiento diferentes recursos cognitivos, no cognitivos y del entorno. “La competencia involucra el uso de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo, articula capacidades innatas (como la de adquirir un lenguaje) y adquiridas (como los conocimientos)” (Bolívar y Pereyra, 2006, p. 7).



En consecuencia, las competencias asociadas a la Educación Artística son habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan en contextos particulares, y que deben tener unos dominios específicos. En este sentido, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones que son responsabilidad de las artes en la escuela permite identificar tres competencias de cuyo desarrollo se ocupa la Educación Artística:

1. Sensibilidad
2. Apreciación estética
3. Comunicación

El desarrollo de estas competencias específicas surge en contextos inherentes a las prácticas artísticas, es decir, es un aprendizaje situado en el ambiente característico del taller de artes plásticas, del salón de danza o música, etc. En este sentido, es pertinente hacer una mención de lo que algunos teóricos de la educación han denominado “cognición situada”.

La *cognición situada* remite a la noción de que el conocimiento se ubica como parte y como producto de una actividad, de un contexto y de una cultura:

*Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que **aprender y hacer** son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio central de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente (Díaz, 2003, pp. 2-3).*

Por otra parte, es necesario aclarar que las tres competencias específicas se abstraen aquí como ámbitos separados únicamente para efectos de su abordaje conceptual y pedagógico. Se supone que de hecho están presentes e integradas y operan en todo momento de la actividad artística del estudiante, incluso en el examen de un mismo producto o una evidencia de aprendizaje. Por ello, debe aclararse que en este documento



se requiere analizarlas por separado, aunque en el acto de enseñanza-aprendizaje tengan lugar de manera simultánea y compleja. A continuación se presenta cada una de las tres competencias.

1. Sensibilidad

Al referirnos a la *sensibilidad (Aesthesis)* como una competencia específica de la Educación Artística, es necesario aclarar, por un lado, que no se habla de la mera sensibilidad biológica concebida como el conjunto de reacciones de los organismos frente a diversos estímulos del medio, el cual les permite su adaptación y sobrevivencia. Por otro lado, se reconoce que todos los organismos pueden experimentar en ellos y procurar en otros distintos niveles de sensibilidad.

Ahora bien, en el ser humano encontramos que, además de esta expresión biológica de la sensibilidad, existe una forma más compleja de ella que se hace evidente al *afectarse y afectar a otros*. Así mismo, en ella se hace presente la intencionalidad y tiene una de sus manifestaciones más acabadas en la expresión artística. Valéry (1990) sostiene al respecto que el campo de la *sensibilidad* lo constituyen “las excitaciones y las reacciones sensibles *que no tienen un papel fisiológico uniforme y bien definido*. Estas son, en efecto, las modificaciones sensoriales de las que el ser viviente puede prescindir” (p 43).

De este modo, la *sensibilidad* es una competencia que se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al *afectarse y afectar a otros*, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la producción cultural y artística.

Esta *sensibilidad* parte de la sensibilidad primigenia o no cultivada y la elabora. Así, aunque se espera que los sentidos y la información sensorial sean suficientes para establecer una conciencia perceptiva, esto no ocurre así. De hecho, gran parte de nuestro mundo sensorial aparece como un conjunto de impresiones evanescentes, a menos que sea distinguido, cualificado y categorizado mediante la atención, el recuerdo y el juicio. Este proceso de afinamiento perceptivo es lo que propicia la Educación Artística en el ámbito escolar. El afinamiento de la percepción sería un encuentro y un redescubrimiento de las posibilidades del cuerpo, que incluyen la observación, el análisis, la asimilación, la selección y la transformación de las representaciones con las que se categoriza el universo de estímulos.

la sensibilidad es una competencia que se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la producción cultural y artística



En los acercamientos al estudio de un fenómeno sensorial podría examinarse el modo en que se cobra conciencia de la percepción. Por ejemplo, ¿cómo ocurre que se llegue a percibir un color rojo? Evidentemente, primero se tiene una disposición orgánica como condición de posibilidad del campo del color, es decir, la condición del cuerpo que hace posible el ser percipiente desde su fisiología. En segundo lugar, la experiencia del color no es reductible al hecho de la sensación misma ni a su designación por medio de una palabra. Los contenidos de la impresión física se estructuran con base en relaciones complejas entre estímulos perceptuales ya conocidos, adquiridos o fijados en la memoria. Si al detenerse en la identificación de los atributos del fenómeno percibido se dice que “el color es rojo”, ya existe una clasificación anterior que permite identificarlo con esa “etiqueta”. Por último, se lo ubicaría dentro de una gama de los rojos posibles, *los “rojos que he vivido, que recuerdo, otros rojos que veo”*, a partir de lo cual podría determinarse una inclinación o preferencia manifiesta en el juicio: *“el rojo carmesí es más agradable que el bermellón, pero éste último es más vivo y procura mayor contraste”*.

Se menciona este sencillo ejemplo para subrayar que nuestra mera impresión del color, como fenómeno físico, es sólo una instancia de lo sensible y que la *conciencia* de lo sensible es un acto complejo de reconocimiento que no se agota allí, pero tampoco anula el hecho sensorial primigenio. Para estructurar una comprensión que se aproxime a esta complejidad, que incluya observación, análisis, asimilación, selección y transformación de los estímulos, se necesita afinar la sensibilidad. Por otra parte, es importante enfatizar cómo los seres humanos, con motivo del arte y la contemplación de la naturaleza, tienen una relación emocional con su percepción, se entretienen, disfrutan y juegan con ella: memorizan, distintas impresiones, las coleccionan e imaginan mutaciones de ellas y convierten el mundo real en un vasto laboratorio donde impresión, sensación y emoción se combinan en las más diversas formas.

Así, apoyándose en las consideraciones anteriores, se puede definir la competencia denominada *sensibilidad* como 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.

se puede definir la competencia denominada sensibilidad como 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.



En este sentido, la recepción y el procesamiento de un hecho estético no sólo habilita al estudiante para relacionarse afectiva y sensiblemente con el trabajo artístico, también lo hace sensible a la *belleza natural* y a otros objetos de la civilización. Y si bien esto no significa que un espectador desprevenido no pueda experimentar goce frente al hecho artístico, es claro que la sensibilidad de un observador cultivado le aventaja. La sensibilidad formada puede enriquecer su relación con las obras y con cualquier entorno natural o estético a nivel cualitativo, lo cual cualifica esta competencia específica.

¿Qué es pues lo propio de la *sensibilidad*? Se ha entendido que la *sensibilidad* es una apropiación humana y parte de la exigencia orgánica que tiene lugar en el cuerpo, con motivo de la sobrevivencia. Pero dicha experiencia en los seres humanos puede ir, como se mencionó antes, más allá de la disposición orgánica y usar su expresividad intencionalmente para provocar diversas reacciones y emociones en otros.

Por esta razón, la *sensibilidad* está estrechamente relacionada con la expresión, la cual se puede entender como un salir de sí mismo, con el fin de hacer partícipe a otros de vivencias personales y de la interpretación que se hace de las ajenas.

Para ampliar un poco la relación entre la competencia de la *sensibilidad* y la expresión, se puede examinar lo que ocurre en las Artes Escénicas, a partir de algunas ideas de La Antropología Teatral de Eugenio Barba.

En el teatro, “el actor plasma su propio cuerpo según determinadas tensiones y formas” (Barba, 1990, p. 261). Estas disposiciones se manifiestan en la llamada *presencia escénica* del actor y en el espectador. La expresividad del cuerpo del actor no es gratuita, no está dada con su corporeidad cotidiana; los movimientos, reacciones o emociones naturales son condicionados a partir de la técnica, para procurar una reacción determinada en el espectador en un entorno ficticio, la escena.

Al retomar esta idea y hacerla extensiva a las otras disciplinas de la Educación Artística, se encuentra que la competencia de la *sensibilidad* también persigue como finalidad producir un homólogo de la expresividad teatral en los estudiantes. Se busca, mediante ella, la modificación de la naturaleza del comportamiento cotidiano para acrecentar las condiciones naturales perceptivas del cuerpo, de su acción y de su reacción. Este acre-



centamiento o bien *dilatación del cuerpo*², como lo llama Barba (1990), se refiere a la conciencia del cuerpo, de lo sensorial, como ganancia física y mental; no decimos que percibimos más, sino *mejor* y no expresamos cualquier cosa, sino damos forma a la expresión, para que interactúe con otros de cierta manera.

De este modo, se piensa que los procesos de sensibilización en la Educación Artística disponen al estudiante en un rango mayor y más efectivo de capacidad de respuesta, de estatus perceptivo y emotivo que no existe en el mundo sensorial corriente, con lo cual se ayudará, entre otras cosas, al conocimiento e identificación de las emociones propias y ajenas; a cualificar su expresividad, enriqueciendo sus habilidades para expresarse tanto de forma verbal como no verbal; y al cultivo y goce de su conciencia corporal.

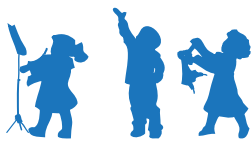
¿Por qué trabajamos para conseguir el desarrollo de la *sensibilidad*? En el contexto artístico, se quiere remarcar que no hay cuerpo sensible sin su correlato mental y por tanto una modificación que afecta a lo corporal se extenderá también a este ámbito. Trabajamos en la dilatación del cuerpo para dilatar la mente. Dilatamos la mente para poder crear mundos posibles.

La dilatación mental se refiere al logro de una elasticidad o flexibilidad en el estudiante procurada por la educación para transformar su pensamiento, liberarlo de sus patrones habituales, de sus límites y sus lugares frecuentes, que le permita *imaginar, innovar y crear*. De esta manera, el estudiante puede mezclar en su mente rutas previsibles y no previsibles, considerar distintas lógicas, atravesar, o aplazar tendencias comunes de su comportamiento, gustos y prejuicios (Barba, 1990, pp. 54-60), en la búsqueda de diversas formas de expresión y de relación con los otros, que propicien, por ejemplo, el análisis vivo de una situación, la posibilidad de identificarse empáticamente con los demás, y comprender y potenciar su emoción como un aspecto fundamental del acto cognitivo.

Aunque se reconoce que la *sensibilidad* es una sola y obedece a una disposición que se concreta expresivamente y que flexibiliza el pensamiento, para efectos de la formación de estudiantes en la Educación Artística se considera necesario presentarla en tres manifestaciones sensi-

los procesos de sensibilización en la Educación Artística disponen al estudiante en un rango mayor y más efectivo de capacidad de respuesta, de estatus perceptivo y emotivo que no existe en el mundo sensorial corriente

2 Se retoma este término en el mismo sentido que la dilatación de un cuerpo sólido con motivo de un aumento de temperatura, donde operan cambios del movimiento molecular. En ella podemos advertir cambios físicos como la licuefacción, aunque la composición química no varíe.



La cenestesia es la conciencia que tenemos del cuerpo y sus tensiones

bles, debido a que éstas son la base de las prácticas artísticas tratadas en este documento: cenestésica, visual y auditiva. Ello no quiere decir que la sensibilidad táctil, olfativa, háptica, del gusto, no sean necesarias o merecedoras de una indagación. Al contrario, se considera de gran utilidad su investigación en la pedagogía artística. Sin embargo, la reflexión *exhaustiva* de la sensibilidad exigiría un estudio y documentación que desbordan los objetivos planteados en estas orientaciones.

Sensibilidad cenestésica

La cenestesia es la conciencia que tenemos del cuerpo y sus tensiones. En este sentido, permite integrar en nosotros un esquema del cuerpo como un todo. De este modo y por correspondencia, es posible identificar y anticipar las tensiones de otra persona.

Es la cenestesia la que hace que la gente no choque mientras atraviesa la calle. Es un radar fisiológico que nos permite revelar impulsos e intenciones y nos empuja a reaccionar antes de que intervenga el pensamiento. El sentido cenestésico es esencial para toda forma de espectáculo. Permite al espectador seguir, vivir, percibir y aún prever la intención del actor-bailarín, aún sin darse cuenta completamente (Barba, 1990, p. 294).

Así mismo, en la síntesis del esquema de totalidad, una cualidad de los sentidos puede tener una correspondencia en otros. Hay cualidades que se transfieren, que logran evocar o esquematizar la totalidad de un objeto a partir de uno de sus atributos o remitirnos de una cualidad de éste a otra. De esta forma es posible establecer análogos o metáforas entre las impresiones sensibles, como lo constata nuestro lenguaje mismo: son los olores dulces, el color estridente, la voz áspera. Tales expresiones no podrían considerarse lógicas de acuerdo con un sentido unívoco, aislado y aséptico que constituiría un núcleo determinado y exclusivo de estímulos sensoriales (Merleau Ponty, 2003, p.27).

El desarrollo de la cenestesia es importante por dos motivos: primero, porque nos pone en relación con los otros individuos, pues la resonancia de sus movimientos y micro-ritmos biológicos es captada por nosotros y afectada por nuestras reacciones posturales o tónicas (Barba, 1990, p. 296). Segundo, porque el examen de las correspondencias o interconexiones



de los sentidos en el acto perceptivo hace posible que entendamos o construyamos distintas formas simbólicas y metafóricas, para aludir y vincularnos a los objetos.

Sensibilidad visual

La luz es a la visión, lo que el ojo al cuerpo. Este sentido de la visión tiene la cualidad milagrosa de posarse y tocar los objetos, de hacerlos suyos sin que nunca los toquemos. Tan familiar nos resulta la vista, que nos encontramos pocas veces pensando en el acto de ver.

La primacía de este sentido sobre los otros podría residir en su calidad de relación sintética con las cosas, puesto que el ojo tiene los elementos fisiológicos para formar esquemas de sentido que tienden a ser completados y a los cuales nos atenemos en la vida ordinaria. Parecería que todo estímulo pudiera colarse en su mecanismo receptor, pero lo cierto es que, como dice Gombrich:

Nuestro aparato visual tiene en común con la cámara (fotográfica) el hecho de que su foco de visión nítida es limitado y que sólo puede asumir una parte de la distribución de la luz, de un modo preciso, en cualquier momento. Lo queramos o no, hemos de ser selectivos porque lo son nuestros ojos. Pero aparte de la estructura de nuestro ojo, sabemos hoy que se está produciendo una nueva selección, una clasificación y un proceso de mensajes, en diversas fases en los caminos neurales desde la retina hasta corteza visual, es decir, la parte del cerebro que recibe los mensajes del mundo visible (1980, p.87).

Según lo anterior, cuando pensamos en el desarrollo de la sensibilidad de la visión debemos recordar que el ojo adapta o acomoda las informaciones que nos son más claras y útiles y descarta ciertos estímulos que nos saturarían. La economía visual tiene ejemplos como el hecho de que completamos los contornos de los objetos, en especial si se refieren a formas geométricas o líneas rectas; el que perdamos la definición cuando no observamos fijamente algo, lo que nos procura vistas aproximadas, borrosas de las cosas; o el que componamos una escena completa a partir de una serie de manchas y, por síntesis aditiva, veamos modificaciones de color en un cuadro impresionista.

**un sentido
amolda la
manera que
tenemos de
entender y
relacionarnos
con el mundo.
De modo que
nuestros sen-
tidos condicio-
nan nuestra
cultura, le dan
forma**



Lo relevante de esto, es recordar que un sentido amolda la manera que tenemos de entender y relacionarnos con el mundo. De modo que nuestros sentidos condicionan nuestra cultura, le dan forma. Es útil mencionar aquí como ejemplo el inspirador relato *La isla de los ciegos al color*. El investigador que protagoniza esta historia, imagina lo que sería conocer una comunidad de acromatópsicos que habitan unas islas remotas del Pacífico. Él intenta concebir cómo sería una cultura donde la sensación del color no sólo no se conoce, sino que el color no existe como referencia nominal o metafórica. Esta cultura sería dueña de un elaborado lenguaje y una poética que aludiría las más sutiles variaciones de textura y tono, para un vasto universo gris del cual los demás no nos ocupamos demasiado (Sacks, 1999). Esta historia suscita la inquietud de aproximarse a las *diferencias perceptivas*, de saber que mediante ellas construimos una imagen del mundo y de nosotros mismos.

Para finalizar, se puede enfatizar que los usos de la visión como sentido y del sentido que se da a la visión como forma de comprender el mundo, determinan la expresión artística. Por ello es útil conocer cómo ambos, la sensibilidad visual y el sentido, están en interconexión estrecha y se modifican recíprocamente.

Sensibilidad auditiva

¿Qué es el sonido? Alguien que no lo percibe propiamente como oyente diría “vibración y duración”, lapsos de tiempo en los cuales se producen estas vibraciones. Los acontecimientos diarios tienen su propia imagen sonora que les corresponde, el reloj, el viento, los murmullos fragmentados de una aglomeración de personas, un zumbido, el cristal que se rompe. Llevamos con nosotros una especie de vestido atmosférico sonoro continuo, un espacio donde nos vemos afectados por el silencio, el sonido y el ruido, que se mezclan de muchas y diferentes formas. No obstante, el sonido producido por la música es algo que nos lleva a otro universo, “evoca, por sí solo, el universo musical” (Valéry, *Poesía y Pensamiento Abstracto*, p. 87).

Pero, para que el sonido traiga consigo esa “musicalidad”, es necesario comprender las leyes que lo limitan. Como afirma Barenboim, un músico tiene que comprender cómo funciona el sonido físicamente, para hacer emerger de él algo que parece ser atraído constantemente hacia el silen-

el sonido producido por la música es algo que nos lleva a otro universo, “evoca, por sí solo, el universo musical”



cio. Para lograr hacer música, se arrebatan los sonidos a su propia desaparición física, y a la familiaridad que los oculta: “se desafían las leyes de la naturaleza; no se deja que el sonido muera, que es lo que tendería a hacer naturalmente” (2002, p. 48).

La obra musical que surge “sigilosamente, del silencio, como un animal que saliera del mar y se hiciera sentir antes de ser visto” (Barenboim, 2002, p.52), constituye un universo que nos transforma y obliga a adecuarnos, a generar las disposiciones corporales del espectador, tanto en una sala de conciertos como en otros ambientes cotidianos donde tiene lugar un evento musical.

Muchos pensadores han advertido la importancia del estudio de la música, como uno de los medios para aproximarse y aprender de la naturaleza humana. Algunos de ellos han investigado la forma de incorporarla como base de la educación. Por ejemplo, Platón indagó la influencia de la música en la formación tradicional griega de su tiempo. Estableció que la función educativa de la música consiste en equilibrar el carácter, además de facilitar el reconocimiento y la preferencia de las formas esenciales del bien, su distinción en relación con valores y acciones inmorales en la naturaleza o en los asuntos humanos. Igualmente, encontró que elementos como la euritmia, la proporción, la armonía y la belleza, presentes en la práctica musical, familiarizan al hombre con la forma moral del bien (Platón, 2002, p. 412). Aunque en la actualidad la función social de la música como mediación educativa tiene otras significaciones y orientaciones, esta idea inicial de Platón, de considerarla como medio importante para la educación de los niños, sigue vigente, siempre que se incluya como componente de los procesos de formación integral de los estudiantes.

El estudiante está inserto en un mundo sonoro que necesita redescubrir, para conocerlo y diferenciar lo que en él actúa. La educación de la sensibilidad auditiva le proporciona herramientas para adecuar y cualificar sus actitudes como receptor (atención, escucha y concentración), a través de procesos de percepción auditiva, así como de apreciación de la música. Por esta razón, aparte de las cualidades físicas del sonido³, el docente de Educación Artística debe propiciar en los estudiantes el desarrollo de habilidades para identificar la expresión de emociones y conceptos en la música, en el lenguaje y en otras expresiones de la cultura.

el estudiante está inserto en un mundo sonoro que necesita redescubrir, para conocerlo y diferenciar lo que en él actúa. Para este fin necesita desarrollar su atención, escucha y concentración.

3 Puede ampliarse esta parte en los Lineamientos curriculares de Educación Artística, 2000, p. 64-65.



la ampliación del espectro de la sensibilidad flexibiliza el pensamiento y, en este marco, fomenta la innovación y la creación de mundos posibles

La sensibilidad auditiva incluye también el reconocimiento del propio ritmo orgánico, de la posibilidad de escuchar, de escucharse, de reconocer, apreciar y evocar los sonidos que se producen en diferentes contextos y la comprensión de ésta escucha atenta y la concentración como prácticas esenciales del ejercicio musical que también son útiles como estrategias de estudio en otras áreas del conocimiento.

Para finalizar esta parte, podemos decir que el desarrollo de la *sensibilidad* contribuye a las competencias ciudadanas en cuanto empodera al estudiante de su cuerpo como ámbito de relación con los otros y cultiva en él herramientas que fortalecen la inteligencia emocional para aprender a conocerse, conocer a otros y equilibrarse autónomamente. Estas herramientas no sólo ayudan a explorar las vivencias emocionales para relacionarlas con la transformación simbólica, sino que también tienen una función de catarsis y ayudan a que el estudiante se relacione empáticamente con los demás y esté preparado para procesar y afrontar conflictos emocionales o sociales.

Adicionalmente, la Educación Artística a través del desarrollo de la *sensibilidad*, contribuye al conocimiento de las ciencias, en la medida en que se apoya fundamentalmente en los procesos de recepción (percepción), profundizando la conciencia empírica de las funciones de los sentidos; aporta así, al fomento de actitudes y habilidades científicas, como la observación, la exploración y la indagación de los fenómenos naturales o culturales.

De igual forma, en complemento del desarrollo de competencias científicas, la formación de la *sensibilidad* fortalece la creatividad y la capacidad de expresión, permitiendo al estudiante conocerse y valorarse como agente de innovación y cambio tanto de su entorno natural como de la sociedad. Como hemos subrayado anteriormente, la ampliación del espectro de la sensibilidad flexibiliza el pensamiento y, en este marco, fomenta la innovación y la creación de mundos posibles. De esta manera, es necesario tener en cuenta que el desarrollo de la *sensibilidad* contribuye al replanteamiento de las relaciones arte-ciencia-tecnología-sociedad, trayendo consigo nuevas configuraciones y nuevos procesos de significación; como los concernientes al uso de los medios masivos de comunicación, de las tecnologías digitales y el ciberespacio, entre otros.



2. Apreciación estética

La sensibilidad estética es la base de la comprensión del Arte, pero ésta no se agota en el cuerpo sino que establece distinciones, jerarquías y órdenes a partir de las impresiones sensoriales. La sensibilidad se ocupa de sentir, de afectarse, pero, ¿cómo sabe de qué manera y por qué es afectada? Esta apropiación no puede hacerla por sí misma, sino por una especie de facultad mixta que asocia las informaciones sensoriales a ideas, conceptos, reflexiones. Esta facultad sensible-racional se denomina apreciación estética, un componente de la experiencia estética que, si bien no está desprovisto de aspectos emocionales o productivos, tiene como función predominante la construcción conceptual.

Es necesario subrayar lo anterior para superar el lugar común que sitúa al Arte como un hacer desligado de procesos cognitivos o contenidos mentales y que reduce la Educación Artística a una programación de actividades que aborda la expresión espontánea sin un fin pedagógico definido. Este lugar común se presenta en la escuela con frecuencia, debido al malentendido según el cual el fin de la formación en artes es en sí mismo la enseñanza de una serie de habilidades asociadas a procedimientos, desligados del contexto de conocimiento al cual pertenecen.

En este sentido, la *apreciación estética* consiste en la adquisición del corpus de conceptos y reglas que pertenecen al campo del arte y dirigen la producción artística. Esta competencia se refiere *al 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.* De esta forma, la *apreciación estética* permite al estudiante efectuar operaciones de abstracción, distinción, categorización y generalización, referidas al mundo artístico y a la obra de arte. Mediante ella es posible acceder a los distintos objetos, códigos, mecanismos y finalidades que los lenguajes artísticos y la cultura han construido históricamente. Además, conocemos motivaciones del autor, características y singularidades de los contextos de producción de las obras.

Así, el proceso de aprendizaje asociado a esta competencia específica remite, por una parte, a preguntas generales como: ¿Qué es una obra de arte? ¿Qué es lo propio del campo del arte? ¿Cuáles son los conceptos fundamentales que subyacen en toda obra o práctica artística?

Esta competencia se refiere al 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.



La interpretación formal de una obra de arte puede definirse como el proceso de decodificación de los elementos estéticos o unidades de sentido que componen su estructura y la identificación del papel que juegan éstos en la configuración de dicha obra como un todo

Por otra parte, exige manejar los códigos presentes en los lenguajes artísticos y su “sintaxis” o modo de operación (Dondis, 1973). Dado que los códigos de los lenguajes artísticos están socialmente situados en culturas determinadas, el análisis meramente formal de una obra nos presenta una comprensión limitada de la misma, porque da cuenta del hecho artístico tan sólo desde la perspectiva de una estética en abstracto.

Por esta razón, para comprender los códigos artísticos, es importante tener en cuenta que éstos son producidos por la cultura y permeados por ella y sus valoraciones. Igualmente, es necesario reconocer que los discursos que abordan la reflexión del Arte a partir de distintos campos del conocimiento (como la Estética, la Historia y la Crítica de arte, la Sociología, entre otras), presentan un pensamiento situado en un contexto específico y son modelos teóricos que se transforman, al igual que sus categorías de interpretación, conforme al devenir histórico de la sociedad. Desde esta perspectiva, la interpretación de las artes puede aportar significativamente a la educación del estudiante, en cuanto potencia sus habilidades de indagación en torno al mundo, la naturaleza y la cultura.

Por consiguiente, para la *apreciación estética* existen dos maneras de acceder a los códigos de los lenguajes artísticos, presentes en las obras: la *interpretación formal* y la *interpretación extratextual*.

Interpretación formal

Para un estudiante neófito que va a un museo o asiste a una obra musical o de teatro, captar el sentido de lo que acontece como hecho estético puede ser, parafraseando a Geertz (2003, p.24), como la lectura de un manuscrito desconocido, fragmentado y borroso.

A menos que el estudiante logre incorporar claves de lectura que le permitan comprender las manifestaciones artísticas como portadoras de sentido, habrá una gran distancia entre lo que se espera entienda de los objetos de arte y lo que su lectura de espectador desprevenido le permite percibir.

En este sentido, el primer nivel de lectura que necesita ejercitar es la interpretación formal de las manifestaciones artísticas y culturales. La interpretación formal de una obra de arte puede definirse como el proceso de decodificación de los elementos estéticos o unidades de sentido que componen su estructura y la identificación del papel que juegan éstos en la configuración de dicha obra como un todo. Constituye entonces,



una operación mental que “supone descomponer un objeto (la representación) en su proceso productivo, descubrir su coherencia y otorgar a los elementos y las frases obtenidas, significados intencionales sin perder nunca de vista que se interpreta” (Hernández, 2000, p. 130).

En el contexto del aula y los demás ambientes de aprendizaje, el estudiante puede adquirir y fortalecer las habilidades de pensamiento abstracto (comparaciones, clasificaciones, inferencias, análisis, formulación de conjeturas e hipótesis) cuando se enfrenta a un ejercicio de interpretación formal, por cuanto debe establecer, por ejemplo, qué elementos constituyen la estructura de la obra (colores, formas, líneas), cómo se establecen las relaciones entre estos elementos (tensión, equilibrio), cómo están distribuidos en el espacio (en módulos, concentraciones, progresiones, asimetrías, simetrías). El resultado de la interpretación formal se registra generalmente de manera verbal, bajo la forma de descripciones, argumentos, o textos referentes a una producción artística.

Por otra parte, las actividades y ejercicios de *interpretación formal* más básicos que se realizan con los estudiantes en Educación Artística tienen relación con el desarrollo del pensamiento espacial y los sistemas geométricos. La representación espacial como modelo equivalente para comprender la estructura del espacio físico se enseña a los niños desde muy temprana edad. Ellos se familiarizan con las coordenadas espaciales, los desplazamientos de los objetos en el plano como modelo virtual, la relación de su esquema corporal y el espacio real; es decir, con aspectos de una geometría que tiene su aplicación directa en las prácticas del aula y el entorno extraescolar.

Por ejemplo, para lograr el conocimiento del objeto estudiado durante las clases de dibujo es importante comprender y aplicar relaciones de proporcionalidad. Estas relaciones, en la representación bi y tridimensional se requieren para lograr la verosimilitud de una imagen en relación con el objeto que se representa.⁴ No obstante, lo relevante en este punto no se refiere a la presencia de las teorías proporcionales en el currículo como dato historiográfico, sino que su estudio es necesario para la consecución de un método constructivo y de apropiación del mundo que permite conocer y afianzar los conceptos y prácticas de la relación matemática con el espacio.

⁴ El uso de la proporcionalidad como propiedad matemática utilizada en la música y la representación de las artes plásticas y la arquitectura es conocido desde las civilizaciones antiguas. La cultura griega en particular, nos heredó la palabra Kanon y la proporción áurea como referencia de las relaciones ideales de proporción. Desde entonces, hemos entendido el canon como patrón de medida y organizador de la forma “bella”

las actividades y ejercicios de interpretación formal más básicos que se realizan con los estudiantes en Educación Artística tienen relación con el desarrollo del pensamiento espacial y los sistemas geométricos



Cada obra es una “instantánea” de procesos sociales complejos y tiene un mayor valor para nosotros en tanto permite reconstruir y traer al presente hechos, procesos y contextos históricos desaparecidos.

No siempre es tan evidente que, para el proceso de creación sea necesario incorporar dichos métodos constructivos. No obstante, el desarrollo del arte nos ha mostrado que los métodos de indagación y de representación del proceso creativo recurren a la matemática, como recurso para analizar la realidad circundante, para estudiar las estructuras de la naturaleza y los cuerpos de manera que, se pueda sintetizar en la representación, un análogo de la configuración de las relaciones que constituyen la forma de los objetos.

Uno de los ejemplos más conocidos de la relación arte-matemática lo constituyen las creaciones de *Leonardo Da Vinci*. El artista, en su “Tratado de la Pintura”, expone una serie de reglas del método, para acercarse al dibujo desde una perspectiva objetiva y científica; ello nos ilustra la búsqueda de una universalidad de la técnica constructiva, que examina un conjunto amplio de objetos en un espacio “analítico”. La búsqueda de patrones proporcionales de la composición pictórica, de la conservación del plano y la línea, de la tersura y suavidad de la superficie, tienen como fin asegurar una estabilidad estructural de sus obras. Así la aplicación de regulaciones matemáticas de la forma (como el hombre de Vitrubio), y de la simetría, caracterizan la composición plástica y las imágenes de *Leonardo*, en su búsqueda de la representación de una naturaleza perfecta. De esta forma, podemos ilustrar que, la relación entre el arte y la matemática puede explorarse con los estudiantes en diversos contextos históricos, para enriquecer las competencias y la creatividad en tales ámbitos del saber.

Para terminar, podemos decir que los procesos cognitivos desplegados con motivo de la *interpretación formal* tienen incidencia en el desarrollo del pensamiento espacial, por cuanto éste:

«... contempla las actuaciones del sujeto en todas sus dimensiones y relaciones espaciales para interactuar de diversas maneras con los objetos situados en el espacio, desarrollar variadas representaciones y, a través de la coordinación entre ellas, hacer acercamientos conceptuales que favorezcan la creación y manipulación de nuevas representaciones mentales (MEN, 2006, p. 61)».⁵

⁵ La revisión de la literatura científica en relación con la educación musical también revela que ésta tiene una influencia positiva en las habilidades de razonamiento espacial. Al respecto se recomienda observar el primer capítulo del libro *Literature Study, Preparing Young Musicians for Professional Training: What Does Scientific Research Tell Us?*, liderado por Fieke Werner y publicado en 2006 por la *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen* (AEC).



Interpretación extratextual

Es importante asumir un enfoque hermenéutico de análisis para comprender en qué consiste este modo de aproximación a los códigos artísticos. El análisis formal de una producción artística sólo da cuenta de lo que hay delante del espectador en el momento actual; sin embargo, se requiere trascender lo exclusivamente estético para establecer otros significados presentes en las obras. Estas deben leerse en relación con la sociedad y la época de las que provienen, pues pertenecen a un lugar histórico que les confiere características, modos de ser e interconexiones propias con distintas esferas sociales. Cada obra es una “instantánea” de procesos sociales complejos y tiene un mayor valor para nosotros en tanto permite reconstruir y traer al presente hechos, procesos y contextos históricos desaparecidos. Al respecto, Gadamer (1988) dice: “el panteón del arte no es una actualidad intemporal que se represente a la pura conciencia estética, sino que es obra de un espíritu que se colecciona y recoge históricamente a sí mismo” (p. 138).

De acuerdo con la idea anterior, se requiere situar el arte como producto histórico de una cultura y ésta como ámbito general donde tienen lugar los sistemas de significación. Podemos mencionar aquí algunas de las ideas fundamentales del enfoque de la interpretación cultural de Clifford Geertz, que ayudarían a aclarar la contribución de las artes a la educación:

El concepto de cultura que propongo (...) es esencialmente semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (1987, p.20).

En este sentido, las actitudes, los hábitos y los procedimientos de análisis que provee el ejercicio de la interpretación extratextual, preparan para la lectura y la interpretación de estructuras complejas de significación. Si en un primer momento nos habíamos referido a estimular la producción de herramientas investigativas y habilidades de lectura para comprender el objeto artístico, aquí podemos remarcar que los estudiantes pueden aplicarlas en sentido amplio en la comprensión de la sociedad y la cultura como “una jerarquía estratificada de estructuras significativas” (Geertz, 1987, p. 22).

**se requiere
situar el arte
como producto
histórico de
una cultura
y ésta como
ámbito general
donde tienen
lugar los siste-
mas de signifi-
cación**



Al elaborar una interpretación extra-textual de las obras de arte, no se referirán meramente a su estudio formal, sino que, utilizando el objeto artístico como indicio arqueológico, tratan de ampliar su conocimiento sobre las sociedades que hicieron posible su elaboración.

Por ello se puede afirmar que la *interpretación extratextual* hace también un aporte especial a las competencias científicas, teniendo en cuenta que los estudiantes pueden relacionarse con metodologías de investigación, formas de lectura, descripción y comprensión de los hechos sociales (económicos, políticos, antropológicos, etnográficos). Al elaborar una *interpretación extra-textual* de las obras de arte, no se referirán meramente a su estudio formal, sino que, utilizando el objeto artístico como indicio arqueológico, tratan de ampliar su conocimiento sobre las sociedades que hicieron posible su elaboración.

Los estudiantes siempre estarán inquietos, más allá de la percepción de la belleza de las producciones artísticas, por saber cómo vivían los hombres que las crearon, qué pensaban, cómo resolvían problemas cotidianos. Estas preguntas por el “otro que existió en tiempos pasados” son muy importantes para que cultiven el interés y disfrute por el estudio de los procesos históricos, sociales y culturales.

Hasta el momento se ha observado que la *apreciación estética* opera como un distanciamiento del hacer, que permite verlo en perspectiva; analizarlo, examinarlo, actualizarlo y preguntarse sobre el proceso mental y técnico vinculado a él.

El ejercicio de la *apreciación estética* es el que puede dar cuenta de lo que ocurre con los trabajos de exploración, apropiación o proyección creativa de los estudiantes durante el balance, la autoevaluación individual o la puesta en común. Así se generan instancias de objetivación de hechos y acciones que inicialmente son subjetivos. Tales instancias ayudan al estudiante a compartir las experiencias de su proceso de aprendizaje o de su historia personal, tanto a nivel cognitivo como emocional.

Sin embargo, hasta aquí hemos asumido esta competencia específica como un “atribuir valor a”, dar un sentido a una expresión artística o cultural. No obstante, apreciar estéticamente implica un proceso de valoración cultural que conlleva a estimar un objeto, una tradición, una práctica o expresión perteneciente a la cultura. De esta forma, se identifica otra intención de la *apreciación estética*, la cual corresponde a una *vinculación afectiva* con algo.

La *apreciación estética* lleva gradualmente a los estudiantes, no sólo a valorar su quehacer y evaluarlo, sino además a ponerse en relación y estimar los hitos culturales, artísticos y patrimoniales de entornos locales o



universales, para finalmente formar mecanismos de apropiación de sus diversas manifestaciones. El acto de volver propio significa, cognitivamente, alcanzar el umbral de la obra y entenderla (Spravkin, 1997) y, éticamente, extender a ella el cuidado de lo que nos pertenece. De esta manera, la herencia patrimonial y artística que nos es dada cobra sentido para nosotros.

Así, la *apreciación estética* es la base de los procesos de comprensión y legitimación de las obras de arte en su sentido “cultural” o “patrimonial”, puesto que, según Bourdieu (2002):

La transmisión escolar desempeña siempre una función de legitimación, aunque sólo sea por la consagración que otorga a las obras que se constituyen como dignas de ser admiradas al transmitir las, contribuyendo así a definir la jerarquía de los bienes culturales válida en una sociedad dada, en un momento dado. (p. 83).

Sin embargo, esta competencia específica busca que los estudiantes tengan una participación activa en dicha legitimación, o dicho de otro modo, que juzguen por sí mismos las valoraciones que una comunidad establece frente a los bienes culturales y patrimoniales, para darles la posibilidad de distanciarse, diferenciarse o discutir sobre opiniones, estimaciones o juicios procedentes de una mayoría.

3. Comunicación

Hemos visto que los desarrollos de las competencias específicas de la Educación Artística se vinculan estrechamente entre sí. El refinamiento de la capacidad perceptiva formado por la *sensibilidad* potencia la *apreciación estética*. Así mismo podemos establecer que al desarrollo de la *apreciación estética* corresponde una cualificación de la *comunicación*.

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

¿Por qué se ha denominado *comunicación* y no simplemente producción? Esta competencia específica enfatiza que el estudiante, como pro-

La comunicación se refiere al hacer, es la disposición productiva que integra la sensibilidad y la apreciación estética en el acto creativo.



comunicación es la adquisición de conocimientos, valoraciones y el desarrollo de habilidades que le permiten a un estudiante imaginar, proyectar y concretar producciones artísticas, y generar las condiciones de circulación para que dichos productos puedan ser presentados en una comunidad de validación.

ductor de ejercicios u obras artísticas, no sólo realiza dichas producciones para sí mismo, sino que mediante ellas, construye un sentido que tendrá efecto en otro. Es decir, se subraya que la producción artística implica la presencia de un espectador, un otro que es “lector”. Este espectador, al estar en contacto con la obra, también construye sentido desde sus propias capacidades de lectura y, por lo tanto, la convierte en hecho “social” al ponerse en relación con ella.

Se señala esto para hacer el siguiente énfasis en el ámbito pedagógico de las artes: los productos de la práctica artística son importantes en la enseñanza-aprendizaje en tanto que establecen una relación con un público o espectador. Lo que destaca esta competencia, más que la producción de arte como fin en sí mismo, *es la adquisición de conocimientos, valoraciones y el desarrollo de habilidades que le permiten a un estudiante imaginar, proyectar y concretar producciones artísticas, y generar las condiciones de circulación para que dichos productos puedan ser presentados en una comunidad de validación.*

Por esta razón, el acto productivo aislado del estudiante es un aspecto de esta competencia, pero para que sea determinante en el aula debe contemplar la posibilidad de generar espacios dialógicos alrededor del arte. Como dice Goodman: la novela “abandonada en un cajón, la pintura amontonada en una despensa, y la obra interpretada en un teatro vacío, no cumplen su función” (1995, p. 217). Pese a haber sido ejecutadas, requieren de la publicación, exhibición y representación, como formas a través de las cuales los productos artísticos se vinculan con la cultura e inciden en ella.

Así, la *competencia comunicativa* de la Educación Artística busca que los sujetos que la ejercen accedan y se vinculen con los contextos artísticos y culturales, de manera que puedan relacionarse en y mediante éstos a través de *la producción artística y la transformación simbólica*. La obra como hecho estético, no sólo permite establecer el nivel de dominio de un estudiante acerca de un lenguaje artístico, sino también, facilita el encuentro y diálogo de los espectadores alrededor de ella.

En consecuencia, forman parte de esta competencia dos componentes fundamentales, que definiremos a continuación: *la producción y la transformación simbólica*.



Producción

El primer componente de la *comunicación* se refiere a la ejecución de una “obra”, es decir, a la concreción práctica del saber artístico. En este componente de la *comunicación* el conocimiento se hace presente en un hacer concreto: “(...) el músico toca su conocimiento”, la bailarina danza, el actor caracteriza. La serie de acciones que se despliega con motivo de la realización de una obra es “conocimiento activo” (Elliot, 1991, pp. 21-40).

De una parte, la producción requiere imaginar, proyectar y construir. No obstante, este hacer se diferencia de una exploración general perceptiva y técnica (que es más espontánea y permite familiarizarse con sensaciones, emociones, materiales, prácticas, objetos y técnicas) en que existe una selección y un ordenamiento de acciones canalizadas previamente hacia el logro de una imagen o idea definida.

De otra parte, la producción requiere de un ejercicio técnico que transforme la materia (sonido, espacio, materiales, textos) para manifestar o concretar el producto imaginado. Los procedimientos técnicos son aquellas acciones que, mediante el trabajo con instrumentos y materiales, preparan a todo estudiante para desarrollar su proceso creativo. Por tanto, la adquisición de habilidades y destrezas es útil en la medida en que estas fundamentan procesos constructivos que tienen por fin la proyección y concretización productiva de los objetos artísticos imaginados. El dominio técnico incluye la exploración previa de medios y el manejo de procedimientos y procesos productivos propios de cada práctica artística.

Finalmente, es necesario insistir en que la educación de los estudiantes incluya aspectos de la producción artística referidos a la gestión para que las obras puedan darse a conocer. Ello no necesariamente indica una circulación *institucional* de dichas manifestaciones (es decir, mediante la presentación de las obras en el auditorio, el museo, la galería); sugiere mejor, la adecuación y organización de diversos ámbitos y escenarios locales en los cuales se ponen en práctica la planificación de actividades y procedimientos para el montaje de las obras, a la vez que se constituyen estrategias para consecución de recursos y conformación de equipos de trabajo logístico, con el fin de presentar los productos del proceso educativo a la comunidad, en las mejores condiciones posibles.

El primer componente de la *comunicación* se refiere a la ejecución de una “obra”, es decir, a la concreción práctica del saber artístico. En este componente de la *comunicación* el conocimiento se hace presente en un hacer concreto: “(...) el músico toca su conocimiento”, la bailarina danza, el actor caracteriza.



en el campo de la Educación Artística, por transformación simbólica se entiende un proceso comunicativo de manipulación y modificación de los distintos lenguajes artísticos y símbolos propios de una cultura, por medio del cual el estudiante puede aprender a enriquecer sus posibilidades de expresión.

Transformación simbólica

Hernández (2000) pone en relieve la idea de que el proceso de construcción de significado se relaciona con la necesidad de interpretar la realidad. De acuerdo con esto, gran parte de la experiencia del mundo y de los requerimientos de adaptación a contextos determinados genera la permanente adecuación y transformación de los lenguajes. Las personas reconstruyen y manipulan sus representaciones del mundo constantemente, lo cual se hace especialmente patente en las artes.

Por otra parte, toda sociedad posee sistemas simbólicos heredados de su acervo cultural. Aquí es útil recordar, según el diccionario de español de María Moliner, que la noción de símbolo está asociada a la representación; el símbolo, nos dice esta autora, es una “cosa que representa convencionalmente a otra”. De modo que, en términos generales, por símbolo se entiende una forma de representar las cosas en el mundo, un hacer presente algo en la mente o en la conciencia, un re-presentar. A este respecto, Gadamer (1988) afirma: “la función representativa del símbolo no se reduce a remitir lo que no está presente. Por el contrario, el símbolo hace aparecer como presente algo que en el fondo lo está siempre” (pp. 204-205). A este hacer aparecer está estrechamente ligado el acto productivo del Arte que trae, revela o devuelve al espectador una realidad que está oculta detrás de la cotidianidad o de lo obvio.

Ahora bien, en el campo de la Educación Artística, por transformación simbólica se entiende un proceso comunicativo de manipulación y modificación de los distintos lenguajes artísticos y símbolos propios de una cultura, por medio del cual el estudiante puede aprender a enriquecer sus posibilidades de expresión. La transformación simbólica recae sobre un producto específico que puede ser de carácter teatral, musical, visual, etc. Esta acción implica una especie de traducción, esto es, supone captar la esencia de una realidad, de un hecho perceptivo u otra expresión simbólica, para trasladarlo a otro contexto o lenguaje diferente. Dicho en otros términos, el estudiante traslada una forma, creación o situación que proviene del contexto y la convierte en su propia expresión.

Es importante mencionar aquí que este componente de la *comunicación* se refiere a un acto creativo que conlleva la innovación, por cuanto nos aporta visiones y valoraciones inéditas de una realidad conocida. Por ejemplo, es indudable que actualmente se producen transforma-



ciones significativas en la relación entre el arte, la ciencia y las tecnologías de la comunicación, las cuales se hacen tangibles en la producción artística más reciente. Los universos virtuales han generado una nueva forma de interactuar con los otros, (y con las mismas obras), que nos conduce a replantear nuestra relación y comprensión del tiempo, el espacio y la realidad.

De acuerdo con lo anterior, podemos manifestar la relevancia de la transformación simbólica en cuanto permite la relación del estudiante y su comunidad con *mundos posibles*, a través de los cuales se amplía la forma de comprender la cultura y la sociedad. Las obras como actos transformadores de sentido, dinamizan nuestro entorno cotidiano y facilitan al ser humano disfrutar, interrogarse sobre las cosas, viajar sin moverse y renovarse continuamente mediante la posibilidad del asombro y el juego.

El campo de exploración de los sistemas simbólicos es vasto e intrincado. Nuestra cultura pluriétnica ofrece ejemplos que van desde los trabajos cerámicos y la orfebrería precolombina, los tejidos wayúu, la artesanía popular, la imaginaria religiosa, la música de los pueblos indígenas y afrodescendientes, al grafiti, la publicidad, las tribus y la moda urbana. Frente a este horizonte simbólico, es pertinente la siguiente consideración de Hernández (2000): la Educación Artística tiene el desafío de orientar al estudiante para que adquiera conocimientos y destrezas que le permitan indagar y adentrarse en la interpretación y la recreación del mundo simbólico con el cual interactúa constantemente.

Por otro lado, en la educación básica y media, la transformación simbólica debe conducir al estudiante a una permanente exploración de sí mismo, de sus propias habilidades y necesidades expresivas, para expandir sus potencialidades comunicativas (competencia comunicativa). Al poner en contacto al estudiante con las distintas prácticas artísticas y con el patrimonio cultural local y universal, se le permite exponer su trabajo ante los demás y valorar el trabajo de otros, así como también se facilita el diálogo permanente entre su trabajo artístico escolar y las producciones o manifestaciones artísticas de la sociedad en la que vive.

Se puede establecer que en los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte el objetivo es poner en escena cómo el empleo de los lenguajes artísticos (comprendidos dentro de los lenguajes no verbales) acompaña, matiza, transforma y complementa los procesos de comprensión y ge-

Es importante mencionar aquí que este componente de la comunicación se refiere a un acto creativo que conlleva la innovación, por cuanto nos aporta visiones y valoraciones inéditas de una realidad conocida.



neración de los actos comunicativos. Igualmente, se debe entender qué papel juegan dichos lenguajes en el conocimiento, la asimilación y uso de otros sistemas de significación y en la apropiación de códigos nuevos que aparecen continuamente en la cultura (lo que incluye, por ejemplo, la narración audiovisual y sus respectivos elementos expresivos presentes en el cine, la televisión y los video-juegos; la comunicación en ambientes digitales e Internet; los medios informativos impresos y radiales). Es así como formar y afianzar la competencia comunicativa básica a partir de la esta competencia artística requiere:

“avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres en su entorno. Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. Estos aspectos se deben abordar puesto que se emplean y forman parte de las representaciones y procesos comunicativos. Así pues, se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica.” (MEN, 2006, p. 26).

Ello implica orientar la enseñanza de la Educación Artística como soporte y correlato del proceso de desarrollo cognitivo, en la construcción de los sistemas de representación simbólica. Así, los roles que los estudiantes desempeñan como espectadores, creadores y expositores, como los procesos pedagógicos que les corresponden, cobran relevancia desde el punto de vista comunicativo.

Para concluir esta sección, el siguiente cuadro presenta una síntesis de las evidencias que pueden encontrarse con el desarrollo de las competencias específicas de la Educación Artística.



Gráfica No. 1: Evidencias de aprendizaje de las competencias de la Educación Artística

Evidencias de Aprendizaje		
Sensibilidad	Apreciación estética	Comunicación
<ul style="list-style-type: none"> - Disfruto al relacionarme con las obras artísticas y ejercicios realizados en clase. - Descubro las posibilidades comunicativas que me permiten enriquecer mis cualidades expresivas y modifico la naturaleza de la técnica en la búsqueda de una expresión propia. - Relaciono y exploro las formas expresivas con proyecciones emotivas o anecdóticas propias o procedentes de mi entorno. - Apropio los ejercicios de sensibilización como forma de analizar, comprender y refinar mi percepción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconozco y analizo los elementos formales y características específicas de los lenguajes artísticos. - Leo, interpreto y evalúo diversas obras artísticas y otras manifestaciones culturales. - Comprendo discursos artísticos, reconociendo sus diferentes finalidades, objetos y los ámbitos donde son generados. - Reflexiono sobre la finalidad de los lenguajes artísticos y otras manifestaciones culturales en el orden semiótico y formal en contextos sociales concretos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expreso a través de la producción artística y cultural mi individualidad, la relación con los demás y con mi entorno. - Soy consciente de la producción, transformación e innovación artística a partir del trabajo con las técnicas y herramientas de las disciplinas. - Controlo la calidad de la exhibición o presentación de mis obras para aprender a interactuar con un público. - Comprendo y respeto la diversidad artística y cultural desde la interculturalidad y la convivencia.

B. Procesos del campo de la Educación Artística. ¿Cómo se desarrollan las competencias en la Educación Artística?

En Educación Artística, desde el preescolar hasta la educación media, debe impulsarse el trabajo por competencias y su desarrollo a lo largo del currículo. Tal diseño curricular exige a los docentes de artes y a las instituciones que definan cómo se han de desarrollar en los estudiantes las competencias específicas (*sensibilidad, apreciación estética y comunicación*), mediante las prácticas artísticas que la institución decida implementar. Para ello, es indispensable identificar los diferentes procesos pedagógicos que articulan las actividades de formación, definir las evidencias de aprendizaje correspondientes y determinar el nivel de desempeño alcanzado por el estudiante en su realización.

Con el ánimo de generalizar procesos que sean aplicables a todas las prácticas artísticas y tomando como fuente los estudios sobre desarrollos comunicacionales, se plantea el conjunto de tres grandes procesos que



Los procesos comunes a todas las prácticas artísticas, que pueden reunirse en tres grandes grupos de acuerdo con los diferentes roles que los estudiantes pueden desempeñar en las artes y la cultura, ya sea como espectadores, como creadores o como expositores.

resultan útiles como modelo para la organización curricular. Igualmente, más adelante se propone un cuadro resumen que ejemplifica cómo pueden diseñarse evidencias de aprendizaje que corresponden al desarrollo de las competencias específicas de la Educación Artística, como elementos significativos para el desarrollo de las competencias básicas.

En esta sección abordaremos primero los procesos comunes a todas las prácticas artísticas, que pueden reunirse en tres grandes grupos de acuerdo con los diferentes roles que los estudiantes pueden desempeñar en las artes y la cultura, ya sea como espectadores, como creadores o como expositores.

1. Como **espectadores**, realizan procesos de **recepción**.
2. Como **creadores**, realizan procesos de **creación**: apropiación y creación.
3. Como **expositores**, realizan procesos de **socialización**: presentación pública y gestión.

La identificación y la comprensión de estos tres grandes procesos y las maneras como pueden concretarse en actividades artísticas en el aula o fuera de ella, permitirá al docente establecer qué tipo de proyectos son más adecuados para desarrollar en sus estudiantes las competencias específicas de la educación artística y, a través de ellas, contribuir de manera integral al desarrollo de las competencias básicas.

Cabe aclarar que estos procesos ofrecen una estrategia didáctica construida a partir de los roles que el estudiante desempeña en relación con los productos del arte, y que cada rol fomenta el desarrollo de las tres competencias específicas en lugar de corresponderse con una de ellas en particular.

1. PROCESOS DE RECEPCIÓN: El estudiante como espectador

La recepción es un proceso interactivo mediante el cual el espectador capta la información contenida en una obra artística o en cualquier expresión de la cultura. El docente debe procurar que el estudiante esté activo ante una imagen, una obra musical, una muestra escénica, cualquier manifestación cultural o incluso ante la naturaleza; toda vez que, como espectador, debe reflexionar, generar conjeturas e hipótesis, proyectar acciones y tomar decisiones.



En las artes escénicas, la música y en las obras visuales performáticas (en las cuales están presentes el tiempo, el espacio, el movimiento), la recepción es de igual manera una función que ejerce el artista en escena, tanto en su interacción con las demás personas que participan en la obra, como en su comunicación con el público. Ello requiere del pleno uso de sus habilidades receptivas.

Así, para que la recepción sea un proceso educativo, se requiere hacer evidente el propósito formativo de cada actividad que realicen los estudiantes como espectadores activos. El docente debe invitarlos a realizar un esfuerzo por dirigir la atención a las impresiones sensibles y las posibles evocaciones o emociones asociadas al hecho estético (percepción). Igualmente, debe guiarlos en ejercicios de reflexión y análisis de obras, eventos o situaciones. Este análisis que surge de la recepción del objeto artístico puede orientarse desde varias perspectivas: *mimética* (como imitación de la realidad); *expresiva* (como exploración de los motivos subjetivos y expresivos del artista); formal (como observación de la organización perceptual de la obra, en cuanto a la relación de sus partes con el todo); y *pragmática* (de acuerdo con la finalidad de la obra y sus objetivos funcionales de uso).

2. PROCESOS DE CREACIÓN: El estudiante como creador

En este documento, la palabra *creación* se refiere a los procesos que conducen a la realización de obras artísticas (objetos, artefactos, interpretaciones musicales, puestas en escena, etc.). El acto creativo del estudiante está mediado por la adquisición de habilidades y destrezas necesarias para la práctica artística.

Por esta razón, en la Educación Artística se distinguen los procesos creativos de los de apropiación, pues, aunque ambos puedan darse simultáneamente, implican la realización de actividades diferentes y obedecen a propósitos pedagógicos distintos. Los procesos de apropiación facilitan la adquisición de los conocimientos, técnicas y habilidades prácticas, son exploratorios y tienen un componente lúdico. Los procesos de creación aplican los conocimientos adquiridos en la realización de las obras del estudiante; le permiten revisar los resultados y la calidad de los productos artísticos que ha desarrollado en el aula.

Los procesos creativos (apropiación y creación) trabajan en torno a proyectos en los cuales la imaginación, la indagación, la discusión, los

en la Educación Artística se distinguen los procesos creativos de los de apropiación, pues, aunque ambos puedan darse simultáneamente, implican la realización de actividades diferentes y obedecen a propósitos pedagógicos distintos.



acuerdos y los desacuerdos están presentes: docente y estudiante entran en un diálogo de construcción de conocimiento, marco dentro del cual se enriquecen las competencias básicas.

a. Apropiación: requiere, como su nombre lo indica, que el estudiante adquiera los conocimientos, técnicas, actitudes, destrezas físicas y mentales, hábitos o modos de hacer de una o varias prácticas artísticas. En este proceso el docente orienta al estudiante para “aprender a aprender”. La apropiación debe relacionar también, la disposición o motivación del estudiante con el medio expresivo en el cual se desarrolla su actividad creativa, generando entornos de aprendizaje donde él pueda desenvolverse de manera autónoma.

De esta forma, en la Educación Artística el docente debe lograr que el estudiante maneje con suficiente destreza instrumentos, materiales y lenguajes que le permitan expresarse, comprender e interpretar, procurándole un ámbito de aprendizaje dotado con obras de calidad de diversa índole y procedencia. Para ello, es preciso que la didáctica se apoye en actividades de imitación, indagación y de ejercitación.

La *indagación*, como actividad de apropiación, permite al estudiante adquirir conocimientos y descubrir técnicas, lenguajes y posibilidades expresivas que nutren su creatividad, a través de la observación de la naturaleza, del entorno y de diferentes fuentes informativas.

La *imitación* es una antigua práctica pedagógica que surge del análisis y de la observación detallada de un objeto o de la manera de hacer que ejemplifica un maestro. Desde la tradición de las “bellas artes”, esta actividad implica la reproducción de modelos e imágenes (usualmente obras de maestros representativos); no obstante, más allá de la mera reproducción de imágenes o modelos, consiste en la enculturación o adquisición de prácticas y habilidades en la enseñanza de la música, del teatro, de la danza y las artes visuales. El estudiante imita las acciones del maestro y reconstruye internamente los *procesos mentales* que dirigen dicha acción, aplicando métodos de conocimiento inductivos. Esto obliga al docente a reconocer su rol como “ejemplo”, además de poner al estudiante en contacto con obras y artistas representativos.

La *ejercitación* comprende aquellas actividades prácticas cuya repetición sistemática le permite al estudiante desarrollar las destrezas físicas o mentales necesarias para el dominio de una técnica, de un saber hacer. El desarrollo de habilidades y destrezas artísticas depende de su ejercitación.



b. Creación: es el proceso mediante el cual se realiza una obra artística. Se incluye entre ellas los diferentes objetos o eventos visuales, sonoros, escénicos o literarios, la interpretación musical, teatral y todo lo involucrado en la puesta en escena. Desde el punto de vista pedagógico, toda producción en el aula debe ser tratada por el docente como obra de arte y comprendida por el estudiante como tal.

La realización de proyectos de creación en el aula potencia en el estudiante el desarrollo de habilidades técnicas, de conceptos, actitudes, recursos expresivos, etc. A diferencia de la práctica artística profesional, en la Educación Artística el propósito pedagógico no es sólo el producto artístico en sí mismo, sino también el proceso que lo ha generado, pues éste permite al docente y a los estudiantes identificar el nivel de desarrollo de cada una de las competencias específicas.

3. PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN: el estudiante como expositor (el estudiante ante el público)

Los procesos del aula en el campo de la Educación Artística requieren incorporar en el “hacer” la socialización de su saber. No hay proceso artístico completo sin la exposición de sus productos ante el público. En el ámbito escolar, la socialización de las actividades de aula se hace a través de los procesos de presentación ante el público y de gestión, los cuales realizan los estudiantes con sus pares y demás miembros de su comunidad educativa. Encontrar un solo término adecuado para definir el rol del estudiante en estos procesos no es fácil. En un primer momento, denominado en este documento “presentación pública”, se trata de procesos en los que el estudiante se enfrenta, como artista, directamente a un público en la socialización de su aprendizaje. En un segundo momento, se refiere a las acciones de docentes y estudiantes que hacen posible la realización de eventos artísticos, la publicación de materiales o la circulación de los productos. Se ha utilizado el término “expositor”, en el sentido amplio de la palabra, para referirnos al rol del estudiante en el proceso de socialización.

a. Presentación pública: en el campo de la Educación Artística, la presentación pública es la acción mediante la cual estudiantes y docentes exhiben, interpretan o representan sus productos ante el público. Esto ocurre en espacios y eventos que se disponen previamente para tal fin. La relación de estu-

En el ámbito escolar, la socialización de las actividades de aula se hace a través de los procesos de presentación ante el público y de gestión, los cuales realizan los estudiantes con sus pares y demás miembros de su comunidad educativa.



Los procesos de socialización (presentación pública y gestión) son para el estudiante y para su institución educativa una oportunidad para la educación del público, al fomentar la consolidación de una comunidad receptora de las producciones artísticas.

diantes y docentes como artistas ante el público cumple un doble propósito. La presentación pública forma parte esencial del aprendizaje, ubicándose primero en el aula de clases y luego en espacios que son adecuados para ello, los escenarios de la escuela o de la localidad. En segundo lugar, la presentación tiene como propósito hacer partícipe a la comunidad del trabajo de los estudiantes; es una instancia en la cual los educandos encuentran interlocutores para validar sus experiencias de aprendizaje. La presentación debe ser una experiencia significativa, tanto para el estudiante como para su comunidad.

b. Gestión: este proceso está constituido por las acciones que realizan estudiantes, docentes e instituciones para hacer posible la circulación de los productos, conocimientos artísticos y experiencias pedagógicas que surgen del proceso de enseñanza. La gestión permite encontrar y adecuar los espacios, tiempos y condiciones apropiados para la presentación de los productos de las experiencias de aprendizaje. Además, tiene el propósito de convocar a la comunidad educativa y a la sociedad en general para que conozca dichos productos e interactúe con ellos. Como proceso pedagógico, la gestión permite a los estudiantes desarrollar competencias para su interacción con la cultura, a través de proyectos donde la escuela se convierte en escenario de formación para el emprendimiento.

El docente debe garantizar la socialización de los productos realizados en el proceso educativo. Esta primera socialización, a la vez que estimula en los estudiantes el desarrollo de la expresión, hace del aula un lugar que favorece el respeto por la expresión del otro y por la diferencia. La socialización de los productos del aprendizaje en el aula tiene, además, el propósito de presentarlos y gestionarlos como obras de arte, a fin de hacerlos circular como resultado de prácticas educativas. Esta finalidad debe ser explícita para que los estudiantes la vivan como una experiencia significativa.

El aula, los intercambios de un salón a otro, las exhibiciones, conciertos o presentaciones internas, las muestras, los concursos o festivales intercolegiados y la participación de la institución educativa en espacios, eventos y actividades propias de su contexto cultural, son medios adecuados a la socialización de los productos. Además de éstos, surgen todas aquellas oportunidades de uso de los medios de comunicación que estén a disposición de los estudiantes: televisión, radio, internet, telefonía móvil, etc.



Los procesos de socialización (presentación pública y gestión) son para el estudiante y para su institución educativa una oportunidad para la educación del público, al fomentar la consolidación de una comunidad receptora de las producciones artísticas. Constituyen de esta manera, una herramienta poderosa para la Educación Artística, pues a través de ellos la sociedad participa del proceso pedagógico y la institución educativa incide en el desarrollo cultural de la comunidad.

C. Productos de la Educación Artística: ¿Qué cosas hacemos? ¿Por qué las hacemos?

Los productos del campo de la Educación Artística son, en primera instancia, el resultado de los procesos de creación que tienen lugar en el aula. Estos incluyen obras visuales, escénicas, musicales, audiovisuales, literarias, etc. En segunda instancia, la indagación juega un papel esencial en la generación de productos. En este caso, el resultado puede plasmarse en ensayos, análisis, cronologías, antologías, compilaciones, colecciones, documentales y otros productos académicos que sin ser obras artísticas manifiestan la comprensión e interpretación de la cultura, de lenguajes, teorías, tendencias artísticas, estéticas, corrientes de pensamiento artístico, etc. Finalmente, los productos de socialización, incluyen proyectos a los que en general podemos referirnos como publicaciones. Estos contemplan la realización de publicaciones impresas, fonográficas o audiovisuales, la participación en festivales, concursos, exhibiciones, montajes; la producción de espectáculos, etc.

Se ha enfatizado que los productos en la Educación Artística no tienen sólo un fin en sí mismos. El producto es el propósito de un proyecto, sea éste de recepción, de creación o de socialización, pero no es el objetivo pedagógico. El objetivo pedagógico es el desarrollo de competencias específicas que dialogan, refuerzan, refinan, complementan y amplían las competencias básicas (comunicativas, científicas, matemáticas y ciudadanas). El producto, permite al docente y al mismo estudiante evaluar el proceso de aprendizaje.

Las competencias específicas se desarrollan por medio de la realización de los procesos de recepción, creación y socialización, antes mencionados. El producto, como proyecto concreto, motiva al estudiante y al profesor a planear, organizar y definir las características del proceso.

Los productos del campo de la Educación Artística son, en primera instancia, el resultado de los procesos de creación que tienen lugar en el aula. Estos incluyen obras visuales, escénicas, musicales, audiovisuales, literarias, etc.



En ese sentido, los productos en la Educación Artística constituyen verdaderos proyectos de creación, de indagación o de ambos, alrededor de los cuales es posible articular los propósitos de un proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente, en la planeación de estos proyectos, debe definir con claridad qué se espera del producto; qué pretende desarrollar en términos de competencias y de qué manera el producto le permitirá evaluar su nivel de desarrollo. De esta manera, los productos permitirán evidenciar los avances del proceso y harán posible la evaluación del trabajo en el aula y entender el aprendizaje como vivencia que se puede compartir.

Las diferentes concepciones de la Educación Artística han tenido posiciones diversas en relación con los productos. En la concepción llamada “académica o instrumentalista” el producto es en esencia una copia: una reproducción de un modelo, o la aplicación exacta de normas técnicas. En la concepción funcionalista, orientada a la adquisición de competencias laborales, los productos tienen una utilidad práctica. En una educación por las artes, es decir en aquella que tiene como propósito contribuir a la formación integral de las personas, cobran mayor vigencia las aproximaciones auto-expresiva, inter y transdisciplinar y multicultural. En ellas, los productos reflejan el proceso individual del estudiante y evidencian su nivel de autoconocimiento, de conocimiento del mundo, de su relación con los demás y con las diversas manifestaciones culturales, a través de la apropiación creativa que hace de técnicas y lenguajes artísticos al servicio de su expresión.

D. Contextos de la Educación Artística: ¿En dónde ocurren las artes? ¿Cómo ponemos al estudiante en contacto con la cultura y por qué lo hacemos?

Los contextos son el conjunto de circunstancias, circuitos e instituciones en las que se movilizan las prácticas y productos del campo de la Educación Artística. El docente requiere diseñar estrategias que permitan al estudiante indagar y descubrir cómo las comunidades establecen y modifican la relación de las personas con la diversidad cultural propia de su medio, y cómo los educandos forman parte de la cultura, e interactúan con las diferentes expresiones de la sociedad.

Para abordar esta relación es preciso reconocer que la Educación Artística trabaja en dos ámbitos o dimensiones del individuo: la subjetiva y la social y cultural, llamada también intersubjetiva.



a. Dimensión subjetiva: El primer ámbito que el docente debe reconocer para abordar el desarrollo de competencias en la Educación Artística es la subjetividad del estudiante. El mundo interior y el entorno familiar de un niño determinan en primera instancia el desarrollo de las competencias específicas. Permitir al estudiante la exploración de su propia dimensión tiene como finalidades la autoidentificación y aceptación, la comprensión y significación de sus vínculos afectivos, el conocimiento de sí mismo, la valoración de sus actitudes y expresiones, el fortalecimiento de su autoestima, la comprensión y regulación de sus sentimientos y emociones, y el desarrollo de su propia conciencia corporal. El docente en Educación Artística debe, como reto permanente, tener en cuenta el universo propio de cada estudiante.

Esta afirmación habla de un aspecto fundamental del rol del docente en la Educación Artística. La atención que el docente preste a la dimensión subjetiva de cada estudiante, a ese universo desconocido, es fundamental para el desarrollo de la expresión simbólica. Esto hace necesario un nivel de atención individualizada del docente a cada estudiante y hace del aula un espacio propicio para inculcar en estudiantes y docentes el respeto por la expresión de los demás.

b. Dimensión social y cultural (intersubjetividad): En este ámbito, surge la exploración que hace el estudiante del contexto propio de las prácticas y productos de las artes y la cultura a nivel local y universal: la comprensión de su historia, del ámbito social en que se desarrollan, de sus finalidades y de su relación con otras áreas y campos del desarrollo humano. Al cultivar la dimensión social, el docente pone al estudiante en condición de comprender y encontrar significado en los diferentes modos colectivos de expresión mediante los cuales las artes se apropian de la realidad y la transforman.

Al respecto, Vigotsky, tanto en *Pensamiento y lenguaje* (1964), como en *La imaginación y el arte en la infancia* (1983), afirma que los llamados “productos culturales” como el lenguaje o las obras de arte, entre otros, potencian el desarrollo de los individuos. Todos los miembros de una sociedad están inmersos en un entorno que está determinado por los símbolos y significados que produce la cultura y ésta, a través de las prácticas artísticas y culturales, se materializa en obras y en instituciones.

En este sentido, el patrimonio cultural, las artes y las tradiciones populares se convierten para el docente y para sus estudiantes, en fuentes de signifi-



cados culturales que influyen en la manera de experimentar el mundo. La exploración de estas fuentes incluye la valoración de hábitos y costumbres configuradores de memoria, y conciencia social, como la alimentación, la tradición oral, la escritura, las expresiones populares, la arquitectura, las fiestas, las filiaciones ideológicas, políticas, poblacionales o religiosas.⁶

El docente debe preguntarse en la planeación de proyectos de recepción, creación y socialización sobre la forma como sus estudiantes pueden establecer un vínculo con el patrimonio y la cultura, desde la diversidad de oportunidades propia de su medio. En apoyo de esta planeación, se formulan, a manera de ejemplo, las siguientes preguntas:

¿Dónde acontece cada práctica artística o cultural?

Esta pregunta indaga sobre el lugar físico y sobre el ámbito social en el que tiene lugar una práctica específica, tales como espacios públicos, teatros, auditorios, salas de cine, museos, universidades, colegios; en ámbitos educativos, naturales, geográficos, familiares, políticos, religiosos, etc.

¿Cuáles son los mecanismos que la comunidad ha establecido para socializarlas?

Esta pregunta apunta a identificar los eventos o actividades que ponen en relevancia social las prácticas artísticas o culturales. Entre ellos están los encuentros escolares, nacionales o internacionales, los concursos interinstitucionales, salones regionales, conciertos, los festivales de gastronomía, de cine, de teatro, de danza, etc.

¿Cuáles son las instituciones y empresas culturales que permiten la circulación del conocimiento artístico?

Esta pregunta se refiere a aquellas organizaciones, instituciones o entidades cuya labor promueve y facilita la circulación de las obras y prácticas artísticas, y la promoción de la cultura: secretarías de cultura, galerías, museos, casas de

⁶ Como ilustración de algunas estrategias exitosas de vinculación de la escuela con la cultura, se destacan dos ejemplos: Primero, las *Bitácoras del patrimonio*, una guía didáctica creada por la Dirección de Patrimonio del Ministerio de Cultura en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de que los estudiantes de la escuela básica y media se apropien de los valores, objetos y territorios colombianos y los protejan como patrimonio cultural y natural de la nación. Segundo, la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, lanzó en 2006 el *Navegador Pedagógico de Bogotá*, con el fin de establecer relaciones entre la escuela y la ciudad, a partir de itinerarios que abarcan entre otros, bibliotecas, cementerios, mercados, ferias y carnavales, iglesias, humedales, parques, museos, personajes, veredas, rellenos sanitarios, puestos de salud, universidades, escuelas, rutas ambientales, localidades, iconos de la ciudad, contrastes urbanos y espacios culturales y comerciales.



teatro, salas de concierto, salas de cine, canales de televisión, emisoras, productores artísticos, etc.

Al respecto, el docente debe conocer los servicios educativos que varias de estas instituciones han puesto a disposición de los estudiantes. Las “maletas didácticas” del Museo del Oro, por ejemplo, permiten al docente exponer en su salón de clase, réplicas de piezas representativas de la colección del museo, que los estudiantes pueden observar, tocar, conocer.⁷ Por su parte, el Museo Nacional de Colombia ofrece una diversa cantidad de servicios educativos y además cuenta con una sección en su página web, en la que los niños encuentran juegos que los involucran con las colecciones y exhibiciones del museo.⁸ Igualmente, a través de la Red Nacional de Museos⁹, el docente puede encontrar y poner a disposición de sus estudiantes múltiples oportunidades para entrar en contacto con el patrimonio del país. Finalmente, diversos museos del mundo ofrecen visitas virtuales, páginas interactivas y acceso a fotografías de excelente calidad de obras significativas de la cultura universal.

¿Cuáles son los modos de interacción –consciente o inconsciente– entre las prácticas del arte y la cultura y los ciudadanos, que contribuyen a la construcción de identidad cultural?

Esta pregunta indaga sobre aquellas actividades o eventos mediante los cuales las personas se relacionan con las artes y la cultura como espectadores, creadores o expositores, y que generan identidad cultural. Es decir, espacios culturales de oferta permanente que entran en diálogo con la comunidad, tales como fiestas tradicionales, carnavales, convocatorias de creación, festivales de bandas, reinados, etc.

En síntesis, las prácticas artísticas generan procesos y productos que al comunicar conocimientos, emociones, valoraciones, ideas o sentimientos, contribuyen a la afirmación de la identidad cultural. La estrecha vinculación entre la escuela y el contexto de las artes y la cultura abre la visión de la educación y permite situar al estudiante en una realidad viva, de la cual, él forma parte.

7 Consultar en http://www.banrep.gov.co/museo/esp/educa_maletas.htm

8 Consultar en <http://redmuseo.javeriana.edu.co/>

9 Consultar en <http://www.museoscolombianos.gov.co/>



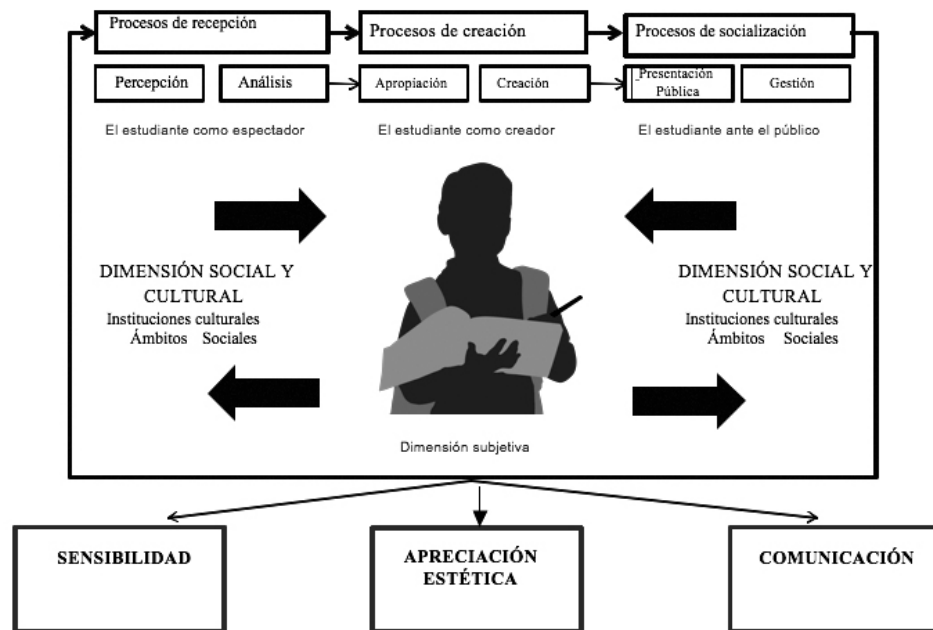
La visión desde los procesos pedagógicos propios de la Educación Artística permitirá al docente y a la institución elaborar planes de estudio basados en la realización de proyectos de recepción, creación o socialización, o sus combinaciones, cuya realización permita el desarrollo de las competencias

E. Articulación de procesos, productos y contextos en el desarrollo de competencias en la Educación Artística

La visión desde los procesos pedagógicos propios de la Educación Artística permitirá al docente y a la institución elaborar planes de estudio basados en la realización de proyectos de recepción, creación o socialización, o sus combinaciones, cuya realización permita el desarrollo de las competencias específicas de la Educación Artística, en diálogo con las competencias básicas.

La siguiente gráfica ilustra la relación entre los procesos anteriormente descritos y el proceso educativo en el contexto, la circulación de los productos artísticos y finalmente, su conexión con el desarrollo de competencias.

Gráfica No. 2. Interacción de procesos, productos y contextos en el desarrollo de competencias propias de la Educación Artística





II. Educación Artística: competencias básicas, plan de estudio, ambientes de aprendizaje, evaluación y currículo

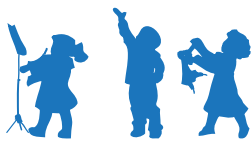
En este capítulo se presenta una reflexión en torno a la relación de la Educación Artística, las competencias básicas y el plan de estudios, los ambientes de aprendizaje, la evaluación y el currículo.

A. Competencias artísticas y su relación con las competencias básicas.

En este apartado se presentan los aspectos en los que la Educación Artística interviene directamente para el fortalecimiento de las Competencias Básicas.

1. Educación Artística y competencias comunicativas

Podemos afirmar que el desarrollo de la competencia comunicativa permite comprender las artes como lenguajes simbólicos. El discurso musical, escénico, visual, aprovecha elementos propios de la comunicación verbal para generar sentido, desarrollar la expresión y relacionar significantes y significados en cada práctica artística y en sus respectivas manifestaciones en la cultura. A su vez, las competencias artísticas apoyan



La construcción simbólica configura nuestro desarrollo como seres sociales.

el desarrollo de las competencias comunicativas, tema que se tratará a continuación.

Se ha subrayado anteriormente la importancia del uso de los lenguajes artísticos en los procesos de comunicación y significación. La interacción con otros seres humanos, en entornos culturales situados históricamente¹⁰, nos exige construir estrategias para expresar aquello que ocurre en nuestra dimensión subjetiva, así como formas específicas de “decir algo”. En este sentido, de acuerdo con Geertz (1987), hemos comprendido la cultura como un universo amplio, denso de signos, sentidos y significados que reclama atención para ser leído; y por otra parte, reconocemos que la construcción simbólica configura nuestro desarrollo como seres sociales. Desde esta perspectiva, como lo afirma Baena (1989), cobra particular relevancia “el proceso de transformación de la experiencia humana en significación”.

Esta idea es reafirmada por el siguiente comentario de Gardner en relación con los postulados de Cassirer:

La construcción de la realidad se basa en la disponibilidad de concepciones mentales o formas simbólicas. Los esfuerzos de los seres humanos por captar sus experiencias y expresarlas en formas que puedan comunicarse con eficacia dependen de una combinación de estas concepciones o formas simbólicas. (Gardner, 1987 p. 64).

En consecuencia, para apoyar los procesos de significación en la competencia comunicativa básica, estas *Orientaciones* proponen incrementar un acercamiento analítico a sistemas simbólicos diferentes a la lengua y a la literatura, a través de las competencias artísticas, para entender su funcionamiento comunicativo y semiótico. Así mismo, buscan abordar el estudio de aspectos culturales y sociales que determinan la naturaleza y el uso de los sistemas simbólicos, y encontrar las estrategias pedagógicas que logren expandir la experiencia y la comprensión de los estudiantes en torno a la elaboración de productos artísticos como sistemas simbólicos portadores de sentido (MEN, 2006, pp. 26-27).

10 Estos entornos deben entenderse como dinámicos.



La propuesta de fortalecer la comprensión de los sistemas simbólicos *no verbales*¹¹ está directamente relacionada con el desarrollo de las competencias específicas: *sensibilidad, apreciación estética y comunicación*, las cuales tienen aplicación en el vivir cotidiano de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, puede enriquecerse el trabajo de aula tanto en las artes como en las áreas que abordan la comunicación. Uno de los ámbitos de aprendizaje que puede trabajarse con los jóvenes y los niños, es precisamente el de los textos que circulan a través de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la imagen (Internet, multimedia, etc.). Los “mass-media” nos proveen de distintas herramientas conceptuales y prácticas para ampliar el discurso de nuestros niños y jóvenes, quienes pueden ejercitar su competencia comunicativa planteándose el diseño de blogs, redes sociales, páginas web, recursos que promuevan el desarrollo de distintas manifestaciones del lenguaje (verbal y no verbal). En este sentido es posible aprovechar formas de producción y significación del hipertexto, la interactividad, la multimedia, en *actos comunicativos* para su análisis en el aula, con el fin de fortalecer las habilidades interpretativas, argumentativas, propositivas y críticas de los estudiantes.

Igualmente, al indagar junto con el docente el funcionamiento y la estructura de los textos producidos por los medios masivos de comunicación (tanto informativos, como científicos, publicitarios o de entretenimiento), los estudiantes pueden elevar su nivel de lectura y escritura, es decir, mejorar la comprensión, la interpretación y el análisis textual. Así mismo, tal experimentación les permite descubrir y aproximarse a las formas de producción que tienen las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual resulta novedoso e interesante para la mayoría de los educandos.

En relación con el dominio de la producción textual las competencias artísticas contribuyen a generar ámbitos de aprendizaje donde los estudiantes pueden identificar a nivel conceptual los contextos, pensamientos y funciones que comparten los lenguajes artísticos con la literatura como obra de arte. Del mismo modo, las competencias específicas contribuyen a la comprensión y la valoración de la ilustración y la creación artística a partir de la literatura; a la reflexión sobre la convergencia o vecindad

11 En los *Estándares básicos de competencias*, el grupo de lenguajes simbólicos no verbales abarca las expresiones artísticas y arquitectónicas, los medios de comunicación, la proxemia, entre otros.



entre lenguajes artísticos y texto literario, toda vez que éste, al igual que las demás obras artísticas, es un medio para representar la realidad, crear y recrear mundos posibles.

En síntesis, las competencias específicas desarrolladas a través de la Educación Artística amplían el universo de la comunicación, al tiempo que capacitan a los estudiantes como intérpretes, creadores (autores) y transformadores de las distintas producciones y expresiones simbólicas presentes en la cultura.

2. Educación Artística y competencias matemáticas

Como se mencionó anteriormente, en la interpretación formal (componente de la apreciación estética) pueden desarrollarse habilidades y actitudes para la observación de las relaciones espaciales y geométricas, así como para formular y aplicar métodos para representarlas. Además hemos establecido, que las relaciones espaciales están presentes en la composición y la construcción de las obras plásticas, al igual que en la constitución interna de acciones que se ejecutan en la danza y en el teatro.

A partir del dibujo, por ejemplo, los niños y jóvenes pueden interactuar con el plano geométrico (mental y físico), elaborar mediciones y determinar proporciones intuitivamente, que son empleadas en la realización de sus ejercicios. En una clase de composición pictórica o de perspectiva, el profesor de artes puede orientar a los estudiantes acerca de las distintas maneras de observar, relacionar y distribuir los objetos analizados para la representación y, así mismo, reforzar la comparación de distancias y la aplicación de proporciones y escalas, en procesos que incluyen el uso de estrategias de trabajo que van desde la sencilla medición con un lápiz, hasta el uso de una retícula sofisticada.

Además, el examen de la obra de algunos artistas puede motivar y favorecer aprendizajes en torno al dibujo, el diseño, la pintura y la ilustración, a la vez que ejercitar el manejo de aspectos formales de la geometría. Obras como la de Escher han fascinado a numerosas generaciones de estudiantes, pero también a matemáticos, ingenieros y tecnólogos. Escher ha realizado perspectivas imposibles (denominadas paradójicas), la metamorfosis de figuras y regiones del espacio en dos dimensiones, ilusiones ópticas e imágenes especulares. Cuando los estudiantes descubren las imágenes de este artista, se interesan en aspectos de la construc-



ción geométrica que antes no habían trabajado. Así pues, queremos invitar al docente de artes (como al de matemáticas), a explorar obras como ésta, entre el amplio repertorio del diseño y el dibujo, para trabajar temas relacionados con el pensamiento espacial y geométrico.

Por otro lado, los estudiantes de danza y teatro deben pensar en su cuerpo como punto de referencia para estructurar los movimientos y desplazamientos que una obra requiere, e integrarlos en un tiempo y un espacio determinados. Por esta razón, al desarrollar la *apreciación estética* y la competencia productiva de las artes -la *comunicación*-, los educandos relacionan sus acciones con planimetrías y niveles coreográficos, lo cual requiere experimentar, calcular y controlar sus movimientos en la búsqueda de una intención expresiva adecuada¹². Aunque la notación de las posiciones y movimientos no esté señalada explícitamente en el escenario, el estudiante que danza o actúa, debe examinar y calcular constantemente su ubicación en éste, considerando la dirección, el desplazamiento y la distancia requeridos por la coreografía o el desarrollo de la escena de una obra.

De esta manera, es posible indagar

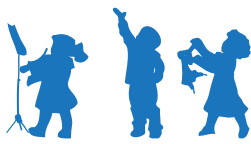
las relaciones topológicas, en tanto reflexión [y práctica] sistemática de las propiedades de los cuerpos en virtud de su posición y su relación con los demás y, de otro lado, el reconocimiento y ubicación del estudiante en el espacio que lo rodea, en lo que Grecia Gálvez ha llamado el meso-espacio y el macro-espacio, refiriéndose no sólo al tamaño de los espacios en los que se desarrolla la vida del individuo, sino también a su relación con esos espacios (MEN, p.61, 2006).

3. Educación Artística y competencias científicas

Hemos dicho que la Educación Artística contribuye al fortalecimiento de las competencias científicas, es decir, al desarrollo de habilidades, actitudes y hábitos para observar fenómenos sociales o naturales. El ejercicio de la *sensibilidad*, la *apreciación estética* y la *comunicación*, cultivado en los diversos ambientes de aprendizaje de las artes, favorece la adquisición de hábitos mentales (Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, 2007) que propician el desarrollo de las competencias científicas.

Los estudiantes de danza y teatro deben pensar en su cuerpo como punto de referencia para estructurar los movimientos y desplazamientos que una obra requiere, e integrarlos en un tiempo y un espacio determinados.

¹² Para ampliar esta parte, se puede consultar los textos de Rudolf Von Laban.



En el área artística como en otras áreas, la noción de un sujeto creativo es la de aquél que puede evidenciar, transformar, controvertir, criticar y reproducir un conocimiento dado, con los recursos de su medio.

Aprender a observar: en las experiencias de aula, con motivo de los ejercicios de *sensibilidad*, los estudiantes aprenden a observar, escuchar y atender con mucho más detalle y concentración de lo que comúnmente se hace. El docente debe ayudar al estudiante a ir más allá de la forma habitual de captar la realidad, para permitirle descubrir asuntos que usualmente pasan inadvertidos. Los profesores de artes han de enseñar a examinar cuidadosamente el modelo a partir del cual están trabajando, así como también a experimentar su propia percepción de los fenómenos naturales como fuente importante de información.

Aprender a expandirse y a explorar: en el área artística como en otras áreas, la noción de un sujeto creativo es la de aquél que puede evidenciar, transformar, controvertir, criticar y reproducir un conocimiento dado, con los recursos de su medio. Así, en los procesos asociados al desarrollo de la *sensibilidad* y de la *comunicación*, los docentes deben pedir a los estudiantes implícitamente o de manera explícita que ensayen cosas nuevas y extiendan sus posibilidades sensibles más allá de lo que han hecho hasta el momento. Cuando el docente quiere que el estudiante expanda sus límites y explore más allá de lo conocido, no le indica qué hacer exactamente, deja que éste resuelva. En el proceso de alcanzar nuevos retos, el estudiante potencia sus capacidades y habilidades para usar la imaginación creadora y puede llegar a un nivel más alto en su aprendizaje, realizando propuestas realmente innovadoras. Esto implica experimentar, aprender de los errores y encontrar en los accidentes o fracasos oportunidades de aprendizaje.

Aprender a plantear problemas y reflexionar: en las clases de artes se espera que los estudiantes sean reflexivos en relación con los procesos de aprendizaje que desarrollan en el aula. Aunque la resolución de un problema artístico (técnico o conceptual) no necesariamente implica el uso de metodologías científicas ortodoxas, es importante plantear preguntas, interpretar información recolectada, elaborar entrevistas, diarios de campo o bitácoras, actividades que están ligadas de manera directa a prácticas de indagación de las Ciencias y al desarrollo de las competencias científicas.

Finalmente, cabe mencionar que en los estudios teóricos sobre el estilo y las culturas (Worringer, 1957), se alude a un espíritu o atmósfera general de las estructuras sociales y de pensamiento de cada época, que se encarna en un "sentimiento vital" o en una expresión formal, determinados en



el dominio de la estética. De acuerdo con lo anterior, se comprende que las tendencias del arte que asimilan esta atmósfera y manifiestan sus rasgos en la producción formal, constituyen categorías que permiten caracterizar el estilo de la producción artística y, al mismo tiempo, nos brindan evidencias de aquello que es atributo de una sociedad y una cultura.

Como hemos visto en la *interpretación extratextual* (como componente de la *apreciación estética*), la cultura moldea sus mecanismos de expresión y transmite a través de ellos los valores de un pueblo. Los valores, estilos y formas de expresión remiten a aspectos fundamentales de una sociedad situada históricamente: su organización interna, sus elaboraciones a nivel de pensamiento o ideología, sus constructos científicos y tecnológicos, sus maneras de percibir, en fin, su forma de construir mundo. Por esta razón se ha enfatizado en propiciar la interpretación de las expresiones artísticas, a partir de una reconstrucción mental de la época histórica a la cual pertenecen.

En este sentido, el docente de artes –y también el de Ciencias Sociales– puede aprovechar los escenarios donde se vincula a los estudiantes con el patrimonio artístico y cultural. La experiencia en el museo, el carnaval, el contacto con los “sabedores” que nos hacen partícipes de hechos, tradiciones, expresiones artísticas y culturales, son indispensables para establecer la relación entre los objetos y relatos que pertenecen al pasado y que marcan nuestra realidad e identidad actuales. Por consiguiente, instituciones y maestros reconocidos del arte y la cultura pueden constituir, junto con el profesor de Educación Artística, laboratorios de historias culturales. ¿Por qué laboratorios? Porque para aproximarse a un hito cultural o artístico se requiere indagar sobre éste, experimentarlo, plantear hipótesis sobre su significado, su uso o su influencia en la atmósfera de su época. De tal forma, una escultura, una obra arquitectónica, musical o teatral, se actualizan ante nuestros ojos: nosotros reconstruimos el relato que las configura en el tiempo y en la lógica de sus productores.

Pero este tipo de indagación no sólo ocurre en espacios institucionales donde circulan normalmente las obras o artistas consagrados. También puede tener lugar en el estudio de los hechos, costumbres y valores que forman parte de nuestra historia personal o social. Los docentes de Educación Artística pueden analizar asuntos como el diseño o las características formales de los objetos cotidianos (los electrodomésticos, los vestua-

Para aproximarse a un hito cultural o artístico se requiere indagar sobre éste, experimentarlo, plantear hipótesis sobre su significado, su uso o su influencia en la atmósfera de su época.



rios, las festividades, las representaciones del cuerpo), en la búsqueda de aquellos aspectos estilísticos que se conservan o transforman en el tiempo, de los sentidos y significados que se les atribuyen en determinados contextos y de sus posibles nexos con aquello que hemos llegado a ser.

Por último, a través de obras notables del arte, tenemos la oportunidad de conocer, comprender y apreciar la diversidad cultural y simbólica de nuestro país. Por ejemplo, la película colombiana *Los viajes del viento* (del director Ciro Guerra), a partir de la sencilla historia de un juglar vallenato, que decide emprender un viaje para devolver el acordeón a su maestro, narra aspectos inéditos de la cultura caribe, que nos permiten trascender ciertos lugares comunes en nuestra forma de entender la tradición y las costumbres caribeñas, para valorarlos en su singularidad e igualmente vincularnos con la belleza de un paisaje visual y sonoro que constituye nuestro patrimonio o herencia.

4. Educación Artística y competencias ciudadanas

Como afirma Mockus, podemos entender la ciudadanía como un mínimo de humanidad compartida. Nuestra vida en comunidad implica, necesariamente, saber que debemos aprender a convivir con otros seres humanos cercanos o lejanos de nuestras valoraciones, costumbres o sentimientos, e incluso, del tiempo y espacio que habitamos. (MEN, 2006, p. 150)

El entorno escolar es uno de los primeros ámbitos donde comenzamos este aprendizaje; en este sentido, la Educación Artística nos permite conocer al otro desde distintas ópticas, por cuanto el entorno del aula facilita la relación e interacción cercana de estudiantes y maestros con respecto a aspectos cognitivos, corporales, afectivos, espirituales, entre otros. La enseñanza-aprendizaje en artes vincula frecuentemente, las vivencias subjetivas y emociones de cada estudiante, las cuales son compartidas durante los espacios de recepción, creación y socialización de los productos artísticos.

Por esto, aunque el trabajo con el arte involucra un proceso de aprendizaje interno de estudiantes y maestros, la visión de campo de la Educación Artística lo sitúa en el ámbito social. Desde esta visión, por una parte, el desarrollo de la *sensibilidad* busca lograr que el estudiante asuma una actitud atenta, sensible, receptiva y crítica del entorno; por otra, se plantea que comprenda el valor del aprendizaje compartido y colaborativo.



Adicionalmente, la *sensibilidad* implica el disfrute de los procesos creativos, donde el cuerpo tiene un lugar protagónico como instrumento de expresión y de relación, asunto que demanda el cuidado de sí¹³.

En la escuela, la música, el teatro, la danza, las obras audiovisuales y visuales impactan en una comunidad e igualmente, gran parte de ellas son producidas por colectivos de personas (estudiantes, padres de familia, docentes) que deben poner sus conocimientos al servicio de la búsqueda común, valorar el trabajo en equipo, solucionar diferencias y proyectar estrategias de acción y organización conjunta.

Por ejemplo, al poner en marcha un montaje de una obra musical grupal (coro, tunas, banda sinfónica, conjunto de música tradicional colombiana, etc.), el docente, quien generalmente tiene a su cargo la dirección del montaje, debe asignar roles y responsabilidades a cada uno de los estudiantes, motivado por un propósito estético colectivo, cuyo logro depende no sólo del buen desempeño individual, sino de la adecuada interacción e interrelación de todos los integrantes. Cada instrumentista, juega un papel determinado en el conjunto de una obra, debe asumir lo que le corresponde desde las características especiales del instrumento que ejecuta, pero a la vez, estar atento y coordinar sus acciones con las intervenciones de los otros. Esto nos lleva a subrayar que el trabajo en equipo propiciado por las artes, pone en juego un ambiente de interacciones múltiples donde es necesaria la habilidad para actuar con otros y tomar decisiones, en el cual se valora la contribución individual y colectiva a la realización de una obra, lo que es aplicable al teatro, a una coreografía o una producción audiovisual.

El aprendizaje en el aula también hace que las formas de organización colectiva y colaborativa facilite la construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes con los espacios y objetos que son de uso y beneficio común. Los niños y jóvenes que utilizan a diario instrumentos musicales, vestuarios, materiales y herramientas, podrán comprender la necesidad del cuidar dichos elementos como si fueran propios, toda vez que pertenecen a la comunidad educativa que trabaja con ellos.

La producción de obras y ejercicios artísticos, también son una forma de diálogo con el otro, en la medida que pueden transmitir aquellas ex-

la sensibilidad implica el disfrute de los procesos creativos, donde el cuerpo tiene un lugar protagónico como instrumento de expresión y de relación, asunto que demanda el cuidado de sí

13 Para ampliar esta parte, se puede consultar en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte, la competencia Axiológico-corporal.



perencias o ideas que sobrepasan nuestra habilidad de expresar verbalmente. 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. Brook afirma, acerca de la riqueza discursiva del teatro:

En el teatro [como en las otras artes performativas] hay muchos más lenguajes diferentes de las palabras, a través de los cuales se establece y se mantiene una comunicación con el público. Existe el lenguaje del cuerpo, el del sonido, el del ritmo, el del color, el del vestuario, el de los decorados, el de la iluminación, etc.; y todos ellos se han de añadir a las (...) palabras disponibles. Todo elemento de vida es como una palabra en un vocabulario universal.(...) Cada raza, cada cultura, aporta su propia palabra a una frase que une a la humanidad. Nada hay más vital para la cultura teatral del mundo que el trabajo conjunto de artistas de diferentes razas y orígenes. (1997, pp.112-113)

Igualmente, la interpretación de un personaje, pone a los estudiantes frente al reto de actuar, desde la perspectiva de otro (cuando representa el papel de otro). Para dar vida a un personaje, a menudo se exploran y analizan los propios sentimientos, emociones, acciones y pensamientos, los cuales, se ponen a funcionar al servicio del personaje. Por esta razón, los ejercicios de caracterización dramática permiten valorar la importancia de conocerse a sí mismo, de descentrarnos, para poder comprender las perspectivas de los demás, y plantearnos variadas formas de interacción con ellos en distintas circunstancias. La reflexión de los estudiantes acerca de la creación y transmisión de su personaje en el escenario, considerando lógicas, valores y acciones distintas de las suyas, ayuda a cultivar herramientas emocionales que les facilitan conocer las motivaciones de otros, comprender, respetar sus emociones, aceptar la diferencia, e incluso les permite vivir en escena e indagar otras formas de ser, sentir, pensar en el mundo, que no han sido imaginadas antes por ellos.

Por otra parte, la Educación Artística a través de sus competencias específicas, puede apoyar el conocimiento sobre la cultura local y las culturas que coexisten dentro o fuera del territorio nacional. La interacción y diálogo cultural pueden tener como punto de partida el conocimiento



de las expresiones artísticas, culturales, y la aproximación a los códigos que subyacen en ellos, desde el trabajo en el aula. El planteamiento de los escenarios que nos relacionan con el patrimonio cultural e histórico, puede proponerse como laboratorio de historias culturales, que acoja significados actuales, acuerdos, discusiones, con lo cual los objetos allí contemplados, dejarán de ser colecciones estáticas. Desde esta mirada los museos, las bibliotecas, los edificios o sitios históricos pueden ser vistos como lugares que evidencian paradigmas de pensamiento, de identificación cultural, que pueden ser contrastados por otros. Por ello, se requiere estudiar con los estudiantes producciones artísticas de diversas culturas, porque el conocimiento de realidades distintas de las nuestras amplía el espectro de relación y de comprensión con sociedades o grupos humanos que no pertenecen a nuestro entorno inmediato.

Finalmente, la formación con respecto a la conservación del patrimonio artístico y cultural (propia de la apreciación estética), no sólo conduce a conocer aquellos hitos artísticos y culturales que nos convocan, dando sentido a nuestra cultura, sino que busca desarrollar el sentido de identidad y pertenencia a una comunidad. Esto supone que los estudiantes aprendan a relacionarse teniendo en cuenta el respeto, la solidaridad, la convivencia pacífica tanto como el cuidado del legado que significa el entorno natural, las expresiones artísticas y culturales, la producción intelectual, las costumbres y las tradiciones que han configurado nuestra identidad colectiva.

B. Plan de estudios

Se ha descrito cómo la Educación Artística contribuye al desarrollo de las competencias básicas por medio de los procesos, productos y contextos de aprendizaje que permiten la comprensión crítica y reflexiva de las artes y la cultura, en interacción con otras áreas del conocimiento.

En este apartado es necesario subrayar que el diseño de los planes de estudio, pertinentes y actualizados, requiere incorporar los cambios y reformas curriculares. Esta situación es posible cuando la institución educativa:

- Diseñe planes de estudio y currículos integrados con otros campos del conocimiento, en los que se visibilicen estrategias pedagógicas



que contengan los objetivos o propósitos, los contenidos o conceptos y los diseños didácticos.

- Emprenda procesos educativos que tengan en cuenta los distintos ambientes y escenarios educativos, en los que el estudiante pueda asumir roles como espectador, creador o expositor.
- Garantice en el diseño de los planes de estudio, y en la práctica, la realización articulada de procesos pedagógicos de recepción (percepción y análisis), creación (apropiación y creación) y socialización (gestión y circulación) claramente definidos para cada uno de los grupos de grados.
- Contribuya desde los planes de estudio al fortalecimiento de la Educación Artística y las otras áreas del conocimiento, basados en el desarrollo de sus competencias, con una perspectiva de inclusión.
- Garantice el desarrollo de aprendizajes autónomos, críticos, reflexivos y colaborativos, a través del uso de los medios técnicos, tecnológicos e informáticos que estén a disposición.
- Fomente una cultura de indagación, de creación y de gestión del conocimiento.

En planes de estudio integradores, las artes contribuyen en dos vías al desarrollo de competencias básicas. Por una parte, aportan elementos actitudinales, prácticos, expresivos y conceptuales que enriquecen el desarrollo de las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. Por otra, son escenario propicio para su ejercicio y fortalecimiento.

C. Ambientes de aprendizaje

La Educación Artística puede vincular en sus procesos de enseñanza-aprendizaje diversos tipos de ambientes propicios para la realización de procesos de recepción, creación y socialización y, en consecuencia, para el desarrollo de competencias. En estos ambientes se favorece el espectro de oportunidades para la innovación didáctica y pedagógica de las artes, por cuanto facilitan la participación de los actores educativos en diversos escenarios dentro y fuera de clase, potenciando las relaciones de los estudiantes con el arte, la cultura y los medios tecnológicos.

Los escenarios propicios son:



1. Espacios físicos en la escuela. La Educación Artística favorece una relación particular del estudiante con su entorno, por la cual se valora especialmente la disposición de los elementos y la estética del espacio físico. Por esta razón, debe organizarse un ambiente y espacio propicios para la enseñanza de las artes. La adecuación de este ambiente puede realizarse con la cooperación de los estudiantes y la comunidad educativa, de forma que ellos se vinculen a su organización para obtener un entorno acogedor que facilite los procesos creativos. Durante tales jornadas, los estudiantes tienen la oportunidad de cultivar el sentido de pertenencia por el hábitat en el cual transcurren sus horas de aprendizaje; ellos mismos pueden realizar afiches, dibujos, fotografías; adoptar y cuidar plantas o instrumentos, realizar la consecución de una reserva de materiales recibidos en donación de padres de familia, vecinos o amigos con elementos nuevos o reciclados que son de utilidad para su trabajo en el aula.

2. Espacios sociales para la práctica. En los procesos de aprendizaje de las artes el papel que juegan los grupos de trabajo es definitivo. Esto suscita un número de retos al profesor y a la institución, pues deben generar la posibilidad de un trabajo colectivo que suscite procesos individuales de aprendizaje. En las artes visuales, en la música, en el teatro y en la danza el trabajo en grupo es esencial. Tanto en los procesos de creación como en los procesos de socialización, la experiencia colaborativa genera la presencia del llamado coaprendizaje, en el cual los estudiantes ejercen presión de par sobre los otros, en la realización, comparación y crítica permanente de sus productos y para el desarrollo cultural de la institución educativa y de la comunidad.

3. Tecnologías de la información y la comunicación. Al igual que en las diferentes áreas de la educación, las artes están inmersas en un universo de posibilidades a través de la tecnología y los diferentes medios audiovisuales. Los recursos audiovisuales e informáticos ponen con facilidad a los estudiantes en contacto con las artes y la cultura de diferentes épocas y lugares, a la vez que proponen múltiples maneras de utilizarlos como medio expresivo en la Educación Artística. De esta manera, los ambientes virtuales de aprendizaje permiten trabajar con los estudiantes en ámbitos que rebasan ampliamente las fronteras del aula como recorridos por museos, páginas de artistas de todo el mundo, documentos académicos, grabaciones, multimedia, etc. El diseño de estrategias pedagógicas para orientar el uso y apropiación que los estudiantes hagan de estos medios es un verdadero reto para el educador.



El profesor debe facilitar oportunidades para que sus estudiantes conozcan de primera mano el patrimonio cultural e histórico del municipio, ciudad o región a la cual pertenece el establecimiento educativo.

4. Los diferentes espacios locales que dan cuenta del patrimonio cultural e histórico. Con el fin de lograr la apropiación pedagógica de los espacios que tienen significado patrimonial, es preciso recordar la concepción del patrimonio cultural como “el conjunto de manifestaciones u objetos nacidos de la producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia histórica, y que constituyen elementos significativos de su identidad como pueblo” (Llul, 2005, p. 81). La Educación Artística se ocupa del cultivo de dicha identidad, a través de experiencias significativas con el patrimonio cultural.

El profesor debe facilitar oportunidades para que sus estudiantes conozcan de primera mano el patrimonio cultural e histórico del municipio, ciudad o región a la cual pertenece el establecimiento educativo. Para ello, debe identificar los espacios, prácticas o personas que constituyen o se vinculan con hitos patrimoniales, diseñar y realizar las respectivas visitas pedagógicas y conectar esta experiencia directamente con el trabajo creativo en el aula.

5. Los diferentes escenarios de la localidad donde tienen lugar producciones artísticas y manifestaciones de la cultura. Los espacios y escenarios dispuestos por la comunidad para las artes son indispensables para la Educación Artística. El profesor debe organizar actividades que le permitan al estudiante apropiarse de estos espacios. Participar, como artista o espectador, en conciertos, exposiciones, festivales, carnavales, forma parte esencial de los procesos de aprendizaje. La recepción en los espacios socialmente destinados a la exhibición, (aulas comunales, casas de la cultura, museos y otros escenarios culturales del municipio o ciudad), fortalece el rol del estudiante como espectador, y así mismo, sus experiencias en la socialización de sus productos.

Igualmente, la gestión de los mismos estudiantes, de los profesores o de la institución educativa, permitirá socializar ante la comunidad los trabajos realizados como producto de la enseñanza de la Educación Artística en los escenarios culturales de su localidad o ciudad. La experiencia significativa de la socialización de sus productos artísticos ante la comunidad impacta de manera directa el desarrollo de competencias específicas y básicas.

Por otra parte, los diferentes ambientes de aprendizaje propios de la Educación Artística deben tener tres características. En primer lugar, deben ser ambientes de aprendizaje autónomos. Esto quiere decir que el estudiante, una vez iniciado por el profesor, se prepara en dichos espacios para aprender por sus propias motivaciones y de manera independiente. Para que esto se dé, la asignación de las tareas, instrucciones y pautas de comportamiento



que el profesor propone en el marco de las distintas actividades deben permitirle apropiarse de los hábitos, herramientas y recursos propios para que su aprendizaje se independice gradualmente.

Por ejemplo, el estudiante debe aprender a respetar el espacio creativo de otros; a adaptarse a los diferentes momentos y formas de intervención del público en los escenarios institucionales o locales; a reconocer los recorridos que puede hacer por sí mismo y recrearse en el disfrute de las obras que prefiere, en una exposición de sus compañeros o en el museo. En fin, se trata de familiarizar a los educandos con los diferentes espacios y contextos propios de las artes y la cultura, para que se relacionen con ellos de manera respetuosa, autónoma e independiente.

En segundo lugar, los ambientes de aprendizaje deben ser espacios para el ejercicio de la reflexión y la crítica. Así como en la actividad del aula el estudiante confronta sus propios desarrollos con los de los demás, los diferentes espacios en los que tiene lugar su aprendizaje suscitan un diálogo entre lo que allí circula y su propia experiencia receptiva, creativa o socializadora.

Finalmente, los ambientes de aprendizaje de las artes deben ser colaborativos. Esto quiere decir que el estudiante puede interactuar en ellos con sus pares, con profesores y padres de familia, con artistas y con las personas que participan en los diferentes escenarios de las artes y la cultura, dentro y fuera de la escuela. Esta interacción con los demás en la realización de procesos de recepción, de creación o de socialización, potencia el desarrollo de sus competencias específicas y básicas y lo hace partícipe activo de la vida cultural.

D. La evaluación

La evaluación constituye una actividad mediante la cual los maestros tienen la oportunidad de monitorear los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus educandos, en la búsqueda de afianzar, mejorar, consolidar, valorar y complementar los aprendizajes de éstos. Dicho proceso

“debe concentrarse en los sucesos del día a día, en observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes; qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes.” (MEN, 2009, p. 17).



La evaluación, en el contexto del Decreto 1290 de 2009, es entendida como el proceso integral y dialógico a partir del cual aprenden tanto los estudiantes como los maestros y demás actores que en él intervienen.

La evaluación, en el contexto del Decreto 1290 de 2009, es entendida como el proceso integral y dialógico a partir del cual aprenden tanto los estudiantes como los maestros y demás actores que en él intervienen. (MEN, 2009, p.22). La Educación Artística es un campo favorable para su implementación, puesto que las prácticas artísticas configuran y reconfiguran con frecuencia metodologías particulares para evaluar, de acuerdo con el contexto, los fines y el enfoque pedagógico de cada institución educativa.

Al respecto es conveniente recordar los rasgos fundamentales que caracterizan a la evaluación con enfoque formativo (en los niveles de educación básica y media) en el aula, tanto en el Arte como en otras áreas del conocimiento:

- Es formativa, motivadora, pero nunca sancionatoria.
- Utiliza diferentes técnicas y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas.
- Se centra en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Es transparente, continua y procesual.
- Convoca a todas las partes que intervienen en el proceso, en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas (MEN, 2009, p.24).

A continuación se presentan brevemente algunas consideraciones que pueden tenerse en cuenta para realizar el diseño de la evaluación formativa frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje en artes.

1. ¿Qué se puede evaluar en la Educación Artística?

Aparte de los aspectos tratados en el apartado sobre las competencias específicas y en el capítulo dedicado a los productos de la Educación Artística, podemos mencionar como complemento los aportes de Elliot W. Eisner (1995) ante la pregunta sobre qué se puede evaluar en la Educación Artística. A este respecto, el teórico propone tres instancias susceptibles de valoración: la habilidad técnica, los aspectos estéticos y expresivos, y el uso de la imaginación creadora.



La habilidad técnica. Sirve para dar forma física a una idea o a una intuición. La conversión de la materia en expresión exige conocimiento y desarrollo de destrezas, y por lo tanto estos son aspectos que pueden ser evaluados.

Los aspectos estéticos y expresivos. Dan cuenta de la capacidad de organizar y de convertir expresivamente un material. El diálogo con el estudiante es indispensable para comprender sus intereses y sus dificultades. Es necesario entender cuándo el estudiante afronta un problema técnico o un problema estético, cuándo se le dificulta o facilita comprender las relaciones conceptuales y hasta dónde un docente debe mediar o intervenir.

La imaginación creadora. Se hace visible en los productos. No todo lo técnicamente bien realizado supone el uso de imaginación y existen grados diferentes de exigencia en lo creativo. Eisner diferencia unos grados de creatividad: la ampliación de límites, la invención, la ruptura de límites y la organización estética.

Por otra parte, un cuarto componente no abordado por Eisner, tiene relación con la gestión, es decir, con la habilidad para poner a circular entre el público los productos de la creación del proceso educativo. Esto también es evaluable en relación con los objetivos determinados en cada proyecto de gestión o de publicación de una obra.

2. ¿Cómo se puede evaluar en la Educación Artística?

Además del trabajo de Eisner, una revisión de publicaciones como *Una historia de la educación del arte*, de Arthur D. Efland (2002), *Infancia y educación artística*, de David J. Hargreaves (1991) y *Sensibilidad estética*, de Luis Hernán Errázuriz (2006), permiten identificar las siguientes metodologías de evaluación que son aplicables en la Educación Artística y que pueden ser viables en la implementación de la evaluación formativa:

La evaluación diagnóstica consiste en el análisis de una situación antes de iniciar una práctica educativa. Permite reconocer, identificar y establecer desde dónde planificar las estrategias que se van a seguir de acuerdo con los diferentes intereses, conocimientos y preferencias que tienen estudiantes y profesores.

En las diversas prácticas artísticas, y en particular en el desarrollo de destrezas y habilidades, la evaluación diagnóstica juega un papel fundamental. En la danza, por ejemplo, en la que interviene un proceso permanente

La evaluación diagnóstica consiste en el análisis de una situación antes de iniciar una práctica educativa. Permite reconocer, identificar y establecer desde dónde planificar las estrategias que se van a seguir de acuerdo con los diferentes intereses, conocimientos y preferencias que tienen estudiantes y profesores



de desarrollo físico, existen estudiantes que por su constitución física o por su entrenamiento previo han desarrollado más unas habilidades que otras, o han adquirido una destreza en un tipo de movimiento pero no en otros. Identificar tempranamente estas particularidades es indispensable para que el maestro pueda orientar los procesos y actividades adecuados para el logro de los objetivos de un curso.

En la primera clase de artes (visuales, música, teatro o danza), es común encontrar que el profesor realiza un ejercicio evaluativo; especialmente en aquellos casos en que su experiencia con el grupo es nueva. Muchas veces el docente se enfrenta al reto de tener que lograr unos objetivos determinados en un curso, con puntos de partida desiguales en sus estudiantes. La identificación de estas diferencias es fundamental para el diseño y la planeación de los diferentes procesos pedagógicos.

La evaluación sujeta al criterio personalizado reconoce la importancia del diálogo estudiante-docente; permite la comprensión de circunstancias particulares, inquietudes, preferencias o dificultades de ambas partes y exige del profesor conocimientos interdisciplinarios y flexibilidad de acción.

Este tipo de evaluación es utilizado cotidianamente en las clases de artes. La revisión de los criterios para realizar tareas artísticas específicas y el seguimiento que hacen los docentes a cada uno de los trabajos que adelantan sus estudiantes, permite identificar los aspectos de expresión y de realización que son particulares a cada uno de éstos.

En general, se puede afirmar que en la Educación Artística, la evaluación del proceso, en contraste con la del resultado, requiere de una evaluación sujeta al criterio personalizado. Un criterio que se construye en la relación del docente y el estudiante.

La coevaluación es aquella que se realiza entre los estudiantes y el docente. Permite al estudiante comprender el porqué, el para qué y el cómo se evalúa. Esta dinámica se enriquece con las múltiples perspectivas que surgen en un clima de diálogo constructivo. En sus procesos evaluativos, la participación de los estudiantes es de fundamental importancia en la Educación Artística. Al socializar en el aula los productos en proceso o terminados de su trabajo, se produce un diálogo analítico y crítico totalmente constructivo para todos en el salón. Los estudiantes tienen la oportunidad de criticar el trabajo de sus compañeros y de escuchar sus explicaciones. El profesor, por

en la Educación Artística, la evaluación del proceso, en contraste con la del resultado, requiere de una evaluación sujeta al criterio personalizado.



su parte, la de evaluar la capacidad crítica de sus estudiantes y de contribuir al sano ejercicio de la colaboración y del uso del juicio crítico.

La autoevaluación es la valoración del estudiante de su propio trabajo y de los logros alcanzados. Se orienta a reconocer sus propias competencias y a identificar sus dificultades. Es tarea del docente a cargo de la Educación Artística en la escuela fomentar la capacidad autocrítica en sus estudiantes. Si los propósitos pedagógicos y los resultados de los procesos son claros, el estudiante en todo momento debe estar en capacidad de emitir un juicio crítico sobre su propio proceso y sus productos.

La indagación constituye para el docente una forma de revisar y cualificar su quehacer en este campo y de consolidar sus aportes reflexivos para mejorar la calidad de la educación. En cuanto a los estudiantes, la realización de proyectos de investigación en Educación Artística, aumenta su capacidad de participación y propicia ambientes de diálogo y de difusión con pares que comparten sus mismas inquietudes.

En cuanto a la evaluación cabe aclarar, finalmente, que el diseño de evidencias de desempeño debe establecerlo la institución educativa teniendo en cuenta las características de su proyecto educativo institucional. Tal diseño requiere considerar aspectos como: la coherencia entre la competencia y los desempeños; el campo disciplinar; las competencias esperadas en dicho campo; la dificultad progresiva de los contenidos; y la relación proporcional entre la intensidad horaria dedicada al área y el número de actividades, pruebas o instrumentos mediante los cuales se observan los desempeños.

E. El currículo

La institución se debe preguntar por las prácticas artísticas que implementará la Educación Artística en su currículo, por cuanto requiere que estas se organicen y construyan desde los dominios con que cuenta el cuerpo docente de la institución y de los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes, por medio de didácticas que contribuyan a construir los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las formas de evaluación que posibiliten su valoración. El currículo institucional permite contrastar argumentos en torno a problemáticas comunes de la educación y compar-

El currículo institucional permite contrastar argumentos en torno a problemáticas comunes de la educación y comparte experiencias que responden a necesidades que pueden ser atendidas desde los saberes propios del campo de la Educación Artística .



te experiencias que responden a necesidades que pueden ser atendidas desde los saberes propios del campo de la Educación Artística .

El currículo se encuentra permeado por construcciones sociales y por la cotidianidad del medio en el cual se desarrolla; es modelado por el contexto y por el marco institucional, y apunta a resolver problemas concretos.

En este sentido, teniendo en cuenta todos los aspectos desarrollados a lo largo de estas orientaciones pedagógicas, a la hora de abordar el currículo con la perspectiva de implementar o fortalecer la Educación Artística, es necesario que el docente y su institución se planteen algunas preguntas que contribuirán a su configuración:

- ¿Qué lugar ocupa o puede ocupar la Educación Artística en el currículo de su institución?
- ¿A qué enfoque o modelo pedagógico puede responder su diseño?
- ¿A qué poblaciones están orientados estos procesos?
- ¿Qué se espera de la formación del estudiante desde la Educación Artística, de acuerdo con lo expuesto en estas orientaciones y en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional?
- ¿Cómo se articula o se puede articular la Educación Artística a otros campos del conocimiento en su institución?
- ¿Cómo se vincula o se puede vincular la Educación Artística con las prácticas sociales y culturales propias del contexto de la institución?
- ¿Cuáles son esas prácticas culturales y cuáles son los elementos más representativos del patrimonio cultural local?
- ¿Qué referentes o paradigmas culturales nacionales o universales corresponden con los principios y valores de la institución?
- ¿Cuál es el perfil de los docentes que orientan u orientarán estos procesos?
- ¿Qué ambientes de aprendizaje fortalecen o pueden fortalecer estos procesos?

En la construcción y el diseño de los procesos pedagógicos desde el campo de la Educación Artística se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:



- Los procesos deben responder a las necesidades específicas de los grupos de grados y a la edad en que se encuentran los estudiantes.
- Los procesos deben darse de manera articulada para favorecer su continuidad.
- Se debe tener claridad frente a lo que se espera desarrollar con cada proceso y cómo se puede evidenciar en el estudiante sus resultados.
- Se debe definir cómo dichos resultados dan cuenta del componente o componentes del saber con los que guarda relación y de su grado de apropiación por el estudiante.

La Educación Artística no puede ser considerada sólo como espacio para el tiempo libre, o como entretenimiento, o sólo como “espectáculo” para ocasiones especiales en la escuela. Es indispensable transformar estos imaginarios para entenderla como campo del conocimiento que se construye a través de procesos pedagógicos, que deben ir complejizando sus exigencias en los diferentes grados, con el fin de generar transformaciones importantes en la formación del estudiante que se hacen visibles en su forma de pensar, interpretar, crear y recrear fenómenos naturales, sociales, artísticos y culturales; o dicho en otros términos, que se visibilizan en el desarrollo de las competencias básicas y sus respectivos desempeños.

Estos procesos, que como se ha señalado a lo largo de este documento, potencian la percepción, la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, el pensamiento simbólico, la expresión, la subjetividad y la intersubjetividad, permiten que el estudiante tenga una participación activa en la cultura y en la sociedad, a través de los diferentes productos artísticos que crean y ponen en circulación durante su vida escolar.

Si bien las artes en general comparten múltiples características en sus procesos educativos, hay también diferencias entre ellas. La música, las artes visuales, el teatro y la danza, son diferentes en sus métodos, en sus teorías, en sus procesos de percepción y en consecuencia, fortalecen más el desarrollo de unas habilidades que otras. Será labor de los docentes de cada institución la apropiación de estas orientaciones en su adaptación a las prácticas pedagógicas y artísticas o culturales específicas, que encuentren lo que es pertinente implementar, en concordancia con los

La Educación Artística no puede ser considerada sólo como espacio para el tiempo libre, o como entretenimiento, o sólo como “espectáculo” para ocasiones especiales en la escuela.



es preciso tener presentes cuatro componentes esenciales que permitirán elaborar planes de estudios consecuentes con las intenciones institucionales, los modelos y tendencias pedagógicas, las prácticas artísticas escogidas por la institución y los contextos sociales y culturales de incidencia directa en la institución.

propósitos que la institución manifiesta en su proyecto educativo y en su currículo institucional.

En resumen, es preciso tener presentes cuatro componentes esenciales que permitirán elaborar planes de estudios consecuentes con las intenciones institucionales, los modelos y tendencias pedagógicas, las prácticas artísticas escogidas por la institución y los contextos sociales y culturales de incidencia directa en la institución.

Componente institucional. Está determinado por el horizonte institucional del proyecto educativo y los documentos que definen su carácter. El currículo se implementa de acuerdo con los valores y principios institucionales y en este contexto se deben organizar las diferentes áreas de conocimiento, y en nuestro caso, las artes y la cultura. Forman parte de este componente las fortalezas y los límites que surgen de la estructura organizacional, la infraestructura física y los recursos humanos y físicos disponibles.

Componente pedagógico. Comprende el modelo educativo propio de la institución, las concepciones pedagógicas que acoja en relación con las artes y la definición de los diferentes ambientes de aprendizaje que pueda poner a disposición del desarrollo de los procesos propios del campo de la Educación Artística.

Componente disciplinar. Está constituido por las prácticas artísticas y culturales que la institución decida implementar, con base en los dos componentes anteriores. Forman parte del ámbito disciplinar los conocimientos y competencias propias de dichas prácticas artísticas. A partir de ellas y de acuerdo con el contexto, se podrá definir en concreto el alcance y contenido de los saberes, procesos y productos.

Componente social. Tiene que ver con el ámbito de incidencia de la institución, según sus contextos sociales y culturales. La definición de este componente plantea los vínculos con entidades educativas, culturales, formales y no formales con las cuales los estudiantes y docentes establecerán su interacción en el desarrollo de los procesos propios de la Educación Artística. Forma parte de este componente la identificación del patrimonio cultural local, de los artistas y agentes culturales locales, de las diferentes dinámicas sociales propias de su entorno y de las posibilidades de acceso que tiene la institución a obras del patrimonio cultural nacional y universal. La siguiente gráfica ilustra y sintetiza estos cuatro



Gráfica No. 3. Componentes para la estructuración de la Educación Artística en el currículo

Componente institucional	Componente pedagógico	Componente disciplinar	Componente social
<ul style="list-style-type: none"> • PEI • Currículo institucional • Misión 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo educativo • Concepciones pedagógicas en artes • Ambientes de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas y disciplinas artísticas y culturales • Saberes, procesos, productos, contextos 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextos sociales y culturales de la institución • Vínculos con entidades culturales





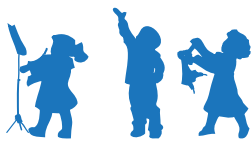
III. Recomendaciones para la implementación de la educación artística por grados

Es importante invitar a los docentes que dirigen los procesos de Educación Artística a cualificar e innovar sus prácticas pedagógicas y a reconocer el papel fundamental que juega el área en el desarrollo de las competencias básicas y en el crecimiento integral del estudiante, a partir del fortalecimiento permanente de la *sensibilidad*, de la *apreciación estética* y la *comunicación*.

La Educación Artística se desarrolla, como cualquier otra área del conocimiento, mediante procesos articulados e integrales. Las competencias básicas en el currículo deben permitir articular la Educación Artística a las diferentes áreas, de tal manera que el estudiante pueda integrar sus aprendizajes para poder utilizarlos en diversas situaciones y contextos. Así, las competencias básicas y las competencias propias de las artes se desarrollan unas y otras en diversa medida en todas las áreas del currículo.

Las siguientes recomendaciones son una guía para la implementación de la Educación Artística en los niveles de básica y media, y se han formulado teniendo en cuenta los siguientes grupos de grados:

La Educación Artística se desarrolla, como cualquier otra área del conocimiento, mediante procesos articulados e integrales.



- Básica Primaria: - Primero, segundo y tercer grados
- Cuarto y quinto grados
- Básica Secundaria: - Sexto y séptimo grados
- Octavo y noveno grados
- Educación Media: - Décimo y undécimo grados

La finalización de un grupo de grados no puede interpretarse como un punto de llegada, sino como un punto de partida desde el cual, con base en el nivel alcanzado por el estudiante en cada grupo de grados, se diseñe y emprenda el proceso de enseñanza-aprendizaje para el siguiente.

Es necesario recordar que, si bien el objetivo de la Educación Artística en la escuela no es la formación de artistas, en los procesos educativos se reconocen estudiantes con inclinación y habilidades especiales en algunas prácticas artísticas, en la gestión, la crítica o la indagación. Las instituciones podrían preguntarse cuántos futuros maestros, literatos, artistas, diseñadores, arquitectos, productores de teatro, cine o música, gestores culturales, críticos, historiadores del arte o empresarios de las artes transitan por sus aulas en espera de ser reconocidos, orientados y acompañados adecuadamente en su proceso. Es su responsabilidad articular los esfuerzos de la Educación Artística escolar con diversas oportunidades existentes en el país para aquellos que manifiestan una proyección profesional hacia estos campos.

Reconocer la existencia de programas que ofrecen diversas instituciones, organizaciones, casas de la cultura y otras entidades en las diferentes localidades y regiones del país, debe abrir posibilidades para que aquel estudiante que desee potenciar y profundizar a temprana edad una práctica artística pueda hacerlo.

Las evidencias relacionadas con cada una de las competencias artísticas definidas a lo largo del documento: los procesos de enseñanza-aprendizaje, los productos que éstos generan y los contextos en los cuales se articulan, deben ser consecuentes con la edad de los niños, niñas y jóvenes, con el desarrollo de su sensibilidad, de sus afectos, de sus deseos de conocer y deben dar significado a partir de múltiples formas de expresión.

A continuación se desarrollan algunas orientaciones generales para el diseño de los planes de estudio desde el enfoque de las competencias básicas, a partir de los cuales las instituciones educativas han de plasmar



las evidencias de aprendizaje específicas que aspiran sean realizadas por sus estudiantes al finalizar cada conjunto de grados.

A. Grados primero, segundo y tercero

El primer conjunto de grados hace énfasis en el desarrollo de la *sensibilidad* y en procesos de recepción, creación y socialización basados inicialmente en el juego y progresivamente en la vinculación del estudiante a actividades propias de varias prácticas artísticas. Se trata de un periodo de sensibilización ante los lenguajes artísticos, a partir de la lúdica y el aprendizaje intuitivo de nociones generales relativas al arte y sus técnicas. Luego, esta mediación lúdica se debe ir transformando e incorporando un acervo conceptual y actividades de reflexión en las prácticas artísticas.

En estos grados se recomienda desarrollar procesos que integren las diferentes prácticas artísticas (danza, teatro, artes visuales, música y literatura) de manera articulada con otros campos de conocimiento. En este nivel, el juego y la experimentación con distintos estímulos sensoriales, el color, el sonido, el movimiento, potencian la *sensibilidad* del niño, su expresión creativa y sus capacidades simbólicas, por medio de la representación gráfica de su percepción del mundo. El desarrollo de la expresión simbólica se enriquece desde la experiencia estética que le provoca su contacto con diferentes ambientes de aprendizaje. Además, desde el punto de vista de la comprensión, dichos ambientes específicos del arte le permiten al niño familiarizarse de manera concreta con nociones relativas a los códigos artísticos e igualmente, con pautas y normas que regulan los comportamientos y el trabajo en el aula.

La sensibilidad sonora se desarrolla desde el propio ritmo orgánico del estudiante y desde su posibilidad de escuchar y apreciar diferentes sonidos que se dan en la naturaleza y en la música. Esta sensibilización se logra a partir de rondas, juegos rítmicos y gestuales, de la entonación de canciones y la manipulación de instrumentos sencillos. Finalmente, son recomendables para el desarrollo de competencias comunicativas, la lectura y creación de cuentos, los cuales enriquecen la fantasía e imaginación del niño, suscitan la creación de mundos posibles y seres que los habitan, permiten identificar secuencias, predecir los eventos y las situaciones por venir.

El primer conjunto de grados hace énfasis en el desarrollo de la sensibilidad y en procesos de recepción, creación y socialización basados inicialmente en el juego y progresivamente en la vinculación del estudiante a actividades propias de varias prácticas artísticas.



B. Grados cuarto y quinto

La exploración de posibilidades expresivas desde prácticas artísticas específicas continúa en los últimos dos años de la escuela básica primaria. En esta etapa formativa, es necesario desarrollar los procesos propios de una o varias prácticas artísticas, sin que con ello se pierda la intención de articulación e integralidad.

En los últimos grados de la básica primaria, el niño se interesa por la representación realista, y ello le exige una iniciación en las técnicas de manera adecuada. Algunas preguntas que frecuentemente se hacen los niños en estas edades, cuando van a dibujar, son: “¿Cómo puedo dibujar las patas de la mesa y que se vean como son?” “¿Cómo hago para que este objeto se vea más cerca o más lejos?” “¿Cómo se dibuja algo o alguien en movimiento?”. Estas preguntas sólo pueden resolverse a través de orientaciones adecuadas para que el niño realice sus representaciones y estas le satisfagan.

Los estudiantes de estos grados pueden expresarse con mayor perspicacia perceptiva, pues comienzan a abandonar la imitación intuitiva y examinan su entorno más analíticamente.

De este modo, los niños pueden empezar a apropiarse de algunas técnicas plásticas, corporales y musicales que continúan potenciando su sensibilidad. En este sentido, están en capacidad de memorizar procedimientos y manejar instrumentos y materiales por sí mismos, aunque requieren el acompañamiento cercano del docente. Por esta razón, es necesario que el docente formalice en el aula pautas de trabajo y normas que faciliten un manejo adecuado y seguro de estos elementos y de los ejercicios de entrenamiento corporal. Así mismo, estas normas deben facilitar la regulación del comportamiento de los niños, para cultivar un ambiente de trabajo donde los estudiantes puedan disfrutar del arte, valorando la interacción respetuosa y colaborativa con el otro.

En cuanto a la incorporación de los códigos de los lenguajes artísticos, los niños pueden comprender nociones relativas a estos. No obstante, requieren de ejemplificaciones y de situaciones concretas a las cuales las asocian. Por ejemplo, es posible que cuando se les pregunte por una estructura rítmica, respondan ejecutando un esquema que aprendieron previamente, aunque no den cuenta del concepto en abstracto, o que re-

Los estudiantes de estos grados pueden expresarse con mayor perspicacia perceptiva, pues comienzan a abandonar la imitación intuitiva y examinan su entorno más analíticamente.



pitán una definición memorizada. Es importante comprender que este es el inicio de la relación con los conceptos propios de las prácticas artísticas y el manejo de ejercicios mentales de mayor abstracción.

C. Grados sexto y séptimo

En estos grados los estudiantes están en capacidad de relacionarse y entender conceptos generales de las artes, los cuales comprenden mejor con a través de ejemplos. Gracias a ellos, empiezan a identificar e inclinarse por prácticas, estilos, tendencias o corrientes artísticas; logran conocer sus potencialidades expresivas (“Soy bueno para el dibujo pero no entiendo ejercicios de escultura”); reconocen su preferencia por una práctica del arte en comparación con otras.

Igualmente, el estudiante ha ido enriqueciendo significativamente su experiencia estética, ha transformado su conocimiento intuitivo en un conocimiento formal. Posee un mayor dominio de los sistemas simbólicos presentes en la cultura, y empieza a incorporar los cuerpos conceptuales, saberes y discursos artísticos, para ponerlos al servicio de sus producciones artísticas y de su socialización. A su vez, este mayor dominio le permite ampliar su horizonte de interpretación y la posibilidad de crear, recrear y comprender los nuevos sistemas simbólicos en diferentes expresiones sociales, artísticas y culturales.

En consecuencia, el estudiante es cada vez más consciente de que el arte es el espacio por excelencia donde tienen lugar conocimientos, sentimientos, emociones y deseos. Igualmente, comprende que la producción artística se encuentra determinada por la cultura, lo que le permite aplicar conocimientos y habilidades interpretativas para el estudio de otros aspectos de la sociedad. Por ejemplo, aplica su capacidad para establecer relaciones entre la tecnología, los medios de comunicación y el desarrollo del arte, vincula su experiencia escénica en presentaciones en público y en su participación en actividades escolares diversas; y contribuye, desde su saber musical, al desarrollo de eventos y proyectos de su institución o comunidad.

En este momento que el estudiante manifiesta mayor interés en una o más disciplinas del arte, es importante que haya experimentado y explorado variadas técnicas y materiales desde diferentes manifestaciones de las artes, y distinga sus cualidades sensibles y posibilidades expresivas.

En estos grados los estudiantes están en capacidad de relacionarse y entender conceptos generales de las artes, los cuales comprenden mejor con a través de ejemplos.



Al terminar el nivel de educación básica, el estudiante debe contar con una mayor apropiación conceptual y técnica, por lo menos en una disciplina del arte.

D. Grados octavo y noveno

Por la edad en que se encuentran los estudiantes, esta es una etapa propicia para avanzar significativamente en la apropiación de conceptos, saberes, discursos y técnicas, a través de nuevos medios y tecnologías.

En estos grados, los procesos de creación y de socialización deben contribuir a fortalecer la cooperación y la convivencia; a comprender e interpretar las prácticas artísticas y culturales, desde la propia experiencia estética; a comprender, construir y resignificar productos y manifestaciones simbólicas presentes en el patrimonio cultural de su región y de de otras culturas del mundo.

Al terminar el nivel de educación básica, el estudiante debe contar con una mayor apropiación conceptual y técnica, por lo menos en una disciplina del arte. En los procesos de socialización (presentación pública y gestión), el empoderamiento del estudiante como agente estratégico de su propio desarrollo y como dinamizador de su patrimonio cultural y artístico, contribuye a la construcción y fortalecimiento de discursos críticos y reflexivos; a preguntarse acerca del papel social del arte y de su pertinencia en los procesos educativos; al fortalecimiento de la identidad local; a la conservación y protección del patrimonio cultural e histórico, y a la organización de propuestas artísticas con su comunidad educativa, que sensibilicen e inviten a indagar respecto a problemas sociales, políticos, culturales o ambientales.

Esta es una etapa en el desarrollo del estudiante, en la cual las transformaciones corporales del crecimiento inciden en transformaciones psicológicas importantes: los muchachos empiezan, entre otras cosas, a distanciarse de las figuras de autoridad que eran su referente de la niñez y se abren a otros espacios de relación, donde los pares y amigos cobran mayor importancia. Es importante que el docente muestre a los estudiantes que la clase de artes puede ser una oportunidad para dialogar sobre estos cambios, para acompañarlos en la búsqueda de una identidad autónoma y del fortalecimiento de hábitos y pautas de autogestión útiles para asumir sus obligaciones y la toma de decisiones en el aula y en su vida cotidiana.

E. Grados décimo y undécimo

No sobra subrayar que cuando el estudiante culmina el ciclo de Educación Media y ha logrado el desarrollo tanto de las competencias es-



pecíficas en Educación Artística, como de las competencias básicas, se encuentra mejor preparado para asumir los retos y exigencias de la educación superior.

En estos grados se requiere un mayor énfasis en el desarrollo de competencias ciudadanas. También es necesario preguntarse por el papel que cumple la Educación Artística en la educación media; por su contribución desde los planes de estudio y los diseños curriculares en el fortalecimiento de competencias ciudadanas, y por el campo productivo y laboral que favorece.

En esta etapa, los estudiantes pueden realizar proyectos artísticos con base en procesos y herramientas investigativas. También han adquirido la habilidad de usar intencionalmente y de manera autónoma los lenguajes artísticos en el trabajo creativo. Así mismo, empiezan a construir su proyecto de vida, desde sus fortalezas y deseos. Esta construcción parte de identificar el campo en el que han logrado una mayor apropiación y aquel en el cual desean continuar profundizando y desempeñándose laboral y productivamente.

Por esta razón, para la construcción del proyecto de vida del estudiante, se recomienda tener en cuenta:

1. La forma y el lugar desde donde el estudiante se ubica como agente estratégico.
2. El ejercicio de un juicio crítico y reflexivo.
3. La creación de productos, proyectos y propuestas artísticas que partan del análisis de los factores que inciden de manera positiva y negativa en la cultura, de contextos de globalización y localización, y de las diferentes corrientes y tendencias estéticas plasmadas en sistemas simbólicos que generan toda una forma de pensar, representar y comprender el mundo.
4. El compromiso como actor fundamental en la conservación, protección y divulgación del patrimonio artístico y cultural que identifica al estudiante como parte de un grupo.
5. La protección y conservación del medio ambiente.
6. El desarrollo de una sensibilidad ciudadana, respetuosa de la vida y de la multiculturalidad y la preocupación por una participación decisiva y democrática en la sociedad.

En estos grados se requiere un mayor énfasis en el desarrollo de competencias ciudadanas. También es necesario preguntarse por el papel que cumple la Educación Artística en la educación media; por su contribución desde los planes de estudio y los diseños curriculares en el fortalecimiento de competencias ciudadanas, y por el campo productivo y laboral que favorece.



Desde una perspectiva productiva y laboral, el estudiante que culmine estos grados, y que haya gozado de una Educación Artística articulada e integral en los diferentes grupos de grados, debe haber desarrollado las competencias que le permitan acceder a programas de educación superior en el campo de las artes, para luego ejercer como artista, como pedagogo, como técnico o tecnólogo en áreas relativas a la producción artística y cultural, como gestor cultural o como creador de empresas e industrias culturales. Igualmente, en su escogencia por cualquier otra área del conocimiento, el desarrollo de las competencias específicas y básicas, le abrirá mayores posibilidades y oportunidades para el ejercicio de su creatividad, de su emprendimiento y de su permanente capacidad para aprender.

F. Cuadro resumen: Guía para la implementación de competencias artísticas por niveles y grados

El siguiente cuadro ilustra, a manera de *ejemplo*, el desarrollo progresivo de las tres competencias artísticas abordadas en el presente documento, según las recomendaciones presentadas en los apartes anteriores. De manera horizontal están expresados los grupos de grados: (1) Primero, segundo y tercero, (2) cuarto y quinto, (3) sexto y séptimo, (4) octavo y noveno y (5) décimo y undécimo. Así entonces, de manera horizontal y vertical, mostrándose una articulación curricular y de desempeños, el lector podrá hacer seguimiento a las evidencias de aprendizaje correspondientes a cada una de las tres competencias artísticas: *sensibilidad, apreciación estética, y comunicación*. Esta lectura permitirá observar la manera como cada una de las competencias arroja evidencias que van de la mano con los procesos propios del desarrollo escolar. De manera vertical, se puede apreciar cómo ciertos desempeños de las competencias, apoyan el desarrollo de otras. Por ejemplo, la evidencia de desempeño No. 2 (grados octavo y noveno), de la apreciación estética, referida a la construcción de un criterio personal argumentado, propicia y sustenta el desarrollo de creaciones autónomas del estudiante (evidencia No. 1 de la comunicación). Por otra parte, de manera horizontal, se puede seguir la complejización de las evidencias, según el nivel de grado.

Finalmente, el cuadro expresa la relación que debe darse en todo el proceso, entre el desarrollo de competencias específicas y el desarrollo de



las competencias básicas (comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas). En la parte derecha de cada evidencia de desempeño correspondiente a las competencias de Educación Artística, aparece la sigla C. B., (competencias básicas). La sigla indica con un número la competencia básica con la cual se relaciona dicho desempeño. Así, por ejemplo, la evidencia de desempeño No. 3 de la *Apreciación estética* (grado undécimo), se vincula con las competencias científicas (3) y las comunicativas (1).

Cabe aclarar que estas evidencias de desempeño son genéricas e ilustran *un posible* desarrollo curricular de las competencias artísticas. Los docentes y establecimientos educativos **podrán crear los modelos de evidencias que sean pertinentes para sus contextos**, de acuerdo con los requerimientos y prioridades del PEI; y los componentes pedagógico, disciplinar y social con los cuales se relaciona la institución.



Competencia	Grados Primero, segundo y tercero		Grados Cuarto y quinto		Grados Sexto y séptimo		Grados Octavo y noveno		Grados Décimo undécimo		Competencias básicas	
	Exploro el cuerpo y los sentidos, como instrumentos de expresión y de relación con el medio; capto, reconozco y diferencio sensorialmente los colores, tintes de objetos sonoros y características del movimiento corporal. (C.B. 1, 3)		Describo, comento y explico mis experiencias emocionales, sensoriales y motrices, y manifiesto mis preferencias por los estímulos provocados por determinadas obras o ejercicios. (C.B. 1, 4)		Desarrollo el control de elementos técnicos dirigidos a la expresión, sujetos a parámetros presentes en el texto, obra o partitura, para manifestar emociones, sensaciones, impresiones; por ejemplo, matices agógicos, dinámicos (música), acentuaciones en un texto teatral, características del trazo o pincelada. (C.B. 1)		Indago y utilizo estímulos, sensaciones, emociones, sentimientos, como recursos que contribuyen a configurar la expresión artística. (C.B. 1, 3)		Me regulo emocionalmente frente a distintas situaciones que exigen autocontrol (por ejemplo, en las presentaciones ante un público); así mismo, logro cualificar y plasmar mi emoción en una obra. (C.B. 4, 1)			
SENSIBILIDAD	Me relaciono lúdicamente con la música, las artes visuales y escénicas y lo demuestro a partir del desarrollo motriz corporal: escucho, acompaño con el cuerpo, juego e imito frases, fragmentos rítmicos, gestos corporales. (C.B. 1)	Me adapto a las indicaciones que tienen que ver con la expresión del lenguaje artístico; por ejemplo, aprendo a relacionar los gestos y señales del director con referencia al tiempo, el matiz, a controlar las variaciones del tono de voz, del movimiento, etc. (C.B. 1)	Me relaciono con características expresivas de una melodía, ejercicio dancístico o escénico, por ejemplo, cambios súbitos en el matiz o velocidad de una pieza musical, de un movimiento, etc. (C.B. 1)	Me relaciono vivencialmente con diversas modalidades de expresión emocional y su representación simbólica; y comento mis reacciones frente a las producciones artísticas propias o las de otros. (C.B. 1)	Comprendo y doy sentido a una melodía, danza, ejercicio teatral, interpretando las orientaciones que realizan el docente o mis compañeros con respecto a los aspectos expresivos de un lenguaje artístico. (C.B. 1)	Conozco y exploro las posibilidades de relación visual, auditiva, senso-motriz, con líneas expresivas, y doy cuenta de la intención de mis experimentaciones. (C.B. 1, 3)	Conozco, selecciono y aplico los recursos expresivos adecuados para expresar impresiones, sentimientos e interpretaciones mediante la interpretación musical, escénica o plástica. (C.B. 1)	Me familiarizo y aprecio las observaciones y comentarios de mis compañeros y del docente con respecto de aspectos técnicos o conceptuales de mi trabajo. (C.B. 1, 4)	Decido autónomamente durante la ejecución musical o escénica respecto al interpretar;/o proponer indicaciones técnico-expresivas. (C.B. 1)	Integro a mi trabajo las recomendaciones de mis compañeros y del docente con motivo de la retroalimentación que busca mejorar la intención expresiva y la calidad de mis producciones artísticas. (C.B. 1)	1. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Sistemas simbólicos. 2. COMPETENCIAS MATEMÁTICAS Sistemas geométricos, pensamiento espacial. 3. COMPETENCIAS CIENTÍFICAS Capacidad de observación, indagación, análisis y comprensión de fenómenos sociales, culturales e históricos 4. COMPETENCIAS CIUDADANAS Desarrollo de competencias emocionales. Respeto a las diferencias culturales, convivencia ciudadana, participación democrática, diálogo pluricultural.	
APRECIACIÓN ESTÉTICA	Conozco las nociones de tiempo, ritmo, duración, movimiento, espacio e imagen, a partir de ejercicios concretos (límite y logro relacionar algunos conceptos). (C.B. 1, 3, 2)	Distingo, comparo y discrimino propiedades sonoras (objetos sonoros e instrumentos); propiedades del movimiento y de la voz; y propiedades visuales del espacio, color y forma, empleando el vocabulario propio de la disciplina. (C.B. 1, 3)	Discrimino y efectúo valoraciones comparativas de altura, intensidad, duración y timbre en un conjunto de sonidos diversos; de intensidad, saturación o tinte en una escala cromática; progresiones de la acción motriz como desplazamientos, giros, suspensiones, equilibrios. (C.B. 1, 3)	Identifico diferentes formas de clasificar las artes y las obras; como la naturaleza del medio a través del cual se manifiestan mis creaciones (artes espaciales, temporales, mixtas); el género (tragedia, comedia, drama); estilo (realismo, abstracción). (C.B. 1, 3)	Realizo ejercicios de decodificación de obras (interpretación formal), utilizando el vocabulario específico de las artes (C.B. 1, 2)	Reflexiono sobre conceptos y aspectos expresivos, en el análisis de mis producciones artísticas y las de otros. (C.B. 1)	Conozco el proceso histórico y cultural del arte y comprendo elementos que permiten caracterizar aspectos estilísticos, tanto en las culturas como en un autor. (C.B. 1, 3)	Construyo y argumento un criterio personal, que me permite valorar mi trabajo y el de mis compañeros según parámetros técnicos, interpretativos, estilísticos y de contextos culturales propios del arte. (C.B. 1)	Identifico, comprendo y explico diversos aspectos históricos, sociales y culturales que han influido en el desarrollo de la música, las escénicas y la plástica; y realizo aportes significativos que enriquecen el trabajo individual y colectivo. (C.B. 3, 1)	Conozco y comprendo la notación y la función de los códigos musicales, escénicos o plásticos y realizo análisis y comentarios críticos sobre el arte de diversos períodos y contextos históricos. (C.B. 1, 3)	Valoro y argumento la importancia de la función social del arte y el patrimonio cultural, local, regional y universal. (C.B. 3, 4)	Realizo creaciones y presentaciones artísticas de repertorios variados, en ámbitos institucionales, culturales, y laborales, y mediante ellas me relaciono con un público y con artistas de nivel académico igual o superior. (C.B. 1, 4)
COMUNICACIÓN	Entiendo la práctica musical, escénica y plástica como medio de comunicación de vivencias, sentimientos e ideas. (C.B. 1)	Realizo demostraciones de canto, dancísticas o plásticas a partir de los repertorios sugeridos en clase. (C.B. 1)	Realizo ejercicios de creación individuales o colectivos, de acuerdo a los procesos productivos de las prácticas artísticas utilizando diversos instrumentos, materiales o técnicas. (C.B. 1)	Propongo variaciones sobre un patrón genérico o modelo musical, escénico o visual, facilitado por el docente. (C.B. 1, 3, 2)	Aplico conocimientos, habilidades y actitudes, en la búsqueda de un método de estudio que contribuya a la interiorización, ejercitación y mecanización de la práctica musical, escénica y plástica. (C.B. 1)	Elaboro producciones artísticas mediante las cuales muestro la apropiación de los elementos conceptuales contemplados en clase; así como control, fluidez y destreza en cuanto al manejo técnico. (C.B. 1)	Propongo y elaboro autónomamente creaciones innovadoras, de forma individual o de colectiva, en el marco de actividades o jornadas culturales en mi comunidad educativa. (C.B. 1, 4)	Diseño y genero distintas estrategias para presentar mis producciones artísticas a un público. (C.B. 1)	Aplico con coherencia elementos de carácter conceptual y formal de las artes, planificando mi proceso creativo a partir de las vivencias y conocimientos adquiridos en el contexto del aula. (C.B. 1)	Conozco las distintas etapas de la producción y socialización de una obra y las pongo en práctica al gestionar distintos escenarios de presentación pública para dar a conocer mis producciones artísticas. (C.B. 1, 3)	Concibo y produzco una obra a partir de mi propio imaginario y del contexto cultural, aplicando herramientas cognitivas, habilidades y destrezas propias de la práctica artística. (C.B. 1, 3)	



Referentes bibliográficos

- Aristóteles (2004). *Poética*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Barba, Eugenio (1990). *El arte secreto del actor, diccionario de antropología teatral*. México: Impresora múltiple.
- Baena, L. (1989) *El lenguaje y la significación*, en revista Lenguaje No. 17. Cali: Universidad del Valle.
- Barenboim, D. y Said, E. (2002) *Paralelismos y paradojas*. Reflexiones sobre música y sociedad. Barcelona: Debate.
- Bolívar, A. y Pereyra, M. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.). *Las competencias, clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, colección Aulae.
- Bourdieu, P. (1975). Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística. En *Sociología del arte*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, (2000) *Cuestiones de sociología*. Madrid: Ediciones ISTMO.
- Bourdieu, P. y Alain D. (2003). *El amor al arte: los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós.
- Brook, P. (1997). *La puerta abierta*. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro. Barcelona: Editorial Alba



- Da Vinci, L. (1944) *Tratado de la pintura y del paisaje, sombra y luz*. Traducido por Péladan. Buenos Aires: Joaquín Gil.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o disfraz de cambio? En *Perfiles educativos*, Vol. 28, Nº. 111, pp. 7-36.
- Díaz Barriga, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5.
- Dondis, D. (2003) *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. España: Editorial Gustavo Gili
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*, Barcelona: Paidós.
- Elliot, D. J. (1991). "Music as knowledge". *Journal of Aesthetic Education*, vol. 25, no. 3, 21-40.
- Errázuriz, L. H. (2006). *Sensibilidad*. Instituto de Estética.
- Gadamer, H. G. (1988) *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1990). *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gombrich, E. (1980). *El sentido del orden*. Barcelona. Barcelona: Editorial G. Gili.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Editorial Visor.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Morata.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Hetland, L., Winner, E., Vennema, Sh. y Sheridan, K. M. (2007). *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York: Teachers College Press.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. En Eds. Pride, J.B. y J. Holmes Sociolinguistics. Londres: Penguin Books, 269-293.
- Jauss, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Editorial Paidós
- Llull Peñalba, J. (2005). "Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural". En *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 17, 175-204 (pág. 181).



- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción*, Fondo de Cultura Económica, México, pág. 27.
- Ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco (2005). *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, preparatoria de la Cumbre Mundial de Educación Artística: Documento Base*. Bogotá.
- Ministerio de Cultura de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá D.C., Universidad Pedagógica Nacional. (2008). *IV Encuentro Nacional de Educación Artística: Lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia, Relatorías finales, Mesas de trabajo*.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*.
- Ministerio de Educación Nacional (2000). *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Fundamentaciones conceptuales y orientaciones pedagógicas para la implementación del decreto 1290*.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*.
- Navarro, A. (1989). "Psicología cognoscitiva: Raíces, supuestos y proposiciones". En Puente, Aníbal, Poggioli, Lisette y Navarro, Armando, *Psicología cognitiva. Desarrollo y perspectivas*. McGraw Hill, Caracas.
- Platón (2002). *La República*, Madrid: Editorial Alianza.
- Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Estudios filológicos, N° 36, págs. 143-152.
- Sacks, O. (1999). *La isla de los ciegos al color y la isla de las Cicas*. Bogotá: Editorial Norma.
- Sarmiento Gómez, A. (2002). "Desarrollo, diversidad y equidad en el siglo XXI". En *Revista económica institucional.*, vol.4, no.7.
- Schiller, F. (1999). *Escritos sobre estética*. Ed. Tecnos.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Sternberg, R. (1999). *The theory of successful intelligence*. En *Review of General Psychology*, 3; pp 292-316.



- Spravkin, M. (1997). La Construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte. En S. Alderoqui, *Museos y escuelas: socios para educar* (p.p. 241-262). Buenos Aires: Paidós
- Valéry, P. (1990). "Discurso sobre la estética". En *Teoría poética y estética*. Madrid: Editorial Visor.
- Valéry, P. (1990). "Poesía y pensamiento abstracto". En *Teoría poética y estética*. Madrid: Editorial Visor.
- Vasco, C. E. (2003). *Estándares básicos de calidad para la educación*. Ministerio de Educación Nacional, Mimeo.
- Vigotsky, Lev (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Vigotsky, Lev (1983). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Werner, F. (2007). *Literature study: Preparing Young Musicians for Professional Training: What Does Scientific Research Tell Us?* Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC), Erasmus Thematic Network for Music.
- Worringer, W. (1957). *La esencia del estilo gótico*. Buenos Aires: Nueva visión.