

**HACIA UNA INTERPRETACIÓN DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA EN EL
AULA, COMO UN APORTE A LA FORMACIÓN INTEGRAL, POR
MEDIO DEL ARTE EN LA BÁSICA PRIMARIA**

Tesis para optar al Título de
Magíster en Educación

Mónica Pilar Cobaleda Estepa
Licenciada en Educación Preescolar

Directora
M. Sc. LUZ ANGÉLICA ROMERO MEZA
Magister en Educación



UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

Facultad De Educación
Medellín, Colombia. (2011)

Dedicatoria
A los niños y niñas de mi país
y a sus maestros y maestras
con el alma niña.

Agradecimientos

Al Amor. Expresión creativa, disciplinada, fuerte, imaginativa y alegre que desde siempre me rodea y me contiene, vestido con su traje de padre, madre, hermanas, hijo e hijas, maestros, maestras, amigos y amigas.

“Se aprende, pues, a amar, como se aprende a cantar o a bailar, como se aprenden a jugar todos los juegos cuyas reglas son implícitas, es decir, practicándolos hasta sabérselos de *memoria*. Y como no se parte de una lista de instrucciones escritas y explícitas, el aprendiz tiene que *adivinar* las reglas en la práctica, en la práctica del Otro.”

(Pardo, 2004)

RESUMEN

Hacia una interpretación de la praxis pedagógica en el aula, como un aporte a la formación integral, por medio del arte en la básica primaria, es una investigación que parte de las consideraciones que de su praxis en el aula, tienen cuatro maestros de educación artística y que laboran en instituciones de carácter privado de la ciudad de Medellín. Desde el enfoque etnográfico se sistematizan los diferentes testimonios que al respecto ofrece cada maestro y se analizan en el marco de su aporte a la educación integral y su correlación con las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

Como principales conclusiones de esta investigación se presentan la necesidad que el maestro de educación artística, independientemente a su saber disciplinar, genere mecanismos y estrategias que le permitan sistematizar el saber adquirido de la experiencia y cualificar su quehacer docente, en segundo lugar, que se requiere de un ejercicio reflexivo y analítico de las condiciones diferentes de cada contexto cultural que hace parte del ámbito laboral del maestro de educación artística, para que genere desde el aula procesos de enseñanza integrales que comprendan no solo las áreas del desarrollo infantil sino que permitan una conexión y articulación con los lenguajes simbólicos que conforman la cultura propia y externa al niño y niña. Por último se reafirma la importancia de la reflexión crítica al interior de las entidades de carácter superior encargadas de la formación de los maestros de educación artística, para que sea un estado permanente, la búsqueda del sentido de las artes y su praxis en la escuela y los maestros en formación puedan encontrar en su labor diaria la trascendencia y la satisfacción de saberse significativos en un proceso tan complejo como el de la educación de los niños y niñas de nuestro país.

Palabras claves:

Praxis Pedagógica, Educación Artística, Educación Integral, Maestro Básica Primaria.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION	1
UNA MIRADA AL CONTEXTO	3
Marco Legal	3
Contextualización Acerca de las Orientaciones Pedagógicas Para la Educación Artística y Cultural	7
Praxis y Educación	10
La Praxis Educativa como Investigación en el Ejercicio Docente	16
El Concepto de Praxis en la Educación Artística	19
EDUCACIÓN INTEGRAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA	25
Una Mirada Al Maestro De Educación Artística	30
RUTA METODOLÓGICA	32
Objetivo General	33
Objetivos Específicos	33
Enfoque de Investigación	34
SISTEMA CATEGORIAL	39
HALLAZGOS DE CATEGORÍAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	40
Maestro: Caracterización del maestro de educación artística, desde las consideraciones sobre su praxis en el aula	40
Educación artística: Caracterización de la educación artística, desde las consideraciones de la praxis pedagógica en el aula	41
Educación Integral: Caracterización de la educación integral, desde la praxis de los maestros de Educación Artística en el aula.	42
Gráficos Sistema Categorial	43
ANÁLISIS DE CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS	44
Maestro: Caracterización del maestro de Educación Artística, desde las consideraciones sobre su praxis en el aula.	44
Fuerza Vocacional	44
Formación Profesional	46
Perfil del Maestro	46
Contexto Laboral	48
Aportes al plan de estudios	49
Reconocimiento a su labor y satisfacción en su trabajo docente	49
Educación artística: Caracterización de la Educación Artística, desde las consideraciones de la praxis pedagógica en el aula.	51
¿Para Qué Enseñar?	51
¿Qué Enseñar?	53
Apreciación artística	54
Formación cultural	55

¿Cómo Enseñar? _____	57
Fuentes de consulta _____	58
Recursos didácticos _____	59
Impacto _____	60
Impacto en sus estudiantes _____	60
Impacto en la Institución _____	61
Mirada del maestro _____	61
Participación en eventos institucionales _____	61
Caracterización de la educación integral, desde la praxis de los maestros de educación artística en el aula. _____	62
Características del niño-niña _____	62
Valores que se forman _____	62
Resolución de Conflictos _____	64
Participación de los estudiantes en resolución de conflictos _____	65
Educación integral _____	66
CONCLUSIONES _____	69
RECOMENDACIONES _____	72
REFERENCIAS _____	73

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Propuesta de articulación de objetivos, dimensiones, componentes y ejes del campo de la Educación Artística y Cultural. (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2008. p. 32) _____	10
Tabla 2. Relación Praxis Teoría Actividad. _____	12
Tabla 3. Eisner y la formación integral desde el arte _____	27
Tabla 4. Hacia una interpretación de la praxis pedagógica en el aula, como un aporte a la formación integral por medio del arte en la Básica primaria. _____	35
Tabla 5. Criterios de selección de maestros _____	37

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Características de la Praxis _____	20
Imagen 2. Aula de clase como escenario _____	21
Imagen 3. Secuencia teórica de la praxis _____	23
Imagen 4. Secuencia práctica de la praxis _____	24
Imagen 5. Objeto de estudio investigativo _____	32
Imagen 6. Categoría Maestro _____	43
Imagen 7. Categoría Educación Artística _____	43
Imagen 8. Categoría Educación Integral _____	43

LISTA DE FOTOS

Foto 1.	Exposición de trabajos – Grado 5	3
Foto 2.	Arte precolombino - Grado 4	7
Foto 3.	Creación artística con elementos pre-determinados.	15
Foto 4.	Producción de una Educadora	16
Foto 5.	Portadas – Carpetas de dibujo	39
Foto 6.	Expresión estética – Clase de música – Grado 4	52
Foto 7.	Composición colectiva en contexto cultural	57
Foto 8.	Actividad de clase – Grado 4	60
Foto 9.	Valores en el aula de clase	64
Foto 10.	Escultura precolombina – Grado 4	66

INTRODUCCION

“El docente hoy no puede pensarse sino como un práctico reflexivo, como un investigador de su propia práctica y de su propia docencia en permanente transformación” (Mac Gregor, 1998, p28). Esta idea originada más de diez años atrás, se presenta con la intención de contactar al lector con el tema de esta investigación, pues sigue estando vigente la necesidad de un ejercicio docente que comprenda la reflexión sobre su hacer y la apertura a los cambios que estas generen.

Se retoma así, al maestro de artística como sujeto de investigación y desde sus consideraciones sobre su praxis, se tienen en cuenta sus apreciaciones y reflexiones sobre las experiencias vividas en el aula en clase, como lugar donde se integran los elementos generales de lo pedagógico, social y cultural, como ejes fundamentales para el desempeño del maestro de artística.

De esta manera, la voz del maestro que es tenida en cuenta en este proceso investigativo, abre un espacio para revisar cuál ha sido el contexto del pensamiento y las distintas prácticas docentes en el ámbito de la educación artística con relación a los muchos esfuerzos aunados y otros independientes, por investigar y orientar hallazgos de carácter teórico, analítico, experiencial o reflexivo, respecto al tema. Entre estos esfuerzos tenemos trabajos como la “Reflexión epistemológica y pedagógica sobre la brecha existente entre los lineamientos curriculares de educación artística y sus correspondientes prácticas pedagógicas en la escuela y las prácticas artísticas contemporáneas” (Arango, 2008), donde se reflexiona sobre la acción docente que debe articular coherentemente las propuestas didácticas con las temáticas que se derivan de los lineamientos curriculares en artísticas; “Territorios Estéticos; una propuesta pedagógica con énfasis en artes plásticas” (Bula, 2008), que se recrea en técnicas y formas de concebir la educación plástica desde el juicio docente; otro trabajo que se relaciona directamente con el de este trabajo es: “Diagnóstico sobre la educación artística en instituciones oficiales: estudio analítico del contexto en la Institución Educativa Maestro Arenas Betancur” (Usma, 2006), donde se plantea una identificación de las acciones docentes y su pertinencia en el contexto educativo de la institución.

Las investigaciones citadas, tienen que ver con la búsqueda del *fortalecimiento y cualificación del que hacer docente*, pues, a través de sus diversas experiencias cada maestro expone su legado generalmente materializado en planeaciones de clase, producciones artísticas personales, producciones artísticas de sus estudiantes, con registros audiovisuales o textos escritos, con palabras en formas narrativas o formas poéticas entre otras.

El presente trabajo investigativo se desarrolla, dentro de la línea *Pedagogía y Cultura*, de la Universidad de Medellín. Se ubica en el campo de acción de la Educación Artística, como un área de formación obligatoria en el plan de estudios para la básica primaria y retoma la reflexión que de su praxis, tienen los maestros que se desempeñan en los procesos de enseñanza aprendizaje del arte.

El objetivo general de esta investigación apunta a presentar una caracterización de la praxis pedagógica en educación artística dentro del aula, como aporte en los procesos de formación integral, desde el análisis de la reflexión que tienen sobre su ejercicio docente, cuatro maestros de educación artística de la básica primaria, de dos instituciones educativas del sector privado de la ciudad de Medellín. Los maestros de educación artística seleccionados para esta investigación, se desempeñan en la básica primaria de instituciones educativas de los estratos 4, 5 de la ciudad de Medellín y que además son instituciones con una tradición en la inclusión de un currículo artístico dentro de sus planes de estudio formales.

Desde esta perspectiva el enfoque metodológico etnográfico estructura una forma investigativa que permite, evidenciar las características de una realidad descrita y narrada por cada maestro de educación artística desde las concepciones, construcciones y re-significados de sus propias búsquedas de sentido a su experiencia en el aula.

De esta forma se da respuesta a dos objetivos específicos que pretenden, uno, describir las características de la praxis pedagógica de los maestros de educación artística en el aula, como aporte al fortalecimiento del concepto de educación integral en la básica primaria y dos, comparar las reflexiones sobre su ejercicio docente en el aula, de los cuatro maestros de educación artística de la básica primaria con relación a los postulados presentes en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural del Ministerio de Educación Nacional y de Cultura (Colombia).

Al hacer una lectura de la realidad que reflejan los maestros en sus descripciones, basada en la sistematización y análisis de las distintas experiencias en el aula, se genera además la oportunidad de que el maestro conozca, reafirme, reflexione sobre las situaciones que responden a los intereses y necesidades continuamente transformadas de una profesión que pertenece al tiempo actual.

UNA MIRADA AL CONTEXTO



Foto 1. Exposición de trabajos – Grado 5

Marco Legal

La mirada del panorama de la educación artística en Colombia focaliza en este marco legal, el contexto gubernamental, el contexto propio de la educación artística en Colombia y el marco teórico que sustenta esta búsqueda investigativa. Así pues, los esfuerzos desde varios frentes gubernamentales, orientados a la evolución y cualificación de la educación artística, parten de la concepción presente en la Constitución Política de Colombia del 1991, que en sus artículos 67, 70, 71 y 72, determina como derecho fundamental, el acceso a la educación, cultura, la libre expresión y el reconocimiento del patrimonio cultural, como se describe a continuación: (Constitución Política de Colombia 1991 - Artículos 67, 70, 71 y 72)

ARTÍCULO 67. — La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

ARTÍCULO 70. — El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

Conc.: Preámbulo, 2º, 7º, 8º, 44, 64, 67, 69, 71, 72, 93, 94, 95 y 189.

ARTÍCULO 71. — La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

Conc.: Preámbulo, 67, 68, 69, 70, 72 y 339.

ARTÍCULO 72. — El patrimonio cultural de la Nación está bajo la protección del Estado. El patrimonio arqueológico y otros bienes culturales que conforman la identidad nacional, pertenecen a la Nación y son inalienables, inembargables e imprescriptibles

Además de lo anteriormente expresado, la participación de la Política educativa ha mostrado evolución en sus concepciones respecto de la educación artística, donde esta hace parte inherente al concepto de desarrollo humano y ciudadano, y es a partir de la *Ley General de Educación*, Artículo 23, que se establece como área fundamental y obligatoria del conocimiento y de la formación, la educación artística y cultural.

Esto ha permitido entonces, no solo afianzar unas estrategias que garanticen la presencia de las manifestaciones del arte y la cultura en la escuela, sino que desde otros frentes de atención al país se generen discursos que buscan cimentar esta labor y plantear puntos de análisis en aras de la pertinencia de los procesos formativos del arte en la escuela y de la cultura en la sociedad.

Al seguir en esta política del estado colombiano, entra a participar en este camino discursivo y legal, la *Ley General de la Cultura* de 1997, que regula las responsabilidades del estado frente a la cultura, partiendo de su definición hasta la cobertura de sus estrategias y políticas públicas para el manejo de presupuestos; y otros de gran importancia para el contexto educativo artístico, como lo son el Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010, los lineamientos para el proceso de formulación de la política pública en formación artística y un algunos documentos de participación pública ciudadana generados desde la universidad y el Ministerio de Cultura Nacional, como “El análisis prospectivo de la educación artística en Colombia al horizonte del año 2019”.

Ya en el contexto educativo como tal, se definen en el año 2000, los Lineamientos curriculares para la Educación Artística en Colombia, que buscan la estructuración general del área de Educación Artística en el país, para dar

inicio a la regulación y cualificación de las prácticas educativas en los ciclos de Preescolar, Básica y Media.

Otro esfuerzo que entra a enriquecer la función de la educación artística en la educación, es la aparición del documento público de análisis propuesto por la Cumbre de Educación Artística en Latinoamérica, donde Colombia también tiene una participación significativa y activa, y en la actualidad como una fusión y vigente propuestas de la acción de los Ministerios de Educación y de Cultura de Colombia, las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural. En esta propuesta se orienta la acción de la educación artística de 1° a 3° hacia el desarrollo de un proceso de aproximación al conocimiento de carácter exploratorio y en los grados 4° a 5° como un proceso de aproximación al conocimiento de carácter propositivo.

Sus objetivos se detallan a continuación según el artículo 20 de la Ley general de Educación:

Artículo 20.- Objetivos Generales de la Educación Básica

- a. Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;
- b. Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;
- c. Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;
- d. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;
- e. Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y
- f. Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

Así mismo se plantean, en el artículo 21, los objetivos específicos, para los cinco primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria.

Artículo 21.- Objetivos Específicos de la Educación Básica en el Ciclo de Primaria

- a. La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista;
- b. El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la

realidad social, así como del espíritu crítico;

c. El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;

d. El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética;

e. El desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que impliquen estos conocimientos;

f. La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad;

g. La asimilación de conceptos científicos en las áreas de conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad;

h. La valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente;

i. El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico;

j. La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre;

k. El desarrollo de valores civiles, éticos y morales de organización social y de convivencia humana;

l. La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura;

m. La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera;

n. La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política, y

ñ. La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

De estos objetivos específicos, los que se refieren directamente a la educación artística son los formulados en los puntos f y l, pues relacionan las disciplinas artísticas con el contexto cultural en los procesos de formación de los niños y niñas de la Básica primaria. De igual forma, de estos objetivos, se derivan prácticas pedagógicas que se centran en aprendizajes específicamente artísticos como por ejemplo, el canto, la danza, el dibujo, la representación visual, plástica y corporal-actoral, entre otras. Es decir, que emplean directamente lenguajes y símbolos propios de estas disciplinas artísticas tanto para su comprensión, representación y re-creación imaginativa o artística por parte de los estudiantes. Sin embargo, es importante que al notarse en los objetivos propuestos para la Básica primaria, una intencionalidad en la formación como: el desarrollo de valores fundamentales para la convivencia en una comunidad pluralista, el desarrollo de habilidades comunicativas para interpretar el mundo, la utilización de la lengua como expresión estética, la

ejercitación del propio cuerpo, y la generación de actitudes relacionadas con el cuidado y protección de la naturaleza; entre otras, se hace una referencia directa a las formas de trabajo que están presentes en las asignaturas artísticas, pues toda experiencia de creación artística, involucra el manejo de materiales naturales o artificiales, dominio del propio cuerpo como instrumento sonoro o representativo y da participación a la acción del espectador donde los juicios estéticos y las formas de entendimiento entre el creador y el observador, se construyen como parte de procesos comunicativos.

Es así como en las actividades artísticas se transversalizan aprendizajes que implican la participación individual y colectiva de los sujetos, dando como resultado espacios de intercomunicación cultural y diversificada, y que dependiendo de la orientación didáctica de cada maestro, se puede hacer provecho de integrar aprendizajes de manera holística.

Contextualización Acerca de las Orientaciones Pedagógicas Para la Educación Artística y Cultural

Dado que esta investigación se enmarca en el contexto de la ciudad de Medellín-Colombia se toma como el principal referente conceptual, el documento elaborado por el Ministerio de Educación Nacional en 2008, “*Arte, cultura y patrimonio. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural. Educación Preescolar, Básica y Media*”.



Foto 2. Arte precolombino - Grado 4

De este documento y según el objetivo de esta investigación se resaltan tres elementos que se describen a continuación:

El primero hace referencia a la integración explícita del concepto de cultura y patrimonio cultural, que aparece en el documento *“Arte, cultura y patrimonio. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural*. Al respecto se hace una postulación directa a la participación del tema de lo cultural dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje del arte en la escuela, como se puede observar en la tabla 1, que describe la articulación de objetivos, dimensiones, componentes y ejes del campo de la educación artística y cultural. Esto, a diferencia de una exigencia menos visible en las prácticas pedagógicas en las cuales el concepto de cultura o patrimonio, no se consideran como componentes sustanciales de dichas prácticas, que determinan los procesos de educación artística, propuestos en el documento del Ministerio de Educación Nacional – MEN, *“Lineamientos Curriculares de la Educación Artística”*.

El segundo elemento presenta los objetivos para la Educación Artística y Cultural en la Educación Preescolar, Básica y Media, donde se retoma la acción directa del maestro que lo reta a buscar propuestas pedagógicas que propendan hacia la educación integral, estos son:

- Propiciar estrategias pedagógicas que desarrollen competencias básicas a través de procesos de pensamiento complejo y sistémico que permitan la comprensión, análisis e interpretación crítica y reflexiva de las prácticas artísticas y culturales de los contextos local, nacional e internacional.
- Propender por el desarrollo del ser y del sentir con base en el fortalecimiento de actitudes ético-estéticas que pongan en diálogo la experiencia sensible, el conocimiento y la interacción sociocultural de las prácticas artísticas y culturales; que promuevan en la escuela espacios de formación ciudadana y de gestión de la diversidad cultural.
- Generar condiciones para el desarrollo integral en torno a la Educación Artística y Cultural como campo de conocimiento.

Y por último, el tercer aspecto, reconoce desde estos objetivos, la nueva mirada que define la educación artística como un campo de conocimiento, y que se entiende según el documento mismo, como “prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos

de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio”¹ (Arte, Cultura y Patrimonio, 2008). Es decir, que en los procesos educativos, da una participación directa a la transmisión ancestral del conocimiento cultural a través de las obras materiales e inmateriales, que comienzan a circular dentro del ambiente de aula y en los ambientes externos a esta, como lo son los eventos culturales que se realizan en las instituciones educativas y que permite crear conciencia de las formas culturales y manifestaciones artísticas que los conectan con su propia cultura o cultura raíz.

Entonces, según la Propuesta de articulación de objetivos, dimensiones, componentes y ejes del campo de la Educación Artística y Cultural del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2008, p. 32) presentada en la tabla 1, se pueden observar los elementos considerados dentro de los conceptos de arte, cultura y patrimonio, como elementos fundamentales en la construcción de un currículo en educación artística que permita el desenvolvimiento libre, creativo y expresivo del maestro pero igual del estudiante y que sobre todo, aproveche los recursos ofrecidos a tanto a nivel teórico como prácticos, para la concreción de propuestas artísticas desde la escuela.

¹ La Educación Artística y Cultural “es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio”. (p8)

Tabla 1. *Propuesta de articulación de objetivos, dimensiones, componentes y ejes del campo de la Educación Artística y Cultural. (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2008. p. 32)*

DIMENSIONES		COMPONENTES	
Dimensión intrapersonal		Componente ético-estético social y cultural	
Interacción con la naturaleza		Componente creativo, crítico y reflexivo	
Dimensión interpersonal		Componente práctico en arte, cultura y patrimonio	
Interacción contextual de la producción artística, cultural y del patrimonio material e inmaterial		Componente expresivo simbólico-cultural	
EJES			
ARTE	CULTURA	PATRIMONIO	
Música	Saberes populares	Tradiciones populares	
Danza	Manifestaciones de la cultura festiva	Expresiones locales-nacionales-	
Teatro	Carnavales	Museos	
Artes plásticas	Prácticas gastronómicas	Comunidad	
Artes visuales	Culturas infantiles	Territorio	
Audio-visuales	Culturas juveniles	Memoria-	
Cine	Culturas urbanas	Patrimonio material	
Literatura	Cultura local	Patrimonio inmaterial	
Diseño	Cultura rural	Construcción de Nación	
Nuevas mediaciones nuevas tecnologías	Etno-cultura-		
Gestión y producción			

Praxis y Educación

Cuando se hace referencia al concepto de praxis, indudablemente se abre un espacio de análisis para la relación implícita entre las acciones o actos que el ser humano realiza, las razones o causas subjetivas para ello y al resultado o consecuencias derivadas de esta secuencia, inscrita netamente en la dimensión de lo humano. Es decir, se retoma el término «praxis» como oposición al término «conducta», pues “la conducta es un concepto etológico o psicológico; la praxis es un concepto antropológico (la praxis presupone la conducta, y aun vuelve a ser una nueva forma de conducta cuando, por ejemplo, se automatiza como rutina)” (Diccionario filosófico, 2009). Esta, mirada antropológica permite así, un acercamiento al término de praxis en su relación directa con el ejercicio docente, eje crucial de esta investigación.

Pero antes de una profundización que pueda confluir en el contexto educativo, más específicamente en relación con la praxis del maestro de educación

artística, es necesario hacer un acercamiento conceptual más preciso, ya que del término praxis se encuentran diferentes apropiaciones como tantas corrientes filosóficas se orientan hacia ella.

El término de praxis entonces, evoluciona y recoge tintes en su transitar histórico. El punto de partida para este recorrido, se inicia con la participación del homínido Neanderthal, que marcó las primeras líneas tenues que perfilaron la Praxis, en su estructuración primaria y neta. Con sus acciones mecánicas y repetidas, dio origen a algunas de las primeras características responsables de la futura configuración de la praxis como tal.

Una de ellas es por ejemplo, la repetición misma, da origen a la mecánica; sin embargo a pesar de aquel esfuerzo evolutivo para trascender aún más la acción, faltó en este homínido, la capacidad de hacer consciente, la secuencia de las posibilidades de sus propios movimientos (mecánicas alternas) y de relacionar estas posibilidades con las características de su entorno cambiante, razón por la cual lógicamente llegó hasta su extinción como especie.

Fue por consiguiente el homo sapiens quien desarrolló como tal la Praxis. Con la aparición de la conciencia sobre la acción, es decir, la acción que transforma el cerebro con la posterior aparición del lenguaje, la especie humana pudo saberse a sí misma actuando. Según Merani (1994) “el lenguaje está indisolublemente ligado, *a través de la praxis*, con la sociedad, conexión que determina la cualidad del pensamiento que expresa”. Siendo así, la praxis dio posibilidades de transformación al ser humano y al entorno que lo rodeaba, de tal forma que hasta la actualidad esta relación interdependiente ha dado origen a la realidad presente, con sus diversos juegos de efectos y causas.

La mirada filosófica permite entonces, alinear desde el razonamiento la conceptualización acerca de la Praxis. Al retomar su acepción más general, procedente del griego clásico, praxis, significaba originalmente la acción de llevar a cabo algo, “práctica”, “actividad práctica” o el conjunto de “actividades prácticas” que realiza un ser humano (Diccionario filosófico, 2009); “en este sentido Plotino habla de praxis, la cual es, a su entender, una disminución o debilitamiento de la contemplación: la praxis se contrapone de este modo a la teoría” (Ortiz, 2003). De igual forma y más próximo a la filosofía clásica, se puede entender la praxis como “un tipo de acción o actividad que, a diferencia de la actividad teórica, es intrínsecamente transformadora de la realidad exterior al sujeto sobre todo, pero también transformadora del propio sujeto”. (Juliao, 1999); es decir, como las acciones o actos que el ser humano realiza, las razones o causas para ello y el resultado o consecuencias derivadas de esta secuencia del actuar y pensar sobre lo actuado.

Desde estas definiciones se vislumbra así, la conexión de la actividad práctica con las dimensiones cognitivas humanas, intangibles por supuesto, como lo pueden ser las acciones propiamente de carácter moral o emocional, interés reflexivo que también aparece en algunos contextos de los primeros pensadores griegos. Al respecto, Acevedo en su reflexión pedagógica (1991) cita de Fullat, “la razón educacional **práctico praxica** hace referencia a la

moral, a los valores éticos, la razón práctica pasa a ser cordura o virtud de la realidad.” Pero la teoría como parte de toda práctica, se presenta en contraposición al término praxis, ya que los griegos determinaron claramente las diferencias entre las acciones del hombre que piensa y del hombre que actúa; siendo la praxis una conjunción que trasciende la quietud del pensar, o teorizar. Son entonces la praxis, la teoría y la actividad, términos que se correlacionan y se diferencian, dando origen al cuadro comparativo, que expresa el proceso de análisis realizado en esta investigación y muestra las características de dicha correlación.

Tabla 2. Relación Praxis Teoría Actividad.

PRAXIS	TEORIA	ACTIVIDAD
Conforma la conciencia del movimiento	Explica la conformación del movimiento	Es movimiento
Construye conocimientos exógenos y endógenos	Recapitula conocimientos exógenos y endógenos	Desplaza acciones para facilitar la construcción del conocimiento
Desarrolla dimensiones humanas(sociales, culturales, científicas)	Caracteriza dimensiones humanas(sociales, culturales, científicas)	Desarrolla habilidades focalizadas a nivel motor
Requiere pensar en el proceso y el resultado de las transformaciones que se realizan.	Exige optar por líneas de pensamiento.	Permite actuar sin necesidad de considerar procesos o finalidades

Siguiendo en la secuencia de este acercamiento conceptual sobre el término de praxis, se encuentra que en la modernidad, la corriente filosófica que ha tejido un fuerte constructo conceptual sobre el tema se ubica en el pensamiento marxista. De acuerdo con sus postulados, el concepto de praxis, se fortalece en relación a la acción o actividad que transforma constantemente el mundo en búsqueda de la solución de problemas de impacto en las sociedades. Por lo tanto, “esta corriente del pensamiento socio-político sostiene que la praxis es un tipo de actividad práctica propia del hombre, que resulta objetiva y subjetiva a la vez y que permite que el ser humano transforme la naturaleza y, por lo tanto, se transforme a sí mismo.” (La praxis en Sánchez Vázquez, 2003).

De ahí, el término de conducta se vincula a la praxis y se suma al de teoría, puesto que toda acción producto del conocimiento y basada en la práctica genera *conductas* que se regeneran a sí mismas y por ende permiten dicha transformación de la especie humana. Para el pensamiento marxista por consiguiente, la praxis es el resultado de las interacciones de sistemas culturales con entramados complejos que hacen intersección de los micros mundos concebidos en los grupos humanos.

Muchos pensadores han desarrollado estas ideas marxistas y han aportado sus teorías al respecto, entre ellos George Lukacs. Según su visión (Lukacs, 1970), el estudio de la praxis se enfoca hacia la dimensión de lo político; pues propone que lo político se fortalece con la praxis política organizada y disciplinada, dentro de cada grupo clase social. Esto es, un continuo devenir en el que cada grupo social está en constante acción práxica, en la conquista de su propia conciencia de clase. Desde esta perspectiva marxista, la praxis se convierte en un motor de transformación social, donde “la unidad de la teoría y la praxis, no existe solamente en la teoría, sino también para la praxis” (Lukacs, 1970), o sea, tanto teoría como praxis se transforman en un ejercicio de doble vía.

Por otra parte, para continuar con la descripción de las diferentes configuraciones que el concepto de praxis ha tenido a través de su evolución, es ineludible hacer su referencia al interior de la pedagogía de la liberación. Representado por Paulo Freire, su creador, este movimiento educativo, propone a través de un proceso de concientización, una educación liberadora, que necesita de una actitud reflexiva y crítica sobre el mundo o realidad que rodea a cada ser humano; *por lo tanto se hace necesario entender la praxis, como una “reflexión y acción como unidad indisoluble, como par constitutivo de la misma y por lo tanto imprescindible. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la Realidad”* (Masi, 2008). Es decir, una praxis vivida, que permite romper cadenas que aten la libertad en sus distintas manifestaciones y que como ejercicio de la conciencia individual activa, impacta la estructura social de los grupos humanos; como lo interpreta Ernani M. Fiori, al analizar el pensamiento de Freire, “la verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la praxis constitutiva del mundo humano; reflexión que también es praxis” (Fiori, sf) como base lógica para la transformación en justicia y equidad de la sociedad.

Desde este ángulo, se puede observar que la praxis se reafirma como el motor que genera cambios en los ámbitos culturales de los seres humanos, valida los conocimientos con su ejercicio en espiral reflexivo y crítico. Pues la teoría de por sí, se materializa en el campo de las ideas o lo mental, mientras que la praxis materializa sus procesos en obras del mundo concreto.

Para ampliar entonces este tema sobre la praxis, se encuentra una postura muy importante y de gran incidencia en los sistemas de pensamiento contemporáneo; la postura crítica de Jurgen Habermas, pensador y filósofo alemán, quien alejándose de la radicalidad marxista propone una concepción de praxis social transformadora. Al respecto, este pensador pone de manifiesto en su definición, “por acción comunicativa, entiendo una acción simbólicamente mediada, se orienta de acuerdo por normas intersubjetivamente vigentes, que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos por dos sujetos agentes.” (Habermas,

1986); la relación entre conceptos sociológicos que al ser explícitamente relacionados con la *acción*, demandan una forma tácita de tejido ontológico, (fundamento de una praxis social que retoma la tradición cultural desde lo simbólico que conforma el mundo en comunidad) y producto de interacciones entre los sujetos, o sea, acciones que se derivan de las concepciones que rigen sus prácticas, todo este proceso, claro, mediado por el lenguaje.

Desde esta perspectiva, se puede observar un concepto de praxis que se ubica en su teoría desde su concepción de acción y de comunicación. Se hace acción como el resultado de una manifestación simbólica, capaz de trascender lo objetivo y lo subjetivo (el mundo de los sujetos) y comunicación, como "una interacción mediada por símbolos" (Tapia, (s.f.)); es decir una comunicación intersubjetiva que se entiende y se reconoce en cada grupo humano y que es determinada por los comportamientos o conductas que al interior de cada grupo, son recíprocas, acordadas o concertadas en esa dinámica intersubjetiva.

En sus palabras "el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de proceso de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que puedan ser reconocidas o puestas en cuestión", (Habermas, 1981).

De este modo, el concepto de praxis, muestra una diferencia decisiva entre la concepción marxista y la nueva perspectiva de Habermas. Esta diferencia radica en que para este autor, **la praxis se refiere a la interacción intersubjetiva entre los sujetos llámense sujeto o grupo social y donde el lenguaje, el símbolo, es el mediador entre estos sujetos que se comunican.**

No solo entonces, cuenta el deseo transformador mecanicista del ser humano que cualifica sus praxis para ello, como lo sugiere la postura marxista; sino que desde la concepción Habermasiana, se permite una transformación creativa, libre de demandas estructurales socio-culturales, en muchos casos únicamente subjetiva, pero que encuentra maneras de darse a conocer y formar parte de los consensos sociales.

Estos consensos caracterizados por la reciprocidad de las conductas y una mayor conciencia de las distintas acciones en los sujetos.

Por ende, la praxis no tanto como fin sino como medio, permite develar prácticas ocultas tras su misma investidura y permite al mismo tiempo, una transformación creativa de cada ser humano, como resultado de un proceso de concientización hacia el reconocimiento y reconstrucción del concepto de desarrollo integral.



Foto 3. Creación artística con elementos pre-determinados.

Las discusiones y disertaciones al respecto, aún continúan a la vanguardia del conocimiento filosófico de la humanidad, mientras tanto a medida que se presentan praxis que transforman la Praxis misma, se abren diversos campos de acción para esta forma de construir el conocimiento válido y de carácter científico. Uno de esos ámbitos o campos de acción es el de la educación.

Precisamente es en este lugar de reflexión- acción donde la praxis se posiciona como motor de las nuevas transformaciones sociales y culturales y genera líneas de tensión entre las antiguas y las nuevas estructuras mentales de los seres humanos para la comprensión del mundo. Pero más allá de las distintas definiciones de praxis, al servicio de distintas corrientes de pensamiento y enfoques epistemológicos, la **calidad de la praxis** valorada desde su pertinencia en los procesos de educación, es la que moviliza toda transformación o cambio al interior de cada sistema social. De esta forma, se abre un capítulo de análisis para la praxis educativa que se estudia y renueva así misma por medio del actuar investigativo del maestro.

La Praxis Educativa como Investigación en el Ejercicio Docente

Al hablar de praxis en el ejercicio docente, es decir al referirse a la Praxis educativa, el término toma una caracterización propia, lógicamente con elementos conceptuales del concepto de praxis, pero que al referirse al ámbito educativo se puntualizan en su contextualización.

Al hablar de praxis en el ejercicio docente, es decir al referirse a la Praxis educativa el término toma una caracterización propia, lógicamente con elementos conceptuales del concepto de praxis, pero que al referirse al ámbito educativo se puntualizan en su contextualización. Para caracterizar entonces la Praxis educativa se catalogan los ejes articuladores de su ejercicio, a saberse: **la acción del maestro, la acción del estudiante, los contextos de enseñanza y las problemáticas emergentes.**



Foto 4. Producción de una Educadora

Estos ejes articuladores conducen una praxis educativa que influye en el desarrollo cultural de la sociedad partiendo de un pequeño impulso, como lo es una acción educativa intersubjetiva entre los miembros de grupos humanos (conocimiento ancestral), pasando por la acción educativa a través de la acción maestro - alumno que hace parte de la institucionalidad. Ahora bien, es importante reconocer la articulación de la praxis con cada uno de los ejes anteriormente presentados, para que haya dicha influencia en el desarrollo cultural.

De este modo, desde la perspectiva del maestro la praxis se desarrolla entre la actitud de *apertura vocacional* del maestro para su acción individual y una cobertura delineada por la legislación educativa que hace rebotar toda reflexión transformadora de prácticas educativas. Referirse a la apertura vocacional, es importante puesto que desde la perspectiva de praxis, el deseo unido a la intención de logro, es el motor que impulsa toda acción creadora de la tarea del enseñar. En toda acción vocacional por consiguiente, se mezclan las aspiraciones, proyecciones intelectuales, expectativas profesionales y personales de cada maestro; aun condicionados por las exigencias exógenas

de la estructura administrativo-política de la educación, es ineludible hablar de una opción voluntaria de cada uno de ellos por la profesión del enseñar.

Esta condición inamovible dentro de la tradición educativa de la humanidad, como lo es la vocación de ser maestro, da origen a estrategias o posibilidades de acción resultado de la praxis que canaliza las transformaciones que renuevan los procesos educativos. Dentro de estas estrategias se tienen:

- Trabajo colegiado
- Propuestas interdisciplinarias
- Iniciativas de investigación
- Actualización técnica y conceptual
- Apertura cultural
- Dominio del lenguaje tecnológico

Como se ve, cada una de estas estrategias relacionadas propiamente con el saber grupal, con la oportunidad de compartir experiencias derivadas del saber disciplinar y con el ejercicio de determinar el saber como resultado de consensos dentro de un marco cultural determinado.

Por otro lado, la praxis mirada desde la participación del estudiante, puede mostrarse en su acción más elemental porque está sujeta al nivel de evolución madurativa e integral de cada niño, niña o joven estudiante. Sin embargo respetando los adecuados procesos madurativos, un ejercicio de la praxis puede generar oportunidades en el estudiante de:

- Desarrollar su capacidad autónoma ante la búsqueda del conocimiento
- Desarrollar su aptitud y destreza investigativa
- Ejercitarse en la participación social dentro de consensos y acuerdos
- Ampliar su capacidad apreciativa y creativa ante las manifestaciones culturales de los otros.
- Identificar su rol participativo dentro de la sociedad.

Por otra parte, son los **contextos de enseñanza**, los que llevan a la praxis a bifurcarse interminablemente y a derivar infinitas posibilidades de acción tanto para las acciones derivadas de las prácticas docentes, como para las derivadas de las prácticas del estudiante.

Situarse en el contexto de enseñanza, demanda así una reflexión previa sobre la pertinencia de la acción de quienes participan en esta relación maestro-estudiante y más aun inmersas en las demandas del siglo XXI. Al respecto el pedagogo Philippe Meirieu, en su libro "Frankenstein educador", plantea un

categorico cuestionamiento al ejercicio de enseñar y a la respuesta mecánicamente esperada del estudiante, situados ambos en un espacio-tiempo físico similar: “la educación en realidad ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro.” (Meirieu, 2003)

Se perciben entonces tres elementos clave para enmarcar la acción docente dentro del contexto educativo y en este caso una acción reflexiva entendida como praxis:

- relación sujeto- mundo humano
- mundo humano que lo acoge (no cualquier mundo)
- sujeto heredero de una historia (pauta para tomar conciencia de sí y de lo demás)

De esta forma, se trasciende la enseñanza, al tener como base de la relación maestro - estudiante el reconocer las cualidades que rodean el mundo al que pertenece le estudiante y el mundo al que va a pertenecer, su futuro, producto de su capacidad visionaria. Se recupera así, una mirada más humanizante de sus procesos, resultado más que del hacer, de la praxis, pues se supera todo acto mecánico, autómeta, para dar paso a todo acto reflexivo y consciente.

Esta situación de la praxis, es la puerta abierta a toda manifestación de la cultura, que evoluciona y se transforma desde su tradición hasta los nuevos lenguajes contemporáneos que la permean.

Son estrategias propias de esta relación (contextos de enseñanza y praxis) las acciones que se encaminan a desarrollar las habilidades comunicativas del ser humano en toda la dimensión de la palabra comunicación. Es decir, que tiene en cuenta la palabra, el movimiento, los símbolos, los sonidos, los instrumentos tecnológicos de comunicación pero sobre todo con una intención de mirada crítica y reflexiva, por parte del sujeto, que lo hace transformador de su entorno. Esta postura de pensamiento crítico y analítico encuentra cabida y acción en el vínculo, de ida y vuelta entre la praxis educativa y sus ejes articuladores. Es por ello que las **problemáticas emergentes**, último de estos, dejan el camino abierto a lo inesperado, lo impredecible de la especie humana en su relación con el mundo y son de vital importancia cuando la praxis educativa considera el viso de realidad entre el momento actual del estudiante en su contexto socio-cultural.

Es precisamente desde esta óptica donde la praxis tiene su mayor acción creativa. Una posibilidad de actuar viva y latente como un reto diario que conecta los sueños e ilusiones de un futuro mejor cualificado que el “anterior”, y que como resultado de la espiral, acción reflexiva y crítica no puede ser igual al anterior en su totalidad.

Para resumir, es crucial entender la Praxis educativa como un proceso iniciado pero inacabado, una tarea que está presente en la más mínima acción del acto

de enseñar como el aprender. Meirieu (2003) hace referencia a ese asunto, cuando reclama para la educación o “el acto de transmitir conocimientos y aprendizajes”, la liberación de su concepción mecanicista, donde el “ser” educado responde a prototipos programados por el maestro. Esta tarea inacabada, la del enseñar, “supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo” (Meirieu, 2003). Desde esta reflexión puede decirse, que además de una reconstrucción por parte del sujeto, es una necesidad real de todo proceso educativo que pretende formar seres integrales para la nueva lectura del mundo que el siglo XXI conlleva y que solo podrá presenciar la humanidad que sabe repensarse y transformarse críticamente a sí misma.

El Concepto de Praxis en la Educación Artística

Vincular la Praxis con el contexto de la Educación Artística, hace parte del desarrollo puntual de la orientación investigativa de este trabajo. Para ello se parte de la búsqueda de una definición de praxis que pueda ofrecer recursos conceptuales afines con las dinámicas propias de esta disciplina.

Dentro de este marco, ha de considerarse de la praxis su acepción más integral, cercana al contexto educativo, que permita la participación del agente – actor- maestro como movilizador de la misma y donde se conciba la acción, como resultado inherente al proceso reflexivo.

Siendo así, la definición de praxis que presenta la revista Iberoamericana de educación, propone un punto de partida importante para correlacionar las experiencias que en el campo de la educación artística fundamentan la praxis en el aula:

“La praxis es la secuencia de actos o hechos sociales, y acorde con tal significado la praxis educativa es la cristalización en modalidades de actividades y éstas en tipos de actos, de carácter educativo. Por eso quienes pretendan investigar la praxis de ciertos actores sociales institucionales tienen que partir de su cristalización en actos-actividades. En el caso de la educación, la praxis se presenta como una variedad y variación de actos, como los actos pedagógicos, la investigación formativa o investigación en general, la extensión, actos administrativos (toma de decisiones y tareas de gestión), actos de bienestar estamental (lúdicos como los artísticos, recreacionales y deportivos y de salud física y mental) y actos de trabajo social.” (Romero et al., 2006)

En esta definición se hace evidente que en la praxis interviene fundamentalmente una acción como acto pedagógico, la investigación, la

gestión y la búsqueda de un impacto social de la praxis. Todo ello en la visibilización que ofrece la “cristalización” de estos actos- actividades, en el ambiente más propicio para ello, el aula de clase.

Al seguir la línea para referirse a la praxis desde la perspectiva de la experiencia vivida en el aula, interés principal de este trabajo y específicamente tomando en cuenta el discurso del maestro de educación artística de la Básica primaria, se entiende **la praxis como una simultaneidad de la acción pensante y reflexiva que el ser humano hace de su actuar y en el caso de la enseñanza, del acto de educar.** Como cualidad de la naturaleza humana que se piensa a sí misma, estas son entonces las características de la praxis en contexto.

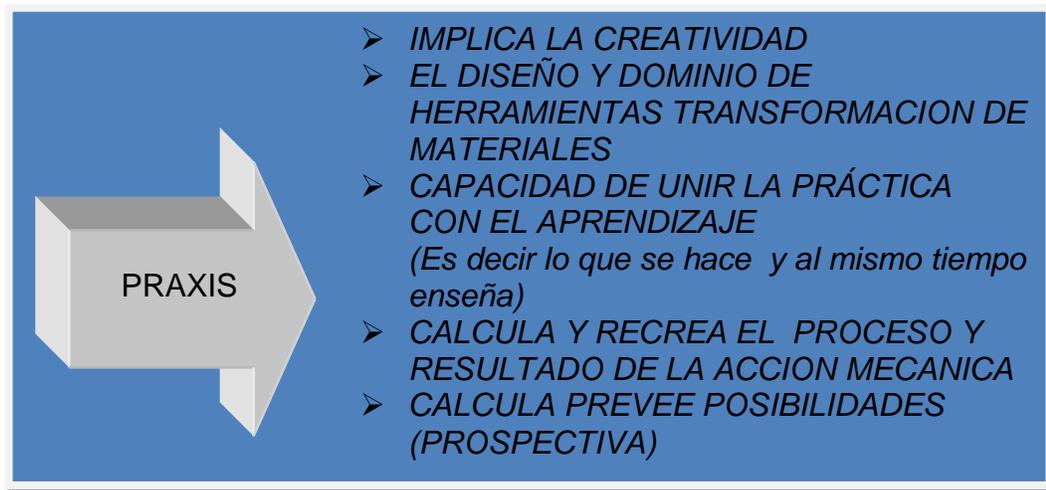


Imagen 1. Características de la Praxis

Ahora bien, para ubicar este concepto de Praxis en el contexto de la educación artística, se debe pensar ciertamente, sobre cuál es la dinámica que generan en el aula de clase la presencia del arte y la pedagogía, fundidas en una acción de enseñanza-aprendizaje, mediadas por el hacer docente y estudiantil.

Para poder hacerlo, es de requisito previo tener en cuenta los objetivos descritos en las “Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural. Educación Preescolar, Básica y Media” del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y que encuentran detallados en el marco de referencia de esta investigación. Según esta finalidad, la praxis se funde en una renovada concepción integral de ser humano pensante, sensible, estético y diverso. Entonces, el arte y la pedagogía se permean inmersos en esta concepción de la educación artística como campo de conocimiento² (Arte, Cultura y Patrimonio,

² La Educación Artística y Cultural “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

2008), desde allí se articulan aspectos que demandan una lectura del ser maestro, proyectado en su praxis docente. Es en el aula de clase inevitablemente, donde se presentan situaciones que los maestros comparten con sus pares de otras disciplinas y que ameritan una constante demanda de pensamiento activo para la solución de amplias y complejas problemáticas, es decir se articulan dichos aspectos de la praxis docente. Así:

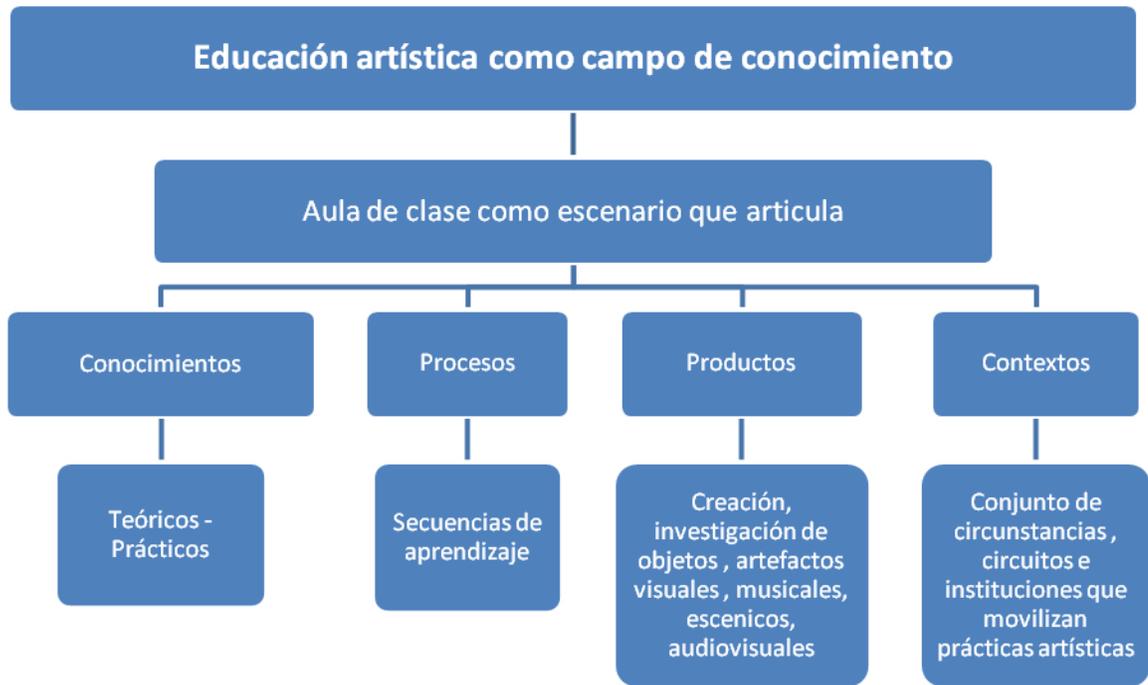


Imagen 2. Aula de clase como escenario

Son estas características de la praxis, las que participan gradual y simultáneamente en un proceso que puede denominarse “práxico de pensamiento y acción”.

Para describir esta premisa, si se toma la perspectiva de participación de un estudiante en una clase de artística como creador o como espectador, este solo hecho comienza a generar en ese ser humano un auge de interrogantes basados en los primarios sentimientos y percepciones.

¿Qué es lo que siente? ¿Qué es lo que piensa? ¿Qué es lo opina?, ante una danza, una pintura o una canción o, ¿al crear alguna de ellas?

contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio”. (p8)

Estas pueden ser unas de las tantas preguntas e interrogantes que surgen desde la perspectiva de un estudiante, pero que desde el campo de la Educación Artística encuentran significancia y se amplían mucho más, al hacer parte de la reflexión del maestro, es decir de su praxis, de la cual pueden trascender a cuestionamientos como ¿Qué se enseña en el arte? ¿Cómo enseñar el arte? ¿Cómo se aprende el arte? ¿Para qué aprender o enseñar arte?

Puede verse así que esta conjunción de arte y pedagogía, integra experiencias de aprendizaje tanto conceptuales como prácticas, es decir, toma en cuenta el lenguaje específico de la música, la danza o las artes plásticas y visuales, para que cada participante (maestro - estudiante) en este escenario (el aula de clase), considere desde su ejercitación y o producción como un resultado práxico de pensamiento y acción.

Este resultado práxico de pensamiento y acción se puede evidenciar en acciones que desarrollen habilidades y actitudes de escucha fundamentales para un proceso de comunicación constructiva; que permitan hallar un significado a las prácticas artísticas al hacer una conexión, entre sus vivencias y las vivencias artísticas que le rodean o han existido y así trascender el mundo real o el mundo de lo imaginario, tanto de carácter colectivo o individual, para iniciar un proceso creador respecto a las posibilidades que tienen.

Para concluir, a continuación la “Secuencia teórica de la praxis” (Imagen 3) y la “Secuencia práctica de la Praxis” (Imagen 4), muestran cómo los componentes de la praxis se alinean para ofrecer siempre un resultado novedoso, renovado y práctico de cada proceso reflexivo, en la Praxis dentro de la Educación Artística.

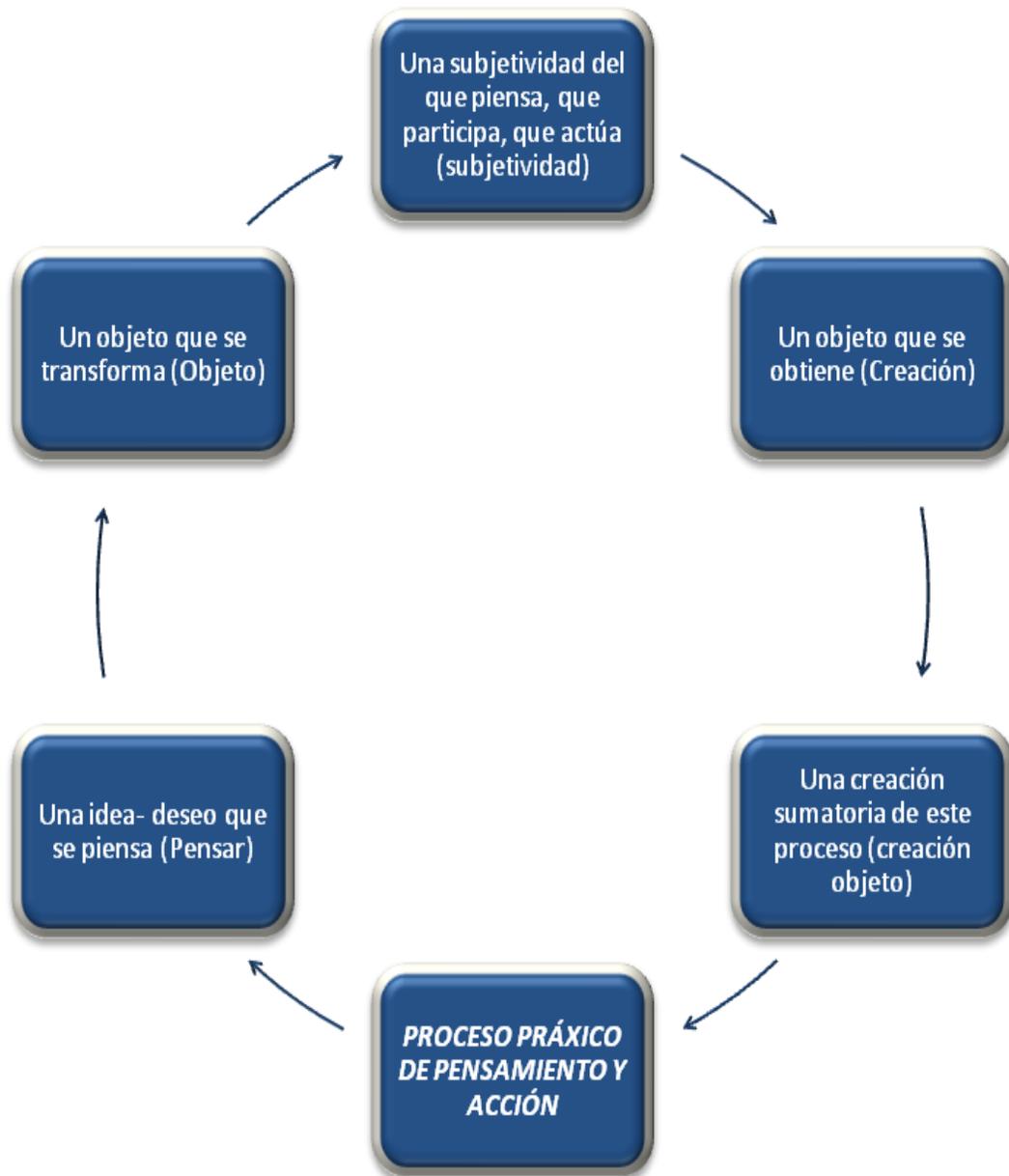


Imagen 3. Secuencia teórica de la praxis

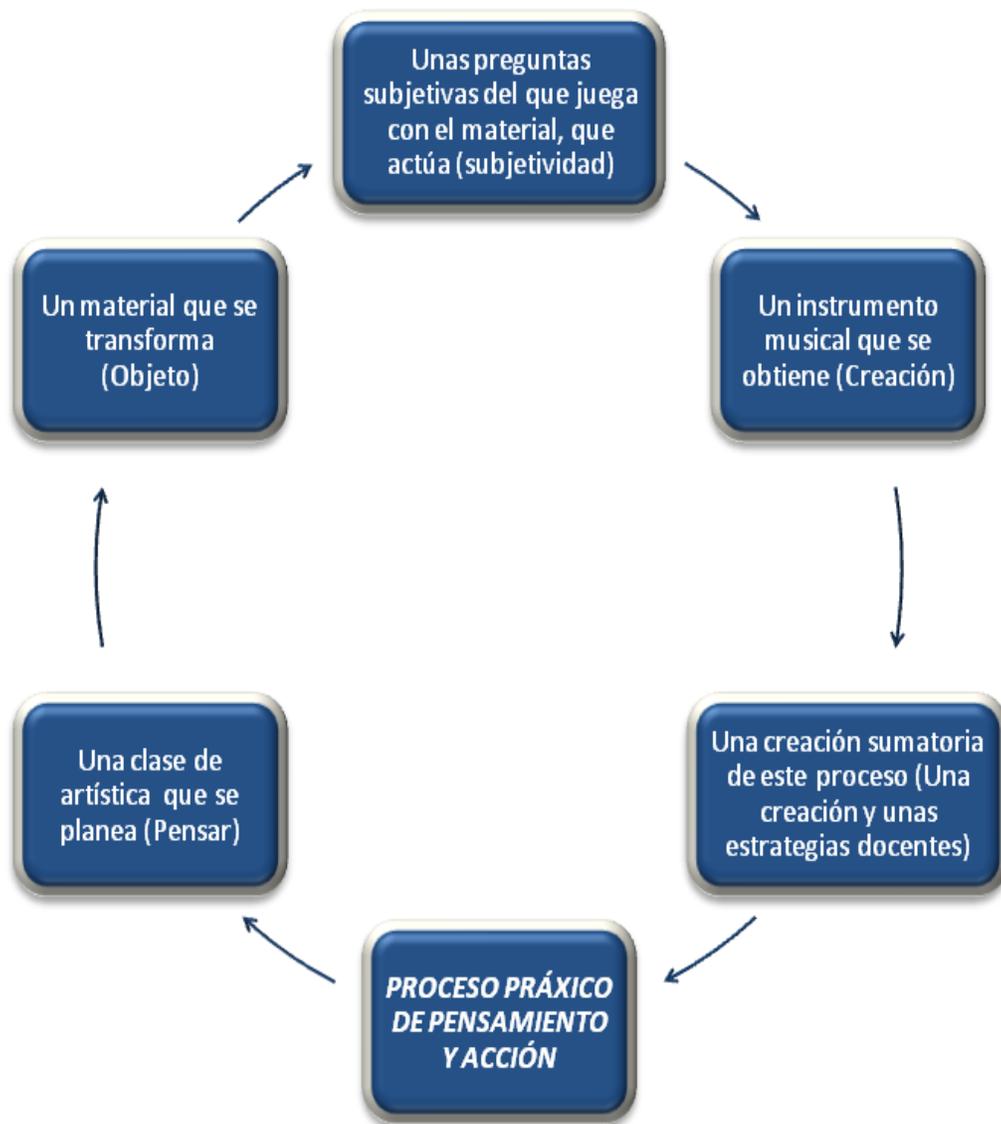


Imagen 4. Secuencia práctica de la praxis

EDUCACIÓN INTEGRAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El concepto de educación integral, ampliamente tratado desde muchas perspectivas pedagógicas, psicológicas y tema de interés en el discurso pedagógico en la actualidad, hace parte de la conceptualización de esta investigación desde la línea que marca la ruta de los maestros de Educación Artística y Cultural en Colombia.

Desde la concepción de Educación artística, es fundamental entonces, ubicar el paradigma de la educación integral como un concepto en continua construcción y transformación. Conformado este proceso no solo por la fuerza discursiva y análisis teórico, sino también por el impulso que desde la práctica y la experiencia, de quienes se han dedicado a construir una postura de pensamiento respecto a la educación artística desde el ser artistas y el ser maestros de niños y niñas.

Al respecto, las dimensiones que conforman el concepto de educación integral, se enmarcan según el desarrollo de competencias y se describen según las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural, en Colombia, así:

La primera dimensión es el **Aprender a Ser y sentir (desarrollo actitudinal)**, la segunda dimensión, **Aprender a conocer (desarrollo cognitivo)** y la tercera, el **Aprender a Saber y Saber Hacer (desarrollo práctico y desarrollo comunicativo)**.

Esta perspectiva, busca entonces el desarrollo integral del estudiante desde experiencias y vivencias que desarrollen su pensamiento creativo, crítico y reflexivo y que enmarcados en el contexto cultural articulan los conocimientos, aprendizajes y transformaciones que desde los lenguajes artísticos articulan la experiencia escolar.

Así el concepto de educación integral se ha nutrido de varias posturas que han logrado impactar en sus diferentes contextos cercanos y han generado una discusión académica abierta y enriquecedora para la comunidad educativa, se puede decir entonces, *desde la praxis pedagógica de sus ponentes*.

Referido a este contexto, Eisner, basado también en reflexiones de otros investigadores como Rudolf Arnheim o Howard Gardner, ha mostrado una prolija, profunda reflexión y teorización sobre el tema. En su libro, “La escuela que necesitamos” (2002) expone desde la perspectiva de su aprendizaje biográfico, el cómo entiende la razón de las artes en la escuela, como define el hacer del maestro de educación artística y describe igualmente los retos y dificultades a los que se enfrenta justamente en esta tarea. Reafirma entonces, la importancia de considerar de las artes no solo su dimensión sensible y de

contacto con lo emocional del crear, también se refiere a la práctica como generadora de pensamiento, *“mi trabajo como pintor me hizo ver con toda claridad que la cognición, con lo cual me refiero al pensar y el conocer, no se limita al pensamiento mediado por el lenguaje; que la tarea de hacer una pintura que “funcione” es un enorme desarrollo cognitivo, y que quienes limitan el conocimiento a la ciencia son ignorantes respecto de las artes y, en el largo plazo, perjudiciales para los niños cuyos programas educativos fueron elaborados conforme a sus ideales.”* (Eisner, 2002). Este autor, hace un llamado a la integración de otras formas de aprendizaje y de construcción del conocimiento desde la valoración del tipo de pensamiento que hace aporte de la “resolución cualitativa de problemas”, es decir, desde la oportunidad de emplear todas las posibilidades de pensamiento que propicia la mente humana. Además, gráfica esta idea desde cinco “creencias” que permean las decisiones que desde el contexto escolar se toman respecto a la educación artísticas y que muchas veces no favorecen la implementación estructurada y seria de ésta, dentro del currículo, puesto que se priman otros saberes. Estas son:

1. *El pensamiento conceptual humano requiere el uso del lenguaje.* (Desconociendo que la imagen también hace parte o es primero que el lenguaje mismo y como forma de comunicación es la que el niño y la niña no sólo comprenden con facilidad, sino que usan primordialmente como medio de comunicación, mientras desarrollan el lenguaje mismo)
2. *La experiencia sensorial ocupa un lugar inferior en la jerarquía del funcionamiento intelectual.* Reitera que a pesar de creerse lo contrario, la complejidad del ejercicio del pensamiento es alta, cuando se enfrenta al reto de procesar toda la información que las artes generan dentro de lo sensible, pero que en sus matices son densas.
3. *La inteligencia requiere el uso de la lógica.* Amplía entonces la mirada a las “lógicas del arte”, que aunque empleen lenguajes no racionales, si necesitan códigos de comprensión para los propios contextos que manejan.
4. *La verdadera comprensión requiere desapego y distancia.* Esto, en el campo de lo emocional, hace que Eisner, plantee una re-posición del sentir como fuente de conocimiento. Es verdad que reconoce lo importante de permanecer en actitud desvinculada de todo vínculo emotivo en el acto de analizar; pero reconoce y da igual valor a la posibilidad de permitirse por medio del pensamiento, leer los componentes emotivos que conformen un hecho analizable. Y esto, también genera conocimiento, aun desde los mundos de lo sensible y la experiencia, tan relacionados con el arte.

Por ello, es comprensible que plantee su quinta creencia como la que presenta a continuación.

5. *El método científico es el único medio legítimo de hacer generalizaciones acerca del mundo.* Prioriza así, el sentido de la obra artística, sobre la forma. Pues contemplar la obra de arte desde su forma la reduce con facilidad desde cualquier perspectiva de análisis a componentes estéticos que la hacen agradable o desagradable y que según el contexto, aprovechable o

no. Mientras que el entender la obra de arte además, dentro de un contexto histórico y propio al lenguaje del artista permite trascender la obra a través de su ejercicio apreciativo y aprender de ella.

De tal modo, Eisner (2002, p18) plantea unas características producto de su ejercicio reflexivo derivado de su recorrido de vida. Bien lo expresa, al ubicar su propia historia como referente, “todo lo que uno escribe, está enraizado en la propia biografía”; y que al respecto de la mirada particular que desde las artes se hace al desarrollo integral, tema primordial de esta investigación muestra dichas características que se resumen en la siguiente tabla, producto del análisis e interpretación durante el proceso investigativo:

Tabla 3. Eisner y la formación integral desde el arte

1. No todos los problemas tienen una sola respuesta correcta	Resalta que desde las artes los problemas tienen muchas formas de ser abordados y ofrecen igualmente amplios campos de acción creadora.
2. La forma de una cosa es parte de su contenido	Desde el arte se amplía esta forma lógica de ver el mundo, puesto que desde la experiencia artística la forma. Pero que puede encontrar variaciones y rasgos que amplíen esta manera de categorizar el mundo y ver formas que se relacionan en distinto nivel o matiz con sus contenidos.
3. Tener objetivos fijos y emplear métodos rigurosos para alcanzarlos no es siempre el modo más racional de encarar el mundo.	Abre una puerta al ejercicio consciente del pensamiento creativo para buscar la solución a problemas de cualquier disciplina, pues con una apertura mental basada en la capacidad de observación y percepción tanto de lo particular como lo general se puede hallar la forma de encarar los temas de análisis, investigación o solución de problemas.
4. Además de su función expresiva, las artes cumplen otra función de fundamental importancia.	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos significados requieren el lenguaje de las artes o algunas de sus formas expresivas. - Las artes posibilitan el descubrimiento a través de la experimentación y la práctica.

En conclusión, Eisner (2002) invita a que el maestro de educación artística realice una reflexión constante y amplíe la interpretación que de las artes en la escuela, se tejen. El concepto de educación integral se ve enriquecido desde las interpretaciones axiológicas, estéticas y pragmáticas, que cambian la mirada

o el foco de apreciación, dando una participación significativa más que activa al arte en la escuela y una trascendencia más que memorística, histórica a las creaciones o manifestaciones artísticas.

Otra fuente de pensamiento y reflexión sobre el arte en el contexto educativo, la presenta Rudolf Arnheim, desde el discurso de las artes plásticas. Sus concepciones sobre el que hacer didáctico y la relación maestro- aprendiz, se tornan de interés no solo para esta disciplina artística como tal. Aunque no hace alusión directa al concepto de formación integral, si se preocupa por tomar muy en serio las orientaciones y consideraciones que los maestros deben tener en cuenta. Desde su mirada, “El arte por tanto es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida. Negar esta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos”(Arnheim, (s.f.)), Reafirma igualmente, la relación directa del arte con las funciones del pensamiento humano; con la capacidad de percepción y creación, implícitas en las obras que la expresión infantil realiza. *Es su gran aporte al proceso apreciativo, **valorar la conexión entre la forma que adopta una obra (creación) y el cómo “resuena” en el sistema nervioso***; lo que implica un acercamiento diferentes entre espectador y artista. Pues ambos se intervienen desde sus diversos puntos de vista de apreciación y juicio. Es decir, porque es tarea de la educación “cultivar diferentes modelos de pensar y de abrir las vías por las que se pueden formular las ideas” (Arnheim, (s.f.)), en este caso apreciativas de una obra.

Al respecto plantea la discusión latente entre la mirada del artista que da predominancia a las destrezas que exigen como producto de su proceso de enseñanza, en contra posición al concepto de los profesores de arte que se orientan más hacia lo contextual del desarrollo integral. Este autor media esta discusión desde la habilidad del ver. Pues “ver implica pensar”, explica, “uno de los principales usos del arte, consiste en ayudar a la mente humana a enfrentarse a la compleja imagen del mundo en el que se encuentra”.

Pensar en este caso, sobre el qué enseñar y cómo enseñarlo, cómo definir los métodos de enseñanza del arte, puesto que “las manifestaciones artísticas tempranas son uno de los recursos más potentes de que dispone la mente humana para orientarse en el medio”, un medio rico en estímulos y perceptible, según su mirada, donde todas las disciplinas artísticas concentran el conocimiento.

Otra de las propuestas teóricas de gran influencia no solo para la Educación Artística, sino para la educación infantil, es que se ha derivado del trabajo

investigativo de Gardner sobre la teoría de las inteligencias múltiples³. Desde sus planteamientos, amplió la concepción al analizar las posibilidades creadoras y creativas del pensamiento humano y en donde aunque discrimine las particularidades de cada inteligencia, reconoce que en el adulto normal las inteligencias actúan en forma articulada. Sin embargo, Gardner también ha hecho un aporte significativo y poderoso al tema de la Educación Artística.

No solo por abrir un espacio dentro del pensamiento científico e investigativo a las disciplinas artísticas y su función en la escuela con relación al aprendizaje de los niños y niñas. También ha hecho grandes aportes a la conceptualización sobre los procesos artísticos en el ser humano y su impacto en las formas didácticas de esta enseñanza y su compleja relación con las características individuales integrales de cada sujeto.

Gardner da paso a la reflexión desde la perspectiva científica sobre si “los métodos y prácticas en la educación artística son (o podrían) ser infinitamente variados; o si en cambio los principios que rigen el desarrollo humano coloca limitaciones significativas en el discurso de la educación artística”. (Gardner, 1994, p14).

Es por ello que al retomar su ensayo, “Educación artística y desarrollo humano” (1994), igualmente propone desde su experiencia en las artes plásticas, que la Expresión Artística del ser humano es una actividad mental en la que interviene el símbolo-signo de carácter cultural (que materializa la obra) y un ejercicio de decodificación de este símbolo o signo (espectador que aprecia la obra), donde es justamente ese “lector de códigos”, el espectador,

Caracteriza antes de hablar de procesos educativos, la habilidad artística humana con las siguientes cualidades:

- Como habilidad de la mente (actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases y sistemas de símbolo
- Los sujetos deben aprender a “decodificar”, a leer, los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura para participar significativamente de este hecho.
- Quienes deseen participar en la creación artística, tienen que aprender de qué modo “escribir con”, las diversas formas simbólicas presentes en su cultura.
- Para comprometerse plenamente en el campo de lo artístico, el sujeto debe dominar los conceptos artísticos fundamentales. (Gardner, 1994, p30)

Otro tema de interés y que hace parte fundamental de la Educación Artística es su continua motivación hacia la acción investigativa y creativa del maestro. Donde lo reta desde el ejercicio de la lectura de contexto y el conocimiento de las características inteligentes y expresivas, de los niños y niñas, para buscar

³ Propone, ocho tipos de inteligencias que son:(inteligencia musical, cinético corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista).

una didáctica particular donde se diferencia claramente la educación para los artistas, de la otra donde se emplea el arte como medio de aprendizaje y desarrollo humano, social y cultura.

Se puede concluir de esta forma, que la Educación Artística desde diversos puntos de desarrollo, propone siempre un vínculo continuo con los procesos de formación integral que articulan tanto el pensamiento y la creatividad como características inherentes y de igual importancia en la dimensión cognitiva de ser humano. El hacer y la creación misma, no solo depositan su mirada en la repetición de patrones o tareas que surgen del mundo de lo sensible únicamente sino que valora por igual toda producción porque integra ambos procesos de concreción de la ideas.

Por último la educación Artística mira en la educación integral su espejo y viceversa, que proyecta desde cualquier ángulo las formas, texturas, relatos o iconos que caracterizan la realidad de cada niño y niña en la escuela y la del propio maestro que lo contacta con el arte.

Una Mirada Al Maestro De Educación Artística

Desde las palabras de Eisner (2002, p20) al referirse a la cotidianidad del maestro de educación artística, “nuestras tareas se ven afectadas por el contexto, están cargadas de contingencias impredecibles, responden a condiciones locales y son configuradas por aquellos a quienes enseñamos y no solo por quienes enseñan” surge entonces, una lista de reflexiones, que se enfocan hacia la acción del maestro de educación artística como mediador entre los procesos propios de la enseñanza de su disciplina o su saber específico y las demandas de una educación que apunte al desarrollo de las dimensiones holísticas del ser. Sale a flote igualmente, una consideración importante y es, qué hacer frente a los procesos y procedimientos tanto pragmáticos como conceptuales que acompañan el ejercicio docente que se deriva de su praxis.

La siguiente descripción hace entonces una correlación y síntesis de dos miradas, una la visión implícita del maestro que compone el pensamiento de Eliot Eisner y la que se deriva de los planteamientos acerca de la Educación Artística en Colombia.

Eliot Eisner, por su parte, plantea en su propuesta de expertización crítica educativa en 1998, una **interpretación de la actividad docente, como una obra creativa**, (Marín, 2003) que se desplaza en las siguientes dimensiones, según su mirada crítica:

- Referente a la intencionalidad o mirada teleológica
- Dimensión estructural, donde considera la organización temporo-espacial del ambiente escolar y los sistemas básicos de promoción de estudiantes.
- Dimensión curricular, que retoma la organización desde los contenidos, actividades, procedimientos de valuación y sus formas de correlación en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Dimensión pedagógica, que retoma la definición de las características de los maestros y sus estilos de enseñanza
- La evaluativa, como última dimensión enfocada al mejoramiento basado en la auto-crítica y crítica constructiva.

En resumen, propone una ruta para que cada institución educativa “piense a su maestro” y al mismo tiempo le da participación en la construcción de su propuesta curricular.

En segundo lugar, directamente tomado de las Consideraciones sobre Educación Artística y Cultural en Colombia se proponen retos directos al ejercicio docente. Estos son:

- Ampliar los discursos teóricos que respalden la construcción de significación cultural, a partir de las prácticas artísticas y culturales.
- Generar propuestas metodológicas que inviten al análisis de los relatos expresados en las prácticas artísticas y culturales.
- Propiciar, en el aula, la investigación y el diálogo sobre los procesos que se dan en su interacción con estudiante, en relación a sus roles como creador, espectador, gestor, mediador de la producción de una práctica desde el arte la cultura y el patrimonio.

Se infiere así un maestro buscador, que es invitado a participar activa y coordinadamente con sus estudiantes, donde por último, tenga en cuenta que:

Ha de pensar su aula como un ambiente de aprendizaje, con movilidad y variedad de recursos y donde la posición del maestro circula no solo como única fuente del conocimiento, sino como motivador y “brújula” que sostiene un norte integral en la búsqueda del mismo.

RUTA METODOLÓGICA

Esta propuesta investigativa, retoma **la reflexión que el maestro hace, sobre su experiencia como maestro de educación artística desde aula de clase**, es decir, sobre su praxis. Y lo ubica para su análisis desde los contextos de lo pedagógico, social, cultural y la educación integral, como ejes fundamentales para su desempeño en la Educación Básica primaria.

Analizar estas reflexiones, implica considerar la práctica de enseñanza del maestro y también la línea conceptual que cada uno de ellos teje para sustentarlas. Sin embargo y esto no le resta validez a este ejercicio de análisis, es necesario aclarar que esta línea conceptual no siempre será originada desde el saber meramente erudito, sino producto de la experiencia misma del maestro como artista o pedagogo del arte; en síntesis, como **arte-maestro**, término acuñado desde la Cumbre Latinoamérica de Educación Artística y que comienza abrirse camino en el ámbito de esta misma área.

Al tener en cuenta la praxis en el aula de clase, es innegable que ésta, se configura como un ejercicio de reflexión y actitud crítica tanto en la práctica (hacer) como en la concepción que tiene cada maestro de la misma (pensar); acciones que conforma así, su labor cotidiana.

Por ende, esta investigación se enmarca entre tres factores el maestro, la educación integral y la Educación artística que según distintos niveles de incidencia, condicionan implícita o explícitamente la praxis de los maestros de educación artística de la Básica primaria y la relación con el concepto de educación integral. Se describe en la siguiente imagen:

MARCO OBJETO DE ESTUDIO



Imagen 5. Objeto de estudio investigativo

Al identificar los factores y su correlación con el objeto de estudio de esta investigación se puede enmarcar la pregunta que dará norte al contexto de acción del investigador y que reúne así, los tres aspectos significativos, como se ha expuesto en el objeto de estudio: el maestro, la educación artística y la educación integral.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las características que conforman la praxis pedagógica en el aula que aportan en los procesos de formación integral, desde el análisis de la reflexión que tienen sobre su propio ejercicio docente, cuatro maestros de educación artística de la básica primaria, de dos instituciones educativas del sector privado de la ciudad de Medellín?

Siguiendo con esta secuencia, los objetivos de la investigación son los siguientes:

Objetivo General

Caracterizar la praxis pedagógica en Educación Artística en el aula, como aporte en los procesos de formación integral, desde el análisis de la reflexión que tienen sobre su ejercicio docente, cuatro maestros de Educación Artística de la Básica primaria, de dos instituciones educativas del sector privado de la ciudad de Medellín.

Objetivos Específicos

1. Describir las características de la praxis pedagógica de los maestros de Educación Artística en el aula de clase, como un aporte al fortalecimiento del concepto de educación integral en la Básica primaria.

2. Comparar las reflexiones sobre su ejercicio docente en el aula de clase, de cuatro maestros de educación Artística de la Básica primaria, de dos instituciones educativas del sector privado de la ciudad de Medellín, con relación a los postulados presentes en Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural del Ministerio de Educación Nacional y de Cultura.

Enfoque de Investigación

Es innegable que al retomar la experiencia humana como fuente de aprendizaje se crea un nexo – ruta para este ejercicio investigativo basado en el acto pedagógico, enmarcado en la cultura, como hecho social que se contextualiza culturalmente y se convierte en matriz del conocimiento que se enriquece con el amplio espectro de lecturas que desde allí puede hacerse de las vivencias humanas. Este hecho social, al estar enmarcado en el campo de lo pedagógico, requiere per se, de un apropiado enfoque metodológico de investigación y caracterizar una sección de población específica con un contexto determinado por sus prácticas. En este caso prácticas correspondientes a la enseñanza de las disciplinas artísticas en la Básica primaria, que favorecen unas unas condiciones homogéneas para el desenvolvimiento profesional de cada uno de ellos.

Desde esta perspectiva, el enfoque que se emplea para esta investigación es **etnográfico de carácter cualitativo**. Esta forma investigativa, evidencia las características de una realidad que cada maestro de Educación Artística describe desde las concepciones, construcciones y re -significados de sus propias búsquedas y que luego propone como características de su praxis pedagógica en el aula.

De tal modo, el estudio etnográfico, orienta la mirada del investigador hacia las características únicas, emergentes de la experiencia humana, hacia realidades subyacentes en las vivencias de los sujetos y como resultado puede nominar y hacer visibles huellas y señales como hallazgos significativos que tejen constructos alrededor de la pregunta de investigación, y en este caso en el contexto planteado.

En este camino de trabajo, se generaron valiosas búsquedas desde la observación no participante que retoma de la maleabilidad de la investigación etnográfica, las percepciones, creencias, apreciaciones y reflexiones sobre la praxis, de los maestros en el campo de la educación artística de la Básica primaria, que en este caso son el insumo más importante para el análisis respectivo.

Es así como el lenguaje propio de la enseñanza de las disciplinas artísticas se focaliza en un espacio común como lo es el de la formación integral, siendo

este el campo a re-descubrir según las visiones encontradas, en los contextos de lo artístico y lo pedagógico, en la escuela.

Podría pensarse que al hacer referencia a la educación artística, disciplina cargada de lenguajes, signos y significados abstractos, su contexto sugeriría una posibilidad de enfoque de investigación hermenéutico, sin embargo la construcción semiótica que demandan los lenguajes artísticos que transitan las aulas de clase, no son siempre demandantes del punto focal para analizar, son también el medio para entender el juego entre lenguajes, signos y significados abstractos de los lenguajes artísticos y los lenguajes pedagógicos que dinamizan los maestros en el aula de clase, y que son desde esta perspectiva, el punto de encuentro de los intereses de todo maestro, independientemente de su disciplina de trabajo.

Es importante tener claridad al respecto, pues la amplitud del espectro de las didácticas, formas de enseñanza de las artes y sus disciplinas especializadas son tema de otro valioso espacio de análisis e investigación. Sin demeritar entonces esta característica, esta investigación se enfoca puntualmente en este espacio común de lo que implica ser maestro. La formación integral. En síntesis la siguiente tabla presenta relación entre el enfoque metodológico y la investigación desarrollada:

Tabla 4. Hacia una interpretación de la praxis pedagógica en el aula, como un aporte a la formación integral por medio del arte en la Básica primaria.

INVESTIGACION CUALITATIVA	CARACTERISTICAS	APLICACIÓN
	Describe aprendizajes producto de la reflexión sobre las prácticas. Exploratoria, inductiva y descriptiva Orientada al proceso Ofrece datos "ricos y profundos" no generalizable Es de carácter holista Muestra una realidad dinámica (Restrepo et al., 2000)	Organiza la reflexión sobre su experiencia en el aula, de los maestros de educación artística. Prioriza el contexto del aula y no el de interacciones externas a ella. Da prioridad a los procesos interpretativos. Aproximación cualitativa al contexto de la Educación Artística. Enfoque contextualizado en la Línea de investigación Pedagogía y cultura.

Los maestros escogidos para la investigación se sitúan en los estratos 4, 5 y 6 de Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín; la razón para determinar esta estratificación obedece a la practicidad del trabajo de campo de la investigadora por desenvolverse laboralmente en este medio. Sin embargo como parte de la sustentación de las fuentes investigativas, los hallazgos

encontrados en estas instituciones propuestas, siguen aportando elementos de interés para el desarrollo de la Educación Artística en Medellín.

Se realizaron visitas a dos instituciones educativas para entrevistar un total de cuatro maestros.

Como instrumentos de investigación se emplearon la entrevista semi-estructurada y se complementó la información con la toma de registros sonoros, visuales y gráficos.

Al plantearse una búsqueda de argumentos o apreciaciones acerca de la praxis que cada maestro realiza en su aula de clase, se prioriza en el trabajo de campo el contacto con la información ofrecida por los maestros basada en instrumentos diseñados para tal fin, donde en el abanico de posibles respuestas se pueda evidenciar un ejercicio reflexivo del maestro que lo lleve no solo a describir sus prácticas desvinculadas de la reflexión, o sus conocimientos teóricos (tanto de origen empírico o formalizados con estudios específicos) sino con un soporte de auto-validación por la reflexión y el impacto en las vivencias de su aula de clase.

Es fundamental tener claridad al respecto, pues al realizar una búsqueda de las consideraciones que cada maestro tiene de su propia praxis, la investigación debe ubicarse un campo de conocimiento, el pedagógico, donde cada maestro de educación artística perteneciente a la investigación, pueda tener un lenguaje común. Es decir, esta investigación, lanza sus búsquedas desde un lenguaje que habla desde su praxis pedagógica y que cumple con las siguientes características:

- La praxis pedagógica en el aula de clase, apunta a la formación integral de los estudiantes en la básica primaria.
- La praxis pedagógica en el aula de clase, emplea cualquier lenguaje de las artes para cumplir su fin y es coherente con el perfil artístico de cada maestro.
- La praxis pedagógica en el aula de clase, desplaza la movilidad del arte entre la dimensión cognitiva, social y cultural de las interacciones dentro del aula.

Se insiste en este punto, pues para garantizar el acercamiento al concepto de praxis de las respuestas ofrecidas por los maestros, es de vital importancia resaltar que los criterios para elegir los maestros que hacen parte de este estudio, permiten trabajar con personas que poseen años de experiencia en su desempeño docente y además de ello, llevan un tiempo considerable dentro del trabajo en la institución educativa, lo que les permite agregar sus apreciaciones

y percepciones, la perspectiva del tiempo que ofrece cambios y transformaciones como criterios comparativos que alimentan los juicios y posturas que sustentan su pensamiento actual sobre su que hacer docente.

Estos criterios de selección se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 5. Criterios de selección de maestros

MAESTROS	CARACTERÍSTICAS	CONDICIONES
4 Maestros de Educación Artística	Maestros que enseñan en los grados 1° a 5° de la Básica primaria, asignaturas como música, danza, arte, teatro u otras de carácter artístico-expresivo.	<p>Pertenezca al campo de la educación formal.</p> <p>Se desempeñe como maestro en la jornada académica.</p> <p>Este activo</p> <p>Nivel de formación que le permita dominar y entender los lenguajes artísticos.</p> <p>Con mínimo dos años de experiencia laboral en la institución.</p>

Por otro lado, las preguntas que se diseñaron para las entrevistas, guardan la cualidad de llevar a que la respuesta que se obtiene del maestro entrevistado, haga un recorrido cíclico entre el recordar varias experiencias del mismo tema, hacer una selección de ellas, analizar en correlación pensamiento-práctica y luego presentar las reflexiones pertinentes desde lo positivo o negativo que el maestro considere propio.

Por último, al respecto de las características para la escogencia y presentación de la información obtenida, se tiene en cuenta una consideración ética con los maestros del área artística de la Básica primaria parte fundamental de esta investigación, pues se conserva en el anonimato tanto el nombre que lo identifica, como la institución donde labora. Esto con el fin de respetar las posturas de pensamiento y filosofías que orientan el hacer pedagógico, para diferenciar con tranquilidad estas posturas si existen, entre los maestros y las instituciones donde trabajan, para evitar miradas de carácter competitivo que busquen calificar los juicios o las experiencias vividas y centrar como punto de enfoque, la observación y el análisis en las vivencias y las apreciaciones de los maestros permitiendo la libre expresión.

Es por ello que al referirse a los testimonios y juicios obtenidos durante el proceso de recopilación de información, se remplazan los nombres de los maestros con un seudónimo tomado de las características artísticas de gran

versatilidad entre ellos, que hacen parte de las descripciones sobre ellos mismos y que les agradan mucho.

SISTEMA CATEGORIAL



Foto 5. Portadas – Carpetas de dibujo

“no sé hasta qué punto la historia mía y la de otros profesores sirve, y sirva para, para los que vienen. Y para abrir caminos, gracias a Dios me ha tocado en varias partes abrir caminos, y eso ha sido rico. Porque fuera de que apporto lo que se, también aprendo de los que yo les deseo aportar y eso me parece interesante” (Concertista)

Para el desarrollo de esta etapa de la investigación se realizaron varios instrumentos que tuvieron dos momentos de ajuste y uno de aplicación.

Inicialmente se propuso una batería de preguntas que cumplieran el objetivo de llevar al maestro a revisar su propia experiencia en el marco del planteamiento del problema de investigación. Desde el proceso académico y riguroso de la formación recibida en la Maestría de Educación de la Universidad de Medellín, se realizaron ejercicios de prueba, relacionados con las habilidades de la investigadora para llevar a cabo una entrevista y para revisar la pertinencia o no de las preguntas que conforman la entrevista.

Luego de varias sugerencias y ajustes en ambos frentes, se procedió a la aplicación de una prueba piloto, donde se entrevistaron dos maestros de

Educación Artística, que cumplieran con los criterios de selección y con el fin de ajustar aún más la entrevista semi-estructurada y comprobar su efectividad.

De este ejercicio se obtuvieron orientaciones puntuales para definir los ejes iniciales que agrupan las preguntas y se pudo comprobar satisfactoriamente, que el maestro respondía los cuestionamientos aportando información desde sus conocimientos teóricos, su experiencia, sus aprendizajes y también, de los errores o actividades no exitosas, pues con ello justificaban las nuevas adaptaciones que realizaban a su forma de trabajar.

HALLAZGOS DE CATEGORÍAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Al aplicar la entrevista semi-estructurada diseñada para el desarrollo de esta investigación y luego de realizar las transcripciones iniciales de cada entrevista, se logran definir, tres categorías principales que agrupan los diferentes temas de análisis en subcategorías. Se llega de esta forma al diseño final de la entrevista y de la propuesta de categorización; pre-concebida, medida en ejercicio piloto y luego desarrollada según los hallazgos en la aplicación puntual de la entrevista, a la población determinada para la investigación.

Los contenidos reflexivos que se toman en cuenta en este trabajo, se traslucen a través de los testimonios obtenidos, como una respuesta que pone en manifiesto el pensamiento que tienen los maestros sobre su que hacer en el aula y que permiten de esta forma, agrupar ideas cruciales para dar respuesta de los objetivos de esta investigación.

Las categorías halladas son las siguientes:

Maestro: Caracterización del maestro de educación artística, desde las consideraciones sobre su praxis en el aula

1. **Fuerza vocacional:** remite a la razón de ser maestro.
 - 1.1. **Formación profesional:** ubica en la perspectiva de su postura frente a la forma de enseñar.
 - 1.2. **Perfil del maestro:** propone cualidades evidentes en su práctica de enseñanza.

2. **Contexto laboral:** remite a las acciones pedagógicas que se afectan desde requerimientos pedagógicos presentes en su lugar de trabajo.
 - 2.1. **Aportes al plan de estudios:** participación e incidencia en la construcción del plan de estudios.
 - 2.2. **Reconocimiento a su labor:** situaciones extrínsecas que dan reconocimiento a la labor docente.
 - 2.3. **Satisfacción en su trabajo docente:** motivación intrínseca del maestro respecto a su trabajo.

Educación artística: Caracterización de la educación artística, desde las consideraciones de la praxis pedagógica en el aula

1. **¿Para qué enseñar?:** Contextualiza las reflexiones docentes frente al sentido de la educación artística.
 - 1.1. **Finalidad de la educación artística:** identifica las tendencias de pensamiento al respecto del sentido de su profesión.
2. **¿Qué enseñar?:** identifica los intereses sobresalientes al respecto de su saber aplicado a la enseñanza.
 - 2.1. **Apreciación artística:** distingue la concreción de este término, manifiesta en las prácticas que se describen.
 - 2.2. **Formación cultural:** contempla las formas didácticas empleadas para este fin.
3. **¿Cómo enseñar?:** Resalta las acciones rutinarias que se emplean en y para la acción pedagógica en el aula.
 - 3.1. **Fuentes de consulta:** identifica insumos para la conceptualización.
 - 3.2. **Recursos didácticos:** elementos de apoyo al ejercicio docente.
4. **Impacto:** Lectura que el maestro de educación artística hace de su labor en el aula con relación a los que le rodean.
 - 4.1. **Impacto en sus estudiantes:** Actividades de clase que impactan en los estudiantes.
 - 4.2. **Impacto institucional:** Actividades de clase que impactan en la Institución.

Educación Integral: Caracterización de la educación integral, desde la praxis de los maestros de Educación Artística en el aula.

1. **Características del niño-niña:** Definición de las cualidades en los estudiantes de la Básica primaria.
2. **Valores que se forman:** Descripción de valores fundamentales en la práctica artística.
3. **Resolución de Conflictos:** Contexto relacionado con el conflicto y su resolución el aula.
4. **Educación Integral:** Participación y trabajo transversal en el aula de clase.

Gráficos Sistema Categorial



Imagen 6. Categoría Maestro

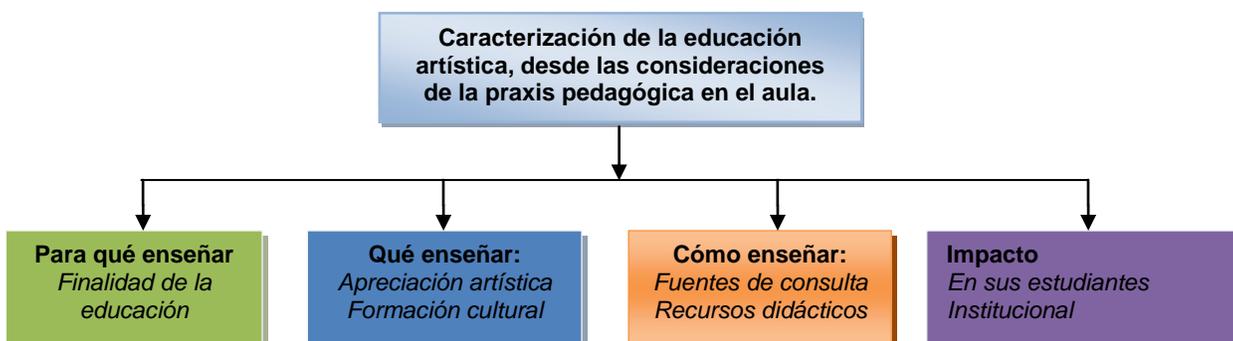


Imagen 7. Categoría Educación Artística

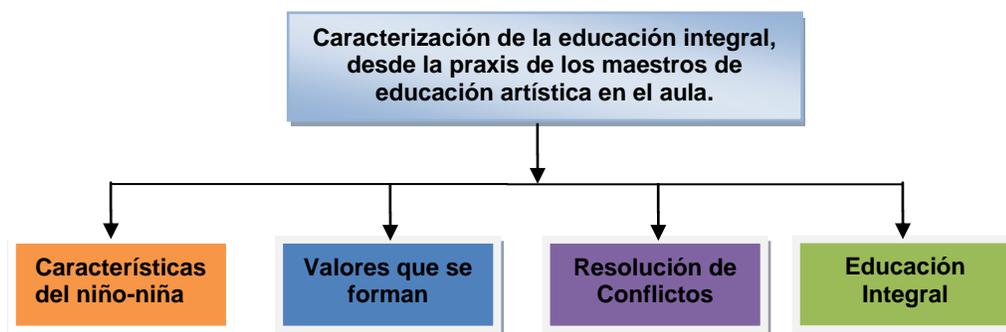


Imagen 8. Categoría Educación Integral

ANÁLISIS DE CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS

Para realizar este análisis, se dan a conocer los testimonios obtenidos de las entrevistas con los maestros donde cada uno de ellos se presenta con un calificativo, derivado de su propia caracterización que complementa su perfil y ejercicio como maestro. Son estos: diseñadora, concertista, cantante y escritora.

Maestro: Caracterización del maestro de Educación Artística, desde las consideraciones sobre su praxis en el aula.

Fuerza Vocacional

Las reflexiones obtenidas de los maestros y maestras de Educación Artística con los que se contó para esta investigación, parten desde un primer lugar de su formación específica originaria y que posteriormente se conforma con las distintas experiencias que obtienen a lo largo de su ejercicio profesional docente y su interacción pedagógica al interior del aula.

Es por ello que considerar las cualidades de su formación profesional y la motivación intrínseca para su opción como maestros, permite identificar un punto de partida para contextualizar la postura teórica y las causas que permean las diferentes reflexiones, para luego evidenciar la presencia del ejercicio reflexivo al interior de sus prácticas.

Es decir, al escuchar y tomar atenta nota de las ideas y percepciones de estos maestros, se hace también un reconocimiento a su cualidad humana que les ha permitido proyectarse en campo particular de la docencia.

Se encuentra así, una primera característica del maestro de artística que no sólo cuenta con cualidades expresivo-creativas referentes a la de su disciplina de saber, sino que es rico en otros lenguajes o talentos artísticos, tales como : **dominio de la expresión literaria (escritores de cuento y prosa), canto, expresión plástica, diseño o artes escénicas, o dominio de instrumentos musicales.** Lo expresan así:

“pues básicamente mi historia y mi historia musical se ha enfocado más a la parte instrumental. Soy instrumentista de viento, clarinetista, saxofonista”. Concertista

“escribo...Cuentos y prosa poética. Pues yo pienso que mi fuerte más que las artes, es la literatura, sin embargo la docencia me apasiona”. (Escritora)

Se observa una postura donde el maestro de artística pueda orientar y enriquecer su práctica desde estas cualidades, casi a manera de una filosofía de vida:

“más que tener una producción como artista, quiero y me he formado es como para hacer llegar , hacer que los otros entiendan y vean en el arte una manera de expresión mucho más profunda, mas como la poética, la poética del arte, la poesía y algo pues, literatura, pues escribo”. (Escritora)

¿Dónde han hallado la inspiración para ser maestros? Como razones para optar por ser maestros se encuentran:

- Una formación escolar que pone en práctica a través de la alfabetización, los conocimientos artísticos del joven estudiante.
- Oportunidad de enseñar, generada posteriormente al saber disciplinar dentro del ámbito profesional.
- Vocación de enseñar desde la niñez y agrado por el arte.
- Se nota en los testimonios de estos maestros, el sentimiento de pasión y amor por lo que se hace, por la enseñanza y por ende una tolerancia a las incomodidades logístico-pedagógicas que puedan enfrentar.

Lo expresan así:

“Me gustó, me gustó mucho, me gustó mucho enseñar, enseñar mi instrumento sobre todo”
(Concertista)

“es como algo que lleva uno por dentro pues, como esas ganas de enseñar, la vocación de enseñar, me encantan, los niños me fascinan, entonces es como algo que lo disfruto”
(Diseñadora)

Al hablar de praxis pedagógica, se hace referencia ineludible a la acción humana del reflexionar sobre lo que se hace, y en el caso de un maestro que se relacione con niños y niñas de la Básica primaria, es de obligada acción el pensar, sentir y hacer. **Por ello conocer el origen de la motivación inicial hacia la docencia de estas personas, permite entender que su opción además de estar directamente relacionada con sus capacidades o manejo de talento, también se conecta con una “voz interior”** que a través de la satisfacción derivada del sentir, los ubica ante la opción de querer enseñar.

Pues es entendible que quien se siente identificado con lo que hace, busca su cualificación continua.

Formación Profesional

Dentro de las entrevistas realizadas se hallan varias formas y procesos de formación profesional de estos maestros. Es claro que la muestra fue elegida con características homogéneas relativas a los años de experiencia en la Institución donde laboran actualmente y además de ello, una condición indirecta derivada de las Instituciones elegidas para el estudio de campo, donde se pide un respaldo académico que pueda sustentar su ejercicio como maestros dentro de las mismas. Se encuentran entonces cuatro frentes importantes al respecto:

- Formación empírica desde el contexto familiar.
- Formación Artística desde escuelas municipales y la Universidad pública especializadas (Red de Bandas Municipales, Escuela Popular de Arte, Universidad de Antioquia).
- Formación pedagógica desde la Universidad.
- Cualificación profesional desde la experiencia en su institución.

Esto reconoce la influencia de los ambientes y contextos familiares y particulares de cada maestro en su futura elección, el cómo los talentos artísticos son evidentes y notables en su camino de formación, muchas veces, motivo de conexión con la enseñanza y que además de ello, se complementan con una línea de formación pedagógica general que amplía esta secuencia, no lineal, valga la aclaración, pero si en un ritmo particular a cada uno, como lo refleja este expresión de una maestra:

“cuando yo estaba chiquita, siempre jugaba a ser la profesora...ay tan rico ser profesora”
(Escritora)

Perfil del Maestro

Al preguntarles a los maestros sobre cuales creen que deben ser las “Características de un buen maestro de educación artística”, es posible entonces, derivar de las respuestas encontradas, una caracterización desprevenida de las cualidades que conforman el perfil de un maestro de educación artística. Se describen a continuación y se discriminan según los hallazgos en las respuestas.

Características del perfil

- Sepa muy bien su que hacer artístico
- Que tenga un buen nivel
- Buen sentido estético
- Supremamente sensible con los niños
- Que tenga buena empatía
- Abierta a poderles enseñar, enseñar de todo
- Entregar lo que más pueda de su sabiduría
- Ser capaz de aprender de los niños
- Que ame el arte y la expresión artística.

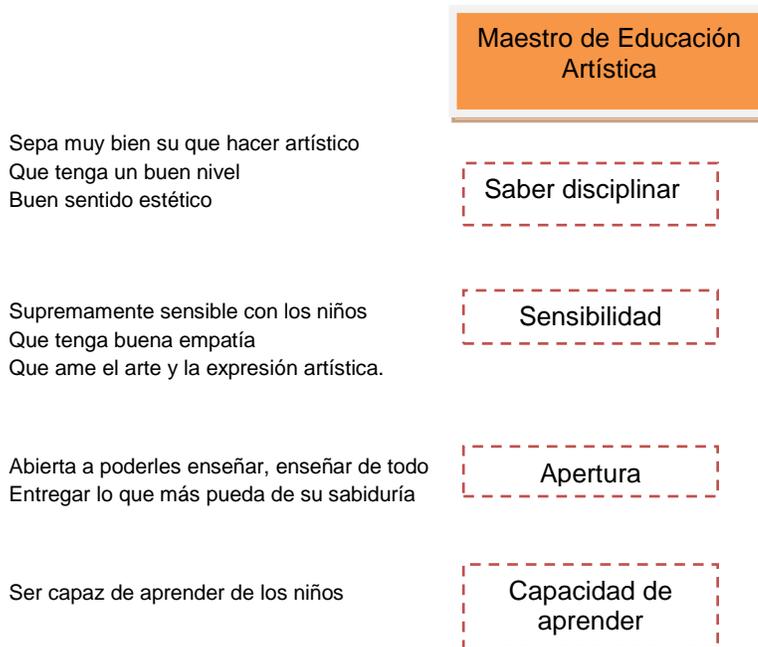
Para entender el contexto de las características del perfil docente descritas anteriormente, se toman en consideración algunos testimonios:

“Primero que sea supremamente sensible con los niños, (si), que tenga buena empatía con ellos... que sea una persona que esté como abierta a poderles enseñar, enseñar de todo, o sea poderles brindar y entregar pues todo lo que más pueda de su sabiduría”. (Diseñadora)

...Primero que ame el arte, que ame en si la expresión artística. Segundo que tenga una gran dosis de humanidad para poderse relacionar a ese nivel con los estudiantes y que sea honesto. (Escritora)

... lo más importante es no ser amigo del niño, pero ser capaz de aprender de ellos, de integrarse con ellos, de que yo le pueda transmitir a ellos lo que sé, pero que a la par sea capaz de identificar en ellos cosas importantes para mí”. (Concertista)

Al agrupar estas cualidades según su dimensión se obtiene la siguiente síntesis:



Desde la perspectiva de la Básica primaria, estas son características que fácilmente integran los objetivos generales a donde apunta este ciclo de formación, sin embargo, hacen un énfasis en las cualidades que se adaptan a los diferentes contextos de los niños y niñas con quienes trabaje un maestro, pues no solo prima el saber disciplinar como cualidad dentro de este perfil particular, sino que se acompaña de habilidades tanto emocionales como cognitivas, que a la par de las técnicas parte del saber disciplinar, facilitan la movilidad de un maestro que a través del reconocimiento del estudiante y de sus particularidades, se muestra así mismo como un maestro que también está dispuesto a dejarse transformar por su acción pedagógica.

Contexto Laboral

La praxis en el aula del maestro de educación artística, está directamente ligada a lo que estipula su contexto laboral, en este caso, el institucional escolar; siendo lo más cercano a lo que puede determinar la acción del maestro en el aula. Tiene que ver, por consiguiente, con las orientaciones curriculares que se derivan de los planes de estudio y demandas específicas para cada asignatura que maneja el maestro. Esta subcategoría permite así, encontrar diferentes opciones de participación en este proceso que realizan los maestros:

Aportes al plan de estudios

Al respecto, se hallan los siguientes testimonios, referentes a su participación en la elaboración de los planes de estudio:

“Acá los diseñamos nosotros mismos en el área” (Diseñadora)

“No. No es únicamente mi labor. Digamos que ya hay una guía establecida que se ha hecho pues con antelación, no sólo desde que, no solo ahora sino desde años anteriores. Nosotros lo que hacemos es seguir modificando esa parte del plan de estudio”. (Concertista)

“Si. Es una cosa que se hace en grupo. Se planea en grupo” (Escritora)

Se nota en los comentarios, una participación desde distintos frentes de acción, en la afectación de los planes de estudio. Se destaca que aparece el trabajo colegiado para abordar esta tarea, el conocimiento de esta y la oportunidad de una participación activa de los maestros.

Al indagar sobre los criterios para elegir contenidos para planes y programas, se comienzan a percibir las particularidades institucionales que van orientando las prácticas planteadas al interior de la clase. Para graficar esta apreciación se trae a colación los siguientes testimonios, el primero orientado a metas de largo plazo:

El programa de nosotros tiene un nuevo norte que hace un año (si), un año y medio se estableció. Y es conseguir que en colegio tengamos a, en un plazo de cuatro años una orquesta sinfónica. (Cantante)

El segundo testimonio presenta como meta o condición a corto plazo, una priorización de la producción sobre el proceso creador del arte, donde el maestro busca responder responsablemente con las asignaciones laborales, según el objetivo funcional que se deriva de los planes de estudio.

“Que haya producción para mostrar. (¿Solo en eso?) y bueno, y que no me desvíe de la planeación”. (Escritora)

Reconocimiento a su labor y satisfacción en su trabajo docente

Al partir de una mirada al maestro que desea ser maestro, también es fundamental acercarse a una perspectiva del nivel de expectativas personales

que manejan los maestros y que se alcanzan a vislumbrar en el proceso de entrevistas.

La primera de ellas tiene que ver con lo que llena de satisfacción al maestro cuando realiza su trabajo; esto es, cuando:

- Sus estudiantes se motivan en el proceso de la clase.
- Cuando sus estudiantes llevan por iniciativa propia, elementos que enriquecen y apoyan el trabajo de la clase.
- Cuando las clases les cautivan y buscan participar en ellas.
- Cuando reciben reportes positivos de los padres de familia, sobre su clase.

“cuando un estudiante está motivado, es como, como si empezara a andar sólo”. (Cantante)
los mismos niños, muchos me dicen... “ey, me metí a clase...”
... con los papas a veces, alguna comunicación donde manifiestan el gusto de los niños”
(cantante)

También se observa la lectura del maestro que no se siente reconocido a nivel institucional, pero que encuentra otros espacios de reconocimiento a su labor a través de los éxitos de sus estudiantes.

...es que yo tenga aquí mucho reconocimiento, sería mentirte. E, pero e, cuando nosotros vamos por ejemplo vamos a Bellas Artes, inmediatamente nos dicen: “Ay los niños del XXX si, buenísimos”, “ay esos son los que trabajan tal técnica, claro, los queremos tener acá” y de hecho ya incluso, los han sacado de concurso porque tienen un nivel superior.(Escritora)

Sin embargo, este aspecto de las cualidades del maestro de educación artística requiere una mirada puntual dirigida a la carencia de herramientas y estrategias con las que pueda contar el maestro de educación artística y que le permitan tener una lectura del grado de aceptación y tanto de la especialidad de su asignatura como de su labor didáctica.

Los aspectos que les llena de satisfacción, con relación a su labor docente, se manifiestan en actos sencillo como el identificar el éxito de una explicación, el resultado gratificante para los estudiantes de las actividades propuestas en la clase o los nuevos descubrimientos que se hacen, así como la expresividad que se estimula y que el profesor reconoce como ganancia en el estudiante.

Frases como la siguiente reflejan la percepción de lo que a los maestros les llena de satisfacción en su que hacer pedagógico en la clase:

“cuando me traen libros. Me traen libros de la casa, me traen imágenes y me traen o me cuentan por ejemplo: “Mira profe, yo vi tal cosa en tal museo de tal parte y me acordé cuando que nosotros estudiamos a tal artista, o me cuentan como anécdotas de cosas o me traen libros de la casa , pues por voluntad propia, si por iniciativa” (Diseñadora)

Educación artística: Caracterización de la Educación Artística, desde las consideraciones de la praxis pedagógica en el aula.

¿Para Qué Enseñar?

Las consideraciones adquiridas al respecto, se derivan de las reflexiones que realizan los maestros sobre la finalidad de la Educación Artística. Desde la perspectiva artística se describen las siguientes opiniones:

- Adquirir conceptos y criterios sobre arte.
- Desarrollar la inteligencia viso espacial (artística).
- Desarrollo de habilidades corporales, motrices, plásticas.
- Brindarle un espacio para incorporar las artes (música).

De esa forma se expresan así, los maestros:

Yo pienso que, que, que los estudiantes que tengan la posibilidad de educarse en el arte deben adquirir unos conceptos y unos criterios claros que les permitan expresare libremente en el arte, con una estética valiosa.(Cantante)



Foto 6. Expresión estética – Clase de música – Grado 4

uno de los objetivos es ubicarlos, desarrollar la inteligencia viso espacial, que normalmente se e, se les desarrolla otro tipo de inteligencia, menos la viso- espacial y la emocional. Escritora

...”y que les quede de pronto como algo, como en cuanto a “hoy aprendí” así sea una cosita, “hoy aprendí esto de este artista” (Diseñadora)

“es un área que abarca la parte corporal, habilidades corporales, e habilidades eh muy específicas motrices que colabora con, con la parte plástica, con la parte de expresión corporal, eh contenidos específicos, entonces es un área que prácticamente el eje para nuestra área Asignatura” (Cantante)

Pero además, amplían esta mirada del para qué, de la enseñanza de un saber específico o un arte, con sus ideas acerca de la intencionalidad directa del enseñar:

- Aportarle al niño herramientas de goce, de disfrute.
- Aprender a ser.
- La parte motivacional.
- Que les quede un aprendizaje.

Lo muestran así estos testimonios:

“Siempre trato con los niños, sobretodo de que la clase de música, fuera de que ellos vengan a tocar un instrumento, e, traten de encontrar algo que les vaya a servir, para otro tipo de aspectos en su vida”. Concertista

“yo pienso que la educación artística finalmente es aprender a ser, a que las personas sean personas”(Diseñadora)

De la mano de estas apreciaciones, el concepto de educación integral comienza a tomar participación directa, con las orientaciones que hacen los maestros entrevistados de sus justificaciones por el acto de la enseñanza. Se desarrolla este tema en la categoría correspondiente a Educación integral, dejando la conexión implícita que se halla en los testimonios encontrados a lo largo de la investigación, que la articulan con facilidad al contexto de la educación artística.

¿Qué Enseñar?

Respecto al qué enseñar, contrario a encontrar unos rasgos de información que profundicen en el saber disciplinar o en el contenido de las asignaturas, las respuestas de los entrevistados muestran una mayor inclinación por hablar más allá del contenido mismo de la materia que tienen a su cargo. Como parte de esta perspectiva de asignatura específica, al describir que se les enseña a los niños y niñas a nivel integral, surgen respuestas como:

“mostrar seguridad en su trabajo, estar pues, como tener muy claros sus conceptos, de que esto lo hice por esto y por esto. Y es por esto mi idea y es lo que yo quiero expresar”.
(Diseñadora)

“Excelente factura, un aporte que vaya más allá de lo que se le pidió, e, cuando es una creatividad e, en la que muestra cierta expresión personal sin dejar de atender a las instrucciones, porque aquí en el colegio XXXX es muy importante el seguimiento de instrucciones” (Escritora)

Se relacionan estas descripciones con dos elementos significativos de la educación integral, la capacidad e sustentación de los hechos o acciones que se realizan al basarse en elementos que conformen los conceptos y la expresión creativa unida a la acción reflexiva de cada quien al respecto de su obra, que debe realizarse dentro del marco de unas instrucciones claras.

Apreciación artística

Como un hallazgo importante, surgen con facilidad en las exposiciones que hacen los maestros, sus creencias y acciones puestas en marcha, acerca de la apreciación artística, tanto desde lo que les inquieta hasta el proponer actividades que la estimulen:

A mí me preocupa mucho (aja), que la imagen que ellos están teniendo del arte, está dada por la comercialización (si, si) de productos fáciles y que en realidad, o sea, las personas que estamos involucradas con esto sabemos que son productos de estudio de grabación, computador (si, si) y otras cosas. (Cantante)

Pues lo promuevo desde todas las partes en que se pueda desarrollar. E, la apreciación es observar el trabajo el otro, observar el propio trabajo, confrontar con la técnica dada, confrontar con el trabajo de los demás. Ver e, obras de otros artistas. (Escritora)

se les busca como también una artista que ellos les llame como la atención. Que no vaya a ser una cosa también muy, muy aburridora para ellos. (Diseñadora)

A veces tenemos tareas pequeñas como por ejemplo la escucha.... ..ponerles a ellos el reto de escuchar con el mínimo de volumen, el programa de televisión, a ver, hasta , hasta cuál era el límite....(Cantante)

Sin embargo es importante recalcar, como parte de la reflexión realizada por uno de los maestros, que en su experiencia de trabajo, reconoce que no se da un tratamiento directo al aspecto de la apreciación artística como tal.

En realidad en el colegio, se trabaja poco, lo que es la parte de la apreciación. (si) como te decía ahora, dentro de los diagnósticos que se han ido haciendo, uno de los aspectos a mejorar en la institución y de los programas que se están tratando de re-estructurar o de modificar, pues, los aspectos, podríamos decirlo flojos. ¿Por qué? Porque el enfoque principal ha sido instrumental. (Concertista)

Se entrevisté, una forma de priorizar la práctica sobre la reflexión y capacidad de valorar coherentemente por medio del análisis, las actividades que desarrollan los estudiantes.

Aun cuando se realizan varias actividades que propician el contacto con el medio cultural y artístico que rodea la institución, pues en las descripciones se expresa poco acerca de las actividades de realimentación o apreciativas derivadas de estas salidas:

Sitios que visitan desde clase para la formación cultural

“hemos tenido salidas, a la ópera, conciertos didácticos en EAFIT, umm Museo de Antioquia, Museo de Arte Moderno” (Cantante)

“hemos ido al museo, al MAM visitamos hace poquito con los alumnos; estuvimos, hemos también a, al del Museo de Antioquia, al museo de.....la de Antioquia y fuimos al museo de la Plaza de Botero” (Diseñadora)

“participación en varios festivales artísticos de, organizados por otros colegios como el XXXX y el XXXXXI, participación en la exposición anual de Bellas Artes, y la escuela de Arte Débora Arango” (Concertitsta)

“Hemos salido al museo arqueológico Miguel Angel Builes, al museo de Botero, al Museo de Arte Moderno, el recorrido, como es que se llama... el Turibus, pero, ah bueno, a teatro, al teatro Matacandelas, la Casa del teatro, pero todas y cada una de estas salidas, a última hora han sido cortadas del, del programa”. (Escritora)

Formación cultural

Desde la labor pedagógica en el aula, los maestros de educación artística, también encuentran la oportunidad de contactar a sus estudiantes con las manifestaciones culturales tanto propias a su raíz y contexto, como a las que conforman la de otros grupos étnicos.

Al respecto, se descubren prácticas que son comunes tanto al desarrollo de asignaturas artísticas como a las que no lo son. Y se nota poca variedad en propuestas que reten la creatividad o que demanden un esfuerzo integrado institucional- docente, para generar espacios que sean únicos o muy particulares a las necesidades del contexto de los estudiantes.

Los maestros detallan así el contacto que tienen con esta área de desarrollo artístico.

“cuando hay actividades de la institución como por ejemplo, semana de la antioqueñidad (si)e, hacerles a ellos un reconocimiento de su contexto socio- cultural en cuanto a ese tipo de raíces... (cantante)

“...vamos a la biblioteca a investigar, eso les amplia mucho...”(Diseñadora)

“No, no. Pues en parte por los profesores que fuimos formados en la EPA (Escuela Popular de Arte), tenemos ese arraigo con la cultura, con nuestra cultura. Aquí la gente no, depende como al azar” (Escritora)

Se infieren unas características de estas concepciones de los maestros, muy orientados a su propia iniciativa frente a este aspecto y al mismo tiempo como parte de un ejercicio solitario, con relación a la tarea de realizar la planeación o diseño de los planes de curso o de los programas que si se retoman desde la práctica consensuada.

Al buscar el detalle, de las apreciaciones frente a la manera de contactar a los estudiantes con la cultura nacional y universal se encuentran estas lecturas, lo que se relaciona aún más con la reflexión anterior:

“En la universal estamos trabajando todo el tiempo, y la nacional más que todo empieza a partir de tercero, tercero y cuarto es más cultura nacional.

(Diseñadora)

“ahora me parece que es un poquito menos frecuente,…” (Cantante)

“En casi todos los momentos se hace referencia al trabajo de arte colombiano, pero en la planeación está en historia del arte, se toca, siempre que se vean diferentes istmos artísticos mundiales, se debe ver arte colombiano. Y e, no está delimitado únicamente a Fernando Botero. El año pasado trabajamos por ejemplo un artista surrealista de Bogotá, Fernando Maldonado, nuevo, y e trabajamos hasta clase nueve con ese, Jaramillo, Omar Rayo;”

(Escritora)

Aun después de ver los distintos niveles de acción motivadora de la formación cultural en los estudiantes, los maestros encuentran necesidades que muestran peso frente a la realidad cultural y el contexto de los niños y niñas del país, sobre todo porque vincula su primer ambiente de formación que es la familia. Tal como lo manifiestan en sus reflexiones:

“yo pienso que a los niños darles más un poco más de información y en la parte auditiva, fuera de que ellos gocen y también si ellos están por ahí con el papá y escuchan algo, sean capaz de decirle a los padres, “vea apa, ese es tal género, ese es tal ritmo”. (Concertista)

“la forma de ver el mundo de otra forma, que no sea solamente en, en las otras materias que ellos ven” (Diseñadora)

“Que sean consumidores de la producción artística de la ciudad, es decir, que sepan participar en eventos con altura y sepan ir a ver qué es lo que van a ver y que sea una cuestión más. Que no traguen entero...” (Escritora)



Foto 7. Composición colectiva en contexto cultural

A mí me parecería muy importante, aunque no lo tememos, incluir ese factor de la identidad nacional. (Cantante)

¿Cómo Enseñar?

Dentro del análisis que se hace de la información obtenida al respecto de esta subcategoría, la profundidad en las reflexiones realizadas por los maestros se orienta más a la forma de apropiarse de las posibilidades logísticas que encuentra en su institución o campo laboral para desarrollar las actividades que propone como parte de su plan de formación a los estudiantes.

Fuentes de consulta

Se encuentran aspectos muy comunes al ejercicio docente dentro de la revisión de las fuentes de consulta empleadas en las prácticas del aula.

Entre ellas se encuentran por ejemplo, investigaciones internacionales que van en curso como la del Proyecto Cero de Harvard (Harvard Project Zero, (s.f.)), métodos específicos del saber disciplinar como el Musical Orff, entre otros. La Internet sigue siendo la fuente de insumos y consultas más común. Sin embargo, es importante resaltar cuatro aspectos que articulan, en forma cíclica la elaboración del sustento teórico de las planeaciones o planes de estudio, la planeación de clase, la actividad investigativa tanto del maestro como del estudiante y por ende el manejo de fuentes documentales. No se observa una descripción puntual acerca de las fuentes documentales empleadas por los maestros, igualmente se puede notar un ejercicio de investigación derivado más bien del nivel de interés que cada maestro tiene al estar en contacto con el tema, poca fuerza en la motivación hacia la investigación por parte de los estudiantes y una somera conexión con los recursos que se ofrecen desde el Ministerio de Educación y de Cultura, para la estructuración del área de Educación Artística en Colombia para la Básica primaria.

“nos metemos a buscar, qué están viendo en México, cuál es el curriculum de México en la Primaria, o en España, nos metemos a investigar. Diseñadora

“Tengo mis libros que siempre retiro para trabajar con ellos” Diseñadora

“hay un método que lo usamos mucho, lo usábamos mucho, que es el xxxxx y básicamente era como el eje, pues. Pero nosotros tomamos en años anteriores una decisión y fue estructurar un libro propio, ya el libro está, entonces nosotros lo que hacemos es, dependiendo de lo que necesitemos trabajar, o nos inventamos la canción o alguno de los compañeros escuchó y entonces la adapta.” (Concertista)

“nosotros a la hora de planear, entonces no tenemos como se dice, seguimos tal libro, no, no, no hay una particularidad.” (Concertista)

“Pues uno siempre trata de seguir los lineamientos del MEN, el Ministerio de Educación Nacional, sin embargo son absolutamente limitados. Mas e, se basa es, como en el, en la experiencia de cada, de nosotros como viendo cuales son las necesidades del medio y cuáles son la necesidades de los estudiantes” (Escritora)

Recursos didácticos

Este tema arroja descripciones de acciones que toman en cuenta recursos didácticos de tradición en la pedagogía infantil, como lo son *el contar cuentos, seguir un texto base, elaborar material de apoyo didáctico con el énfasis de ser un apoyo en los contenidos artísticos tratados en la clase.*

Sin embargo, la necesidad de crear, transformar estos materiales o darles una mayor conexión o trascendencia dentro del que hacer pedagógico, como característica latente en lo relacionado con el manejo de material didáctico, no es una idea o testimonio que se muestre con una fuerza contundente como deseo del maestro o necesidad marcada en los requisitos institucionales del contexto laboral al que se pertenece.

Es así como las descripciones muestran lo siguiente:

“La parte visual relacionada con la música, funciona muy bien. Entonces todo tipo de fichas, e pentagramas con cartón, pentagramas de piso, son cosas que a los estudiantes les permiten asegurar los conceptos sobre todo los parte de lecto- escritura, e desde otra perspectiva”.
(Cantora)

Además del libro y la flauta y trabajo rítmico corporal. ...Ahora estamos pensando estructurar un poco.. primaria la parte de percusión, porque ya no solo corporal sino que darles de pronto Orff, placas, (Concertista)

El cuaderno es un apoyo grande, e, sin embargo lo que más resultado me ha dado a mi es el contar cuentos. ¿Por qué? Porque ellos vienen de clases muy formales, donde el profesor no cuenta cuentos. (Escritora)

Indudablemente, el escuchar las apreciaciones sobre los materiales didácticos, las descripciones sencillas, muestran poco de lo que la observación directa y la toma de registros realizada en esta investigación, capta en los distintos salones o aulas visitadas. Se registran variedad de producciones tangibles y no, elaboraciones que dan concreción a sentimientos, ideas, descripciones, ejercitaciones motrices y creativas entre otras. Igualmente se observa una respuesta animada, amigable y motivada en los niños y niñas que participan de las diferentes clases observadas, donde muestra interacción constructiva con los materiales y recursos que cuentan.

Impacto

La educación artística dentro del contexto escolar, genera procesos de transformación al interior de las aulas de clase que impactan a los estudiantes y la misma institución educativa. Conocer la lectura que de ello se hace por parte de los maestros permite entender las perspectivas de apreciación que construyen esta idea.

Impacto en sus estudiantes

“Están logrando que ya no sean cosas por imitación, o sea no dependen cien por ciento del docente sino que cada vez que ellos dan un paso adelante en el proceso de lecto-escritura, van dando un paso adelante en su independencia” (Cantante)

“Yo pienso que amor, cariño, con ellos (Diseñadora)

“Ahora tengo alumnas que quieren estudiar la música dentro de la parte de, de , digamos de, de audio, de ingenieros de sonido, como instrumentistas, entonces todo eso son semillitas que uno pudo haber sembrado ahí.” (Concertista)



Foto 8. Actividad de clase – Grado 4

Las descripciones hechas por los maestros retoman aspectos complementarios e interrelacionados como lo son: la dimensión cognitiva, afectiva y vocacional. En estas reflexiones se descubren tres aspectos que se relacionan con las dimensiones integrales del ser. En el ámbito cognitivo, la importancia del aporte de su trabajo, va orientado más a la capacidad de aprendizaje autónomo; en la dimensión afectiva, se percibe que para el maestro, educar desde el amor, es su mayor aporte y en el ámbito vocacional, el comprobar a posteriori el efecto que las experiencias vivenciadas en la clase de artística, han causado en las futuras decisiones de su opción de formación profesional.

Impacto en la Institución

Mirada del maestro

Al respecto de este tema, se encuentra en los maestros diferentes posturas respecto al impacto de lo que realiza en su Institución. Sus descripciones parten de determinar lo que según su perspectiva la Institución requiere y ellos están dispuestos a ofrecer en aras del cumplimiento de objetivos o metas. **Se encuentran apreciaciones desde el ejercicio didáctico, la acción administrativa y la que realiza intervenciones en grupos específicos de estudiantes para mejorar su desempeño escolar.**

“Entregar como todo lo mejor de mí como maestra... todos los días quiero ser mejor y quiero que siempre algo recuerden de mí los alumnos.”(Diseñadora)

“ser el ... cómo se llamaría... como el eje, que amarra e.. lo que ellos están viendo como novedoso ahora que es el programa de orquesta y.. y la parte inicial que es ... la conexión con preescolar que es muy lúdica “ (Cantante)

“el hecho de que se ha empezado a mostrar más un trabajo más de grupos de estudiantes en los que no se creía” (Escritora)

Por otro lado, también se percibe un espacio de directa injerencia del área artística y donde la apropiación desde las actividades que se realizan en la clase, se proyecta en eventos internos que demandan toda su dedicación, es en ese espacio donde confluyen diferentes esfuerzos en torno a la producción artística: el proponer hacer y el hacer para mostrar.

Participación en eventos institucionales

“Nosotros tenemos e, la semana cultural, que se llama semana XXXX.”

“ E, tenemos el acto final, que es a cargo del Área de arte, e es noviembre; e, tenemos, e, un espacio de clase que se llama, “Enjoy Art” ,...”

“son los espacios de clase donde se muestran los productos finales”.

E, y tenemos un espacio que no pertenece al área, pero el área es la que participa totalmente que es el día de mayo, entonces se presentan trabajos especiales.... Cantante

Caracterización de la educación integral, desde la praxis de los maestros de educación artística en el aula.

Características del niño-niña

Frente a las cualidades de los niños y de las niñas, se pueden describir desde un aspecto puntual y es el del **talento**. Al respecto de estas cualidades se destacan las que tienen que ver con una habilidad artística y técnica. Igualmente los maestros identifican la creatividad tanto como habilidad para transformar lo material, así como el poder para encontrar fuerza interior.

“Tengo unos muy buenos que uno recuerda por muy buenos dibujantes, otros porque le tenían, no veían la hora de pronto de ir a la clase de arte, les apasiona el arte. Umm otros porque hicieron diseños, por ejemplo muy buenos” (Diseñadora)

“una alumna que toca saxofón y toca violín al mismo tiempo y en ambos es excelente”.
(Concertista)

“mucho talento en cuanto al desarrollo de la creatividad, en creer en sí mismo” (Escritora)

Valores que se forman

Como aspecto reiterativo en las descripciones de los maestros, sobresalen los valores del **respeto y la escucha**, como fundamentales para todo el desarrollo de las actividades que conforman el plan de trabajo en la asignatura que dan pie a los otros valores que están implícitos en las prácticas artísticas como lo son la libertad de expresión, la creatividad, disciplina y responsabilidad, entre otros.

En todas sus dimensiones, es decir, desde el mundo individual hasta el grupal y luego social, estos dos valores se acomodan y forman parte de las rutinas, normas de clase y acuerdos de convivencia presentes en las clases.

Cada maestro da una acomodación a estos valores según la necesidad de su asignatura, pero maneja una forma diferente de aplicarlos y conducirlos al interior de sus clases.

Aparece independientemente a esta referencia directa, el valor de la tolerancia. Sobre todo desde la perspectiva de la dificultad que muestran los estudiantes para interactuar a nivel social. Es importante este aporte puesto que la educación artística, propende, hacia la interacción en espacios de inclusión y respeto por la diversidad cultural. .

Estas son las ideas que al respecto, expresan los maestros.

Hum a veces creo que, que dentro de la manera de tratar actualmente a los chicos, se les da una libertad mal entendida. (Cantante).

Para mí lo más importante primero es el respeto, (aja). Respeto a su profesora, a sus compañeros y hacia los materiales. ... para mí no es tan importante pues, que tengan que estar en silencio, porque igual ellos saben que el silencio lo tienen que hacer en el momento en que yo estoy hablando, explicando. (Diseñadora)



Foto 9. Valores en el aula de clase

Yo creo que disciplina. (aja) Responsabilidad,(si) me gusta mucho enfatizar en el respeto en mi clase, (Concertista)

Para desarrollar en la parte social es como la tolerancia. Manejan altos niveles de intolerancia. (Escritora)

Resolución de Conflictos

Co-relacionado con la formación de valores, la resolución de conflictos muestra activa participación en las prácticas artísticas de clase. Se perciben diferentes formas de asumir estos espacios por parte de los maestros, donde se emplean estrategias como el diálogo, la concertación, la reflexión sobre el hacer, para lograr espacios de conciliación y se plantea la necesidad de tener establecido un código de comportamiento en clase, sea de origen institucional o construido en el aula con los estudiantes.

“los conflictos básicamente son, son individuales en cuanto a la norma. No se han presentado conflictos internos ni a nivel de ellos mismos. ...y frente a la norma hay ciertos lineamientos disciplinarios que nosotros seguimos”.(Concertista)

“Siempre van y me buscan primero. E, yo les digo listo, vamos a solucionar este problema pues. Entonces ya empezamos a mirar, les recuerdo la regla de clase, que nadie critica el trabajo de nadie”. Diseñadora

Pero de igual forma, los maestros también reconocen la dificultad de no poder conservar rigurosidad o constancia en estos procesos por primar en muchos casos, otras demandas del hacer artístico en clase.

Si, es el mismo trabajo de hacer un alto y mirar las cosas en perspectiva. Apreciar, antes de apresurarme a decir, no peleen pídale perdón e, sentémonos a ver qué pasó y como tú lo estabas viendo estando ahí encima y como desde lejos lo puede ver otra persona. Como lo podrías ver siendo, pensando que el protagonista de esa pelea fuera otro. E, no siempre hay tiempo de hacerlo, muchas veces me toca decir, listo, en silencio, se separan mientras se sigue con el ritmo de la clase, pero la mayoría de las veces si procuro que miren las cosas en perspectiva. (Escritora)

También se aprecia la conciencia en el maestro de querer o no querer asumir, una actitud constructiva y formadora dentro de la resolución de conflictos en su clase.

...Entonces cuando hay como tipos, conflictos, hay dos, dos caminos: o, o te exasperas o los regañas o les haces ver la dimensión de lo grande que están viviendo en ellos. Muchos entienden así tengan siete años.(Cantante)

Participación de los estudiantes en resolución de conflictos

Es importante resaltar, que se evidencia un espacio de reflexión a construir en el discurso pedagógico, sobre las formas en que los estudiantes pueden llegar a tomar iniciativas propias y no dependientes del maestro en la solución de conflictos de clase.

Las iniciativas de ellos básicamente son “profe, póngale una anotación”, “profe grítele, es que como usted no regaña”, “profe sáquelo de clase”, porque ellos no están acostumbrados a que se haga una solución de conflictos consensuada. Escritora.

“lo que hacen es de pronto ya cada uno en su espacio de casa, o en otros momentos, escucharme y después dar su opinión”(Cantante)

Educación integral

Desde estos testimonios se pueden inferir estas premisas:

-La educación artística conecta al maestro con la dimensión humana tanto propia como del estudiante.

“Es humanizar. Es sacar de, de, dejar de que sean autómatas. De robotizar. Pues, pienso que mi trabajo es, es como arte terapia”(Escritora)



Foto 10. Escultura precolombina – Grado 4

- Busca coherencia entre las actividades de clase y su impacto en la formación del ser.

“Por ejemplo con clase siete estaríamos viendo perspectiva, (si) (muestra el cuaderno) esto es un trabajo de perspectiva, pero ¿por qué lo estoy haciendo? Porque estos tienen la capacidad de ponerse en el lugar de otro.” (Escritora)

- El trabajo como maestro del área artística, en una institución reta constantemente la acción de enseñanza integral, así como la específica de la disciplina.

“Tuve una experiencia dura pero muy bonita, que fue mi primer año acá, pues, ya vinculado, me tocó dar clase uno,... Duro, difícil, una experiencia nueva entonces tocaba estar

constantemente mirando otras clases, investigando, canciones, juegos, era un experimento muy teso, pues la forma de enseñar es distinta”. (Concertista)

- Logra la independencia de los niños y niñas del aprendizaje por imitación, para llegar al aprendizaje autónomo del arte.

“...están logrando que ya no sean cosas por imitación, o sea no dependen cien por ciento del docente sino que cada vez que ellos dan un paso adelante en el proceso de lecto-escritura, van dando un paso adelante en su independencia”. (Cantante)

- La motivación hacia el deseo de aprender un lenguaje artístico, radica en el ejercicio de lograr hallar el sentido de lo que se hace y la importancia de lo que se aprende para la vida. Se convierte en un motor de búsqueda constante en los maestros, para lograr el éxito en sus procesos de enseñanza.

Cuando llegan a grandes, me han tocado, que me han tocado, se expresan de diferente formas: “¿a pero es que música para que nos sirve?” (Concertista)

La parte motivacional, ,porque yo tengo claro.. (si) que digamos mi proceso artístico e llegó hasta un punto y de ahí en adelante es como personal, yo en algún momento de mi carrera ... e... decido por donde me quiero ir, (Cantora)

- propicia espacios para el aprendizaje derivado de la interacción grupal.

Ellos son felices si tú los llamas como designado monitor de la clase para entregar las cosas. Cualquiera u otra persona diría, pero es un trabajo, o sea no, a ellos les gusta hacer eso, les gusta entregar o recoger el material. Hay algunos estudiantes que por cualidades de ellos... son adelantados. Entonces a esos otros son monitores, de los que no.(Cantante)

“en casi todos los momentos de la clase tengo hay un, un espacio para la confrontación con el trabajo, además ellos están trabajando muy cerca en las mesas, casi todos los materiales son compartidos,” (Escritora)

Esta descripción, se puede resumir como un énfasis que se hace al interior de los componentes del concepto de educación integral de los cuales se resaltan desde la resonancia en los temas tratados por los maestros los siguientes:

La humanización, la concepción integral del ser, el aprendizaje para la autonomía, la motivación por la búsqueda del conocimiento con sentido y el aprendizaje a través de la interacción con el otro.

Todas estas rasgos permean las definiciones que del concepto se conocen en el campo de la pedagogía.

CONCLUSIONES

“me parece muy bueno que hayan personas que estén interesadas en cómo se proyecta el docente de artística y cómo en una sociedad donde la pedagogía del arte está cada vez más mal tratada, mas relegada, haya alguien que se interese y que quiera aportar algo al trabajo de las generaciones venideras” (Escritora)

Hacer referencia a la praxis en el aula, a través de la voz de los maestros de educación artística, ha sido un ejercicio que permite captar diferentes vivencias derivadas de una búsqueda de sentido a su prácticas y a su metas como maestros.

La reflexión y la actitud crítica son dos acciones del pensamiento que se hacen evidentes en la labor de los maestros. Muestran dominio y conocimiento de los lenguajes artísticos en el contexto del enseñar el arte en la escuela y constantemente el deseo de enriquecer la tarea de la enseñanza misma. Comparten junto con los demás colegas en la Básica primaria, como es obvio, la variedad de prácticas didácticas, evaluativas o creativas (comunes a cualquier proceso de enseñanza de cualquier disciplina) pero en este caso, tienen la oportunidad de emplear en la complejidad de los lenguajes artísticos, el sonido, el color, el movimiento, la palabra literaria o poética y el manejo de herramientas o materiales diversos y atípicos al tradicional uso del lápiz y el papel para ejercitar amplitud de técnicas. Es por ello que el concepto de educación integral también tiene un acercamiento particular desde su contexto.

Después de analizar las diferentes reflexiones sobre los momentos pedagógicos vividos en el aula de clase, es innegable que el maestro de educación artística siempre se enfrenta a situaciones que demandan acciones relacionadas con la educación integral y el desarrollo del ser. Esto puede entenderse al analizar los siguientes aspectos:

Uno, el hecho de tratar un discurso pedagógico que a diferencia de otros se compone de un discurso técnico, de destrezas artísticas, desempeños específicos y de un discurso socio- cultural, que involucra directamente en cada estudiante el enfrentar su propio nivel de dominio técnico, capacidad cognitiva para procesar los conceptos, capacidad de apreciación tanto para los propios ejercicios como para el que otros realizan.

Dos, que de igual forma, cada asignatura artística le plantea al maestro el reto de crear o de mostrar en el contexto, una obra artística o “presentación de clase” de lo que se ha aprendido en la clase.

Así a diferencia de otros saberes disciplinares, donde se puede dedicar alto tiempo de la clase a escribir, leer o memorizar, en las artes, estos mismos ejercicios contactan no solo la dimensión intelectual del niño o la niña, sino su mundo sensible físico, emocional e interpersonal.

Es allí donde el maestro debe enfrentar el reto de traer consigo estrategias para atender las diferentes situaciones de clase, que se deriven de sus experiencias de enseñanza, o debe ser lo suficientemente hábil para “improvisar” estrategias que permitan dar un desenvolvimiento adecuado a las distintas situaciones con relación a aprendizajes integrales que se presenten en su clase.

Se nota que estos aprendizajes integrales, no son considerados o tomados como temas específicos y evidentes en los momentos de preparación de las clases o de realizar procesos evaluativos. Es decir que todos los aprendizajes y conceptos que aporten al desarrollo integral de los niños y las niñas, son estimulados y desarrollados constantemente por los maestros, siguiendo la suerte aleatoria que propongan las características individuales, grupales o institucionales en su labor diaria.

Se encuentra un ejercicio consciente del dar sentido a la clase de educación integral, dentro de los procesos de enseñanza en el aula, que comprendan no solo las áreas del desarrollo infantil sino que permitan una conexión y articulación con los lenguajes simbólicos que conforman la educación artística. Sin embargo es importante describir las formas observadas de esta conexión con las enseñanzas enfocadas al desarrollo integral. Se evidenciaron varias formas, así:

- Con una actitud consciente y planeada.
- Con una actitud consciente e improvisada.
- Con una actitud inconsciente pero paciente.
- Con una actitud inconsciente pero con afán.

Se observa además que el concepto de educación integral, aunque tenga diferentes niveles de apropiación por parte de los maestros respecto a sus prácticas de clase, sigue teniendo un bajo perfil, con respecto a la generación de acciones pedagógicas, desarrollar proyectos integrados o de buscar temas transversales junto con otras áreas disciplinares que pueden nutrirse mutuamente, por ejemplo, el área de lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales, la educación sexual, entre otras, hacen poca presencia en las actividades artísticas conjuntas.

Por otro lado al considerar las fuentes que los maestros usaron para ofrecer sus respuestas, se observa poca referencia a textos institucionales que orienten o enriquezcan la proyección de la educación artística para la Básica primaria. Se hace una mínima referencia a los “Lineamientos curriculares para la educación artística” (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2000) y ninguna referencia al documento “Arte, Cultura y Patrimonio. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y cultural. Educación Preescolar, Básica y Media” del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2008). Se nota la necesidad de fundamentar y vincular el trabajo del maestro de educación artística al interior del aula, en primer lugar con las diferentes posturas pedagógicas e investigativas que dan sustento al saber disciplinar y luego con los documentos oficiales, de carácter Nacional que estructuran y nutren el ejercicio docente en esta área.

Sin embargo con relación al documento “Arte, Cultura y Patrimonio. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y cultural. Educación Preescolar, Básica y Media” (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2008), se pueden encontrar temas afines y muy pertinentes a la cotidianidad de los maestros entrevistados; entre ellos el valor del conocimiento ancestral que hace arte del patrimonio cultural, el deseo o la añoranza de los maestros por integrar los saberes del folclor y la cultura propia de nuestro país, el deseo de generar didácticas y metodologías que den más participación a los estudiantes tanto en la escogencia de los contenidos como en motivarles a valorar los aprendizajes artísticos como tales.

Por otro lado dentro de lo descrito en el análisis de la información es de relevancia reconocer que la labor que realizan los maestros de educación artística se caracteriza por un alto grado de conexión vocacional y amor por el arte, de ahí que busquen diferentes formas de cualificación profesional que les lleven a acercarse con propiedad a los ámbitos de la docencia.

Por último. se concluye acerca de la importancia de la reflexión crítica al interior de las entidades de carácter superior encargadas de la formación de los maestros de educación artística, para que sea un estado permanente la búsqueda del sentido de las artes en la escuela; todo ello como un aporte a la comunidad académica y dentro de esta, al gremio de educadores artísticos que día a día se plantean mil interrogantes sobre su praxis, en búsqueda de la cualificación de su trabajo y tratan de encontrar en su labor diaria la trascendencia y la satisfacción de saberse significativos en un proceso tan complejo como el de la educación de los niños y niñas de nuestro país.

RECOMENDACIONES

Para la perspectiva del maestro

- Generar espacios de trabajo interdisciplinario artístico, para la creación y desarrollo de proyectos socio-culturales en la institución educativa y que permitan la participación activa e integral de los niños y niñas de la Básica primaria.
- Es importante que el maestro de Educación Artística, independientemente a su saber disciplinar, genere mecanismos y estrategias que le permitan realimentar y sistematizar el saber adquirido de la experiencia y la vivencia única de su praxis docente.

Para la perspectiva de instituciones de básica primaria

- Considerar con contundencia la búsqueda de un perfil adecuado para los maestros de las asignaturas artísticas de su institución.
- Realizar un ejercicio reflexivo y analítico de las condiciones diferentes de cada contexto cultural que hace parte del ámbito laboral del maestro de educación artística, para que genere prácticas artísticas pertinentes que respondan a las necesidades del contexto.

Para la perspectiva de formador de formadores

- Considerar un maestro en red, red que conjuga la visión tecno cultural con la recursividad que le permite usar toda manifestación tecnológica para comunicarse. Es decir comunicarse, contarse, transmitirse la invención, el placer, la alegría, el conocimiento, las POLÍTICAS DE VISIBILIZACIÓN DE LA CULTURA, DE MOVILIZACIÓN DE LA CULTURA Y DE TRANSFORMACIÓN CULTURAL, a través de muchos lenguajes y formas de lenguaje, con sus respectivas plataformas de transmisión que ahora en América Latina, se constituyen desde las más avanzadas hasta las más primitivas
- Implementar currículos de formación de maestros que formen tanto sus habilidades creativo-expresivas como sus conocimientos en cultura colombiana.
- Ampliar los campos de investigación en el ámbito de la educación artística, donde se puedan construir discursos de vanguardia a la par de la praxis docente.

REFERENCIAS

Acevedo, Carmona Jairo. (1991). Revista Educación y Pedagogía N|6. P. 173

Arango P., Juan F. (2008). Reflexión epistemológica y pedagógica sobre la brecha existente entre los lineamientos curriculares de educación artística y sus correspondientes prácticas pedagógicas en la escuela y las prácticas artísticas contemporáneas. Universidad Pontificia Bolivariana - Sede Medellín Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística.

Arnheim, Rudolf. (s.f.) Sobre el Arte y la Educación Artística. Los valores de la expresión. En Consideraciones sobre la educación artística, ed. Paidós.

Bula, Ana. (2008). Territorios Estéticos; una propuesta pedagógica con énfasis en artes plásticas. Tesis pregrado. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Constitución Política de Colombia 1991.

Diccionario filosófico. (s.f.) Recuperado el 6 octubre de 2009, de <http://www.filosofia.org/filomat/df236.htm>

Eisner, Elliot W. (2002). La escuela que necesitamos: ensayos personales. 1ª ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Fiori, Ernani M. (s.f.) Aprender a decir su palabra. Pedagogía del oprimido. Paulo Freire. Recuperado el 6 septiembre 2011, de <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>

Gardner, Howard. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Introducción. En: Educación Artística y desarrollo humano. Barcelona, Paidós.

Habermas, Jürgen. (1986). Ciencia y técnica como ideología. Madrid. Tecnos.

Habermas, Jürgen. (1981). Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Madrid. Taurus.

Harvard Project Zero. (s.f.) Grupo de Investigación Educativa en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Recuperado el 12 de Octubre de 2009 en <http://pzweb.harvard.edu/>

Juliao V., Carlos. (1999). Acerca del concepto de praxis educativa; una contribución a la comprensión de la praxeología pedagógica. En: Praxis pedagógica. N. 1. Enero – Junio. pp. 5.

La praxis en Sánchez Vázquez. (2003) Comité Cerezo México. En <http://www.espora.org/comitecerezo/spip.php?article115>

Lukacs, George. (1970) Historia y conciencia de clase. Editorial de ciencias sociales. Instituto del Libro. La habana Cuba. P 74.

Mac Gregor, Jose A. (1998) Políticas Culturales y Formación de Promotores y Gestores Culturales para el Desarrollo Cultural Autogestivo. *I Seminario nacional de formación artística y cultural*. Bogotá, p 28.

Marín Viadel, R. (2003). Didáctica de la educación artística. Madrid. España. Editorial Pearson.

Masi, Ana. (2008) El concepto de praxis en Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar.(compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. ISBN-978-987-1183-81-4 P. 78

Meirieu, Philippe. (2003). Frankenstein educador. Barcelona, Alertes S. A. de Ediciones. p 3.

Merani, Alberto. (1994). De la razón a la praxis, mano cerebro y lenguaje. Grijalbo. Barcelona.

Ministerio de Cultura. República de Colombia. El análisis prospectivo de la educación artística en Colombia al horizonte del año 2019.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (1994). Ley General de Educación No 115.

Ministerio de Justicia y del Derecho República de Colombia. (1997). Ley general de cultura No. 397. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2008). Arte, Cultura y Patrimonio. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y cultural. Educación Preescolar, Básica y Media.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2000). Lineamientos curriculares para la educación artística. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ortiz, Gustavo. (2003). Curso de Epistemología de las Ciencias Sociales. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Doctorado

en Semiótica. Cuestionario del Cap. 4: Informaciones y actividades acerca de Conocimiento e Interés de Jürgen Habermas. Recuperado el 6 octubre de 2009, de http://semiotica.ar.tripod.com/centro_de_estudios_avanzados.htm

Pardo, José Luis. (2004). La regla del juego: Sobre la dificultad de aprender filosofía. Barcelona: Galaxia Gutenberg. 1ra edición. 685 págs.

Restrepo M. María C., Tabares I. Luis E. (2000). Métodos de investigación en educación. Revista de Ciencias Humanas – UTP Nro 21. Pereira –Colombia, en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm>

Romero P. Hernando A., Tobos María E., Jinete Miryan, Lindo Mónica. (2006). La praxis profesional del docente en formación: ¿formarlo viviendo el pasado, el presente, o la forma de vida del proyecto de sociedad por construir? Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) No 40/5. Edita Organización de Estados iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura (OEI).

Tapia, Eduardo. (s.f.) Ciencias Sociales. Jürgen Habermas. Recuperado el 10 octubre de 2009, de Avizora: http://www.avizora.com/publicaciones/ciencias_sociales/textos/0026_jurgen_habermas.htm

Usma Wilches, Ricardo. (2006). Diagnóstico sobre la educación artística en instituciones oficiales: estudio analítico del contexto en la Institución Educativa Maestro Arenas Betancur. Trabajo de grado. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.