



Maestros y Maestras  
que Inspiran  
IDEP

# Educación artística y estética

Aportes desde el saber pedagógico  
para la educación del siglo XXI

## Autores y Autoras

Daniel Jiménez Jaimes; Andrés Fernando Morales Rubiano;  
Gina Alexandra Velásquez Moreno; José Manuel Páez Moncaleano;  
José Orlando Martínez Triana; Juan Manuel Patiño Callejas; Mary Julieth Andrade Riaño;  
Carmen Silvia Díaz Prieto; Alexander Rubio Álvarez





**Maestros y Maestras  
que Inspiran  
IDEP**

# Educación artística y estética

## Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI

### ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN

#### Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Daniel Jiménez Jaimes; Andrés Fernando Morales Rubiano; Gina Alexandra Velásquez Moreno;  
José Manuel Páez Moncaleano; José Orlando Martínez Triana; Juan Manuel Patiño Callejas;  
Mary Julieth Andrade Riaño; Carmen Silvia Díaz Prieto; Alexander Rubio Álvarez.

#### ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

#### SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

#### © IDEP

Director General	Alexander Rubio Álvarez
Subdirector Académico(e)	Mary Simpson Vargas
Asesores de Dirección	Oscar Alexander Ballén Cifuentes Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez Ruth Amanda Cortés Salcedo
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero
Equipo de implementación del programa	
Líder general de implementación	Luis Alejandro Baquero Garzón
Asesora académica y pedagógica	Nancy Palacios Mena
Líder de sistematización	Luz Adriana Gamboa Fajardo
Líder de conexión	Juan Guillermo Londoño
Edición, corrección de estilo, diseño y diagramación	Taller de Edición Rocca SAS

Publicación resultado del programa “Maestros y Maestras que Inspiran”, una apuesta para la educación del siglo XXI, adelantada desde la línea Educación artística y estética, por los autores de este texto, con el acompañamiento del siguiente equipo:

Mentor (a)	Daniel Antonio Jiménez Jaimes
Asistente de línea	Angie Julieth Quiroga Rincón

ISBN digital 978-628-7535-10-7

Primera edición, 2022

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**  
Avenida calle 26 No. 69D-91, oficinas 805 y 806, Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife.  
Teléfono +57 (601) 263 0603 - Teléfono móvil +57 (314) 488 9979.  
[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) – [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

# **Educación artística y estética**

## Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI

### **Autores y autoras**

Daniel Jiménez Jaimes; Andrés Fernando Morales Rubiano;  
Gina Alexandra Velásquez Moreno; José Manuel Páez Moncaleano;  
José Orlando Martínez Triana; Juan Manuel Patiño Callejas;  
Mary Julieth Andrade Riaño; Carmen Silvia Díaz Prieto;  
Alexander Rubio Álvarez

# Contenido

<b>Prólogo</b>	7
ALEXANDER RUBIO ÁLVAREZ	
<b>Introducción</b>	9
<b>La educación artística y estética como oportunidad de transformación y conexión pedagógica en la escuela</b>	11
DANIEL JIMÉNEZ JAIMES	
<b>Proyecto educativo y cultural “Participando ando: voces, ciudad, juego y participación, eslabones unidos por mi formación”</b>	23
ANDRÉS FERNANDO MORALES RUBIANO	
<b>Asuntos esenciales para la educación artística hoy. Reflexiones desde una práctica pedagógica en artes plásticas y visuales</b>	35
GINA ALEXANDRA VELÁSQUEZ MORENO	
<b>PerSonar</b>	
<b>Ecosistemas de exploración sonora</b>	57
JOSÉ MANUEL PÁEZ MONCALEANO	
<b>Sistematización del proyecto “Cátedra de derechos humanos a través del arte”, en el Colegio La Chucua IED</b>	71
JOSÉ ORLANDO MARTÍNEZ TRIANA	

<b>SumArte al cambio con las TIC</b>	85
JUAN MANUEL PATIÑO CALLEJAS	
<b>Restitución creativa con nuestras relaciones vitales, un proyecto artístico de investigación creación en el Colegio La Joya IED</b>	101
MARY JULIETH ANDRADE RIAÑO	
<b>Cuando las emociones se traducen en arte</b>	119
CARMEN SILVIA DÍAZ PRIETO	



# Prólogo

“Maestros y Maestras que Inspiran”, qué maravilloso saber que esta colección de libros de cada una de las once líneas que conforman este programa, son fruto de su bella labor como docentes de la educación pública en los cientos de colegios que se encuentran ubicados en las veinte localidades de Bogotá. Gracias por aceptar la invitación a escribir y compartir sus experiencias para que puedan incentivar a otros maestros y maestras. La palabra poderosa que se convierte en un mantra es “inspirar”, que significa tocar el alma con acciones, gestos y formas de ver el mundo, presente en cada acto que se hace en el día a día.

Gracias por su tiempo dedicado al proyecto, por sus horas de descanso invertidas en seguir aprendiendo y compartiendo con los demás. Gracias por sus desvelos, por el esfuerzo que representa dar un poco más en medio de una pandemia, de la alternancia y de un proceso de adaptación a una nueva realidad.

Gracias, querido equipo IDEP, maestros y maestras mentores y a cada una y cada uno de ustedes, quienes ahora son autoras y autores que le aportan al conocimiento desde la pedagogía y la didáctica en estos libros.

Que sus textos nos llenen de motivación para todos los que somos docentes, con una perspectiva de iluminar caminos distintos llenos de posibilidades para los niños, niñas y jóvenes de la ciudad.

Estamos gestando este nuevo movimiento pedagógico desde las tres íes que les propongo, la inspiración, la investigación y la innovación.

*Vittae, pranha* y *ki*, es decir, energía vital presente para todo lo que hagamos. Mi abrazo desde el alma para todos y todas ustedes.

Gracias.

Alexander Rubio Álvarez  
Docente, Director del IDEP



# Introducción

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, consciente de la necesidad de generar una apuesta de formación de docentes acorde a las buenas prácticas de política educativa y necesidad de visibilizar la labor maravillosa de los docentes del distrito, crea “Maestros y Maestras que Inspiran”.

Es un programa de acompañamiento a docentes en ejercicio, cuyo objetivo principal es potenciar las habilidades y competencias para la enseñanza y el desarrollo pedagógico a partir de la investigación, inspiración e innovación pedagógica de los maestros del distrito. En el presente libro se compilan los textos de maestros inspiradores, que reflexionan sobre su práctica pedagógica y han promovido acciones de investigación e innovación para la transformación educativa en sus contextos escolares desde la línea de Educación artística y estética. Los textos vienen anteceditos por un capítulo introductorio a cargo de la o el mentor. Agradecimientos a cada uno de los maestros y maestras del programa “Maestros y Maestras que Inspiran”. Gracias por seguir inspirando con su ejemplo.



# La educación artística y estética como oportunidad de transformación y conexión pedagógica en la escuela

Daniel Jiménez Jaimes<sup>1</sup>

## Introducción

El programa de “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021, en la línea de Educación artística y estética, presenta como propuesta de mentoría, una triada pedagógica basada en la reflexión propositiva de la educación artística en el ámbito escolar, en el reconocimiento del maestro como actor educativo multidimensional y su conexión transformadora desde la realidad y necesidad contextual de los estudiantes y sus comunidades. Esta propuesta aborda de manera sistémica tres elementos fundamentales en la comprensión de las nuevas realidades educativas: docentes-educación artística-contexto estudiantil, a partir de las cuales el análisis y la reflexión propositiva, activan mecanismos epigenéticos<sup>2</sup> educativos que transforman los paradigmas y conectan el acto pedagógico con la comunidad.

Desde la perspectiva de las nuevas tendencias de la educación para el siglo XXI manifiestas en tratados internacionales, foros y conferencias

---

<sup>1</sup> Magíster en Educación, Universidad de los Andes. Especialista en Legislación Educativa y Procedimientos, Universidad Autónoma de Colombia. Especialista en Educación en Arte y Folclor, Universidad El Bosque. Licenciado en Pedagogía Musical, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Música, Colegio Venecia IED. Contacto: [pianodante@hotmail.com](mailto:pianodante@hotmail.com)

<sup>2</sup> La epigenética es un campo emergente de la ciencia que estudia los cambios hereditarios causados por la activación y desactivación de los genes sin ningún cambio en la secuencia de ADN subyacente del organismo. La epigenética es una palabra de origen griego y significa literalmente por encima (epi) del genoma. National Human Genome Research Institute.

mundiales sobre educación<sup>3</sup>; es necesario que los espacios académicos educativos como el que nos concierne propongan una continua reflexión del quehacer docente y de sus prácticas escolarizadas, dentro del marco de la realidad que se vive en las comunidades del país. Existe necesidad de una educación de calidad que favorezca el desarrollo integral y pleno del ser humano, como propuesta para transformar y mejorar el crecimiento social de las comunidades educativas. En concordancia, Correa, Correa y Álvarez (2010), Triana y Zuleta (2010) coinciden con estos principios rectores que demandan de la nueva escuela una transformación urgente de las prácticas y dinámicas escolares en aras de promover y mejorar el desarrollo humano.

Por su parte, en el marco de las orientaciones del Ministerio de Educación colombiano (2010), se plantea que la educación artística está relacionada con el desarrollo y adquisición de tres principales competencias o habilidades: la sensibilidad, que hace referencia a la relación que tiene el arte con la comprensión biológica, psíquica, social y emocional de un hecho artístico, social o cultural en la que “la ampliación del espectro de la sensibilidad flexibiliza el pensamiento y, en este marco, fomenta la innovación y la creación de mundos posibles” (p. 34). En ese sentido, la sensibilización es inherente al hecho artístico, porque permite la comprensión y apropiación de manifestaciones culturales y estéticas que se manifiestan en el acto creativo y en la comunicación artística emanadas del conocimiento reflexivo y de las relaciones emocionales que la constituyen.

Como segunda habilidad, se presenta la apreciación estética, en la cual se vincula el pensamiento crítico y racional en la apreciación y comprensión de las obras y expresiones artísticas, ya que esta “tiene como función predominante la construcción conceptual” (p. 35). Es decir, la apreciación estética le permite al estudiante comprender y dar significado a sus propias creaciones artísticas, los conecta con códigos, simbologías y expresiones culturales históricas.

Y como tercera habilidad o competencia, se encuentra la comunicación que “se refiere al hacer, es la disposición productiva que integra la sensibilización y la apreciación estética en el acto creativo” (p. 41). Esta habilidad, además de ser objetivo claro de la educación artística y del

---

<sup>3</sup> 1990: Conferencia Mundial Educación para todos, Jomtien (Tailandia). 2000: Foro Mundial de Educación, Dakar (Senegal). 2006: Conferencia Mundial sobre la educación artística (UNESCO). 2010: Metas Educativas 2021, Buenos Aires.

acto artístico creativo, está articulada con las habilidades del siglo XXI. En suma, estas habilidades dispuestas en las orientaciones para la educación artística en Colombia son abordadas en los procesos y experiencias educativas realizadas en los colegios públicos que presentan los maestros inspiradores 2021.

Por otro lado, en cuanto al devenir de la educación artística y estética, es importante tener en cuenta los conceptos y acuerdos emanados de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (UNESCO, 2006), en la cual se determinan cuatro principales objetivos, que enmarcan la hoja de ruta para la educación artística del siglo XXI, a saber: garantizar el derecho humano a la educación y a la participación en la cultura; desarrollar las capacidades individuales; mejorar la calidad de la educación; fomentar la expresión de la diversidad cultural. Objetivos que a la luz de las propuestas presentadas en el programa “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021, permiten dar cuenta de cómo los docentes han realizado un trabajo pedagógico articulado con estos presupuestos desde una relación intra e interpersonal con su quehacer y su relación con sus contextos.

Por ello, desde la línea de Educación artística y estética, estos aspectos se abordan a partir del análisis reflexivo de cada una de las experiencias pedagógicas presentadas por los maestros y maestras inspiradores, quienes desde su trabajo docente realizan conexión con la realidad y necesidades de los estudiantes para ofrecer una dinámica disruptiva dentro de la cotidianidad de sus instituciones educativas; así, en cada una de las propuestas se observa el permanente compromiso por ofrecer otras alternativas de aprendizaje y construcción de experiencias para sus estudiantes y sus comunidades.

En estas experiencias, se observan la importancia y los valiosos aportes de la educación artística como eje fundamental en la transformación de la dinámica escolar, toda vez que, para los maestros inspiradores, sus objetivos escolares evidencian una constante preocupación por solventar problemáticas reales de la vida y cotidianidad estudiantil, aquellas adversidades de las que con renuencia sistemática la escuela ha hecho caso omiso para atender de manera oportuna.

En ese sentido, la educación se presenta como la oportunidad de transformación y cambio para sustentar un mejoramiento de la calidad de vida de todos los actores educativos, de manera tal que las posibilidades reales de cumplir con los objetivos básicos de la educación, sean llevadas a la

práctica cotidiana del docente para proponer cambios paradigmáticos en su quehacer y aportar al ideal de construir, desde la escuela, mejores condiciones de vida desde el desarrollo de capacidades humanas como la libertad, la capacidad de elegir y la dignidad, con las cuales se garantice un mejor presente y futuro para todos, tal como lo señala Nussbaum (2012), al determinar en su teoría sobre el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano que “se centra en que las personas alcancen una calidad de vida digna” (p. 67). Es decir, enfocar el desarrollo humano en los derechos humanos que dignifican la vida del ser. Y esto, desde el contexto educativo próximo, se vislumbra como una realidad que está empezando a desarrollarse y a tomar fuerza desde las prácticas que realizan los maestros de educación artística.

## **Teorías educativas en las prácticas artísticas escolares**

Los “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021, presentan diversas propuestas que, desde los distintos lenguajes artísticos (plástica, música, teatro, artes visuales), permiten observar las formas en que se afronta el mejoramiento de la calidad educativa con propuestas creativas de investigación e intervención en sus diferentes comunidades educativas, diez experiencias en las cuales los maestros reflexionan sobre su quehacer, reconocen la realidad de sus contextos y afianzan unas propuestas pedagógicas innovadoras que logran incidir positivamente en los estudiantes y sus contextos.

Son precisamente estas particularidades las que llevan a repensar la educación artística y estética como retos de innovación disruptiva, que rompan paradigmas y sistemas de creencias bajo los cuales se ha esgrimido por décadas una educación artística “de relleno”, lejos de articular la multidimensionalidad del ser humano con sus realidades y, más allá, del pensar que la escuela debe priorizar el desarrollo meramente cognitivo, descuidando de plano las dimensiones corpórea y emocional en toda su comprensión y desarrollo. Es en este aspecto que Gardner (1994) propone una educación artística retadora frente a las necesidades apremiantes de la sociedad contemporánea.

“El desafío de la educación artística consiste en modular de manera eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y la evaluación, y los particulares perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes a educar” (p. 16).

Para el caso, los marcos teóricos abordados por los maestros se enfocan en líneas de investigación o intervención educativos, artísticos, filosóficos y sociales, con las cuales se define el desarrollo epistemológico de las mismas.

Un común denominador en las experiencias presentadas está dado por el abordaje y desarrollo de habilidades socioemocionales; hablamos de la inteligencia emocional, que desde hace más de dos décadas ha tomado fuerza como eje en el desarrollo pleno del ser humano, con mayor razón, en sociedades que carecen de experiencias educativas emocionales y que, por sus problemáticas sociales comunes, requieren de intervención y atención desde la escuela. Como señala Goleman (1994), “el óptimo desarrollo de un programa de alfabetización emocional se da cuando comienza tempranamente, cuando es apropiado a cada edad, se lo sigue a lo largo de toda la etapa escolar, y aún el esfuerzo de la escuela con los de los padres y los de toda la comunidad” (p. 323).

En ese sentido, dentro de las experiencias presentadas, todas han realizado acciones pedagógicas que buscan fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales y que se presentan como oportunidad para que la escuela brinde a los estudiantes vivencias de auto reconocimiento, empatía, trabajo en equipo y comunicación de emociones que llevan los estudiantes en sus historias de vida y que son puestos en escena y representados en obras artísticas multidisciplinarias. Tal es el caso de:

- “Cartografías del hábitat”, por el maestro Edgar Mahecha, en la cual se visibiliza la voz de los estudiantes mediante un mapeo cartográfico donde los estudiantes expresan en imágenes su forma de ver, sentir y habitar el territorio.
- Proyecto educativo y cultural “Participando ando”, por el maestro Andrés Morales, donde a través de tres líneas de intervención, los estudiantes construyen aprendizajes significativos por medio del acercamiento al teatro, al reconocimiento de la ciudad como escenario escuela y a la oportunidad de compartir y escuchar vivencias directamente de la voz de personajes que dan ejemplo de construcción y transformación de vida.
- “Cuando las emociones se traducen en arte”, por la maestra Silvia Díaz: allí se busca transformar desde el arte las realidades emocionales que vislumbran los estudiantes en su diario vivir y que

inciden, muchas veces negativamente, en los procesos escolares y familiares. Con una propuesta innovadora, la educación artística articula la exploración emocional y vivencial de los muchachos, de sus familias y del entorno escolar para trascender a una comprensión significativa de sus realidades.

- “SumArte al cambio con las TIC”, por el maestro Juan Manuel Patiño. Desde una propuesta interdisciplinar entre artes, dibujo técnico, matemáticas y el uso de la tecnología, los estudiantes toman conciencia de la importancia de generar aprendizajes llevados a la realidad, aplicados en la vida cotidiana y producidos en obras de arte.
- “Asuntos esenciales para la educación artística hoy. Reflexiones desde una práctica pedagógica en Artes Plásticas y Visuales”, por la maestra Gina Velásquez. Una propuesta de investigación que, desde el análisis de la educación artística, propone un nuevo currículo educativo que enfatiza en la promoción de una educación integral para la educación y la pedagogía artística del siglo XXI.
- “El teatro, un llamado a la aventura de la vida”, por el maestro Luis Espinel. En esta experiencia, desde las artes escénicas, las emociones y el cuerpo hablan y se reconocen con y desde el otro, una forma de comprender y comunicar las realidades más profundas de los estudiantes, de sus contextos y de los ideales sociales, en medio de un país adverso. Las narrativas escénicas van más allá de sus propias palabras para generar autonarrativas emocionales que conectan el proceso educativo con las realidades de la vida.
- “Una cátedra de derechos a través del arte”, por el maestro José Orlando Martínez. El arte gráfico, las imágenes y dibujos realizados por los estudiantes, le dan vida a la cátedra de derechos, donde la escuela y la tradición tratan de enseñar los derechos como sumatoria de contenidos, pero sin relación con la realidad y cotidianidad estudiantil; por eso, el arte procura que del papel escrito se transite a la obra artística que habla y comunica el sentir, visión y comprensión que tienen los estudiantes frente a los derechos.
- “Restitución creativa con nuestras relaciones vitales, un proyecto artístico de investigación creación en el Colegio La Joya IED”, por la maestra Mary Andrade. Por medio de la reflexión

y comprensión de la corporeidad, se crean relaciones sistémicas con el entorno y se hace del arte un acto humanizador de reencontros donde la comunidad escolar comparte sus historias y memorias como parte de su desarrollo integral y social.

- “El Taller de Educación Artística TEA” en la formación inicial de maestros en el grado 9º del ciclo profesional, por la maestra Claudia Gallo. Allí se expone la importancia de transformar el currículo de las instituciones educativas formadoras de normalistas, para que desarrollen mayor relación artística con la pedagogía, y así el sistema de formación docente logre sensibilizar y conectar a los futuros docentes con una educación más humana y pertinente con las realidades de los contextos.
- “PerSonar, ecosistema de exploración sonora”, por el maestro José Manuel Páez. Una experiencia sonoro-musical disruptiva donde los estudiantes potencian sus habilidades de escucha, imaginación, creatividad y construcción colaborativa a partir de la exploración sonora en todas sus dimensiones y posibilidades, lejos de encasillarlos en los paradigmas clásicos del determinismo académico. Los estudiantes son los proveedores del discurso sonoro y de los aprendizajes creados colectivamente en la clase.

Todas estas experiencias pedagógicas y artísticas dan cuenta de la conexión que han logrado los maestros y maestras inspiradores con sus comunidades educativas con la realidad de los contextos escolares, pero sobre todo, con el ser interior y emocional que encarna cada uno de sus estudiantes, esto comprendido como un acto pedagógico de reflexión propositiva, donde el maestro decide por cuenta propia enfrentar los paradigmas y sistema de creencias acuñados por años, para dar paso a propuestas innovadoras que transforman y conectan. Al respecto, Jiménez (2019) señala que:

Los maestros tenemos que construir nuestro “círculo visual”, observarnos, reflexionar, criticarnos y transformar; por ello, somos los educadores quienes tenemos la oportunidad de cambiar cualquier realidad negativa, podemos transformar la escuela, somos quienes tenemos el poder mental y emocional de armonizar el contexto y la vida escolar, dando paso a la reflexión propositiva sin esperar que otros necesariamente validen nuestras creencias (p. 122).

## **La activación de mecanismos epigenéticos en la transformación de las prácticas docentes escolares, una nueva oportunidad**

Considerando la evidente transformación que han logrado los maestros y maestras inspiradores en su labor docente con propuestas pedagógicas diferenciadoras, es pertinente traer a colación el concepto de epigenética educativa<sup>4</sup> como nuevo paradigma de transformación educativa, más aún tratándose de cambios significativos en las prácticas de los maestros que han incidido positivamente en sus comunidades educativas. En este sentido, la epigenética educativa hace referencia a cambios hereditarios causados por activación y desactivación de genes que determinan los paradigmas y sistema de creencias traídos por herencia o apropiados durante los años y que marcan e inciden en nuestra forma de ejercer pedagógicamente. Dicho de otra forma, podríamos pensar en aquellos cambios no biológicos, pero sí genéticos, que se evidencian en nuestros comportamientos, formas de pensar, de relacionarnos y de subjetivar el mundo personal y educativo. Asunto que es parte natural del ser humano y que, como sujetos de acciones y decisiones, nos puede llevar a relacionar el concepto científico epigenético con el campo de la complejidad humana y, a su vez, visto y analizado desde las dinámicas de los sistemas, como el educativo.

En ese orden de ideas, retomamos los conceptos de la complejidad y relación sistémica humana planteados por Morin (2000), donde la complejidad sistémica está ligada a la incertidumbre, pero de cierto modo mezclando el orden y el desorden para darle unidad íntima a las cosas, pensamientos y acciones que siempre hemos llevado con nosotros y nos relacionan de manera íntima con nuestro ecosistema social, mediado a su vez, por nuestra multidimensionalidad como parte de nuestra naturaleza e identidad como seres físicos, biológicos, psíquicos, culturales, sociales, históricos y emocionales.

Estos procesos, a su vez, son determinados por las emociones que vienen precedidas por los pensamientos y que, de acuerdo con el estado mental y

---

<sup>4</sup> La epigenética es un campo emergente de la ciencia que estudia los cambios hereditarios causados por la activación y desactivación de los genes sin ningún cambio en la secuencia de ADN subyacente del organismo. La epigenética es una palabra de origen griego y significa literalmente por encima (epi) del genoma epigenética (*National Human Genome Research Institute*).

emocional positivo o negativo, activan o desactivan las células y hasta los genes; o sea, cambian con la voluntad del ser e inciden epigenéticamente en una nueva forma de sentir, analizar y proponer en el actuar en relación íntima con el ecosistema que nos rodea (Rojas, 2016).

En ese sentido, las emociones son determinantes en el alcance de los objetivos escolares del maestro, ya que en ellas se manifiestan diversos fenómenos afectivos, incluidos la motivación, los sentimientos, la autogestión, el ánimo, el gusto por lo que se hace y las relaciones interpersonales (Rusell y Barret, 1999) y estas emociones son expresión del pensar que, a su vez, redundan en el actuar.

Por lo tanto, los pensamientos y acciones están relacionados sistémicamente con continuos cambios epigenéticos que básicamente equivalen a la vivencia propia del ser y a la forma de “enfrentar la vida” (Rojas, 2016). Es decir, la activación de mecanismos epigenéticos en el campo de la educación están determinados por la capacidad de reconocerse como actor pedagógico, reflexionar como agente educativo y proponer disruptivamente cambios y transformación desde la práctica docente con incidencia en la comunidad educativa. Justamente, propuestas diferenciadoras con experiencias educativas artísticas, como las que nos presentan los “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021.

## **Las metodologías de intervención e investigación en educación artística**

Desde tiempo atrás hemos insistido en la necesidad de vincular en las prácticas escolares artísticas, de manera sistemática, metodologías de intervención e investigación que definan el derrotero de las mismas, toda vez que ayudan en la definición de objetivos claros, desarrollo de secuencias didácticas y procesos de evaluación. Así las cosas, dentro de las experiencias de los maestros, destacan dos metodologías que, en su recurrencia, nos llevan a pensar en paradigmas metodológicos que ayudan al desarrollo de la educación artística escolar.

Dentro de estas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje Basado en Problemas destacan por ser unas de las más utilizadas por los maestros, en virtud de que ofrecen el desarrollo de habilidades del siglo XXI como el pensamiento crítico, la creatividad, trabajo colaborativo y comunicación. Recordemos que el ABP centra su aplicación en la perspectiva de: aprendizaje centrado en el estudiante, motivación, aprendizaje

colaborativo y aprendizaje activo (Gutiérrez, Alarcón, Martínez y Piña, 2012).

Estos presupuestos del ABP armonizan con la experiencia artística por su conexión entre los objetivos propuestos por los docentes y las necesidades de desarrollo integral que requieren los estudiantes, ya que con esta metodología, los chicos construyen conocimiento desde sus propios intereses y necesidades y el maestro funge como guía y acompañante de los procesos, característica predominante de la educación artística.

Otra metodología recurrente en estas experiencias es la Investigación Acción (IA), en la cual el maestro reflexiona desde su propia práctica, articula con la realidad del contexto y propone soluciones que, en la medida en que se aplican, se evalúan, y de acuerdo con los avances y resultados, se vuelve a reflexionar para proponer nuevas mejoras; esto a manera de espiral (Elliott, 1990). En este sentido, algunas de estas experiencias apelan a esta metodología investigativa, bien para realizar intervención en el aula, o bien para realizar investigación desde el quehacer pedagógico. Lo fundamental es la estrecha relación entre el ejercicio de reflexión propositiva y la búsqueda de cambio y transformación de manera colectiva.

Finalmente, otras dos metodologías tienen acogida en las prácticas de los docentes de Artes con el aprendizaje para la comprensión y el aprendizaje basado en las artes, ambos con la connotación de proveer experiencias de aprendizajes para la vida construidos por los estudiantes y desde la mirada reflexiva de sus realidades contextuales para construir y comunicar saberes desde la expresión de los diferentes lenguajes artísticos.

## **La educación artística y el maestro artista y transformador**

Para el programa de “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021, es importante reconocer el valioso papel que realizan sus docentes en la línea de Educación artística y estética, por su aporte a la mejora y transformación de la educación pública de la ciudad y del país, pues las experiencias pedagógicas, tanto de intervención como de investigación dan cuenta de sentido de identidad y compromiso.

Por ello, desde esta oportunidad del programa ofrecido por el IDEP, es necesario que los maestros y maestras de Artes iniciemos un proceso de construcción colectiva frente a nuevas propuestas pedagógicas que representen una atención educativa acorde con los objetivos de promover

el desarrollo pleno del ser humano, atendido desde los inicios de la vida escolar, con una educación de calidad que permita desarrollar habilidades para la vida, como las ya mencionadas, y que ayuden a transformar y dignificar la vida del ser y de las comunidades, más allá del anquilosamiento del discurso.

El arte y la educación artística son, hoy más que nunca, la gran posibilidad pedagógica para que la escuela transforme sus dinámicas, mejore las prácticas docentes y conecte el acto educativo con las necesidades y realidades de los estudiantes y sus contextos. Como señala Gardner (1994), la educación artística escolar provee herramientas mucho más complejas y vinculantes de la realidad y necesidades del estudiantado, facilita la comprensión del mundo y reconoce más efectivamente los procesos culturales e históricos para mejorar las nuevas realidades del ser y su vinculación comunitaria. Y allí es importante el maestro reflexivo, transformador e inspirador que se conecta y ayuda a conectar las experiencias artísticas estudiantiles con sus comunidades y realidades.

En suma, la nueva educación artística tiene a la vez el compromiso y el privilegio de proponer los nuevos currículos en los cuales, desde la experiencia artística, se humanice la educación, se reconstruya tejido social y se apropien nuevas formas de construir conocimiento en pertinencia con los contextos de las comunidades educativas. Las experiencias pedagógicas presentadas por los “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021, dan cuenta de ello y deben ser un ejemplo que sirva para otros maestros y comunidades educativas que deseen mejorar y transformar la vida escolar.

Finalmente, agradezco al IDEP, así como a los “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021, por su voto de confianza y por permitirme aprender de ellos y de sus valiosas experiencias artísticas, pedagógicas y muy humanas.

## Referencias

Correa, A., Correa, S. y Álvarez, A. (2010). *Gestión educativa contextualizada, proyecto formación de directivos docentes*. Fundación Universitaria Luis Amigó.

Edutopia (2010). *Project-Based Learning: An Overview* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=LXpfCfuDqnY#t=200>

Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en educación*. Ediciones Morata.

- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Editorial Paidós.
- Gutiérrez, J. Alarcón, G. Martínez, A. y Piña, E. (2012). *Aprendizaje Basado en Problemas, un camino para aprender a aprender*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, D. (2019). El maestro reflexivo, una postura abierta a la acción para el cambio. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 115-123.
- Morin, E. y Pakman, M. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Editorial Paidós.
- Rojas, M. (2016). *Ser feliz: cómo gestionar las emociones* [Conferencia]. Universidad Panamericana de Guadalajara. <https://www.youtube.com/watch?v=5qD7pbw-2U>
- Russell, J. A. y Barrett, L. F. (1999). Core Affect, Prototypical Emotional Episodes, and Other Things Called Emotion: Dissecting the Elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 805.
- Triana, A. y Zuleta, C. (2010). *Educar la condición humana. ¿Una revolución educativa?*

# Proyecto educativo y cultural “Participando: voces, ciudad, juego y participación, eslabones unidos por mi formación”

Andrés Fernando Morales Rubiano<sup>1</sup>

*Anhelo que la escuela sea un lugar divertido para aprender y al cual se quiera llegar todos los días.*

Al pasar por los salones se percibía apatía, desinterés y aburrimiento. Las dinámicas parecían ser siempre las mismas: clases verticales, en las cuales el silencio de los estudiantes era lo común y escuchar la voz del maestro transmitiendo el saber se asumía como algo normal; evaluaciones, preguntas concretas que requieren respuestas literales y, en general, rostros de niños y jóvenes inconformes o posiblemente aburridos. Sin embargo, los roles son susceptibles de ser transformados si hay inquietud en el docente por revisar, mejorar, darle más trascendencia y relevancia a su práctica, transformando así “la persistencia de creencias tradicionales de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje” (Álvarez y Moreno, 2012).

Por lo anterior, las preguntas que orientaron y dieron origen a esta propuesta fueron:

1. ¿Es la escuela un lugar entretenido y divertido para aprender, al cual se quiera llegar diariamente por gusto y convicción?

---

<sup>1</sup> Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Especialización en Pedagogía y maestría en Educación. Vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Guillermo León Valencia IED. Contacto: [afmorales@educacionbogota.edu.co](mailto:afmorales@educacionbogota.edu.co)

2. ¿Los niños, las niñas y los jóvenes encuentran en el ambiente escolar opciones y alternativas de aprendizaje diferentes a las tradicionales?
3. ¿La escuela, el aula de clase y el rol del maestro pueden transformarse para generar otras formas de enseñanza?
4. ¿Es posible entender la práctica del maestro como una labor de gestión educativa, más allá de la acción de transmitir conocimiento?
5. ¿Las experiencias mediadas por el juego pueden ser más significativas para los estudiantes?
6. ¿Se puede ampliar la participación de los estudiantes planteando diferentes alternativas de enseñanza?

“Participando ando” y las tres líneas de intervención que lo constituyen corresponden a una intención metodológica, educativa y cultural que busca ampliar el sentido de la práctica pedagógica del maestro más allá del acto de la enseñanza y de la evaluación. Lo anterior con el fin de darle mayor relevancia al sentido social, permitiendo que niños, niñas y jóvenes puedan acceder a otros lugares de la ciudad, a otras voces distintas a la del maestro y a un espacio extraescolar de acercamiento al teatro, para que vean en estas opciones otras alternativas de aprendizaje relacionadas con la apropiación de los espacios públicos que ofrece la ciudad, la convivencia, el valor por los testimonios de otros y la expresión artística.

Busca también reformular el papel histórico y social que se le ha asignado a la escuela como lugar en el cual los aprendizajes sólo se dan de determinada forma, en determinados tiempos, con determinadas personas y en ciertos lugares. Tareas, roles y fines que, según Becerril (2001), limitan el comportamiento y el pensamiento del hombre maestro a un fragmento muy reducido del universo: la realidad de la escuela. Pensar aún en una escuela con métodos unidireccionales de enseñanza donde el maestro de aula es el portador del conocimiento; una escuela que centra la atención del estudiante solo en los temas que sugiere el currículo o el libro texto, con limitadas alternativas de aprendizaje; una escuela desvinculada de la cotidianidad, concentrada en la producción académica y ajena al sentir humano o al pensamiento del estudiante, organizada desde la instrucción, sin dejar espacio para la autonomía; pensar en una escuela alejada de otros escenarios educativos, que brinda la misma realidad del contexto

en que viven el niño, la niña y el adolescente es aumentar la desmotivación y el fracaso escolar, sobre todo en aquellas poblaciones con menos recursos. La escuela debe fortalecer la capacidad de observar, describir y reflexionar el mundo de la vida.

De acuerdo con Pérez Gómez (2000), la cultura docente se especifica en los métodos que se utilizan en clase, que definen relaciones interpersonales, roles y estructuras de participación. Por tal razón, “Participando ando” es también un ejercicio reflexivo de la práctica del maestro en el cual la gestión cultural y educativa se conjugan y se incluyen en la labor cotidiana, para así conseguir alternativas de aprendizaje que definan otro tipo de contexto escolar, en el cual la autonomía docente aporte a la formación y adquisición de conocimientos y valores de los estudiantes. Lo anterior debido a que, como menciona el mismo autor, “reproducir roles, métodos y estilos habituales es la mejor estrategia para evitar problemas y conflictos”, dinámica que se aparta de la realidad diversa, cambiante y móvil.

Es por ello que “Participando ando” es una opción que integra en el proceso educativo la vida, la cultura, el arte, las familias, la calle, los diferentes saberes específicos, la ciudad con sus espacios, otras voces, los proyectos transversales institucionales de ley y el apoyo de la comunidad educativa en general. Para transformar ese deber ser que históricamente ha nublado la posibilidad de revisar otro horizonte, se necesita de la voluntad decidida de transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada (Pérez Gómez, 2000). El proyecto aporta a la apropiación y cuidado de lo público, y a la validación del derecho a la participación en escenarios y territorios formativos, fomentando así la responsabilidad que implica hacer uso y parte de aquello que nos pertenece a todos y al reconocimiento de otros que son portadores de saberes relacionados con la vida. Finalmente, mediante el juego teatral, el proyecto aporta a la formación de sujetos solidarios, autónomos, responsables, disciplinados, críticos, creativos y reflexivos, puesto que el arte es una herramienta que permite asumir y entender la realidad de forma más humana y a la vez de manera poética.

En cuanto a la vinculación curricular con las actividades de cada una de las propuestas, siempre se crea un ambiente de reflexión, consulta, diálogo, comprensión, lectura, escritura y análisis sobre las temáticas que proponen las salidas o el personaje. De esta manera, antes de llevar a cabo la actividad, los estudiantes adquieren la información necesaria para entender la importancia del sitio al cual van a asistir; por un lado, fortalecen sus habilidades comunicativas y, por otro lado, conocen aspectos

biográficos de la persona que los va a visitar. Es importante mencionar que luego de la actividad, esta se aborda como temática de las clases para mantener vigente en la memoria de los estudiantes la experiencia, para darle relevancia en el tiempo y para conservar una relación permanente de la actividad realizada con las áreas disciplinares del conocimiento.

Los estudiantes se caracterizan por ser en su mayoría de estrato tres, con hábitos escolares débiles que reflejan apatía por los métodos tradicionales de enseñanza, pero, en cambio, elevan su interés ante propuestas más dinámicas, vivenciales y que los aleje de la rutina. Su participación se limitaba a asistir a la clase, pero con esta iniciativa han ampliado esa posibilidad a otros escenarios y ambientes educativos. En su mayoría, aprueban, valoran y solicitan que la enseñanza sea más lúdica, divertida y diferente, por lo cual expresan que conocer otros lugares de la ciudad para relacionarlos con el conocimiento y escuchar los testimonios de otros, aporta de forma valiosa a su formación. También porque aspectos relacionados con escasos recursos económicos o falta de tiempo, impiden a sus familias brindarles otras opciones educativas, recreativas o culturales a sus hijos. Cabe mencionar que la propuesta está conformada por tres líneas de intervención:

- Línea 1. Algarabía teatro: para que nos perciban con todos los sentidos.
- Línea 2. Apropio, aprendo y me divierto (A.A.D.): hoy el aula de clase es la ciudad.
- Línea 3. Hola, bienvenido a mi segundo hogar (H.B.S.H.): una visita para conversar sobre la vida.

El objetivo general de la propuesta es brindar a los estudiantes diferentes posibilidades de aprendizaje y participación, para que los niños, las niñas y los jóvenes adquieran herramientas para la vida y estas sean parte de su proceso educativo. Los objetivos generales de cada línea de intervención se presentan a continuación.

La primera línea pretende brindar un espacio pedagógico y lúdico de aprendizaje, formación, contemplación, interacción, sensibilización y acercamiento al lenguaje escénico del teatro para que se fortalezcan habilidades cognitivas, comunicativas, motrices y sociales que permitan un mejor conocimiento de sí mismo y, a la vez, un desarrollo humano integral

en medio de un ambiente de aprendizaje, diversión, sentido estético, ético y de afianzamiento de los valores institucionales.

En cuanto a la segunda línea, con esta se espera permitir la apropiación de la ciudad y sus lugares como espacios distintos al aula de clase, para pensarlos desde su particularidad, como posibilidades para adquirir aprendizaje y divertirse en ellos de manera responsable. Por último, en lo que refiere a “Hola, bienvenido a mi segundo hogar”, su objetivo consiste en invitar a la institución a personajes de la vida pública de la ciudad o de la comunidad cercana al colegio para que, por medio de una entrevista, narre su testimonio de vida y este sea ejemplo y motivación para los estudiantes.

Desde 2013, el grupo de teatro “Algarabía” aporta a la formación de sujetos solidarios, autónomos, responsables, disciplinados, críticos, creativos y reflexivos, dado que el arte es una herramienta que permite asumir y entender la realidad de forma más humana y, a la vez, de manera poética. Durante un montaje o un juego de expresión corporal en el que la diversidad se refleja en los modos de ser, sentir y pensar, es muy importante contar con una serie de valores que aporten a la buena convivencia, a la comprensión, al valor por el otro y a la solución pacífica de conflictos.

De acuerdo con Castoriadis (1993) nombrado por Pérez Gómez (2000), cuando el hombre organiza racionalmente no hace más que reproducir formas ya existentes. Pero cuando organiza poéticamente, da forma al caos y esta acción, que es la mejor definición de la cultura, se manifiesta con una claridad apabullante en el caso del arte. Es por esa razón que esta línea de intervención valora la formación que logra la educación artística en los niños y en las niñas, puesto que aporta a la comprensión que pueden lograr de la realidad a partir de un reconocimiento de sí mismo, del otro y de lo otro. Es el juego teatral el que enaltece la expresividad y permite realizar el acto de la comunicación de forma extracotidiana.

De igual manera, el grupo de teatro de primaria es una excusa para hablar y discutir sobre la historia reciente de nuestro país para hablar a las nuevas generaciones de aquellos tristes sucesos que han ocurrido. No para contarles en detalle la crudeza de los hechos y tampoco para generar miedo o resentimiento, sino para establecer diálogos que permitan comprender lo que pasó, con el propósito de recordarlo por medio del lenguaje simbólico del teatro, y así generar conciencia de que ese tipo de situaciones no debieron ocurrir y no pueden volver a ocurrir. En pocas

palabras, el proyecto a la vez permite realizar actos de memoria, lo que siembra un sentir político y ético en los estudiantes.

La puesta en escena final se presenta luego de un año repartido entre un proceso de acercamiento, sensibilización y finalmente de montaje, cuyo resultado final se exhibe en la clausura de fin de año. Las obras de teatro de 2015, 2016, 2017 y la última de 2019 contaron con el apoyo del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y se basaron en canciones del Monumento Sonoro. Ahora bien, los objetivos específicos de esta línea de intervención son los siguientes:

- Desarrollar y fortalecer habilidades motrices.
- Favorecer el adecuado aprovechamiento del tiempo libre extra-escolar.
- Fortalecer la creatividad, los valores y las habilidades comunicativas.
- Proponer un ambiente lúdico de reconocimiento de sí mismo y de la singularidad propia y de otros.
- Potenciar el desarrollo de las habilidades del lenguaje como la escritura, la lectura, la expresión oral y corporal como elementos importantes de la comunicación humana.
- Posicionar al Colegio Guillermo León Valencia IED de la localidad de Engativá como un semillero de talentos en las artes escénicas y un impulsor local de las manifestaciones artísticas.
- Preparar y presentar una puesta en escena en la cual los participantes muestren sus capacidades y el proceso que han llevado.
- Generar un espacio de reflexión alrededor de los sucesos de la realidad del barrio, el salón de clases, la familia, el barrio, la ciudad y el país para asumir una posición ética y política que se consolide en cada puesta en escena.
- Hacer uso de los lenguajes artísticos como medios simbólicos, expresivos y políticos para hacer actos de memoria sobre hechos de la historia reciente de Colombia.

- Sensibilizar y concientizar a los estudiantes sobre la importancia de pensar formas poéticas y estéticas de representar la realidad y asumir un punto de vista personal frente a esta.
- Lograr cada año un proceso que inicie con la sensibilización y entrenamiento de los estudiantes por medio del juego teatral, para dar paso al montaje y ensayos de una puesta en escena final que se presente el día de la clausura.

La línea de intervención “Apropio, aprendo y me divierto” surge del interés de ofrecer otros espacios de aprendizaje a los estudiantes, debido al poco espacio con el que cuenta la institución, a las pocas posibilidades de las familias de permitirles a sus hijos acceder a la oferta cultural y recreativa de la ciudad por desconocimiento, falta de tiempo o recursos económicos. En ese sentido, la iniciativa es también una acción que busca motivar a las familias para que, por su cuenta, aprovechen y participen de estos lugares en los cuales sus hijos pueden adquirir otro tipo de conocimientos.

Así mismo, la línea de intervención propone la ciudad como un aula alternativa ya que, como lo menciona Rivas (1993) citado por Álvarez y Moreno (2012), el aula tradicional es una estructura social compleja, de carácter histórico, de modo que la ciudad aparece como un espacio a escala más grande similar al aula de clase; es una alternativa dentro de la cual se puede encontrar otra oferta de aprendizaje. Es así como el aula reproduce, de acuerdo con Álvarez y Moreno (2012), parámetros de conducta individual y grupal correspondientes a los imperantes en la sociedad. Apartar a los niños de la realidad o moldearlos de acuerdo con estereotipos, determinados contextos o perspectivas es limitar su aprendizaje solo a las relaciones, individuos, discursos y saberes que se dan en el aula o ambientes más próximos, sin tener en cuenta que la ciudad es prácticamente también una extensión de esta realidad donde se pueden adquirir otro tipo de aprendizajes y conocimientos relacionados con la vida.

De esta manera, “Apropio, aprendo y me divierto” tiene como finalidad educativa permitir a los niños y niñas acercarse a espacios que rodean la institución o que hacen parte de la riqueza ambiental, recreativa, cultural o histórica de la ciudad. Se considera que los procesos educativos y de aprendizaje se dan también en lugares diferentes al aula de clase, y la formación de ciudadanos participativos y con sentido de pertenencia hacia su ciudad se favorece permitiendo a los niños apropiarse de

aquellos lugares públicos para permitir una experiencia que favorezca el reconocimiento de lo público y el desarrollo de valores como el respeto, la responsabilidad y la autonomía.

Las salidas hacia otros territorios son también una excusa para desarrollar en los niños habilidades relacionadas con el lenguaje como la lectura, la escritura y la oralidad. Cabe anotar que cada salida es abordada desde cada área del conocimiento de acuerdo con las necesidades de cada grupo; también puede ser en un motivo para abrir un espacio en el tiempo dedicado a cada saber, para así abordar la experiencia desde la narratividad de los niños, bien sea de forma oral, gráfica o escrita. “Apropio, aprendo y me divierto” puede ser también considerada una herramienta didáctica para reflexionar, estudiar, profundizar o investigar sobre aquellas realidades que se encuentran en la calle o sobre ese conocimiento que se puede adquirir en otros lugares distintos a la escuela y con otros instrumentos distintos al internet o a los textos de clase y con otras personas distintas al maestro, con el cual el encuentro es diario. Es importante decir que para las salidas que requieren desplazamientos a pie, se han hecho contactos con entidades como la Defensa Civil y la Policía Nacional para contar con su acompañamiento.

Ahora bien, cabe mencionar los objetivos específicos de esta línea de intervención:

- Estimular la construcción de ciudadanía desde la intervención, participación, sentido de pertenencia y apropiación de los lugares públicos aledaños al colegio y aquellos no tan cercanos a la institución.
- Ver y entender la ciudad como un espacio que permite otros aprendizajes.
- Favorecer la construcción de un ciudadano participativo, activo y con un sentir ético que le permita hacer parte de su realidad, para que, desde un ejercicio político personal, la intervenga de forma responsable.
- Hacer de la salida a la calle una aventura divertida que se lleve a cabo con responsabilidad, autonomía, respeto de las normas, valor por lo público, sentido ético y compromiso consigo mismo, con el otro y con el medio ambiente.

- Identificar el valor histórico, cultural, recreativo, artístico, ambiental o arquitectónico del lugar que se tenga la posibilidad de visitar.
- Establecer en el aula de clase un diálogo interdisciplinar sobre la experiencia de conocer o visitar determinado lugar.
- Fortalecer con cada salida habilidades sociales como la cooperación, el reconocimiento de la diferencia, el altruismo, el respeto por el otro, por los espacios públicos y la convivencia pacífica.
- Motivar a los estudiantes a escribir, leer, escuchar y narrar textos relacionados con su experiencia en la calle y con la realidad que percibió, para que de esta manera se fortalezcan mucho más sus habilidades comunicativas y con el lenguaje.
- Brindar espacios diferentes al salón de clase para asumir una convivencia pacífica.
- Aumentar en cada estudiante el sentido de pertenencia a la institución mediante de la idea de verla y percibirla como su segundo hogar.
- Gestionar la posibilidad de que los niños y las niñas puedan acceder a lugares públicos o privados de interés cultural o con valor recreativo.
- Involucrar al proceso educativo otros actores sociales para establecer vínculos cooperativos.

Esta segunda línea cuenta con dos actividades adicionales que son, en primer lugar, “La intervención ecológica”: actividad que aporta al fortalecimiento del sentido de pertenencia y al embellecimiento del entorno que rodea al colegio. Se recolectan materiales desechables que no pongan en riesgo la integridad del estudiante. Para garantizar esto, se hace uso de guantes y al final los niños lavan sus manos y disfrutan del parque ubicado frente al colegio. En segunda instancia, se encuentra “El picnic al parque”, actividad que busca generar sentido de pertenencia en los parques que rodean la institución. Es una jornada recreativa y de convivencia que se realiza como despedida del año.

“Hola, bienvenido a mi segundo hogar” tiene la intención pedagógica de acercar a los estudiantes a personajes de la cotidianidad de nuestra institución, el barrio, la ciudad y ¿por qué no?, de nuestro país. Por medio de sus palabras y de sus relatos, los invitados cuentan parte de su vida, de su labor y así esta experiencia se convierte en una motivación para los estudiantes, un ejemplo a seguir y un espacio de encuentro con el otro dentro del espacio que los acoge y recibe diariamente. Desde luego, la visita está precedida por una ambientación que se realiza desde diferentes clases abordando, desde temáticas relacionadas, aspectos que tienen que ver con el personaje invitado. Esta es una sorpresa para los estudiantes, puesto que han consultado previamente sobre su vida y su trabajo; sin embargo, no es hasta el momento de la llegada del personaje que se enteran de su presencia y es un momento de gran satisfacción.

Afirma Restrepo (2009) que la escuela necesita maestros que posean una idea amplia y abierta con respecto a la vida y a la labor educativa; inscribir la práctica solo a aquello que se escucha y se hace en el aula es negar el sentido social y socializador de la educación que, desde el punto de vista de “Participando ando”, no puede ocultar, apartar o ser indiferente a la realidad que la circunda. Para el caso específico de H.B.S.H. se considera, tal como lo plantea la misma autora, que el maestro debe permitir que el estudiante “entre en diálogo con otros sin dejar de ser lo que es, por eso el maestro está llamado a tener sensibilidad social”, dado que, lo afirma Palta (2007) nombrado por Restrepo (2009), un maestro encasillado en el aula como único espacio de aprendizaje es un maestro anquilosado, paquidérmico, que se pierde de la riqueza de aprendizaje que puede brindar el entorno.

Cuando recibimos una visita en nuestra casa nos convertimos en anfitriones y, así mismo, le damos la bienvenida a nuestro “segundo hogar” a alguien que hemos invitado para compartir un rato ameno y agradable a manera de entrevista y diálogo para conocerle un poco más y, de paso, para transformar un poco el “deber ser” que socialmente se le ha asignado a la escuela. Esta actividad también incentiva el amor por la institución y el gusto por llegar al colegio, sabiendo que en este se pueden encontrar tesoros como saberes, historias, experiencias o personajes.

Esta iniciativa es otra forma de entender las relaciones que se tejen en la escuela, como expresa Becerril (2001), bajo una sola dirección, empobreciendo la vida social y manteniendo el sistema en el que vivimos, caracterizado por el poco reconocimiento de esos otros que no son los

maestros, pero que también tienen algo para narrar y enseñar. En ese sentido, los objetivos específicos de esta línea de intervención son:

- Aumentar en cada estudiante el sentido de pertenencia a la institución.
- Fortalecer las habilidades comunicativas por medio de una entrevista.
- Fortalecer en los estudiantes la habilidad para hacer preguntas.
- Acercar a los niños y a las niñas a relatos, historias, enseñanzas, experiencias y testimonios de personas que, con su trabajo, labor o ejemplo, pueden aportar a su formación.
- Hacer que otras voces diferentes a la del maestro se conviertan en transmisoras de conocimientos, mensajes o enseñanzas.
- Hacer de la escuela un lugar más humano en el cual la conversación con el otro haga parte de la formación y del proceso de aprendizaje.
- Alimentar esta intención pedagógica con los saberes disciplinares.
- Motivar la consulta biográfica de los personajes invitados.
- Fomentar el agradecimiento por medio de la escritura de cartas.
- Llevar a cabo un ejercicio ciudadano de encuentro, reconocimiento y diálogo con otros, abriendo las puertas de la escuela al mundo.

Además de la actividad relacionada con los invitados, hacen parte de esta línea dos actividades más: “El acto cultural de memoria”, cuya intención es realizar un homenaje simbólico y un acto de solidaridad con las víctimas del conflicto armado en nuestro país, y “La clínica deportiva”, en la cual invitados con experiencia en un deporte hacen una demostración a los estudiantes para despertar su interés en disciplinas competitivas no muy comunes entre nuestros estudiantes.

Reflexionar sobre la práctica como maestro y ver por muchos años rostros opacos, indiferentes, tristes, malhumorados, cansados o apáticos de niños

y jóvenes al ingresar diariamente a la escuela, me permitió considerar de nuevo que, si hay una real vocación, un enorme respeto y un cariño por el quehacer educativo en la escuela, las zonas de confort en las cuales el acto de enseñanza-aprendizaje se ha dado pueden modificarse, desplazarse y renovarse hacia otros lugares, momentos o circunstancias. De este modo, estas pueden ser más significativas y relevantes para los niños, las niñas y los jóvenes, elevando así la labor del maestro a un acto social y de gestión cultural/educativa, que trascienda el aula de clase con el fin de tramitar múltiples posibilidades y ambientes de aprendizaje que modifiquen esas lógicas rutinarias de la vida académica escolar y transformen un poco ese “deber ser” que se le ha asignado a la escuela, para convertirla en un lugar más divertido, dinámico, sensible, atractivo, moderno y cercano a la realidad.

## Referencias

- Álvarez, L. y Moreno, A. (2012). *El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Bazán, D. (2008). *El oficio del pedagogo: aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Homo Sapiens Editores.
- Blanco, R. y Messina, G. (2000) *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*.
- Becerril, S. R. (2001). *Comprender la práctica docente: categorías para una interpretación científica*. Plaza y Valdez S.A.
- Montoya, M. (2005). *Pensar una escuela con valor para el siglo XXI*. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pérez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.
- Restrepo, A. (2009). El actual contexto educativo: una mirada desde el maestro. *Planilla Educativa*, 6, 134-143.
- Shiefelbein, E., Vera, R., Aranda, H., Vargas, Z. y Corco, V. (1996). En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? *Revista Colombiana de Educación*, (32). <https://doi.org/10.17227/01203916.7757>

# Asuntos esenciales para la educación artística hoy. Reflexiones desde una práctica pedagógica en artes plásticas y visuales

Gina Alexandra Velásquez Moreno<sup>1</sup>

*Observo a mis estudiantes en esa amplia diversidad que caracteriza a la escuela, encuentro en una mayoría historias de vida complejas, algunas de esas historias hablan de un país afectado por violencias e inequidades, de una ciudad atomizada por numerosos conflictos que convergen en la urbe, de una sociedad a la que aún le falta mucho en el cuidado, la crianza y la educación de sus niñas, niños y adolescentes..., pero también veo que traen saberes de distintos territorios y comunidades, cultivan sueños o anhelos que esperan alcanzar algún día, buscan ser incluidos e incluidas, miran con esperanza en medio de sus dificultades, creen en sus maestras y maestros, buscan que la escuela les abra oportunidades.*

*A su vez, noto que las artes les conmueven y les permiten reconocerse de otros modos, explorar, expresar, comunicar, preguntarse, aprehender, construir..., y entonces, nos involucramos todos y todas en esta aventura de aprendizajes.*

Gina Alexandra Velásquez Moreno

Es desde el quehacer educativo al interior de una institución escolar y desde la participación en colectivos alrededor de las artes y la educación, que surge el presente escrito, donde se comparten miradas, comprensiones, reflexiones, construcciones sobre la educación artística y la pedagogía de las artes, que, aunque toman como referencia una praxis en artes plásticas y visuales, bien pueden ser llevados estos elementos de estudio a la praxis pedagógica de otros campos de las artes en la educación. Los asuntos esenciales que aquí se exponen se enmarcan en la relación educación artística y formación integral, resaltando a su vez como relevante para la educación y la pedagogía de las artes del siglo XXI, a considerar: las

---

<sup>1</sup> Magíster y docente vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio República Bolivariana de Venezuela IED. Contacto: [alex04.g@gmail.com](mailto:alex04.g@gmail.com)

artes y la cognición, las artes y el desarrollo del pensamiento crítico, las artes y la inclusión.

El contexto específico donde tiene lugar la práctica pedagógica es Bogotá, localidad de Los Mártires, Colegio República Bolivariana de Venezuela IED. Desde la experiencia pedagógica en esta comunidad educativa, en Artes Plásticas y Visuales, con niveles de secundaria y media, durante quince años (2006-2021), y gracias al trabajo colectivo en proyectos comunes con docentes del área de Artes, con docentes de otras áreas del currículo (Sociales y Humanidades), y con el apoyo de otros agentes del contexto escolar (orientación, equipo interdisciplinar para la inclusión), se han venido entretejiendo proyectos de aula, de integración curricular y transversales. Esta experiencia pedagógica también se ha cualificado, desde la co-investigación en pedagogía de las artes al interior de la red de maestros de artes Entrelasartes, y desde el ejercicio de sistematización, formación y divulgación que acompaña el IDEP en el marco del programa “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021.

Esta comunidad educativa del Colegio República Bolivariana de Venezuela IED es, sin duda, un escenario complejo, pero de grandes aprendizajes para el quehacer pedagógico por distintos motivos: en principio, por el proyecto de inclusión que le identifica, denominado hacia 2006 como inclusión de estudiantes con déficit cognitivo y autismo, ampliado actualmente a inclusión de estudiantes con trayectorias diversas. En segunda instancia, por las dinámicas sociales y culturales de la localidad y de la zona centro donde se ubica el colegio (barrio Santa Fe) contando con una población estudiantil que:

- Viene en porcentajes considerables del desplazamiento de una localidad a otra en la ciudad, y en búsqueda de empleos informales y viviendas a bajo costo.
- Cuenta con víctimas del desplazamiento forzado de varias regiones del país a la capital, producto de conflictos armados y otras violencias en nuestro país.
- En algunos casos, vive en fundaciones u hogares de paso debido al abandono y otros maltratos familiares.
- En altos porcentajes, ha migrado de Venezuela debido a la crisis política, social y económica del país.

Son bastantes los desafíos que traza para la labor docente una comunidad estudiantil con todas estas aristas, y son robustos los aprendizajes que permite construir en tanto saber pedagógico desde la propia práctica. Uno de estos desafíos ha sido consolidar al interior del colegio una educación artística que considere tal diversidad, que pueda acoger a todas y todos, que se piense las problemáticas y necesidades específicas del contexto local e institucional, que dialogue entre los lineamientos generales para las artes en la educación y aquellos lineamientos que deben construirse desde el microsistema de cada contexto escolar, con el trabajo colegiado de los equipos de área.

Otro desafío importante en la labor docente que se ha mantenido en esta comunidad educativa ha sido la revisión juiciosa, la reflexión, y la construcción pedagógica desde el propio campo de saber y conocimiento, tanto de manera individual como colectiva. Se reconocen entonces, desde esta experiencia pedagógica en el Colegio República Bolivariana Venezuela IED, los aportes del equipo de maestras y maestros de Artes: Margarita Posada en Artes e Inclusión<sup>2</sup>, Adelaida Corredor desde las Artes Escénicas<sup>3</sup>, Carlos Andrés López en las Artes Visuales, y en años anteriores, Miguel Jaimes desde la Música. Colegas con gran desarrollo profesional y valiosas trayectorias pedagógicas, con los que se ha nutrido el diálogo, el debate, el discernimiento, el diseño curricular, y se han sostenido al interior de la institución, significativos procesos de aula, interdisciplinarios y transversales.

También en esas búsquedas académicas que las maestras y los maestros hacen, contrastando lo que sucede al interior de su práctica pedagógica con el contexto educativo y artístico fuera de la escuela, se configuran aprendizajes que son relevantes en la formación y actualización docente. Aquí el colectivo de investigación en pedagogía de las artes, de la red Entrelasartes, liderado por la artista y maestra María Elena Ronderos<sup>4</sup>, ha sido un nicho académico de gran valor en el quehacer educativo que sustenta la presente experiencia pedagógica. Desde allí, se ha profundizado y cualificado respecto de la experiencia estética y la creación artística, el

---

<sup>2</sup> Véase <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2283>

<sup>3</sup> Véase <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/22>

<sup>4</sup> Véase <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/practicas-educativas/pequena-exhortacion-pedagogica-reflexiones-para-compartir-con-educadores-de-las-artes-y-mediadores>

desarrollo del pensamiento creativo, la pregunta por la metodología, entre otros elementos relacionados con la educación artística, que se abordan a lo largo de este escrito.

Del mismo modo, los equipos de trabajo que logran constituirse para desarrollar proyectos pedagógicos comunes o integradores desde distintas áreas son, al interior de los colegios, uno de los eslabones importantes en la calidad educativa hoy, más cuando se sabe que aún se adolece en las instituciones escolares de una formación integral que promueva el relacionamiento de los saberes y el abordaje holístico del conocimiento. Por ello, esta experiencia pedagógica también reconoce al interior del colegio a colegas de otras “asignaturas” con los que se han pensado las problemáticas escolares y los aprendizajes integrados para abordarlas: Libia García, de Ciencias Políticas; Ilba Morales, de Lengua Castellana; Elsa Maldonado, de Cultura para el Trabajo; Efrén Beltrán, de Educación Física; Mauricio Molano, de Apoyo a la Inclusión; Marta Teresa Rojas, de Orientación Escolar, Hugo Florido, de Rectoría, y más recientemente, Ángela Hernández, de Sociales; Carolina Durán, de Orientación Escolar; Alex Méndez, de Educación Física y las trayectorias diversas; Claudia Ramírez, de Artes Escénicas y la inclusión. Todas y todos con deseos de aprender y de trabajar en equipo, trazando nuevas rutas para el quehacer educativo.

Es así que esta experiencia pedagógica puede verse como un hilar, donde se van afinando un tejido propio y otro colectivo, para llegar a la comprensión de elementos sustanciales o esenciales en la educación desde las artes hoy, y a su vez, se va tejiendo con otras y otros en urdimbres más amplias que se piensan cambios culturales desde las prácticas educativas, particularmente las que tienen lugar en los contextos escolares. Por todo lo anterior, no se presenta aquí un proyecto escolar específico, sino una praxis pedagógica y en constante sinergia con otras, de la que emergen algunos proyectos pedagógicos que no habrían podido ser sin el concurso de toda la comunidad educativa.

Especial reconocimiento entonces, a estudiantes, a familias, a colegas maestras y maestros, directivas, a las y los profesionales de apoyo a la inclusión educativa. Todas y todos han confiado, han creído y de una u otra forma, han apoyado este trasegar de las artes por un contexto escolar donde hoy se puede decir que hemos conquistado un lugar relevante para las artes, hemos aprendido a valorar el aporte que las artes hacen a nuestra formación integral, hemos volcado nuestra imaginación y creatividad

colectiva en apuestas educativas que trascienden incluso al contexto local y distrital. Sabemos que en cada niña, niño, adolescente y joven, hay un potencial expresivo-creativo al que debemos abrirle campo, y que, aunque no se trata de formar artistas, sí de buscar cómo la experiencia estética y la práctica artística pueden transformarnos y transformar las comunidades a las que pertenecemos.

Nuestras regiones, nuestro país, requieren de cambios culturales profundos, y estos cambios se han de gestar, en gran medida, desde nuevas propuestas de investigación e innovación educativa situada, aquella que reconoce la construcción de saber pedagógico desde la misma escuela, y afianza la concepción de maestras y maestros como sujetos de saber.

## **Problematización**

Hacia 2006, la comunidad estudiantil de la básica secundaria y media de la jornada mañana del colegio, reflejaba distintas problemáticas de convivencia debido a escenarios familiares y locales, rodeados por circunstancias propias de una zona de microtráfico, de trata de personas, de consumo de SPA, de habitancia en calle, de trabajo informal, de viviendas en paga diario, de migración de población en situación de desplazamiento forzado, entre otras características sociales y económicas de este sector de la ciudad. Al interior del aula, las y los estudiantes realizaban sus trabajos de Artes y luego los perdían, el imaginario y la práctica de las Artes Plásticas y Visuales estaba limitado a las manualidades, no se relacionaban prácticas artísticas con contextos histórico-culturales, con problemas concretos ni con preguntas sobre el mundo, la vida, sus realidades. Se requería profundizar en el aporte que las artes hacen a la formación integral.

A su vez, el proceso formativo en Artes para la básica secundaria y media no evidenciaba un plan de estudios general ni una estructura curricular para Artes Plásticas y Visuales armonizada al PEI y a los retos que para la educación artística se estaban abordando desde distintos escenarios académicos, artísticos y culturales, debido quizás a que las asignaciones académicas en Artes se hacían años anteriores, a maestras y maestros de otras áreas o a que fue muy corto el tiempo que logró tenerse un maestro de Artes en la institución para estos niveles escolares. El colegio contaba con algunas iniciativas artísticas que involucraban a la comunidad estudiantil y a todas las maestras y maestros, como el “Carnaval por la vida”, pero estas estaban impulsadas en una sola jornada y no alcanzaban a

recoger procesos pedagógicos transversales que se articularan a un diseño y desarrollo curricular. Se requería fortalecer el trabajo de aula, el trabajo transversal e interdisciplinar desde el área de educación artística.

Hacia 2010, ya logrados varios propósitos como aportar a la convivencia escolar desde la educación artística, estructurar un primer plan de estudios de área en correspondencia con la visión y misión del PEI y a las necesidades evidenciadas en la comunidad estudiantil, fortalecer el trabajo de aula desde las artes plásticas y visuales y aportar al proyecto transversal del “Carnaval por la vida”, surgen algunas preguntas como: ¿qué elementos deberían considerarse en una educación integral desde las artes? ¿De qué manera ampliar el desarrollo cognitivo que pocas veces en la escuela se asocia a la educación artística? ¿Qué estrategias pedagógicas implementar desde el aula-taller de Artes, para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico? ¿Cómo fortalecer los procesos de inclusión educativa desde el área de Artes?

Entre 2013 y 2018 estas preguntas ya tenían varios estudios consolidados, se había logrado establecer alianzas interinstitucionales, ampliar las búsquedas en diálogo con colegas artistas-educadores de otros escenarios académicos y compartir con distintas comunidades de aprendizaje las propuestas pedagógicas consolidadas. Además, con un equipo de área de Artes muy sólido al interior del colegio, se continuaron cualificando los diseños y desarrollos pedagógicos del área. Por ejemplo, se consolidó la media integral en Artes en el colegio, liderada por la maestra Adelaida Corredor y el maestro Carlos Andrés López (Ponencia Educación Media Integral, Foro Educativo Institucional 2020).

Sumado a lo anterior, se iniciaron nuevas búsquedas con otras asignaturas alrededor de problemáticas escolares que requerían del encuentro de varios saberes y conocimientos, de experiencias y labores docentes diversas, de procesos de integración curricular, como el proyecto “Chamitos. Cartografías de un viaje y construcción de nuevos vínculos”, con el concurso de la maestra Ángela Hernández y la orientadora Carolina Duque.

Hacia 2020 y 2021, con la pandemia y los desafíos que esta trajo para la educación, para la escuela y para la labor docente, las preguntas que atraviesan esta experiencia pedagógica se hicieron más latentes. En la necesidad de compartir con otros colegas de educación artística las comprensiones y reflexiones logradas durante varios años de quehacer pedagógico, se desarrolla una sistematización de la práctica pedagógica

que conlleva a su vez a la construcción de este escrito. El problema ya no está solo al interior del colegio y de la labor educativa diaria con las y los estudiantes, sino que se extiende a la comunidad de maestras y maestros de Artes que, independientemente del contexto escolar o del campo artístico en el que se inscriba su práctica pedagógica, es preciso abordar la pregunta por: ¿cuáles son aquellos asuntos esenciales para la educación artística hoy? ¿Qué educación deberíamos promover desde las artes? ¿Cómo llevar estas comprensiones y reflexiones a nuestros propios contextos escolares y comunitarios?

## **Planteamiento de una solución pedagógica**

Educar en y desde las artes, núcleo de esta experiencia pedagógica.

### **Principales motivaciones pedagógicas:**

- Comprensión de la educación y la pedagogía como una apuesta política y social, desde donde se pueden gestar importantes cambios culturales.
- Compromiso por la educación pública de calidad, desde diferentes escenarios de acción, y prioritariamente desde la práctica pedagógica.
- Reconocimiento de las artes como fundamentales en la formación integral de los sujetos, y en los tejidos sociales culturales de las comunidades.
- Abordaje reflexivo y crítico de la cultura visual en la escuela que abre numerosas posibilidades de educación integral.
- Derecho a la experiencia estética, la creación artística, el acercamiento a los legados culturales, la posibilidad de explorar imaginativa y creativamente el mundo que nos rodea, como un derecho educativo, como parte de los procesos que debe impulsar la escuela.

### **Enfoque y metodología**

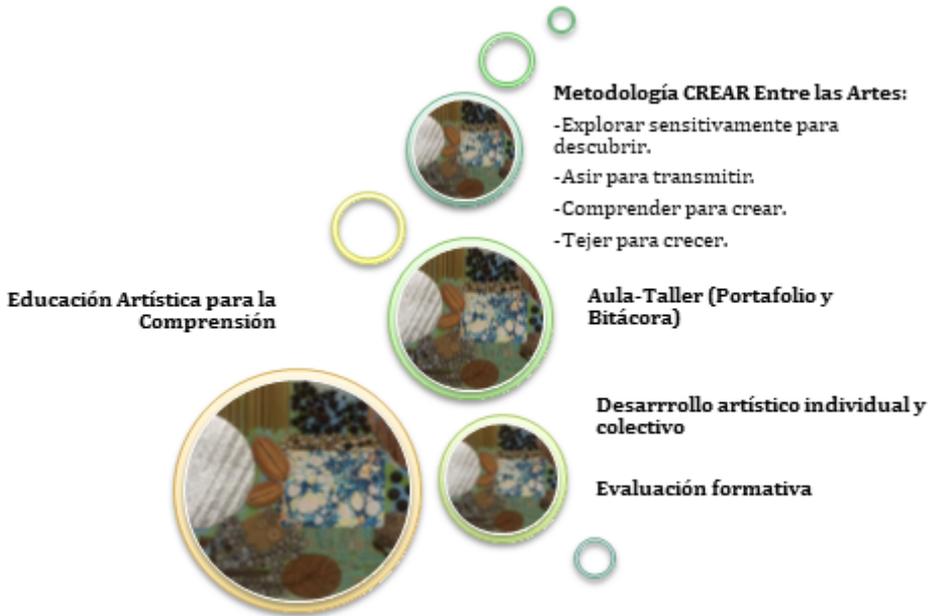
La enseñanza para la comprensión nos advierte que la acumulación de información no garantiza el aprendizaje, ni el saber resolver problemas

concretos o abordar nuevos conocimientos desde los aprendizajes previos. La comprensión en el proceso educativo es fundamental para llevar el aprendizaje y el deseo de saber a lo largo de toda la vida, y en distintos escenarios donde transcurre y donde se teje la vida. Una enseñanza que no promueva la comprensión no podrá brindar las herramientas, los recursos y las bases necesarias para que los sujetos se empoderen de su lugar de participación y construcción en el mundo que cohabitamos.

Como expone Stone (1999), “la enseñanza para la comprensión ya ha sido trabajada desde diversos proyectos educativos con resultados muy valiosos, por lo que hoy se pueden señalar algunas rutas de acción desde la vinculación entre la investigación y la práctica”, así que se develan orientaciones significativas para el quehacer de maestras y maestros al interior del aula y del contexto escolar. La educación artística para la comprensión nos recordará que existen distintos caminos, diferentes modos de asir y comprender el mundo, de construir conocimiento en esas realidades dinámicas de las que hacemos parte, caminos y modos que se sitúan más desde lo sensible, lo perceptivo, lo intuitivo, lo imaginativo y lo creativo. Educar desde las artes para la comprensión habrá de disponer-nos a maestras, maestros y estudiantes a un “juego libre de asociaciones”, como sostiene Ronderos (2009), en el que nos aventuramos a identificar y señalar aquello que nos conmueve en lo personal y lo colectivo, que se circunscribe en el campo de las artes, pero que se trata de la vida misma y la sensibilidad con que vivimos.

“El enfoque para la comprensión en la educación artística supone adquirir las destrezas que permiten ir más allá del mundo tal y como estamos acostumbrados a percibirlo..., esta habilidad constituye un paso en el aprendizaje para enseñar, para pensar, y una teoría subyacente de hacer el mundo, en la medida que rehacemos y renombramos nuestro mundo, damos sentido al mundo” (Hernández, 2010, p. 71). A su vez, dar sentido al mundo, a nuestras vidas sintonizadas por uno u otro asunto común, permite establecer acuerdos, consensos, acoger también los disensos, las diferencias, y entretejer en el devenir humano.

**Figura 1.** Educación artística para la comprensión



*Fuente:* elaboración propia.

## Primeras comprensiones al interior de la experiencia pedagógica

### **Artes y formación integral<sup>5</sup>**

Hablar de formación integral implica, en principio, reconocer que somos seres multidimensionales, y asumir que la escuela, la enseñanza, los currículos, los ambientes de aprendizaje, y demás se han olvidado en gran medida de este ser humano que requiere desarrollar diversas dimensiones. A su vez, la comprensión de tales dimensiones, por mencionar y cotejar algunas: corporal-orgánica, lúdica-recreativa, espiritual-trascendental, emocional-relacional, cognitiva-analítica, social-comunicativa, estética-artística, ética-moral, política-participativa, no puede encerrarse de manera rígida en uno u otro campo del conocimiento, ese es el gran reto educativo, descubrir, anticipar e invitar a que cada dimensión pueda ser

<sup>5</sup> Véase *Educación artística, formación integral y desarrollo del pensamiento crítico. Algunos principios orientadores para las prácticas pedagógicas.* (Velásquez, 2020). <https://www.compartirpalabramaestra.org/usuarios/Gina%20Alexandra%20Vel%C3%A1squez%20Moreno/contenidos>

explorada desde las distintas áreas del currículo y a su vez, tengan que ponerse en diálogo un área con otra para comprender cómo es qué logra darse este proceso holístico.

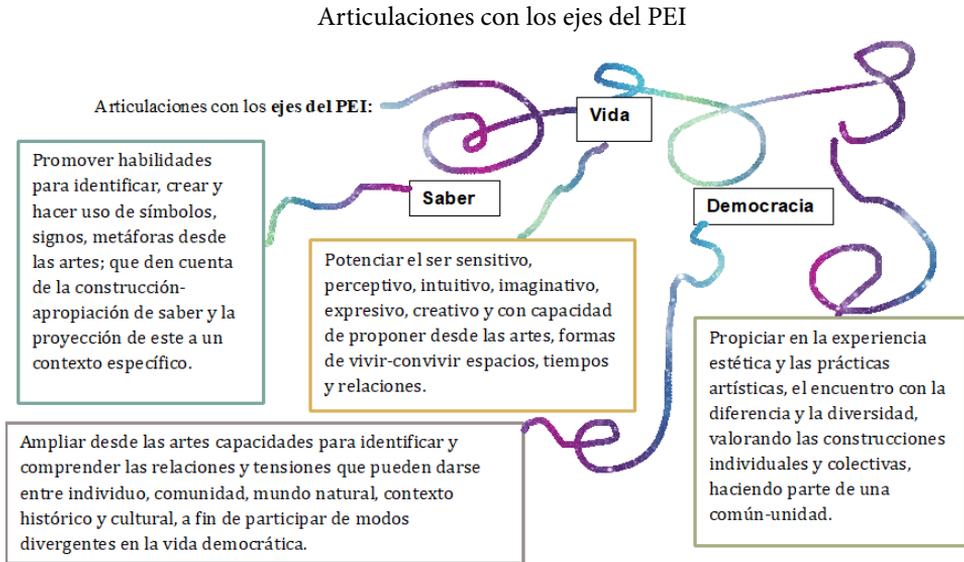
La formación integral –educar integralmente–, no puede ser trivializada a razón del uso repetitivo de este término desde hace décadas, en el que al parecer cabe tanto que no tenemos claridad de qué es lo esencial. Se debe, desde la escuela y desde las prácticas pedagógicas, volver a instalar la pregunta por la formación integral, a la luz no solo de las teorías emergentes, sino de las propias realidades de las comunidades educativas, más cuando, como diría Yus (2001), nuestros sistemas educativos han privilegiado históricamente; la razón, el pensamiento lógico y analítico, produciendo personas “escindidas”, con grandes áreas de sus capacidades innatas sin desarrollar.

El Plan Decenal de Educación PNDE 2016-2026, por ejemplo, menciona que, en ese camino hacia la calidad y la equidad, se requiere un cambio del paradigma de “transmisión de información” por uno de “desarrollo integral de dimensiones humanas”. ¿Cómo llevar estos propósitos a las realidades educativas de la escuela?<sup>6</sup>



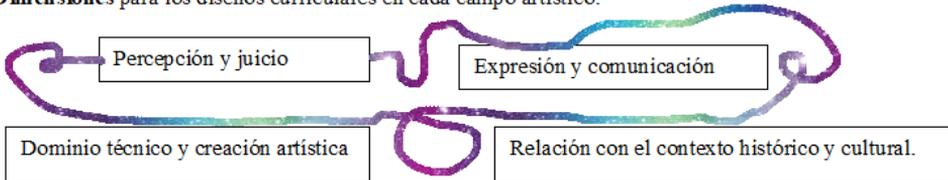
6 Véase <http://entrelasartesong.blogspot.com/2008/07/la-clase-de-artes-ms-all-del-aula.html>  
<https://www.youtube.com/watch?v=LqJQRbE3O4A>  
[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/node/5376](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5376)  
<http://blogentrelasartes.weebly.com/experiencias-de-aula/carnaval-por-la-vida-resolucin-de-conflictos-y-construccion-de-paz-maestra-gina-alexandra-velsquez>

**Figura 2.** Esbozo de una propuesta curricular: educación artística en perspectiva de pensamiento creativo, reflexivo y crítico.



**Fuente:** elaboración propia.

**Figura 3.** Dimensiones para los diseños curriculares en cada campo artístico  
**Dimensiones** para los diseños curriculares en cada campo artístico:



**Fuente:** elaboración propia.

Ver Trayectorias de aprendizaje por cursos y niveles en Plan de Estudios Educación Artística-Colegio República Bolivariana de Venezuela IED (Elaboración colectiva-Área de Artes).

Estas primeras comprensiones permitieron luego identificar tres relaciones necesarias hoy para la práctica pedagógica en artes, que hacen parte de la mirada juiciosa al contexto escolar específico y a sus propias dinámicas educativas, pero que también recogen algunas miradas más globales sobre la educación artística en estos tiempos. A saber: las artes y su relación con el desarrollo cognitivo o habilidades de pensamiento,

la posibilidad de potenciar el pensamiento crítico desde la experiencia estética y la práctica artística, y la pertinencia de abordar desde la educación artística procesos de inclusión educativa y cultural.

### **Educación artística y desarrollo cognitivo**

Podríamos decir que esta relación ya se encuentra zanjada en el campo educativo. No obstante, en la escuela, las artes siguen teniendo menor atención cuando se trata de construcción de conocimiento, de desarrollo de habilidades de pensamiento y de la comprensión sobre los procesos cognitivos que se dan al vernos involucrados en el trabajo artístico. Cuando no reconocemos esta posibilidad en la educación artística desde la primera infancia hasta la básica y media, coartamos a los sujetos la oportunidad de desarrollar pensamiento imaginativo, contemplativo y creativo (Ronderos, 2009), bases para construir unas nuevas estructuras de conocimiento, más flexibles, y de repente, más pertinentes a los desafíos de la complejidad del mundo contemporáneo.

Efland (2004) advierte que, “los encuentros en y con el arte pueden ampliar las posibilidades de comprensión en las mentes en desarrollo y descuidar u omitir el arte en la educación limita el potencial cognitivo de los adultos del mañana” (p. 16), y es que de los modos en que aprendemos a pensar, a comprender, a considerar la experiencia, a relacionar las áreas del conocimiento, dependerán las maneras de afrontar, adaptarse, resolver situaciones, participar en la cocreación de mundos posibles.



Privilegiando procesos en los que además de habilidades técnicas y expresivas, se potencien habilidades de pensamiento. (Proyecto de aula: aproximaciones al arte contemporáneo).

*Fuente:* archivo personal.

Una educación artística que integre desarrollos cognitivos puede potenciar habilidades para establecer relaciones, hacer inferencias, construir hipótesis, realizar análisis, lograr construcciones y deconstrucciones, armar síntesis, aplicar a otras situaciones, crear metáforas y analogías, hacer representaciones, alcanzar reflexiones críticas, compartir comprensiones y revisar el proceso de aprendizaje.

### **Educación artística y desarrollo del pensamiento crítico**

Pensar críticamente es ante todo una actitud, una disposición abierta, pero a la vez rigurosa con la interpretación, la reflexión, y con el ser-estar-convivir en el mundo. Potenciar el pensamiento crítico es un ejercicio de empoderamiento social, político, cultural, que incide en la vida en general, pero, especialmente, en la vida ciudadana y democrática. En la escuela y desde todas las áreas del currículo, se debería propender por que los estudiantes aprendan, por ejemplo, a pensar por sí mismos, a ser selectivos y reflexivos con la basta información que llega a través de distintos medios y lenguajes, a tomar decisiones desde criterios propios, y a pensarse no sólo su vida personal sino también comunitaria. Desde las artes, sin duda, se pueden favorecer diversas habilidades de pensamiento

crítico, que conlleven a generar “espectadores emancipados” como menciona Rancière (2017), sujetos que sepan ver, pensar y hacer, desde su enorme potencial creativo<sup>7</sup>.



Haciendo énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico. (Proyecto de aula: intervención artística de espacios públicos).

*Fuente:* archivo personal.

Una educación interesada en desarrollar el pensamiento crítico desde las artes puede considerar analizar información y buscar comprender; hacerse preguntas, registrar sus búsquedas; considerar diferentes perspectivas; pensar por sí mismos, construir criterios; intercambiar puntos de vista, debatir; seleccionar rutas, tomar decisiones; abordar asuntos importantes del contexto vital; imaginar soluciones a problemas reales; consolidar argumentos; generar discursos desde diversos lenguajes expresivos; participar creativamente, consolidar propuestas desde el campo artístico; enunciar desde las artes, buscando otras narrativas y subjetividades.

<sup>7</sup> Véase [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/node/5232](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5232) - <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/noticias/mural-de-los-famosos-proyecto-para-transformar-la-convivencia-en-el-colegio>

## **Educación artística e inclusión**

Al hablar de educación inclusiva, se asocia rápidamente con la inclusión en la escuela y en el aula, de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con “discapacidad”, y entonces desde la práctica pedagógica anticipamos un Everest que connota distintas dificultades, barreras y demandas para las cuales no se está preparado. No obstante, en las últimas décadas se ha avanzado bastante en la comprensión, el estudio y la práctica de la educación inclusiva, más allá de la “discapacidad”. Quizás ahora el reconocimiento de las diferencias y las diversidades, tanto en la consecución de los aprendizajes, como en las interrelaciones humanas que tienen lugar en el ámbito escolar, sin duda ha desplazado un poco ese temor inicial a un deseo de conocer y de aprender más sobre esta realidad de la que hoy no escapa la institución escolar.

El maestro Calderón (2018), recoge diez conceptos troncales de la educación inclusiva que parten de considerar que “si reconocemos el derecho a la educación de todas las personas, entonces tenemos que estar disponibles para iniciar transformaciones”<sup>8</sup>. Este análisis nos ofrece apenas uno de los tantos asuntos donde comenzar, afianzar, o rediseñar, en algunos casos, los proyectos educativos y prácticas pedagógicas para avanzar en una educación inclusiva.

Ahora bien, desde la educación artística, conviene reconocer y valorar la diversidad en sentido amplio, una diversidad también cultural, que enmarca los desarrollos artísticos que se dan en lo personal y en lo grupal, y que tienen que ver con el lugar de origen, con los territorios identidades y memorias, con las vivencias artísticas previas, con las disposiciones perceptivas y curiosas de cada estudiante, con las inquietudes e intereses, con las necesidades y las maneras propias de explorar el mundo de lo plástico, lo visual, lo sonoro, lo dancístico y escénico, llevadas también a la construcción de convivencias desde lo distinto y lo intercultural<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Véase [https://ined21.com/entrevista-a-nacho-calderon-almendros/?fbclid=IwAR-0LJK\\_zXo1MygHZV6Z9TpfQLEat-RKrDvrCq0zyv0roEQXjIm7WsM35kQ](https://ined21.com/entrevista-a-nacho-calderon-almendros/?fbclid=IwAR-0LJK_zXo1MygHZV6Z9TpfQLEat-RKrDvrCq0zyv0roEQXjIm7WsM35kQ)

<sup>9</sup> Véase [https://issuu.com/tallercreativoaleida/docs/relatoria-mi-colegio-mi-pana-la-migracio\\_n\\_y\\_la\\_es](https://issuu.com/tallercreativoaleida/docs/relatoria-mi-colegio-mi-pana-la-migracio_n_y_la_es)



Encontrando en las artes plásticas y visuales, diversos lenguajes expresivos que permitan conocer nuevas maneras de explorar el mundo con otros, de relacionarnos, de comunicar y de convivir, valorando la diversidad y la diferencia.



*Fuente:* archivo personal.

Una educación que desde las artes promueva la inclusión, puede contemplar: percatarse de diferentes modos de percibir, sentir, pensar, aprender y crear; escuchar atentamente y con respeto las historias y relatos de los otros; leer las expresiones corporales y otros relatos no convencionales; pensar en las palabras y en las imágenes, como narrativas de si y del otro; interesarse por el bienestar personal y colectivo, el cuidado de si y del otro; valorar los pactos y los acuerdos, así como las diferencias y los disensos; deconstruir y reconocer en el contexto, imaginarios y prácticas respecto de la diferencia y la diversidad; asumir con apertura los encuentros interculturales y sentirse parte de un tejido cultural; construir redes de apoyo, prácticas de solidaridad y vínculos de afecto genuino; descubrir posibilidades creativas desde la diferencia y la diversidad.

**Figura 4.** Momentos de la propuesta pedagógica



**Fuente:** elaboración propia.

## Metodología

Desde las evidencias de los proyectos de aula (portafolios y bitácoras, observación directa y participante), desde los proyectos transversales e interdisciplinarios (exposiciones, eventos, talleres, junto a las memorias escritas, fotográficas, audiovisuales de los mismos), y a partir de las evaluaciones formativas que el área de Artes Plásticas y Visuales desarrolla al interior de todos los cursos de grados 6° a 11° (autoevaluaciones, heteroevaluaciones y coevaluaciones), se han podido evidenciar:

Transformaciones del currículo:

- Exploración de varias dimensiones del ser que han estado en la escuela “asignadas” a ciertas áreas del saber-conocimiento, y que las artes pueden atender desde la experiencia estética y las prácticas artísticas.
- Énfasis en que las artes no solo desarrollan habilidades técnicas y expresivas, sino que son otro modo de construcción de conocimiento, donde median el pensamiento reflexivo, crítico y creativo.
- Cualificación de metodologías y didácticas, de ambientes de aprendizaje y de evaluación formativa al interior de la práctica pedagógica y en diálogo con otros escenarios de investigación en pedagogía de las artes.
- Configuración de proyectos pedagógicos de aula, transversales e interdisciplinarios, invitando a la comunidad educativa a pensar la formación integral y la integración curricular como un importante reto y desafío educativo.

### Construcciones personales y sociales:

- Mayor desarrollo personal y social, propiciando el conocimiento de sí mismo, del otro, de lo otro, del entorno natural y cultural.
- Reconocimiento de contextos globales y locales, de legados históricos y culturales, a partir de las artes plásticas y visuales, hacia la afirmación de identidades y sentidos de pertenencia.
- Valoración de la diferencia y la diversidad como riqueza y oportunidad, mejorando así la convivencia escolar, la disposición a la inclusión y la apertura a la interculturalidad.
- Descubrimiento de nuevos modos de explorar el mundo, de aprender, de construir conocimiento y de participar en la vida comunitaria.

### Reflexiones finales



### Búsquedas al inicio del proceso:

- Continuar la reflexión sobre mi práctica pedagógica.

- Conversar con otras maestras y maestros sobre diversas propuestas pedagógicas en artes.
- Sistematizar propuestas educativas artísticas que se han consolidado desde mi quehacer docente.
- Cualificar mi formación como artista educadora desde nuevos procesos de investigación e innovación.
- Compartir con colegas y agentes interesados e interesadas en las artes y la educación, desde la lectura, la escritura y el debate en distintos escenarios académicos.

#### Hallazgos durante el proceso:

- Encuentro interés y disposición del equipo de línea, al diálogo de saberes y al aprendizaje colaborativo.
- Evidencio varias experiencias pedagógicas creativas y con gran sentido educativo.
- Reconozco el liderazgo y acompañamiento de la mentoría, el apoyo de la monitoria, y los aportes del proceso formativo desde el IDEP.
- Observo cómo principales dificultades para las prácticas pedagógicas innovadoras, una escuela que aún conserva estructuras rígidas y que se resiste a nuevas concepciones y acciones educativas.
- Confirmando que la política educativa mantiene algunas distancias con las realidades escolares. Ejemplo: sostener los proyectos, sistematizar y divulgar, requiere de tiempos y espacios de los que se adolece en la cotidianidad escolar.

#### Proyecciones del proceso:

- Que esta experiencia pedagógica donde se enuncian asuntos denominados esenciales para la educación artística hoy, convoque a la reflexión colectiva de maestras y maestros de Artes y nos permita contrastar con las propias prácticas pedagógicas.

- Profundizar en el estudio, comprensión y reflexión sobre la educación artística y la cognición, la educación artística y el desarrollo de pensamiento crítico, la educación artística y la inclusión como asuntos esenciales para integrar al quehacer pedagógico en Artes.
- Retomar elementos abordados en el presente escrito, articulando a un modelo pedagógico institucional que se piense la formación integral y se aventure a la integración curricular.
- Involucrar más a las familias de la comunidad escolar para fortalecer la corresponsabilidad en el proceso educativo y expandir los alcances de la propuesta pedagógica EducArtes, en el desarrollo artístico y cultural de los estudiantes.

## Cierre

La práctica pedagógica es dinámica como las mismas comunidades educativas, se ha de leer siempre la realidad de los contextos locales y ¿globales?, las necesidades emergentes y las nuevas oportunidades en el quehacer educativo. Los desafíos educativos y para la práctica pedagógica, alcanzan tal complejidad que se requiere del concurso de distintos saberes y conocimientos, de allí la relevancia y pertinencia del trabajo en integración curricular, en redes y colectivos.

La labor de artistas educadores, de maestros o pedagogos de las artes, está mediada siempre por el sentido, el valor y la propia vivencia de la experiencia estética y la práctica artística. Todo ello situado en el contexto educativo. El ejercicio investigativo en y desde la práctica pedagógica, posiciona a maestras y maestros como sujetos de saber, reduce la tarea técnica y amplía las posibilidades creativas que devienen en transformaciones e innovaciones educativas.

## Referencias

- Calderón, N. (2018). Entrevista realizada por José García Pérez. [Ined21.com](http://ined21.com)
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Magisterio. Aula Activa.

- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro-EUB.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- López Quintás, A. (2010). La experiencia estética y la formación integral del hombre. *La experiencia estética y su poder formativo*. Universidad de Deusto.
- Rancière, J. (2017). *El espectador emancipado*. Bordes Manantial.
- Ronderos, M. E. (2009). *Pequeña exhortación pedagógica. Reflexiones para compartir con educadores de las artes y mediadores de museos*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/etiqueta/maria-elena-ronderos>
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós.
- Velásquez, G. (2020). *Educación artística y formación integral. Algunos principios orientadores para las prácticas pedagógicas*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/usuarios/Gina%20Alexandra%20Vel%C3%A1squez%20Moreno/contenidos>
- Yus, R. (2001). *Educación integral, una educación holística para el siglo XXI*. Desclée de Brouwer.



# PerSonar

## Ecosistemas de exploración sonora



José Manuel Páez Moncaleano<sup>1</sup>

“PerSonar” es una experiencia pedagógica en clave de laboratorio que brinda a los estudiantes, la oportunidad de explorar el universo sonoro, transformando para ello el aula de música en un ecosistema de creación al interior del cual cada estudiante primero encuentra el lugar desde el cual le resulta cómodo interactuar con el sonido, para luego comenzar a trazar sus propias redes de interacción con otros actores del mundo sonoro (tecnologías, lenguajes, personas, sonidos, prácticas culturales).

En 2014, Páez Moncaleano termina sus estudios de maestría en Arte Sonoro y vuelve al país motivado a compartir su experiencia artística y académica con todos aquellos dispuestos a escuchar, encontrando sin proponérselo el escenario y los actores ideales para experimentar, deconstruir y transformar: la escuela y sus “perSonares”.

A comienzos de 2015, el liderazgo del área de Música para los cinco colegios públicos que entonces administraba en concesión Alianza Educativa en Bogotá. Dicha labor fue preparando las condiciones óptimas para el surgimiento del proyecto al permitirle al autor:

---

<sup>1</sup> Maestro en Estudios Musicales con maestría en Arte Sonoro de la Universidad de Queen, Reino Unido. Docente vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio José Asunción Silva IED. Contacto: [jpaez@educacionbogota.edu.co](mailto:jpaez@educacionbogota.edu.co)

- Estar en constante diálogo con las grandes preguntas de la educación musical y revisar sus ideas a la luz del pensamiento de grandes músicos y educadores para adelantar un ejercicio colaborativo de revisión y actualización curricular.
- Acompañar el ejercicio de implementación curricular por parte del equipo de Música en los cinco colegios de la Alianza Educativa y nutrir su propia práctica con el ejercicio pedagógico de los colegas docentes viendo de primera mano cómo estos afrontaban los retos que encontraban en el aula día a día.
- Desarrollar su propia práctica de aula y compartir el espacio de clase con los mejores oídos que un educador sonoro pudiera desear. Los oídos abiertos, desprevenidos y curiosos de niñas, niños y jóvenes.

La mezcla de dichos factores hizo posible que en 2016 “PerSonar” germinara como proyecto de aula. Desde entonces, este ha aprovechado cada grieta pedagógica que ha encontrado a su paso para echar raíces y extenderse. El presente documento presenta el conjunto de reflexiones que resulta del proceso de sistematización de la experiencia, no con el ánimo de estructurar una ruta metodológica con marca registrada, sino con el propósito de compartir al lector el alcance de esta propuesta como experiencia piloto de implementación de un currículo educación sonora en la escuela.

## **Disonancia**

Para el último trimestre de 2016, el currículo indicaba que los estudiantes de grado 7° deberían aprender elementos formales básicos de la música del periodo clásico europeo. En un intento incipiente de diversificación en el aula, la dinámica planteada daba a los estudiantes la posibilidad de transitar por dos rutas válidas: ellos podrían escoger entre interpretar una pieza propia del periodo en cuestión, o bien, aplicar los elementos estilísticos propios del clasicismo para la creación de una pieza original. La propuesta fue tomada bastante bien por el grupo de estudiantes. Al poco tiempo, las dinámicas de la clase se transformaron: grupos de intérpretes se reunían a estudiar y a resolver problemas técnicos según el repertorio escogido por cada uno, mientras que los compositores escuchaban entre ellos sus creaciones y proponían a sus colegas cambios estructurales;

discutían movimientos de voces, y cuestionaban la relación de la música con el título de la obra.

En este escenario parcialmente diverso, el autor encuentra un día en clase a un estudiante llorando sobre su puesto. Después de un tiempo indagando, el chico pide entre lágrimas que se le permita realizar otro tipo de trabajo para la asignatura. Afirmaba no querer componer o tocar un instrumento; prefería incluso adelantar un trabajo escrito antes de adoptar cualquiera de las dos rutas inicialmente ofrecidas en clase. Ante lo inaudito de la respuesta, estaba claro que no era culpa del estudiante, quien ante la propuesta pedagógica se había sentido altamente frustrado, sino que la raíz del problema era precisamente que el ejercicio docente se articulaba alrededor de los “qués” del aprendizaje, muchas veces ignorando por completo la disposición, los gustos y las experiencias previas de los chicos (Peckrum, 1992). En otras palabras, a pesar de la iniciativa aplicada, el aula de clase no daba cabida a las necesidades expresivas de todos los estudiantes. Si bien la aparición de un nuevo rol (el compositor) había resultado exitosa, no era suficiente.

Luces al respecto ya daban Jeffrey Martin (2012) y Ethan Hein (2014), al enunciar dos problemáticas de la clase de música convencional:

- No es una experiencia musical auténtica: los instrumentos, las herramientas pedagógicas, el repertorio escogido, y los enfoques utilizados no coinciden ni representan la forma en que se experimenta la música fuera de la escuela (Martin, 2012).
- La oferta interactiva en términos musicales es altamente limitada: en una clase de música convencional, hay dos formas de interactuar: o se toca o se canta. Hecho que desconoce de entrada la verdadera diversidad de opciones interactivas presentes a lo largo del ecosistema de la industria musical: productores, editores, *managers*, arreglistas, ingenieros de sonido, etcétera, no son escenarios visitados con frecuencia en la clase de música (Hein, 2014), a pesar de ser sumamente “auténticos” en la vida real.

En el marco de estas problemáticas, la frustración que experimentó aquel estudiante puede leerse también en clave histórica. Como él, podrían contarse por miles los casos de niños, niñas y jóvenes para quienes el privilegio de tener clase de música en la escuela contribuyó, lamentablemente, a reforzar estereotipos negativos alejando de sus cotidianidades

la posibilidad de una experiencia musical sensible y en diálogo con sus propias necesidades. Bastaría al lector con hacer una breve indagación en su lugar de trabajo o en su hogar para encontrar el testimonio de alguna persona que años después, todavía considera no tener “oído” para la música o “voz” para cantar, a pesar de disfrutar de esta en varios momentos del día. Habrá otros que afirmarán haber aprendido algún repertorio en un instrumento musical. Pero todavía allí, estos mismos individuos habrán de reconocer que la pieza musical seguramente la escogió el maestro, quien además escogió quiénes tocaban cuáles instrumentos, quiénes sí lo hacían bien, quiénes sí servían para cantar, quiénes se presentarían, etcétera. Tras este corto viaje por la memoria, serán unos cuantos más los que tengan en su cabeza la imagen de una clase de música en la que unos pocos elegidos practicaban la música para alguna presentación mientras el gran resto de estudiantes permanecía pasivo en el aula, resignado y aprendiendo a la fuerza que la música era oficio de unos pocos talentosos.

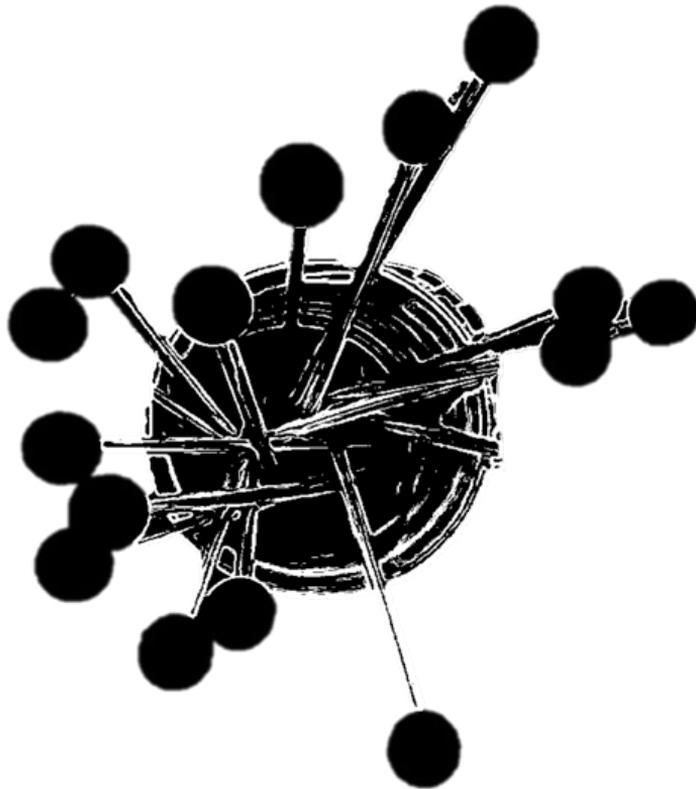
Un aula de música que se estructura de espaldas a las dinámicas del ecosistema musical es un territorio en el que la mayoría de las posibilidades de interacción con la materia sonora están vetadas para los estudiantes (Harwood, 1998). Es el docente quien compone, transcribe, escoge el material, arregla, ensambla, acompaña, dirige, etcétera. Una práctica pedagógica que no reconoce y potencia en el aula la capacidad creativa innata de todo ser humano abre el camino a la frustración, pues es un ejercicio en el que los participantes no encuentran espacio para formular sus inquietudes ni recursos para dar respuesta a sus necesidades expresivas (Kallio, Westerlund y Partti, 2014).

## **Consonancia**

Si la concepción de música que opera en la escuela divide a niños y niñas entre “los que cantan” y “los que no cantan”; los “musicales” y los “no musicales”; entonces será necesario superar las fronteras de esta forma limitada de experiencia musical para lograr que cada persona en el aula pueda redescubrir su dimensión sonora. Así pues, “PerSonar” es un proyecto de aula que busca expandir el panorama interactivo disponible para los estudiantes en clase de Música, con el fin de enfrentarlos a actividades, retos o problemas del mundo real (Ruthmann, 2006). Adoptando una mayor variedad de roles y replicando en el aula regular las sinergias que tienen lugar en el mundo musical, esta iniciativa brinda a cada estudiante la oportunidad de explorar su relación con el sonido desde un lugar del ecosistema sonoro en el cual se sienta cómodo.

La implementación del proyecto ha sido un ejercicio orgánico que ha transformado el aula en un laboratorio pedagógico en el que tanto las propuestas que trae el docente, como aquellas que aportan los estudiantes nutren los procesos creativos y a su vez determinan el curso y el alcance del proyecto. Sin embargo, el análisis de la sistematización de la experiencia sí permite identificar una línea metodológica con tres momentos distintos. A cada uno de estos lo acompaña una concepción distinta del término “PerSonar” que actualiza el marco conceptual y extiende las fronteras del ecosistema sonoro. A continuación, se propone un recorrido por cada etapa del proyecto acompañada de la definición de “PerSonar” que le caracteriza y de la descripción metodológica que lo estructura.

un Per  sonar



La visión original del término hace referencia a un juego de palabras que implica la relación entre dos actores: la persona y el sonar, aquel instrumento de navegación y localización que utiliza el sonido para identificar objetos cercanos. Tratándose del primer acercamiento de los participantes con el proyecto, las prácticas de aula buscan hacer de los estudiantes sonares vivos en sus propios contextos: “perSonares”. Es decir, individuos capaces de navegar por su realidad utilizando la interferencia constructiva de sus sonidos con los de su entorno.

Esta etapa busca ayudar al estudiante a redescubrir y a valorar su musicalidad, permitiéndole explorar y enriquecer las posibilidades expresivas de su cuerpo sonoro apropiándose de un primer rol interactivo. Los estudiantes comienzan un periodo de exploración en el que se presentan al grupo esas otras formas de interactuar con el sonido que en adelante ofrecerá la clase. Se asignan entre una y dos sesiones de inmersión por cada uno de los roles a ofrecer en el aula y luego del periodo de inducción cada estudiante escoge un rol de partida: aquella forma de pensar-hacer música en el ecosistema sonoro que le resulta agradable y desde el cual comenzará su proceso de reconocimiento y de interacción con la materia sonora. Algunos de los roles de partida presentados a los estudiantes suelen ser los siguientes:



- Luthier: aborda la construcción y estudio de objetos sonoros como un proceso creativo (ver Figura 1).
- Programador: explora la sonoridad del computador y otros dispositivos tecnológicos como instrumentos musicales, y la programación como un lenguaje creativo.
- Improvisador: comprende el instrumento como extensión de las posibilidades expresivas del cuerpo sonoro.
- Compositor: explora el potencial expresivo de los sonidos y los objetos sonoros.
- Productor: estudia el impacto de la música en las comunidades. Apoyándose en los productos alcanzados en las otras líneas, diseña y ejecuta experiencias multisensoriales, para intervenir en la institución educativa.



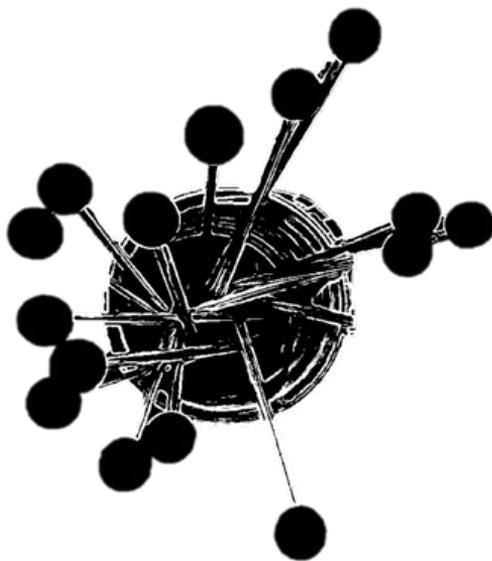
Aquellos estudiantes que al interior del curso optan por el mismo rol de partida, forman un grupo de interés con el cual buscarán consolidar un primer ejercicio creativo. Para esta segunda etapa del proyecto, “perSonar” es verbo y se conjuga en el contexto pedagógico a partir de una lectura no académica de sus raíces etimológicas: *per* (del latín: “a través de”), *sonar* (del latín: *sonare*, “hacer ruido”).

Totalidad-completitud: acción y efecto de completar(se) a través de la interacción con el sonido<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Definición construida por el autor para efectos del proyecto consultando definiciones de “per” y “sonar” en el Diccionario de la Lengua Española.

Si la primera etapa del proyecto buscaba despertar la sonoridad de cada participante, esta segunda etapa es una invitación a reconocer otros habitantes del mundo sonoro. El caso más evidente es el de los improvisadores, quienes en esta etapa presentarán procesos de creación derivados del ejercicio de intercambio dialógico con su instrumento musical entendido como una entidad sonora autónoma. Por su parte, lutieres y programadores habrán de llegar a reflexiones similares en cuanto a su relación con la máquina o la electrónica o el objeto convencional. Los compositores tendrán la necesidad de entrar en contacto con tecnologías de captura para poder realizar grabaciones de campo y más adelante utilizar software para alterar las cualidades de dichas grabaciones. Por último, producción debe empezar a hacerse una idea global de las distintas características de cada una de las aproximaciones al sonido desarrolladas en las otras líneas, además entra en contacto con actores externos al salón de clase con el fin de gestionar espacios de difusión y socialización de resultados al interior del colegio.



El docente en esta etapa planea provocaciones o plantea problemáticas a cada uno de los roles de partida con el fin de ponerlos en contacto con otros actores del mundo sonoro, sin embargo, en cada grupo reposa la decisión de interactuar o no con estos nuevos actores y de qué manera hacerlo. De cualquier forma, independientemente del rol que haya decidido

explorar cada estudiante, el objetivo de las distintas provocaciones es que cada quién experimente esta “completitud” sonora que consiste en aceptar que la sonoridad de otros actores del ecosistema esculpe, permea y nutre la propia experiencia sensible con el entorno. La invitación a cada estudiante es a componer, interpretar, diseñar, hacer, deconstruir, alterar, escuchar, “PerSonar”.

## Ecosistemas de exploración sonora



El pilar conceptual que acompaña esta fase es, precisamente, una relectura de las dos definiciones anteriores de “PerSonar”: se retoma la idea del sonar “vivo”, pues el reconocimiento de la propia sonoridad es la brújula que permite navegar el universo sonoro sin perder de vista el rol de partida. Pero se suma también la connotación activa de “PerSonar” que supone acción. “PerSonar” se puede leer ahora como un ejercicio de intercambio y colaboración entre perSonares, tecnologías, lenguajes, instrumentos, repertorio, etcétera, que resulta en la consolidación de un ecosistema de exploración sonoro.

Un espacio en el que la diversidad y pluralidad sonora son los recursos más valiosos de los cuales brotan un sinnúmero de procesos de creación, bien a nivel personal o bien como resultado del trabajo en red. En esta última fase del proyecto la invitación a los estudiantes es a enriquecer esa primera red interactiva lograda en la etapa anterior explorando el universo sonoro por rutas nunca antes transitadas y con el fin de establecer redes colaborativas de creación o de intercambio sonoro. Ya no es suficiente con reconocer otros actores del universo, sino que es preciso aventurarse a interactuar a un nivel creativo con estos. Hasta este punto se ha buscado que las iniciativas que surgen en cada línea interactiva (programador, luthier, compositor, etcétera.), permanezcan aisladas de los procesos desarrollados al interior de las otras líneas. Pero ahora se abre la oportunidad para que estudiantes de distintas líneas se sumen a esfuerzos comunes o intercambien saberes. En esta etapa las fronteras entre roles se diluyen y grupos heterogéneos y auto-constituidos consolidan propuestas interdisciplinarias de creación.

## ReSonancias

Los resultados obtenidos por los distintos grupos de rol en las distintas fases del proyecto, a pesar de ser absolutamente diversos, guardan una característica en común que confirma el potencial del planteamiento ecosistémico del proyecto: a pesar de tratarse de ejercicios de aula, estos procesos creativos superan el enfoque (desligado de la realidad), de la clase convencional, al punto de permitirle a los estudiantes compartir sus creaciones en espacios auténticos de divulgación artística.

Cabe mencionar, a manera de ejemplo, la oportunidad de la cohorte 2017 de lutieres y programadores, quienes estuvieron presentando sus procesos creativos en calidad de expositores en el evento anual del grupo TEB<sup>3</sup> (Tecnología Educativa Bogotá), un espacio que reúne experiencias innovadoras de los usos de las tecnologías a nivel escolar. Por su parte, el grupo de compositores participó del concierto del Día Mundial de la Escucha en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá y de la exposición *Tímpanos de fagua verde*<sup>4</sup> en la galería del Centro Cultural Bacatá (Funza, Colombia), con su pieza colaborativa P.B.M.A para orquesta de tubos<sup>5</sup>.

Igual de relevantes son los resultados que suceden al interior del aula de clase, pues esta es ahora lugar también de la voz, las ideas y las inquietudes de los estudiantes: durante el proceso de educación remota de 2020, el aula golpeó a la puerta de sus casas. En poco tiempo, los hogares se hicieron estudios de grabación, los objetos de casa inspiraron procesos de lutería experimental, los computadores se utilizaron como instrumentos y como herramientas de composición y muchas veces la ventana sirvió de partitura. Las condiciones obligaron a cada estudiante a desconocer fronteras marcadas entre los distintos roles, a hacer de todo un poco, y a redescubrir en un contexto cercano y auténtico su potencial creativo. De dicha experiencia quimérica resultan dos piezas colaborativas: “Caminata sonora” (2020)<sup>6</sup>, y “El poder de la naturaleza” (2020)<sup>7</sup>. Para 2021, los

---

<sup>3</sup> Véase <https://www.meetup.com/es/Tecnologia-Educativa-Bogota/>

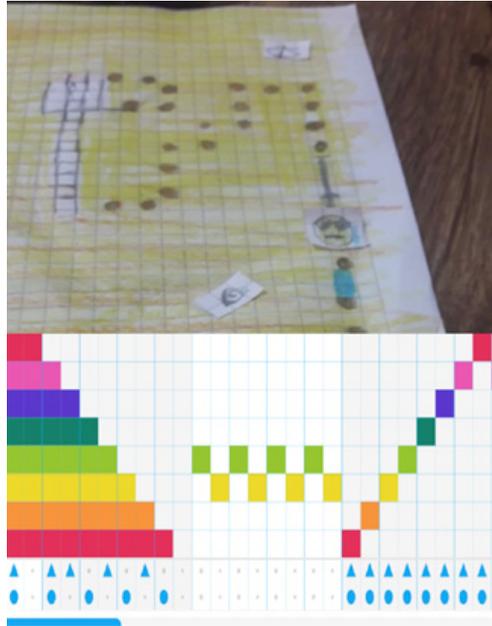
<sup>4</sup> Véase <https://cratilar.wordpress.com/2018/07/16/timpanos-de-fagua-verde/>

<sup>5</sup> La pieza puede escucharse en este enlace: <https://archive.org/download/P.B.M.A/P.B.M.A.mp4>

<sup>6</sup> La pieza puede escucharse en este enlace: <https://youtu.be/YZjnlTX7Un0>

<sup>7</sup> La pieza puede escucharse en este enlace: <https://youtu.be/267t32G2N9w>

estudiantes han propuesto componer la música para un videojuego y diseñar el paisaje sonoro de una “ciudad musical”.



Sin duda, el logro más importante con “PerSonar” ha sido el nivel de empoderamiento de los participantes como autores y artistas de sus procesos creativos. Del ejercicio anual de autoevaluación a la pregunta ¿qué es música para ti?, los estudiantes han mencionado:

- “Un mundo que uno puede explorar y acomodarse en un lugar agradable”.
- “Más que una canción de 3 minutos”.
- “En que la música no se halla solo en instrumentos, sino en cualquier cosa como en la electrónica y páginas diferentes”.
- “Antes pensaba que la música era un sonido y ya, pero ahorita pienso que es una mezcla de sentimientos y algo más personal y divertido”.

Aunque presentes en un lenguaje muy coloquial, estos mensajes permiten ver a un grupo de estudiantes heterogéneo que, a pesar de compartir un mismo espacio de aula, individualmente cada quién ha trazado su propio camino al interior del ecosistema sonoro.

## **Reflexión**

Ciertamente, desde la perspectiva del maestro, no es tarea fácil mantener un espacio de aula con cuatro o cinco proyectos desarrollándose en simultáneo. Como en cualquier espacio de laboratorio, con bastante frecuencia los resultados no son los esperados, ni para los estudiantes ni para el docente. Muchas veces hará falta volver sobre la data o el registro para descubrir que existe potencial en un ejercicio que se daba por perdido. Es común, como docente, sentir una suerte de ansiedad al percibir que alguno de los proyectos comienza a estancarse por las razones que sea. Quizá la mayor problemática que ha enfrentado “PerSonar”, en todo este tiempo, es justamente romper con los hábitos de comportamiento y de producción que rigen la conducta de los estudiantes en el aula regular. Toma tiempo para un grupo, por ejemplo, asimilar que no necesita esperar a que un docente indique cómo proceder, o animarse a proponer sus propias ideas.

La clave para dar respuesta a toda esta cacofonía de sentires y pensares ha estado siempre en cuestionar los modelos vigentes y dar un paso más allá. Uno de los primeros aprendizajes recogidos con “PerSonar” es que se hace preciso vincular a los estudiantes en el ejercicio de planeación y evaluación de resultados de las propuestas de laboratorio. Una clase de esta complejidad no puede estructurarse bajo una sola mirada y no puede mantenerse en el tiempo si las tareas no se distribuyen entre todos los participantes.

En cuanto a los procesos creativos de los estudiantes, resulta evidente la necesidad de romper con paradigmas de “presentación” convencionales. Los resultados alcanzados desbordan muchas veces las posibilidades comunicativas de espacios habituales como entregas de notas o izadas de bandera, a la par que necesitan de un espectador tanto más activo con la experiencia artística. Ello ha impulsado al maestro y estudiantes a salir en busca de otros espacios y de nuevas formas de comunicar sus logros dentro y fuera de la institución educativa. Desde el campo de lo teórico, este proyecto ha impulsado al autor a emprender un ejercicio de actualización curricular que supere la subjetividad del maestro, reconozca y

valore las muchas otras formas de sonar y “PerSonar” que actualmente no tienen cabida en el aula de clase por no considerarse “musicales” a la luz del planteamiento occidental.

Grandes luces al respecto ha significado para el proyecto transitar por la experiencia de “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021. Por un lado, ha puesto sobre la mesa herramientas investigativas para el análisis y escalamiento del proyecto, y por el otro, ha arrojado luz sobre espacios vacíos o no visitados en la investigación como, por ejemplo, el enfoque de género al interior del proyecto. Gracias a esta oportunidad formativa, se prende una alarma pedagógica al notar que, en cinco años de ejecución, apenas dos chicas se han vinculado al equipo de lutería y dos más participaron en el proyecto como programadoras. Mientras que históricamente el equipo de “composición” ha estado conformado en un 80% por participantes femeninas. Dinámica que, ciertamente, invita a indagar qué hay detrás de este comportamiento y si existen elementos en el aula que pudieran estar reforzando esta mentalidad en el grupo de estudiantes.

Mientras tanto, llena de orgullo y gratificación ver pasar por el aula de música a estudiantes que, poco a poco, logran consolidar su propio discurso artístico, encuentran su lugar en el ecosistema, y desde allí, con orgullo deciden compartir sus resultados creativos, aun cuando estos contrastan con los paradigmas estéticos con que los adultos valoran las experiencias musicales<sup>8</sup>.

Procurar enriquecer la oferta interactiva tradicional de la clase de Música ha sido un ejercicio pedagógico que ha permitido a los estudiantes empoderarse de su propio proceso de aprendizaje acercándose a situaciones reales de creación, colaboración e intercambio, e impulsándolos a reconocer que como “PerSonar”, se habita un ecosistema sonoro con posibilidades infinitas de creación esperando a ser activadas por medio de relación sensible con el entorno y sus actores.

## Referencias

Harwood, E. (1998). Music Learning in Context: A Playground Tale. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 52-60.

---

<sup>8</sup> En el blog <https://personaresenlaescuela.wordpress.com/> el lector puede encontrar información detallada de las iniciativas exploradas en el aula y acercarse a las sonoridades construidas por los distintos grupos de estudiantes.

- Hein, E. (2014). *Designing the Drum Loop, a Constructivist Rhythm Interface for Beginners* [tesis de pregrado, New York University].
- Kallio, A. A., Westerlund, H. y Partti, H. (2015). The Quest for Authenticity in the Music Classroom. *Sinking or Swimming?*, 15, 205-224.
- Martin, J. (2012). Toward Authentic Electronic Music in the Curriculum: Connecting Teaching to Current Compositional Practices. *International Journal of Music Education*.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359-376.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. *Educational Practices Series*, 24.
- Ruthmann, A. (2006). *Negotiating Learning and Teaching in a Music Technology Lab: Curricular, Pedagogical, and Ecological Issues*. Oakland University.

# Sistematización del proyecto “Cátedra de derechos humanos a través del arte”, en el Colegio La Chucua IED

José Orlando Martínez Triana<sup>1</sup>

*Un Gobierno, una sociedad, que no contemple como prioridad la causa de los derechos humanos se convierte en enemigo de su propia existencia y en una amenaza para el desarrollo de cualquier intento de democratización posible.*

Beltrán Gaos (2006, p. 37)

En muchos de los colegios públicos, las áreas y asignaturas en las cuales se trabaja el tema de derechos tienen que ver con ciencias sociales, religión, ciencia política y ética. A estas también corresponde la difusión del manual de convivencia, las leyes de infancia y adolescencia, los procesos para elaborar esa legislación, quiénes las hacen, y, en general, las normas que involucran directamente al estudiante. La mayoría de ellas tienen metodologías centradas en la memorización o racionalización de conceptos, términos, y muy poco en vivencias emocionales ni sensitivas.

Un tanto por lo anterior, y otro por la creciente intolerancia que se vive en las comunidades –a diario se evidencian tensiones entre las distintas partes de la comunidad educativa (acudientes, docentes, estudiantes, funcionarios administrativos, comunidad)–, salta a la vista que el manual de convivencia, así como el precario conocimiento de los derechos, no son factores que generen actitudes responsables hacia relaciones incluyentes, diversas y respetuosas, mucho menos cimentadas sobre la diversidad,

---

<sup>1</sup> Diseñador Gráfico de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Educación, Cultura y Política de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Magister en Derechos Humanos, Estado de Derecho y Democracia de la Universidad de Alcalá (España). Vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio La Chucua IED. Contacto: [negromartri@gmail.com](mailto:negromartri@gmail.com)

multiculturalidad y particularidades que le son inherentes a la persona, a los grupos humanos, y que además contemplan los más recientes documentos oficiales en materia de convivencia escolar.

Ante las situaciones “salidas de lo normal” se termina, teniendo en la unilateral interpretación del manual de convivencia –hecha por algún administrativo o docente– la única medida de lo que pasó y su correspondiente responsable. Este manual está permeado por distintas intenciones. La primera de ellas, un interés no manifiesto, del modelo educativo vigente, en trasladar a manos de docentes, ahora llamados primeros respondientes y en los acudientes, la garantía de muchos derechos que le atañen constitucionalmente a la administración de turno.

La segunda intención que subyace en el manual de convivencia son los valores intrínsecos de las personas que componen los comités de convivencia, antes denominados “de disciplina”. La normatividad contempla que dichos comités hagan periódicamente revisión, ajuste y modificación de dichos manuales, a la luz de avances significativos, en materia de derechos en marcos legales y códigos. Tal revisión no se realiza o se realiza haciendo caso omiso a conquistas civiles que deberían superar intereses tradicionalmente moralistas, religiosos, machistas, autodeterminados *a priori* como “valores positivos”.

Temáticas de delicado manejo que implican alto compromiso de la dignidad personal, como lo son las libertades sexuales y reproductivas, la identidad y libre espiritualidad, el libre desarrollo de la personalidad, las opciones y acciones ciudadanas y políticas, la autodeterminación, se mezclan con temas como la transformación de un uniforme, un corte de pelo, el maquillaje o el comentario sincero acerca de la calidad de una asignatura, para ser clasificados en faltas graves y poco graves regularmente.

A pesar del carácter amplio, incluyente y respetuoso que se sugiere para las relaciones en las comunidades académicas, en los materiales difundidos por la Secretaría de Educación son ignorados de forma deliberada por amplios sectores, presionando medidas coercitivas y de señalamiento en contra de quienes consideran “manzanas podridas”, que dificultan lo que consideran la sana formación, transformándose en cruzadas de negación de los derechos individuales y colectivos. Como se menciona en la ley por medio de la cual se crea Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”

El objeto de esta ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994– (Congreso de la República, Ley 1620 de 2013).

Frente a todas estas situaciones, el proyecto de “Cátedra de derechos por medio del arte gráfico” propugna porque los estudiantes, así como sus familias y, en general, la comunidad educativa del Colegio La Chucua, se acerque de forma lúdica a una primera etapa de sensibilización sobre el fenómeno de los derechos humanos, por medio de piezas visuales que, además de desarrollar el conocimiento y la práctica de la expresión, plantean una conciencia amplia sobre la necesidad de avanzar hacia relaciones basadas en la inclusión y la diversidad. Lo anterior por medio del diálogo respetuoso y de las acciones, garantías y mecanismos jurídicos nacionales e internacionales que pueden ser interpuestos para el goce pleno de los derechos humanos, individuales y sociales.

## **Sobre el colegio**

El Colegio La Chucua se encuentra ubicado en el extremo suroriental de la localidad de Kennedy, en la intersección de la Autopista Sur y la Avenida Boyacá. Es un colegio relativamente pequeño, pero su diseño e infraestructura son de muy buena calidad. La población del Colegio La Chucua tiene orígenes, estratos y rasgos culturales muy diversos. Se puede hablar de una minoría de hogares de estudiantes que tiene posibilidades materiales y familiares aptas para desarrollar un trabajo académico sostenido, eficiente y propositivo. Estos habitan mayoritariamente en conjuntos de apartamentos que, desde hace veinte años, rodean el colegio y la parte colindante con el barrio Timiza. También hay estudiantes que habitan el barrio que delimita la entrada desde la tradicional fábrica de aceite La Sevillana, hasta la glorieta del barrio Boitá.

Un segundo grupo de estudiantes habita en barrios como Boitá, La Chucua, Las Delicias, Nueva Delicias, Villa Nueva y Nueva York. Estos tienen posibilidades fluctuantes, ya que la economía de sus hogares depende de trabajos temporales, no formales o de condiciones familiares difíciles. Sin embargo, hacen grandes esfuerzos por mantenerse dentro del sistema de educación pública como única posibilidad de adquirir conocimiento. Esta última franja poblacional tiene condiciones de inestabilidad muy altas, sus familias son en su mayoría disfuncionales. Los estudiantes han

sido enviados al colegio, más por carencia de cupos cerca a sus lugares de residencia, que por conveniencia.

Hay población migrante de fuera y dentro del país. Es importante la presencia de estudiantes venezolanos que se han adaptado de forma fácil a las costumbres, roles y dinámicas del colegio. También hay un número significativo de familias desplazadas de las regiones donde se dan fenómenos constantes y graves de violencia.

## **El contexto social del momento**

Ya desde antes del confinamiento social por la pandemia se vivía una situación de inconformidad juvenil, que derivó en marchas, protestas, manifestaciones en las que se exigían derechos. Este factor se tornó desconcertante para los y las jóvenes que, al verse forzadamente lejos de estos fenómenos por demás justos y determinantes para su futuro, se tuvieron que conformar con el manejo conveniente, que los medios de comunicación masiva y las redes sociales, servidoras de los mismos propósitos, le dieron a la situación, convirtiéndola en noticias fatalistas y manipuladoras que satanizaban la protesta, escondiendo los objetivos de fondo.

En cuanto a las condiciones del contexto pedagógico, no solo de la “Cátedra de derechos a través del arte gráfico”, sino también de las Ciencias Sociales, Humanas y el Arte, hay una afectación importante por parte de las mismas políticas de educación pública que vienen cayendo desde hace décadas en una lógica del funcionalismo y utilitarismo del conocimiento, disminuyendo paulatinamente los recursos, espacios e intensidad horaria, para concederlo a un modelo educativo para el trabajo con habilidades y teorías eminentemente técnicas, encaminadas a obtener capital humano, útil en espacios de la producción y gestión industrial o comercial de bienes y servicios.

Evidencia de este desequilibrio inconveniente son las evaluaciones de Estado, llamadas pruebas Saber 11 a las que se les considera determinantes para la medición de los niveles de conocimiento. Fuera de ellas están los contenidos de Artes, Educación Física, Ética, entre otras. Curiosamente evaluadas por unas improvisadas pruebas SER que no cuentan, a la hora de los indicativos de inteligencia, causando una regresión decimonónica

al modelo educativo patriarcal que excluía todo conocimiento ajeno al racional<sup>2</sup>.

### **¿Qué se quería solucionar?**

La “Cátedra de derechos a través del arte” quiere aportar reflexiones y planteamientos que incidan positivamente en las relaciones interpersonales e intergrupales de la comunidad educativa del Colegio La Chucua IED. Mostrando así la necesidad de que estas relaciones encuentren en los derechos humanos un marco de referencia más amplio y profundo que los arraigos personales, fruto de los medios de comunicación masiva interesados en implantar lógicas de mercado como la individualidad, la intolerancia, la competitividad y en imposiciones como: “Si a mí me criaron así, así será la educación de todos y todas”.

Se trabaja para reevaluar el pensamiento decimonónico sobre el divorcio entre las ciencias exactas, sociales y el arte, en el que solo mediante la teorización racional de un fenómeno, se le puede entender. Cuando se hace un dibujo, una canción, una obra de teatro o cualquier otro producto artístico, sucede el mismo proceso que hace posibles los hallazgos científicos en química, física o ingeniería<sup>3</sup>.

### **Delimitar el problema es clave**

La “Cátedra de derechos a través del arte” surge como proyecto en 2016, cuando se convoca a los presupuestos participativos del colegio como una posibilidad de aportar en la parte convivencial. La estrategia consistió en la impresión bimensual de un cartel o póster, en el que se realizaba un

---

<sup>2</sup> “Desde esta posición es pertinente recordar que el concepto de desarrollo humano debe ser un concepto holístico, es decir, que tenga en cuenta todas las capacidades del ser humano sin darles más importancia a unas que a otras. Para colaborar en la consecución de esta meta, la educación a través del arte ofrece un interesante marco educativo en el cual se pueden desarrollar capacidades que quedan relegadas en otros campos, como las citadas anteriormente, además de promover el desarrollo y el autoconocimiento” (Viñao, 2012).

<sup>3</sup> “Gardner sugiere que en algunas personas se aprecia la presencia de inteligencias concretas que operan a niveles muy altos, como montañas enormes que se alzan contra el fondo de un horizonte llano. Los genios son individuos que demuestran una capacidad superior en una parte de una inteligencia determinada, mientras que el resto de las inteligencias funcionan a un nivel bajo. Al parecer, existen genios en cada una de las ocho inteligencias” (Armstrong, 2006).

cómic o caricatura con un derecho elegido. Este póster se colocaba en el salón y, con el desarrollo de los contenidos de cada curso, se planteaban piezas gráficas, como ilustraciones, frisos, carteleras, murales, animaciones, tridimensionalizaciones, entre otras, que se socializan con el curso y en un espacio de exposición al final del año que se llamó “El Arte se toma La Chucua”.

Se trata de un evento que tiene varias metas. La primera es dedicar media jornada para una muestra integral y descentralizada de manifestaciones artísticas. La idea inicial era invitar a las personas o colectivos que hicieran presencia en la comunidad, con expresiones de danza, de música, de literatura, de muralística, graffiti, teatro, entre muchos otros. Se trata de llenar ese vacío al ser el único docente de Artes, y a la vez recordando en la comunidad educativa la extensión, complejidad e importancia del arte en la vida de las personas y de las comunidades. Luego de cuatro versiones y de dos representaciones del colegio en el foro local, hay evidencia del material y de las experiencias necesarias para comenzar un proceso de sistematización en el que se encuentren los sentidos que subyacen a las preocupaciones y objetivos relevantes y más evidentes. Por ahora, vale la pena destacar la participación de colectivos externos que se han invitado a mostrar las manifestaciones dentro de “El Arte se toma La Chucua”.

“Danzas Río”, del barrio vecino Villa del Río, es una academia de formación a la que también asisten estudiantes del colegio; esto crea un nexo que ha facilitado una presencia casi constante en la muestra. “Grupo de hip hop y rap” se trata de un colectivo de jóvenes que han venido participando de manera entusiasta en todas las versiones de “El Arte se toma La Chucua”. A lo anterior se suma el Colegio Carlos Arturo Torres, vecino y par de la Secretaría de Educación que ha participado varias veces con una muestra de danza de preescolar, primaria y bachillerato. Además de las danzas que presentan algunos cursos del Colegio La Chucua, hay otro ingrediente importante que refiere al diálogo cultural y convivencial dentro y fuera del colegio.

## **La muestra gráfica centrada en derechos**

Si se hablara de una evidencia directa y clara de la “Cátedra de derechos a través del arte” en el marco de la muestra “El Arte se toma La Chucua”, esa sería la muestra gráfica. Consiste en la selección de trabajos que, por su creatividad evidenciada en la capacidad de lograr llamados de atención hacia los temas de derechos por medio del uso de íconos, señales

y símbolos culturales que se contraponen, se sobredimensionan o se contrastan.

## **La “Cátedra de derechos humanos a través del arte”**

Frente a esas vicisitudes de las políticas públicas actuales y la influencia del consumismo, la “Cátedra de derechos a través del arte” ha tenido una recepción positiva entre la comunidad académica del colegio. Tanto estudiantes como docentes y directivas han colaborado para que en este momento se pueda tener un espacio dentro de las actividades académicas. Su estrategia consiste primeramente en realizar unos pendones que se hacen coincidir con problemáticas del momento mismo que se liga a los intereses de los estudiantes.

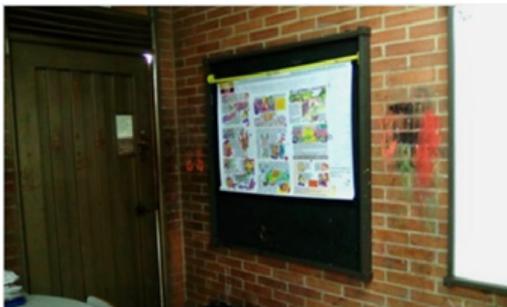
### **Los pendones**

El papel de los pendones es iniciar un diálogo que se centre en la actualidad. Se elige una tensión social que determine negación de derechos, se realiza en un vocabulario coloquial y cercano a la cultura juvenil; de esta forma, las fuentes y argumentos con los que cuenta el estudiante para abordar el tema son múltiples, ya que el fenómeno está en los medios de comunicación, en las conversaciones de la gente, de su familia, e irremediamente, en su entorno. El abordaje de los temas se hace de forma grupal al proponer un ejercicio gráfico con el tema de los derechos y en el que se emita una opinión al respecto del tema del pendón. Esto se puede hacer de diferentes formas entre las que se encuentran la ilustración, historieta, propuesta visual, opinión escrita, entre otras. En este propósito no hay obligación de hacer un ejercicio unificado.

**Figura 1.** Tipo de diagramación e de los pendones. Primer pendón “Derechos de las mujeres” Primer semestre de 2016



*Fuente:* archivo personal.



*Fuente:* archivo personal.

### Otras ayudas didácticas

El salón de clase, además de ser espacio de trabajo, también es de reflexión. Se hacen piezas gráficas que ayudan a la reflexión de las problemáticas de derechos, exposiciones de trabajos, y se ambienta el espacio con los trabajos y propuestas que se realizan en el proyecto.

**Figura 3.** Adhesivos de ambientación al tema de derechos colocados sobre la película mate de los ventanales del salón



*Fuente:* archivo personal.

**Figura 5.** Material didáctico sobre derechos humanos, realizado como proceso creativo y de expresión gráfica



*Fuente:* archivo personal.

## Trabajos de estudiantes

Además de los trabajos individuales, se hacen actividades prácticas de grupo que consisten en la elaboración de bocetos de murales. El tema es la reivindicación de derechos, se hace una discusión grupal a la que le sigue un taller



de creación individual que desemboca en la elección del boceto que se va a representar sobre formatos de cuatro o cinco metros por 1.50 cm que se fijan al tablero.

## Los carteles



Quienes no asumen ninguna de las opciones anteriores realizan un cartel de gran tamaño que presente una reflexión sobre el tema sugerido. Estos se exhiben por periodos de un mes de forma rotativa. Todos los trabajos tienen registro fotográfico, ya que, por razones logísticas, la exhibición en aulas y auditorios deteriora la mayoría de los que son realizados sobre la libreta de la asignatura. Los únicos que se han expuesto en eventos de otras asignaturas son aquellos carteles que, por el alto gramaje, permite ser colocados y desprendidos varias veces.

## Trabajos en libreta de bocetos (*block*)

Son los ejercicios de clase que se sugieren tener en cada una de las clases. Es un taller en el cual se tratan de terminar los trabajos dada la baja intensidad horaria, lo que determina que sea un solo encuentro por semana, en el mejor de los casos, de un bloque y de medio bloque.

**Figuras 6, 7, 8.** Derechos de las mujeres. Técnica arquitectura de papel



*Fuente:* Archivo personal.

## Metodología

El proyecto ha acudido a diferentes recursos metodológicos según los logros que, en determinados momentos, ha exigido el proceso. Al inicio, la asignatura se propuso como un diálogo alrededor de fenómenos cotidianos que giraban alrededor de un tema, como por ejemplo, los derechos de las mujeres, niñas y jóvenes. Se hacía un cartel que se colocaba en el salón sin ningún tipo de instrucción, para que lo leyeran de forma libre.

Desde ese punto de vista la cartografía social, según Habegger y Mancila (2006), la cartografía social permite conocer y construir un conocimiento integral del territorio para que se pueda elegir una mejor manera de vivirlo, desde una mejor comprensión de la realidad territorial, de cómo se vive el territorio que se habita y cómo se construye el futuro territorio deseado. Muchas de las conversaciones se vieron reflejadas en materiales gráficos como ilustraciones, historietas, carteles, frisos y caricaturas.

Otra metodología empleada fue el Aprendizaje Basado en Problemas desde la perspectiva misma del quehacer del docente, ya que era importante variar el rol docente en una apuesta en la que se requería también un cambio de actitud por parte de los estudiantes, pasando de la pasividad de la memorización a la dinámica propositiva del análisis e interpretación visual de un fenómeno. Dicho por algunos teóricos:

la necesidad de llevar a cabo una investigación sobre el efecto de metodologías activas de aprendizaje que comprometan al docente en un rol proactivo en aula, como verdadero acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje, que promueva el aprendizaje autónomo y el desarrollo de la inteligencia emocional de

los estudiantes, como fundamento vital de todo desarrollo integral de nuestros futuros profesionales (Luy-Montejo, 2019, p. 355).

## **Resultados**

### **Derechos humanos desde la emotividad**

Los esfuerzos que se han hecho desde otras áreas, especialmente las ciencias sociales, por promover, hacer, conocer y, sobre todo, incluir en la práctica el tema de los derechos humanos se complementa con una búsqueda desde la sensibilidad, lo emotivo, lo creativo, desde la libertad de lo divergente, en la cual están incluidos todos los elementos que pudieran darse en el conocimiento racional.

### **Sensibilidad y transformación social**

Como la aproximación al objeto no es desde los valores numéricos ni teóricos, la descripción es simbólica y se ajusta a una descripción cromática, de textura o de forma. Mediante la vivencia propia del artista (estudiante) se aprehenden los fenómenos y se explican. Apartado de las versiones impuestas, emite un juicio diferente, no convencional, salido de su particular forma de entender su vivencia personal o familiar, lejos de todo estereotipo convencional. Esa diferencia deja abierta la puerta a la libre interpretación y definición de las realidades posibles, que van a interactuar con otras visiones de realidad. Por eso el arte ha sido históricamente un elemento decisivo en los procesos de transformación social, porque sorprende, aísla un fenómeno y lo presenta otra vez (re-presenta) de forma inesperada por el pensamiento racional dominante.

No se podría pedir resultados cuantificables a un proceso sensitivo, ya que su experiencia puede estarse dando en actitudes, acciones o intercambio de valores entre los estudiantes. Puede desencadenar procesos de participación juvenil, organización ciudadana o puede estar llevando a tomar una posición frente a desafíos actuales que lesionan sus derechos.

### **Replanteamiento del modelo funcionalista de la producción en favor de la integralidad del conocimiento**

La “Cátedra de derechos a través del arte” llama la atención hacia esta inquietante realidad, colocando los derechos fundamentales como aplicaciones de los conceptos y técnicas de representación gráfica. Cada tema está dividido en un objetivo visual y otro de derechos, lo que lleva a un análisis de causas y consecuencias, dinámicas sociales y relaciones económicas, políticas y culturales que han de ser plasmadas en cada

desarrollo de la asignatura. Este aspecto tiene las mismas honduras e importancia que los análisis teóricos que se elaboran desde otras áreas del conocimiento.

## **Evolución del proceso “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021**

Se trata de múltiples espacios que se hacen en un cortísimo tiempo, aportes desde la didáctica, la metodología, técnicas de investigación y temas relacionados con el seguimiento, sistematización y evaluación de proyectos pedagógicos. El volumen de trabajo normal de un docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) no permite asistir a todos esos importantes aportes que quedan para estudio y reflexión posterior. Mucho menos su aplicación a las iniciativas como la escritura del capítulo para la revista y las ponencias para eventos.

En cuanto al espacio creado para el intercambio entre docentes de Artes, es notorio el nivel de aprendizaje, dado que los compañeros con mayor experiencia no mitigan esfuerzos en ampliar y compartir con quienes hasta este momento ingresamos sus experiencias, certezas y logros. Es especialmente atrayente la variedad y cantidad de búsquedas que los docentes de Artes podemos emprender en incontables espacios y temáticas. En esta experiencia se ha aprendido que cuanto más se profundiza en el tema escogido, se abren nuevas conexiones, con temas y procesos que convierten la actividad artística en parte de un sistema de conocimiento con otras asignaturas.

Los dos espacios cercanos a nuestros roles son la mentoría que hace el profesor Daniel y la revisión de documentos y acompañamiento que hace Angie. Es excepcional la forma en que ellos dos han hecho aportes desde una cercanía que elimina las distancias disciplinares y de roles. Han sido un apoyo incondicional que, en mi caso, han aportado experiencia, claridad y acompañamiento constante. Se sugiere que se haga ampliación de esta metodología de trabajo, con el fin de ahondar el conocimiento acerca de los temas propios a las artes, para después compartir espacios y documentos con otras áreas del conocimiento.

Desde lo profesional, es necesario continuar trabajando en el fortalecimiento de la “Cátedra de derechos a través del arte”, ya que esta cercanía al programa de “Maestros y Maestras que Inspiran” ha mostrado nuevas rutas y posibilidades para el proyecto de forma autónoma y en

conjunción con otras intencionalidades, ligadas al tema de la expresión, la reivindicación de derechos y de situaciones de contexto que afectan a nuestra población estudiantil. Especialmente quiero agradecer al equipo del IDEP, a quienes acompañan y ofrecen espacios nuevos de reflexión y acción, al profesor Daniel, y a Angie, pues sin su esfuerzo y motivación no encontraría razón para escribir y para seguir reflexionando sobre el quehacer docente y ciudadano.

## Referencias

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía para educadores*. Editorial Paidós.
- Beltrán, M. (2006). La importancia de la enseñanza de los derechos humanos, especial referencia a América Latina. *Revista DEHUIDELA*.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Ley 1620 de 2013*.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Mancila, L. y Habegger, S. (2006). *El poder de la cartografía del territorio en las prácticas contrahegemónicas*. [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4034/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0693.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4034/2/FPF_PTPF_01_0693.pdf)
- Viñao, S. (2012). *La educación a través del arte: de la teoría a la realidad del sistema educativo*. Universidad Católica de Murcia.

# SumArte al cambio con las TIC

Juan Manuel Patiño Callejas<sup>1</sup>

## Introducción y contexto

El proyecto tiene lugar en el Colegio Miguel Antonio Caro (MAC) IED, ubicado en la localidad de Engativá, zona 10 Quirigua, inmersa en zona comercial. La misión, visión y el PEI están definidos en el manual de convivencia. El enfoque pedagógico del colegio es “Enseñanza para la comprensión” (EPC). En objetivos planteados por directivas y el horizonte institucional en el Plan Operativo Anual, se encuentra el de:

Diseñar y apoyar la elaboración de un plan de intervención pedagógica oportuno, pertinente y coherente, acorde con el PEI y las necesidades concretas de las instituciones educativas, a través de la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras en los diferentes niveles y ciclos, que permitan la transformación de prácticas de aula para la formación de seres humanos autónomos.

Sin embargo, si bien cada maestro desde sus prácticas pedagógicas propende la innovación y el mejoramiento de las mismas, el trabajo interdisciplinar no es evidente, lo que se refleja en los planes de estudio de cada asignatura y en los productos derivados de los proyectos que allí se desarrollan. En conversaciones de maestros del MAC jornada mañana de asignaturas de Artes-Dibujo Técnico (DT) y Matemáticas se hicieron evidentes las falencias de la mayoría de los estudiantes de distintos grados a la hora de relacionar los temas de “perímetro y áreas” que se ven en ambas asignaturas, así como la no identificación de relación y aplicación en la vida cotidiana de lo visto en clase.

---

<sup>1</sup> Docente de Artes Dibujo Técnico, línea educación Artística y estética. Licenciado en Tecnología del Diseño UPN. Magister en Educación. Vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Miguel Antonio Caro IED. Contacto: [ju\\_ma\\_pa@hotmail.com](mailto:ju_ma_pa@hotmail.com)

Se realizó la lectura de mallas curriculares de asignaturas de Matemáticas y DT de los docentes del MAC, se identificaron temáticas similares que no están transversalizadas; de igual forma, se apreció que en estas se usan TIC específicas para diversos temas. En conjunto, ante esta situación los docentes decidieron articular los planes de cada asignatura en algunos temas específicos y hacerlos transversales, teniendo en cuenta los derechos básicos de aprendizaje. Se diseñó en concordancia con la coautora de este proyecto (Castelblanco, A., docente de Matemáticas, Comunicación Personal, 2020)<sup>2</sup>, una estrategia que busca sostenibilidad en el tiempo, que esté en sincronía con los propósitos de la institución y que, principalmente, motive a los estudiantes a participar en actividades donde pueden ver cómo lo que construyen en el aula es cercano a sus intereses y es aplicable en la vida cotidiana.

Después de identificar el problema a nivel general y tratar de centrar el proyecto para transversalizar Artes-DT-Matemáticas, se buscó reconocer intereses específicos en diferentes grupos de los grados 10º jornada mañana, compuestos por cuarenta y cinco estudiantes cuyas edades oscilan entre catorce y dieciocho años, de los cuales hacen parte veinticinco mujeres y veinte hombres. Se realizó una encuesta en Google Forms, que permitió tener una caracterización general de su percepción respecto al contexto social y académico de la institución y de las relaciones que ellos consideran entre el arte, las matemáticas y el dibujo técnico, tanto en el colegio como en su cotidianidad.

Se diseñaron los objetivos apoyados en la encuesta preliminar, la cual arrojó que el 60% de las imágenes solicitadas a los estudiantes estaban asociadas a sus gustos, aficiones y sentimientos. Dentro de este grupo se encuentran imágenes de sus mascotas, lugares que esperan visitar, deportes, actividades que practican con alto grado de disciplina y unas muy interesantes, asociadas a su gusto por los juegos de estrategia en línea, en particular *League of Legends*, que cuenta con un alto número de seguidores en el grupo por su carácter competitivo y de trabajo en equipo. De estos temas ubicados, el juego mencionado se seleccionó y se usará como potenciador, siendo un reto también para los docentes al deber estudiar el juego y aprovechar sus características para poder usarlo en las asignaturas.

---

<sup>2</sup> Este proyecto es realizado en coautoría con Castelblanco, A., docente de Matemáticas, y presentado con textos similares desde su perspectiva al IDEP en la línea de Pensamiento lógico y matemático “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021.

Además, al analizar los resultados del MAC, que fueron bajos en pruebas ICSES y Saber de los últimos cinco años (solo repuntó en 2019), se evidenciaron falencias de orden matemático y comprensión lectora. Lo anterior incentivó la unión de temas para incentivar un mayor pensamiento crítico en los estudiantes y que puedan aplicar lo visto en una materia en otra asignatura desde otra perspectiva, motivando así el pensamiento crítico y analítico. Es así como se plantean los siguientes objetivos:

- **Objetivo general:** Favorecer aprendizajes significativos en los estudiantes a nivel interdisciplinario.
- **Objetivos específicos (estudiantes):**
  - » Transversalizar ejes temáticos y articular con procesos de resolución de problemas.
  - » Desarrollar hábitos de estudio.
  - » Trabajar con centros de interés y proyectos de vida.
  - » Mejorar resultados en pruebas externas, para favorecer ingreso a educación superior.
- **Objetivos específicos (docentes):**
  - » Trascender en la experiencia pedagógica revalorando la práctica (no tomarla como asignatura aislada).
  - » Conformar una comunidad de semillero que trascienda en procesos investigativos alrededor de las TIC y el pensamiento crítico.

En paralelo, nace “SumArte al cambio con las TIC”, la propuesta que cristalizaron los docentes autores de este escrito, en el programa “Pensamiento crítico cualificación experiencias” realizado en 2019 por el IDEP en asociación con la Unicafam en el nivel incubadora. Integra y transversalizar las asignaturas de Trigonometría, Dibujo Técnico y Artes desde el Aprendizaje Basado en Proyectos y se visualiza en la línea de Educación artística y estética, así como en la de Pensamiento lógico y matemático.

## **Problematización**

¿Qué tanto le puede importar a un artista que sus obras sean creadas bajo parámetros matemáticos?, puede que nada, pero hay mucha relación entre las matemáticas y el arte. Por simple estética, el ser humano y en general

los artistas, sin saberlo, siguen reglas de proporción y equilibrio. Desde Platón que, sin hablar específicamente del arte, lo relaciona con los tipos de belleza, entre lo idealista y espiritual. Antiguamente se estandarizaron las medidas de los cuerpos humanos, buscando la perfección y la belleza tomando parámetros matemáticos. Tal es el caso del canon de Policleto o la proporción áurea. Muchos ejemplos se pueden nombrar de la relación entre las matemáticas y las artes, como trabajos de Leonardo da Vinci, Escher, Picasso, Kandinsky, Omar Rayo y muchos más. Es innegable que las matemáticas también están en la música, la arquitectura, la danza, en fin, están presentes en todo lo que se puede armonizar, a lo que se le puede dar equilibrio, balance, profundidad, ritmo.

En la escuela, cuando se les pide a los estudiantes delimitar una figura (cerrarla), se está estableciendo un perímetro, y al indicarles que pinten una superficie se crea un área; cuando trabajan dando profundidades se crean perspectivas, cuando cambian de tamaño se trabaja la escala. Todos estos son conceptos que los estudiantes conocen, pero, ¿los comprenden? Distinguir las dimensiones, las unidades de medidas, la relación de escala y conversiones representadas en un papel se complica cuando los estudiantes van de lo abstracto (fórmulas) a lo concreto. Y al preguntarles a estudiantes de diferentes grados desde la asignatura de Artes y DT sobre perímetros y áreas, escalas y proporciones, se encuentra mucha confusión en estos temas, situación comentada a los docentes de matemáticas, quienes manifestaron las mismas inquietudes respecto de la comprensión de esos temas por parte de los estudiantes.

El solo hecho de crear mandalas circulares exige manejo de división de grados, ángulos, y si se avanza a fractales, módulos, y un sinnúmero de obras que se podrían crear aplicando las matemáticas, se usan inconscientemente buscando que el trabajo sea estético y que incluso sea simétrico. Es tal el afán por buscar la raíz del problema, que se participó en clases de primaria para ver cómo enseñan temas de perímetros y áreas en los grados tercero, cuarto y quinto, donde se apreció que esos temas son parte de la malla curricular y los docentes enseñan el tema enfáticamente, y al parecer los estudiantes los comprendían. Pero entonces, ¿qué pasaba en grado 6º?, se les borraba la memoria, y peor aún en grado 10º, en el que se trabaja en dibujo arquitectónico en plan de aula de DT-Artes. Se implementa el concepto de escala, el cual se les dificulta a los estudiantes al no saber dividir, calcular fracciones ni conversiones.

No hay que hacer complejo el mundo de la comprensión matemática; se puede analizar desde la perspectiva del arte, llámese pintura, escultura, danza, y así lograr que los estudiantes desarrollen más un pensamiento crítico, no para que busquen solamente aplicando fórmulas, sino que entiendan el porqué de las situaciones, establezcan relaciones desde la teoría, su aplicación a la realidad y comparaciones en la vida cotidiana. Pero esta labor debe ser construida desde diferentes puntos de vista y asignaturas que se complementen, e incluso con el uso de las TIC como herramienta para lograr los objetivos planteados de aprendizaje desde una perspectiva activa y crítica.

De esta apreciación y unión entre artes y matemáticas se encontraron algunos antecedentes que fueron analizados para concretar el proyecto de transversalización<sup>3</sup>. La parte de fundamentación también tuvo en cuenta el marco legal que sustenta las TIC en Colombia y los derechos básicos de aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional. Por esta razón, “SumArte al cambio con las TIC” involucra una conciencia de unión de asignaturas y el uso de la tecnología, teniendo en cuenta los marcos legales y las políticas educativas.

Para ello está la búsqueda de ejes temáticos que se articulen, materializada en actividades secuenciales donde los estudiantes pudieran reconocer una armonía en la planeación y ejecución. Ellos no asocian fácilmente los objetos matemáticos desde su uso y aplicación en un contexto diferente al de la clase. En trigonometría se solucionan numerosos triángulos por diferentes métodos; dos horas más tarde, en clase de dibujo, los estudiantes se encuentran con dificultades para desarrollar una tarea como determinar el área de un terreno mediante triangulación, y así con otras situaciones donde el conocimiento no trasciende de la clase.

El problema de ver los saberes en contextos donde el aprendizaje sea situado es un tema abordado desde la construcción social del conocimiento por autores como Cantoral (2018), quien dice que “se debe problematizar el saber y situarlo en el entorno de la vida del aprendiz, lo que exige un rediseño compartido, que oriente y estructure el discurso matemático escolar con conciencia de la alta valoración dada a las prácticas sociales”. En

---

<sup>3</sup> Galindo, A., et al. (2015) *MaTe+TICas y Arte*. Omatos, A. (2015) *MatemaTIC-zando la realidad aprender matemáticas de forma diferente*. Pérez y Gómez (2013) *MatemaTIC. Una experiencia de aula que integra las matemáticas y las TIC*, y una propuesta similar desde González, F. (2020).

este sentido, se debía pensar en una secuencia de actividades articuladas desde las asignaturas de dibujo técnico, artístico y matemáticas, caracterizadas desde tres aspectos fundamentales. El primero, que les permita a los estudiantes contextualizar el conocimiento con temas de su interés, y el segundo, que al encontrar esa relación puedan cuestionar y debatir reflexivamente acerca de esos temas. Por último, que suscite en ellos un interés investigativo y creativo. De acuerdo con lo anterior, se adopta una estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas para el diseño de las actividades, enmarcada en una metodología de Investigación Acción (IA), que es la que guía el proceso para ayudar a los docentes investigadores a comprender la verdadera dimensión de los principios dinámicos que articulan la lógica investigativa de este proyecto.

## **Planteamiento de una solución pedagógica**

Es importante aclarar que el soporte conceptual y marco teórico son mucho más amplios que lo expuesto en este texto. Por ello, se enfocará en los hechos concretos realizados en el proyecto “SumArte al cambio con las TIC”. La encuesta de caracterización inicial aplicada dejó ver elementos como la percepción de los estudiantes respecto de la matemática y el arte en su proyecto de vida, con resultados favorables, pues aunque un 56% de los estudiantes encuestados no se inclina por continuar sus estudios en áreas relacionadas directamente con la matemática o el dibujo técnico, un 98% sí reconoce su uso y aplicación en diferentes escenarios como, por ejemplo, en el manejo responsable del dinero, en aprovechar los espacios dando importancia a la conservación de entornos naturales, y otras respuestas que dejan ver en los estudiantes, más que una aplicación directa de los conceptos, una conciencia frente a su actuar en pro de un mejoramiento de su calidad de vida.

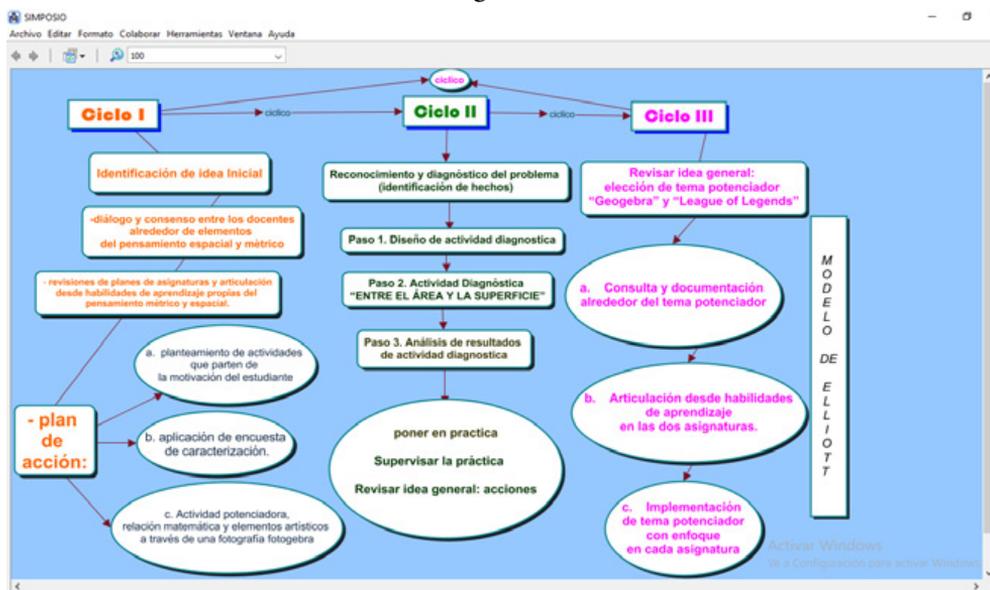
Se creó un plan de acción basado en los resultados que se estructuró teniendo en cuenta las motivaciones de los estudiantes, es decir, aquellos aspectos en los que se apropian de los conceptos por su cercanía e interés. Se desarrollaron dos actividades fundamentales: “Entre el área y la superficie” y se buscó el tema potenciador; en este caso el juego, *League of Legends*. Con esos datos, temas y actividades, se sigue el modelo de Elliott (ver Figura 1), descrito en Latorre (2005), se elaboró un plan para el reconocimiento y diagnóstico del problema concreto que, en este caso, se apoyó en una actividad de exploración denominada “Entre el área y la superficie”. Con ella se pretendía recoger esas ideas que conciben los estudiantes cuando en las clases se abordan elementos como área, superficie,

región, lado y dimensiones. Aunque estos conceptos son trabajados en cada una de las asignaturas, la observación desde la práctica muestra que los estudiantes no lo interpretan de forma tan natural y puede diferir su interpretación aun entre los mismos docentes.

De manera que, en la fase de exploración o planteamiento de las acciones que se deben realizar para cambiar la práctica, se parte de un diálogo y consenso entre los docentes alrededor de elementos del pensamiento espacial y métrico como los de dimensión, área y superficie.

Por ello, el proyecto “SumArte al cambio con las TIC” involucra una secuencia de actividades que parten de intereses y temas de motivación para los estudiantes, en búsqueda de la resolución de problemas que promuevan, desde el análisis, un interés investigativo, propositivo y creativo.

Figura 1.



Fuente: elaboración propia, basada en el modelo de IA de Elliott descrito en Latorre (2005).

Para iniciar el taller “Entre el área y la superficie”, en la asignatura de Matemáticas se planteó en la tabla 1:

**Tabla 1.** Taller 1. Preguntas detonadoras

<p>a. Si te piden representar un metro cuadrado, ¿qué figura usarías? ¿Cuáles serían las características de esa figura?</p>	<p>b. Dibuja una figura e indica el procedimiento que sigues para medir elementos como la altura.</p>
<p>c. ¿Cuántas líneas se necesitan como mínimo para crear el contorno de una superficie?</p>	<p>d. El triángulo ABC es rectángulo, con <math>a = 5</math>; <math>b = 12</math> y <math>c = 13</math>. Por teorema de Pitágoras es posible verificar que <math>a^2 + b^2 = c^2</math> <math>a^2 + b^2 = c^2</math> ¿Qué relaciona en esta expresión el teorema de Pitágoras?</p>

**Fuente:** elaboración propia.

Las respuestas a estos cuestionamientos permitieron reafirmar dificultades en la percepción de las figuras que tienen los estudiantes, encontrando resultados que se muestran en la siguiente tabla.

**Tabla 2.** Análisis de resultados

Pregunta	Análisis de resultados
<p>a.</p>	<p>En un 89%, los estudiantes asocian el metro cuadrado con un cuadrado que mide 1 metro de lado. El 11% restante propone figuras como un rectángulo no cuadrado o un triángulo rectángulo. De ese porcentaje, el 4% ubica medidas incorrectas.</p>
<p>b.</p>	<p>El 95,5% de los estudiantes dibuja un rectángulo y el 4,5% restante dibuja un triángulo. En cuanto al procedimiento para medir la altura, describen acciones como: “Mido con una regla desde la base hasta la punta”. “Se mide el lado más corto de la figura”. “Se mide uno de los catetos del triángulo”.</p>
<p>c.</p>	<p>La totalidad de los estudiantes refiere que se necesitan mínimo tres líneas.</p>
<p>d.</p>	<p>El 87% responde que relaciona los catetos y la hipotenusa del triángulo, el 11% indica que relaciona los lados.</p>

**Fuente:** elaboración propia.

Después de esta actividad en DT y Artes se hace el taller 1 con preguntas detonadoras que se evidencian en la siguiente tabla, y los resultados se presentan en la tabla 4.

**Tabla 3.** Preguntas detonadoras

a. ¿Por qué una circunferencia puede medir un metro cuadrado, o una caja de baldosas rectangulares también tiene un metro cuadrado?	b. Para calcular el área de un rectángulo se indica lado por lado, ¿pero qué lados, si tiene 4?
c. Si el dibujo es un plano en el cuaderno ¿por qué se habla de altura?	d. ¿Al aplicar Pitágoras qué se busca?
e. ¿En cuántas dimensiones vivimos?	f. Si el área es la multiplicación de los lados, ¿entonces cuántos lados tiene una circunferencia?

**Fuente:** elaboración propia.

**Tabla 4.** Análisis de resultados

a. Asimilan que todo son cuadrados, al decir $un^2$ (unidades al cuadrado).	b. No dan razón de qué lados deben tomar, o se debe decir dimensión por dimensión.
c. No identifican esa dimensión de altura en una figura plana.	d. Se les dificulta despejar la fórmula y no saben concretamente cuál es el resultado.
e. No distinguen las dimensiones y las asimilan a medidas.	f. No relacionan $\pi$ .

**Fuente:** elaboración propia.

El que los estudiantes tengan esquemas mentales asociados a un solo tipo de figura ante una medida estándar como lo es un metro cuadrado, devela la necesidad de incorporar situaciones donde las curvas formen parte del discurso del aula. Así mismo, se encuentra un punto de discusión y análisis desde los conceptos, dado que, mientras en Matemáticas se les indica a los estudiantes que el triángulo es la figura geométrica con menor número de lados y ángulos que se puede construir, en Dibujo Técnico, una figura puede tener solo dos líneas para delimitar una región cerrada (ver figura 2), es decir, conceptos que son más topológicos que geométricos.

**Figura 2.**



**Fuente:** elaboración propia.

Se dice que el topólogo mira de lejos, mientras que el geómetra mira de cerca (Ferrández Izquierdo, 2017). En el caso de Dibujo Técnico, sin duda, es una de las asignaturas que más transversaliza conceptos matemáticos, pero desde este análisis se requiere priorizar escenarios y aplicaciones que integren una mirada más allá de las figuras rectilíneas. De modo que se hace el planteamiento de talleres transversales sobre temas conjuntos en los que hay integración de temas en prácticas pedagógicas:

- Después del Taller 1 “Entre el área y la superficie” se procedió a unirlo a las TIC por medio del uso del simulador interactivo Phet<sup>4</sup>, de la Universidad de Colorado. Esto con el fin de comprender por qué y cómo se concretan perímetros y áreas. El simulador tiene dos espacios, uno de juegos y otro de niveles, que presenta las imágenes como unidades rectangulares sin indicar las unidades de medida.
- Explicación desde lo gráfico, técnico y artístico de las fórmulas matemáticas de perímetros y áreas de figuras geométricas básicas.
- Toma de medidas de terreno, levantamiento de terreno, triangulación, uso de escalas en el plano.
- Uso de GeoGebra como la unión entre dibujo y matemáticas y TIC.
- A su vez en matemáticas se implementó el juego *League of Legends* que requirió de consulta y documentación de los docentes, ya que en este caso son los estudiantes quienes toman el rol de mentores y, aunque la brecha generacional o diferencia de intereses dificulte en los docentes convertirse en expertos jugadores, sí es posible entender algunos aspectos del juego con un fin

---

<sup>4</sup> Véase <https://phet.colorado.edu/es/simulation/area-builder>

didáctico. Dentro de la inclusión de las TIC, en Artes se solicitó elaborar el avatar, su propio personaje, pues se pretende hacer en GeoGebra en 3D el ambiente de cada jugador.

## **Metodología de evaluación de resultados**

Es de aclarar que este espacio es poco para escribir los sustentos teóricos y los marcos conceptuales que soportan los talleres y las evaluaciones. Para la evaluación de resultados se debe tener en cuenta el enfoque y el tipo de investigación. El enfoque para el IED Miguel Antonio Caro es la Enseñanza Para la Comprensión (EPC) y su metodología se basará en prácticas pedagógicas y didácticas transversales de artes y matemáticas, las cuales darán como evidencia que el uso de estas es consecuente en la realidad. De igual forma, los estudiantes verán que las aplicaciones de estos conceptos se adaptan a su vida diaria, e incluso estudios superiores.

Para Jaramillo, et al. (2004) la EPC tiene dos componentes que son elementos y las dimensiones de la comprensión. Los elementos de comprensión son cuatro: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión, valoración continua y evaluación final. Las dimensiones de comprensión también son cuatro: la de redes conceptuales, la de los métodos de producción de conocimiento válidos, convincentes, justos o bellos, la dimensión de la praxis y, finalmente, la dimensión de la comunicación.

Es así como la metodología usada fue Investigación Acción (IA), como lo dice Rojas (2012) al citar el libro de Elliott. En este enfoque “la Investigación Acción en educación” desnaturaliza las prácticas pedagógicas y dota de sentido racional y razonado el sentido común para la toma de decisiones por parte de los docentes (p. 5). Además, se explica que Elliott tomó los “conceptos sensibilizadores”, los cuales no son estáticos ni indiscutibles, y argumenta que son realidades cambiantes y dinámicas, para así elaborar teorías desde un sentido común en temas específicos.

Complementa Rojas (2012) mencionando que la IA tiene como características resolver problemas y practicar valores educativos de los profesores, analizando sus propias prácticas y resolviendo problemas en colectivo profesional, así como la reflexión sobre medios y fines pedagógicos. El analizar calidad de enseñanza es mucho mejor que solo analizar los resultados de aprendizaje. Por ello, la IA se ve reflejada en este proyecto desde aspectos que enuncia de Vasconcelos (2010), quien coincide en que es

“un proceso investigativo ubicado en una situación concreta y que busca un cambio efectivo en diferentes ámbitos” (2010, p. 11).

Las características de IA que se aplican a esta investigación se vieron reflejadas durante los procesos que se adelantaron en el colegio en la búsqueda de la transversalidad Artes-Matemáticas, así:

- Es experiencia concreta, real, de un grupo de sujetos; no es una formulación *a priori* o estrictamente teórica.
- La problemática se construye a partir de procesos deliberativos y se asienta en diagnóstico participativo que se construye con los propios implicados.
- Los investigadores trabajan con sujetos en contextos reales.
- Busca un cambio concreto en los sujetos con los que trabaja e investiga.
- En la formulación de los objetivos, la comunidad investigada participa, opina y se vincula activamente en la propuesta de investigación.
- Los investigadores no solo observan, además participan y se comprometen con la realidad que están investigando.
- Es una investigación de escala reducida, local.
- Levanta información que puede ser sistematizada y servir para explicar fenómenos más generales.
- Propone líneas de acción para intervenir en la realidad analizada.
- Se somete permanentemente a los juicios de los implicados (investigadores/sujetos investigados) (Vasconcelos, 2010, p. 11).

Cabe destacar que el resultado de este proyecto aún no ha finalizado. La aplicación de talleres está en proceso, y en cada uno se manejaron rúbricas para las valoraciones. Una de las últimas fue la relacionada con

la construcción del avatar<sup>5</sup>. Otros resultados se pueden evidenciar en la Figura 3.

**Figura 3.** Descripción de logros y resultados



**Fuente:** elaboración propia.

## Reflexiones finales sobre la evolución del proceso y la experiencia del programa “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021

El proyecto “SumArte al cambio con las TIC” es el resultado de una formación y acompañamiento del IDEP, desde el interés de los autores por mejorar las prácticas, y ahora desde una formación centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario continuar con los programas distritales y nacionales que permiten establecer alianzas y diálogos entre docentes para compartir y mejorar sus experiencias institucionales.

El trabajo realizado en el programa “Maestros y Maestras que Inspiran” aporta a la resignificación de la labor docente y evidencian calidad en

<sup>5</sup> Véase: <https://1drv.ms/b/s!ApcGuIANoQn3nmYzvxg7eyR1dhFT>

los colegios distritales. Es una ventana para que miremos más allá de nuestros muros mentales, es trascender de nuestra experiencia en el aula y en compartir los pequeños mundos que tenemos con los estudiantes con otros docentes y ese mundo amplio de los maestros.

Desde las mentorías, escuchar las experiencias de otros maestros aporta siempre un caleidoscopio de ideas y la infinita gama de sucesos que se dan en los diferentes colegios muestra la labor oculta de muchos docentes. Ese compartir es asertivo, al encontrar nuevas ideas que podemos apropiarse y transformar para nuestro entorno; no es robar ideas, es compartir experiencias.

Queda ese reto de continuar a pesar de los obstáculos, de la renuencia de algunos maestros que se conforman con la práctica tradicional, y los que siempre piensan que la nota es el final de un proceso. Es por esto que el proyecto seguirá se expandirá y ampliará, no solo a un par de áreas, puesto que sus resultados serán vistos en todas las asignaturas, al propender el pensamiento crítico y denotando que la experiencia pedagógica no sólo en los proyectos particulares. Esa es la gran experiencia pedagógica de participar en “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021.

## Cierre

Educar, más que un reto, debe ser una satisfacción al compartir lo que sabemos o creemos saber, al escuchar las respuestas que nos pueden enseñar y despertar nuevas inquietudes. “Frente a la idea de que lo transversal es algo a incorporar como algo externo, más bien habría que volver a enfocar el conocimiento desde diferentes miradas” (Citado en Argibay M., et al., 1996).

No nos encontramos ante un problema técnico de la fórmula más o menos mágica que permita otra “transversalización del conocimiento”, sino ante la necesidad de un conjunto de reacomodaciones y asunción de nuevos horizontes. Sentido educativo, ensayos prácticos, reflexiones sobre el sentido y compromiso de nuestras acciones, revisiones de las claves de la cultura escolar que configuramos, intercomunicaciones en redes; estos son los horizontes que deben ser reorientados<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Imágenes o gráficas. Algunas evidencias iniciales. <https://1drv.ms/u/s!ApcGuIANoQn3nwcHxtH7486nehtg?e=dwwe9l>

## Referencias

- Argibay M., et al. (1996). Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la Transversalidad a la Educación Global- I Jornada sobre transversalidad. 5, 6, 7, y 8 de octubre 1995”.
- Cantoral, R. (2018). Educación Comparada en América Latina. El caso de la Educación Alternativa en Oaxaca: Matemáticas y práctica social. *RELIME*, 21, 5-10. <https://doi.org/10.12802/relime.18.2110>
- Díaz, J. J. C. (1996). Transversalizar los contenidos: ¿misión imposible? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (27), 61-82.
- De Vasconcelos, V. O. y de Oliveira, M. W. (2010). Trayectorias de Investigación Acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(5), 1-13.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en educación*. Ediciones Morata.
- Ferrández Izquierdo, A. (2017). *Geometría y topología para entender el universo*. <https://webs.um.es/aferr/miwiki/lib/exe/fetch.php?media=-geometriatopologiauniverso-final.pdf>
- Galindo, A. Dolores, T. y Mariño, B. (2015). *MaTe+TICas y Arte*. <http://proyectomatematicasyarte.blogspot.com/>
- González, F. (2020). *La matemática y el arte en el proceso de enseñanza aprendizaje de la geometría*.
- Jaramillo, R., Escobedo, H. y Bermúdez, Á. (2004). *Enseñanza para la comprensión*. Universidad de los Andes.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39407277/rodriguez\\_s\\_investigacion\\_accion-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1629327880&Signature=VXsqjpJo0TP2sYDmMnK9~X7fK7chhS8ngaZAd9Szc62HJhBKCLmWe9Wy0SkL6sR3Ni1oGDNU~3KACmWoyfli-Aa8fQhvlsI0w-4w54CGwQZ1Olk2L7Zi6bH8~u](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39407277/rodriguez_s_investigacion_accion-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1629327880&Signature=VXsqjpJo0TP2sYDmMnK9~X7fK7chhS8ngaZAd9Szc62HJhBKCLmWe9Wy0SkL6sR3Ni1oGDNU~3KACmWoyfli-Aa8fQhvlsI0w-4w54CGwQZ1Olk2L7Zi6bH8~u)
- Marco legal que sustenta las TIC en Colombia. <http://ticcentroeducativosantateresa.blogspot.com/2012/04/marco-legal-que-sustenta-las-tic-en.html>

Matos, A. (2015). *MatemaTICzando la realidad aprender matemáticas de forma diferente*. <http://mates.aomatos.com/>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje* (2016) [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Matem%C3%A1ticas.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Matem%C3%A1ticas.pdf)

Pérez, F. E. y Gómez, J. D. (2013). MatemaTIC. Una experiencia de aula que integra las matemáticas y las TIC. *Revista Científica*, 467-469.

PHET. *Interactive Simulation*. <https://phet.colorado.edu/es/simulations/area-builder>

Rojas, M. (2012). La Investigación Acción y la práctica docente. *Cuaderno de Educación*, 42.

# Restitución creativa con nuestras relaciones vitales, un proyecto artístico de investigación creación en el Colegio La Joya IED

Mary Julieth Andrade Riaño<sup>1</sup>

*El artista es un receptáculo para las emociones que vienen de todas partes: del cielo, de la tierra, de un trozo de papel, de una forma que pasa, de una tela de araña.*

Pablo Picasso

El presente texto tiene como fin dar a conocer el proceso y el lugar que ha ocupado el arte en el Colegio La Joya IED, a través del proyecto artístico enunciado como “restitución creativa con nuestras relaciones vitales”. Lo anterior a partir de cuatro momentos, el primero esboza la contextualización del escenario y antecedentes de la propuesta, el segundo expone la situación problemática, el tercero las metodologías emergentes y el último momento presenta la evaluación de resultados y proyecciones.



---

<sup>1</sup> Magíster en Estudios Artísticos. Vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio La Joya IED. Contacto: [umaruflorecida@gmail.com](mailto:umaruflorecida@gmail.com)

## **Contextualización del escenario y antecedentes**

La Joya IED es un espacio educativo rutilante; como su barrio El Tesoro, está ubicado en las periferias de Bacatá en la localidad de Ciudad Bolívar. De noche, y como diría Eduardo Galeano, se ve desde su terraza un gran mar de fueguitos, de día el paisaje se enaltece con los rostros de niños, niñas, adolescentes, dos perros de la calle que adoptamos, llamados Shakira y Gris, docentes, administrativos, señoras del aseo y personal de vigilancia, quienes cuidan, embellecen y expanden miradas, formas de sentir, aprender, enunciarse políticamente y habitar un territorio marcado por la desigualdad y el desplazamiento.

La Joya, como la vida misma, ha ido mutando con los años. Pasó de ser un colegio en concesión a ser un colegio público, lo que generó que maestros y maestras que llevaban muchos años trabajando con diferentes enfoques pedagógicos abandonaran la institución en agosto de 2015. Ese mes fue uno de los más convulsionados del colegio, ya que los que se iban estaban inundados de una profunda consternación y nostalgia, mientras los que llegaban representaban el inicio de un nuevo ciclo educativo.

Entre pasado y presente circulaban diversos estudiantes y el nuevo rumbo del horizonte institucional, que comenzaba a girar de acuerdo con las nuevas metodologías y estrategias de aprendizaje de los nuevos maestros y maestras.

En la institución, hasta 2015, la asignatura de Artes Plásticas y Visuales fue desarrollada, por un lado, como un asunto meramente técnico, de modo que los estudiantes tenían un trabajo muy riguroso de producción artística desde este enfoque. Cuadernos, planchas, carpetas y lienzos eran la evidencia de que el arte existía en La Joya, sin embargo, al llegar nosotras (Luz Ángela Salamanca y quien escribe esta historia), observamos que los estudiantes respondían al arte como se responde en Matemáticas o Inglés, es decir, era una cifra más que rápidamente se diluía en el afán de ascenso al siguiente nivel.

Por otro lado, el arte en primaria ocupaba un lugar mucho más devaluado y precario, puesto que su carga académica se sorteaba entre los docentes después de que se ocupaban las asignaturas más codiciadas e “importantes” del plan de estudios. De manera que en primaria no había una continuidad, ni mucho menos un proceso digno de valorar, y tampoco se contaba con un aula especializada, ni con el material pedagógico para

trabajar que se le proporcionaba a bachillerato. Así que en primaria el arte no tenía un lugar y en bachillerato ocupaba el espacio de técnica manual, situación que nos impulsó a proponer otras formas de aprender, pero sobre todo de vivir el arte, desde las particularidades y requerimientos del contexto y de los estudiantes.

En 2016 nos reunimos con Luz Ángela Salamanca, docente de Artes de bachillerato, con el fin de conversar sobre estos no lugares a los que se había reducido el arte. En cada encuentro surgían más y más ideas que fueron concretándose en la práctica, en primera instancia, acudimos a las memorias de lo vivido desde otros escenarios y procesos culturales en los que el arte no era un accesorio del aprendizaje, sino el protagonista. Dichas evocaciones nos inspiraron a ir cada vez más allá de lo establecido. Lo primero que se realizó fue el propósito, puesto que de las intenciones pedagógicas saldrían los caminos que se necesitaban para ir reinventando las maneras en que la comunidad educativa se relacionaba con el arte.

El propósito se enmarcó en generar ambientes de exploración y relación sensible que fomenten el reconocimiento y cuidado de sí mismo, el otro y el entorno, esto mediante la gestión y vivencia de experiencias estéticas, creativas y de intervención, en las que el arte se asume desde la vida misma. En tal propósito las relaciones eran el centro, junto con el conocimiento que surge de lo sensible, ya que somos siempre en relación con otros y otras, como bien lo señaló el Subcomandante Marcos:

también aprendieron a mirar a quien mira mirándose, que son aquellos que se buscan a sí mismos en las miradas de otros. Y supieron mirar a los otros que los miran mirar. Y todas las miradas aprendieron los primeros hombres y mujeres. Y la más importante que aprendieron es la mirada que se mira a sí misma y se sabe y se conoce, la mirada que se mira a sí misma mirando y mirándose, que mira caminos y mira mañanas que no se han nacido todavía, caminos aún por andarse y madrugadas por parirse (Subcomandante Marcos, 2016, p. 13).

Lo que quiere decir que nuestra apuesta pedagógica fue y sigue siendo la restauración del vínculo sintiente con el planeta del que somos hijos e hijas, con los territorios que habitamos, con nuestra cultura colombiana, latinoamericana, pero en mayor medida, con los otros y otras que nos miran mirándose.

## Situación problémica

La situación problémica del proyecto se esboza desde dos horizontes. El primero, y el motivo por el cual se gestó la iniciativa, fue observar la ruptura de los estudiantes con su territorio circundante, con ellos mismos, con sus compañeros y compañeras y con su país. Hechos evidentes en sus diálogos, en los conflictos presentados entre ellos, en el estado de su barrio y en colegio y en la forma de verse a sí mismos y a su realidad. El segundo horizonte es el lugar que ocupa el arte al interior de la institución, puesto que en 2017, después de varias pugnas en consejo académico lideradas por nosotras a la luz del proyecto, pero con el apoyo de algunas maestras de la institución de otras áreas, se logró que en primaria se nombraran tres docentes dedicadas a las asignaturas de Artes Plásticas y Visuales, Música y Danzas. Lo que permitió que, tanto en primaria como en bachillerato, se llevara a cabo un proceso artístico articulado, coherente y significativo para los estudiantes. Sin embargo, en 2019 y hasta el día de hoy, nos encontramos en una perenne lucha por mantener las tres asignaturas del área de Artes en bachillerato y primaria, debido a que se pretende darles más intensidad horaria a otras asignaturas con el fin de obtener mejores resultados en las pruebas Saber, restándole horas al área de Artes.

Por tal razón, se sustentó la permanencia del área en el colegio a partir de dos enfoques, uno académico a partir del PEI del colegio, y otro a partir de las orientaciones y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN). El proyecto educativo de la institución actualmente es: “Formando estudiantes críticos, emprendedores y comprometidos con su entorno educativo, social y comunitario”, lo que denota la relevancia que tiene para la institución el compromiso con el entorno, lo social y lo comunitario. En ese sentido, el arte tiene un papel preponderante con dicha perspectiva, ya que, partiendo de una lectura crítica del contexto, la localidad tiene uno de los índices más altos de violencia, inseguridad, asesinatos y pobreza con respecto a otras localidades de la ciudad, así como también uno de los índices más altos de habitabilidad de personas víctimas del conflicto armado del país. Por tanto, experiencias pedagógicas de cuidado, sensibilización, reconciliación, restauración y reparación del tejido comunitario no deberían ser una opción, sino un imperativo para los planes educativos.

Dicho de otro modo, las prácticas educativas lideradas en la institución deben incidir en los procesos de concienciación de cada estudiante, al poder situarse como agente transformador de su realidad. No obstante,

surgen algunas preguntas: ¿cómo garantizar una transversalidad o integralidad en la formación de los estudiantes si los currículos no son construidos colectivamente y desde un diagnóstico real de lo social? ¿Cómo dialogar entre áreas o saberes en pro de los estudiantes si lo que se promueve es una fragmentación y meritocracia del conocimiento? ¿Cómo liderar o emprender transformaciones sociales sin promover un cuidado y responsabilidad con y desde los otros y el territorio?

Aun así y aunque se especifique legalmente y desde lo institucional, continúan emergiendo dudas de para qué o por qué el arte o las artes plásticas, la música y la danza son indispensables en un escenario educativo. En este orden de ideas, la siguiente argumentación procede de los lineamientos y orientaciones del MEN en diálogo con la fundamentación teórica del modelo, las concepciones de aprendizaje del colegio y el proyecto de artes “Restitución creativa con nuestras relaciones vitales”.

Los lineamientos enuncian:

A través del arte, los estudiantes adquieren una noción de su corporeidad, un desarrollo psicomotriz y afectivo equilibrado; amplían su disposición perceptiva de la realidad exterior cambiante, visible, tangible, audible, olfateable y saboreable y de sus propias fantasías y evocaciones; desarrollan su intuición, su capacidad de soñar y de imaginar creativamente; enriquecen su sensibilidad y el aprecio hacia sus propias sensaciones, sentimientos y evocaciones y hacia su contexto natural y sociocultural (MEN, 2000).

Por otro lado, y como bien se señala en las orientaciones del MEN,

la Educación Artística, permite percibir, comprender, y apropiarse del mundo, movilizandolos diversos conocimientos, medios y habilidades que son aplicables tanto al campo artístico, como a las demás áreas de conocimiento. En esta medida, las competencias específicas de las artes, apoyan, amplían y enriquecen las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas, estableciendo un diálogo continuo con ellas (...) del mismo modo, la enseñanza de las artes favorece, a través del desarrollo de la sensibilidad, la creación y comprensión de la expresión simbólica, el conocimiento de diversas expresiones artísticas y culturales en variados espacios de socialización del aprendizaje; lo cual propicia el diálogo con los otros y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico, generando medios y ámbitos para incidir en la cultura, propiciando la innovación, la inclusión y la cohesión social, en la búsqueda de una ciudadanía más democrática y participativa (MEN, 2010).

Así, el arte y la comunión de diversas narrativas sonoras, visuales y dancísticas en un mismo espacio académico logran incidir e impactar gradual y progresivamente desde lo individual a lo social. Dado que el origen de su accionar es la vida, las relaciones con todo lo visible y lo fantástico, la creación y re-invencción de lo vivido por medio de un cuerpo que tiene memoria, que gira, canta y sueña, y, en general, con cada experiencia sentida por cada estudiante que hace mella en su construcción personal, pero que sobre todo tiene un sentido crítico y político para él y sus realidades.

Para concluir, ya son más de cinco años de trabajo pedagógico intenso en defensa del arte como un elemento fundamental en el plan de estudios de la institución. A pesar de ello y como ha señalado Gardner, “los valores y prioridades de una cultura pueden discernirse fácilmente por el modo en que se organiza el aprendizaje en las aulas” (Gardner, 1994, p. 11). De modo que el hecho de que el arte en muchas instituciones sea concebido como un lujo del que se puede prescindir, obedece no solamente a un asunto del colegio o de la localidad, sino a un sistema educativo neoliberal, altamente eficiente en el mercado, pero ineficiente en humanidad, calidad, investigación, pensamiento crítico y sensibilidad. Un sistema centrado en atender las consecuencias, pero no las causas reales de las deficiencias académicas de los estudiantes y las instituciones.

## **Metodologías emergentes**

Como investigadora y docente en las artes, establezco relaciones desde diferentes campos del saber disciplinar, prosaico y poético, entendiendo que la producción de conocimiento es un asunto contextual, encarnado y sobre todo relacional. De este modo, el conocimiento que emerge del presente proyecto es un conocimiento que nace de la experiencia sensible a partir de una lectura reflexiva y crítica de cada estudiante. En efecto, “vivir trasciende lo biológico y deviene en condición corporal de la existencia, en el que existir es en todo caso una experiencia inter-sensible donde inter-actuamos y ponemos en tensión las condiciones políticas, generizadas, sociopersonales y encarnadas de dicha experiencia” (Castillo, 2015, p. 134)<sup>2</sup>.

En ese sentido, el quehacer artístico aparece como un ejercicio creativo en el que se pone de manifiesto una perspectiva más relacional y vital del

---

<sup>2</sup> Maestría en Estudios Artísticos. (2010). Registro Calificado. Universidad Distrital.

arte, al posibilitar la revisión y re-inención de la propia vida, en donde el conocimiento no solo se produce científica o conceptualmente sino sensible, poética y encarnadamente. En el contexto de la investigación la sensibilidad es definida como

la condición de receptividad o porosidad, es decir, de membrana, de todo ser vivo (...) es la condición fundamental de todo ser viviente... la condición de estésis como abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida... Al estar expuesto a la vida y al entorno, el sujeto es atraído a ciertos elementos según su especie y capacidad... en procesos semio-químicos que involucran tanto significación como atracción, es decir, tanto semiósis como estésis. Se trata, pues, de la condición fundamental de todo ser viviente (Mandoky, 2006, p. 14).

Lo que quiere decir que investigar-crear al interior de este proyecto es una alternativa a los métodos de verificación y racionalismo universalizados como únicos productores de conocimiento para dar apertura a otros modos de relacionarnos desde dicha condición sensible-sintiente, en la cual cada estudiante se auto-reconoce y comprende que dichas representaciones de sí mismos, como sus niveles de sensibilidad, son construidos socialmente, aprendidos, naturalizados e incorporados por los órdenes corporales hegemónicos.

Para ejemplificar, en el proyecto de Artes se utilizó con los estudiantes de grado 11º una herramienta metodológica creada por la doctora Sonia Castillo Ballén, llamada corpografía, en donde los estudiantes localizaron en su cuerpo las historias que han sido inscritas en su piel. Es un mapa de emociones, un instrumento de denuncia desde la evidencia misma de los acontecimientos. Esta herramienta fue abordada en una de las cuatro relaciones que se trabajan en el proyecto durante los cuatro periodos, enunciada como relación consigo mismo; cada relación tuvo una pregunta orientadora que metodológicamente encaminó el curso creativo de cada experiencia, aquí algunas de ellas:

- 2017: ¿Quién soy?
- 2018: ¿Cómo nace un artista?
- 2019: ¿Cómo retrato mi mundo interior?
- 2021 ¿Cómo reinventarme de diversas formas artísticas desde la creación de un cuerpo *cyborg*?

#### Relación con la naturaleza:

- 2018: ¿Qué artistas utilizan en sus composiciones plásticas la relación con la madre tierra como fuente de inspiración?
- 2019: ¿Cómo restaurar nuestros espacios naturales desde acciones artísticas que involucren el tejido?
- 2020: ¿Cómo renovar nuestros hogares a partir de acciones artísticas en torno a la naturaleza?

#### Relación con la cultura:

- 2019: ¿Qué nos une en las festividades de nuestras regiones?
- 2020: ¿Qué elementos de los lenguajes plásticos y sonoros expresan, comunican y representan nuestra cultura latinoamericana?

#### Relación con los otros:

- 2018: ¿De qué manera el arte contribuye a nuestro bienestar y al mejoramiento de todas nuestras relaciones?
- 2019: ¿Cómo reflejo acciones de afecto por el otro a partir de diferentes manifestaciones artísticas?
- 2020: ¿Cómo resignificar el espacio de la casa como un espacio para crear y fortalecer nuestras relaciones con los demás?
- 2021: ¿Cómo resignificar el espacio del colegio, como un espacio para crear y fortalecer nuestras relaciones con la familia?

La corpografía le permitió a los estudiantes de grado once observar que las experiencias vividas no solo reposan en las memorias o los recuerdos, sino que quedan grabadas en el cuerpo, un cuerpo que a su vez deviene como una construcción simbólica y biopolítica emergente desde unos regímenes de control, poder y disciplinamiento. En otras palabras, el cuerpo no solo es el lugar desde el cual se llega a experimentar el mundo, sino que a través del cuerpo se llega a ser visto en él. De ahí que el cuerpo surja como un tejido de significaciones culturales, económicas, sociales y políticas, que requiere ser pensado como un espacio para ser

y estar, pero, en mayor medida, para re-existir ante todas sus historias de exclusión y homogenización, en el que se sitúan unas narrativas de violencia, represión, pero también unas experiencias de reivindicación y posicionamiento sensible.

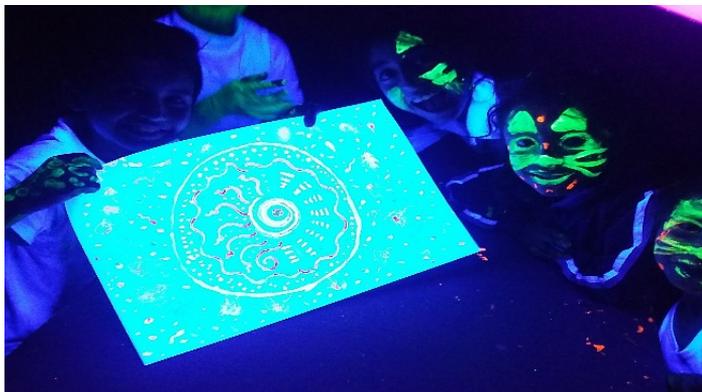


**Fuente:** Elizabeth Benavides del curso 1102.

Otra de las herramientas metodológicas es el diario artístico, que actúa como brújula para la construcción de significaciones desde el registro sistemático y sensible de lo vivido, permitiendo a los estudiantes hacer un ejercicio escritural, creativo, sintiente y reflexivo de sus propias prácticas y avances en sus procesos de creación.

Ahora bien, los detonantes de la metodología del proyecto son: sensibilizar, provocar, gestionar, ambientar y recuperar. Lo que ha contribuido a que el arte no solo quede limitado a un soporte bidimensional, sino que se

perciba sensorialmente en todos los espacios que habita cada estudiante y cada miembro de la comunidad, puesto que “hay un horno en nuestras células y cuando respiramos pasamos el mundo a través de nuestros cuerpos, los cocinamos ligeramente y volvemos a soltarlos levemente alterado por habernos conocido” (Ackerman, 1990, p. 21).



*Fuente:* archivo personal, 2018.

Lo que dialógicamente sitúa al arte en un lugar relacional que posibilita el re-conocimiento del mundo sensible e interior del estudiante y de todo el que está inmerso en ese mismo latir, razón por la cual el proyecto, inicialmente, comenzó en la asignatura de Artes Plásticas, pero luego se fue expandiendo a todas las asignaturas del área. Quienes vivieron algunas de las diferentes experiencias realizadas en el colegio en cada intervención y relación vital, como en el caso de la selva luminosa, nombre que se le dio a una actividad de sensibilización de la relación con la naturaleza. En dicha actividad, los estudiantes de bachillerato y primaria habitaron una experiencia inmersiva con el color y la animalidad; para ello se oscureció completamente el salón de Artes y se elaboró un paisaje sonoro con los sonidos de la selva. Luego, a manera de cuento, cada estudiante del colegio y maestros y maestras del área fue llevado por una narrativa vercosa, de rugidos, cantos y trepidaciones de la montaña, acentuando su lugar sagrado y renovador.

Una vez finalizaban las melodías selváticas, se encendía una luz negra que iluminaba fluorescentemente los trazos, manchas y pinturas que cada grupo había realizado minutos antes en papeles, en sus rostros, brazos y, para algunos más osados, en sus dorsos, piernas y pies. La selva luminosa le permitió a maestros, maestras y estudiantes sentir sus raíces y pincelar

las vibraciones y presencias que dimanan de un entorno natural, al igual que conectarse y profundizar en su condición sensible, dado que,

la humanización de los procesos educativos sugiere estimular la habilidad intelectual, pero también sugiere agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos; presume crear escenarios en los que la colectividad tiende a autogobernarse y a autoinstituirse, tiende hacia la ruptura de la clausura institucional (Castoriadis, 2002, p. 23).



**Fuente:** archivo personal, 2018.

En estas experiencias, lo primero que se hace es un reconocimiento de las principales necesidades del lugar a través de una cartografía, que a su vez tiene dos modalidades, que son el dibujo en planos del espacio desde una lectura emotiva y física, y los recorridos inter-sensibles. En estos últimos, los estudiantes de bachillerato y primaria caminaban de la mano descalzos por toda la institución, sintiendo entre sus dedos el olor y la textura húmeda y resbaladiza de la tierra, la temperatura del pasto, el abrazo de los árboles y el viento, la fluidez y las formas del agua, y la evocación de recuerdos de sus primeros años de vida, en los que jugaban con el barro, a saltar charcos y a empaparse con la repentina y fugaz lluvia

De ahí que la mayor potencia de la experiencia haya sido el trabajo colectivo, en el sentido en que se fusionaba un curso de primaria con uno de bachillerato, lo que facilitó que los estudiantes de grados superiores (que eran quienes pintaban a los de primaria y viceversa) desarrollaron un mayor agenciamiento, cercanía y empatía por el otro, mientras se trabajaba su proximidad con la tierra y sus herencias ancestrales vinculadas a un territorio y a los demás seres que lo integran.

Otra de las experiencias con mayor impacto en la institución ha sido y sigue siendo la restauración, ambientación e intervención de los espacios del colegio.



**Fuente:** archivo personal, 2018.

de abril. Al finalizar la experiencia plasmaron en el suelo una ofrenda con las piedras, hojas y ramas caídas que fueron recolectando en su trayecto, creando diversos universos, figuras zoomorfas, paisajes y personajes oníricos; como último paso en el recorrido identificaban los llamados no lugares o lugares más descuidados que requerían limpieza o embellecimiento. Vale la pena subrayar que el embellecimiento de estos lugares no es un asunto meramente decorativo, tiene un sentido. Por ejemplo, los estudiantes detectaron que muchos árboles de la institución eran maltratados por niños y niñas que los trepaban, les removían sus hojas y sus ramas, así que se realizó una intervención de tejido en la que, con trapillo de diversos colores, se rodeaban las ramas y troncos para recalcar que el árbol tiene un lugar importante en el colegio y que debe ser protegido y resguardado por todos y todas.

En cuanto a las intervenciones en los muros, diferentes artistas urbanos fueron invitados con apoyo de las directivas de la institución para que plasmaran su obra en el colegio y realizaran talleres y acompañamiento a los procesos creativos de bocetación y ejecución de los estudiantes. Lo anterior brindó la oportunidad de que interactuaran, conversaran y observaran todo lo que se puede lograr con el arte, debido a que

una persona creativa está dotada de iniciativa plena de recursos y de confianza lista para enfrentar problemas personales interpersonales o de cualquier otra índole la creatividad se asocia a la capacidad para resolver problemas y aparece como la clave de la educación en su sentido más amplio (Guilford, 1994, p. 22).

De acuerdo con lo anterior, no solo se trata de pintar un muro, sino de enfrentarse a diferentes retos y problemas plásticos, matemáticos, estéticos, entre otros, que al trabajarse colectiva e insistentemente los llevan a resolver interrogantes e ir más allá de lo establecido.



*Fuente:* archivo personal.

La siguiente experiencia, con mayor resonancia dentro de los procesos formativos del plantel, fue enunciada como ofrenda de afectos. Esta se desarrolló en la relación con los otros, se trataba de que estudiantes de bachillerato y de primaria ofrendaran a todos los miembros de la comunidad educativa un masaje; en un gran festín de tactilidades, se utilizó crema corporal, música y un ambiente agradable de confianza y bienestar. Mientras se iban aproximando al otro parsimoniosamente, tocar al otro fue bastante disruptivo para su cotidianidad, en la que normalmente el otro es un ente aislado, velado y lejano. Sentir sus manos, observar sus cicatrices y palpar la textura de su piel fue desarmar cualquier acto de violencia para darle prioridad al abrazo, a prácticas artísticas que apuestan por lo estético, desde una producción de conocimiento que pone en primer lugar la existencia de cada estudiante, en efecto, “el arte y el hombre son indisolubles.

No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte. Por él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral” (Huyghe, citado en Alderoqui, et al., 1995, p. 5).

Por tal motivo, arte y humanidad tienen un vínculo insondable con la vida y, transversal e integralmente, con todos los lenguajes del arte: con

lo táctil, lo sonoro, lo plástico y lo dancístico. Gracias a ello, se elaboró un festival artístico sobre las diferentes festividades de nuestro país: el Festival del Pirarucú, la Feria de las Flores, el Carnaval de Barranquilla y el Festival de Joropo.



*Fuente:* archivo personal.

Para cada festividad se hablaba sobre las prácticas culturales de cada territorio, se degustaban sus platos tradicionales, se conversaba sobre sus músicas, se practicaron corporalmente sus melodías y se elaboraron con técnicas como papel maché unas cabezotas sobre los personajes más representativos de cada festividad. Esta experiencia fue una de las experiencias con más eco en la institución porque involucró también a padres de familia, quienes participaron activamente en la elaboración de los trajes, cabezotas, silletas y vehículos emblemáticos de cada región. Para los estudiantes fue la posibilidad de reconocerse como parte de un territorio llamado Colombia, pero sobre todo de conversar sobre el entramado simbólico, político e histórico que configura su país, puesto que las tradiciones y prácticas de cada una de las festividades nacieron en herencia y como respuestas a años de esclavitud, colonización y opresión.

## **Evaluación de resultados y proyecciones**

Luis Buñuel menciona que, “un artista no puede cambiar el mundo, pero puede mantener vivo un margen esencial de inconformidad”, lo que quiere decir que para él y para este trasegar investigativo y creativo, el arte es una práctica política determinada socialmente y relativa al grupo

particular donde es producida y valorada, por lo que opera dentro de una estructura de significados socialmente determinados. A su vez, el arte también vislumbra unos signos, entendidos como la posibilidad de inventar otras formas de lenguaje simbólico que permiten el agenciamiento y empoderamiento de cada uno de los individuos y grupos que están inmersos en las culturas.

Así pues, de dichas estructuras sociales dimanaban unas relaciones de poder y subordinación, en donde la figura del Estado juega un papel preponderante, ya que desde allí se instauran unas políticas educativas. Pero allí también se construye e institucionaliza el desarrollo cultural y simbólico que, en mayor medida, es incorporado y corporizado mediante las formas de organización social latentes en instituciones como la escuela. Por consiguiente,

más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes (Giroux, 1991, p. 112).

En este orden de ideas, las instituciones educativas reproducen un orden social en donde lo importante no es enseñar o aprender a pensar, sino producir, acatar y mantener un *statu quo* que ha garantizado por décadas la prevalencia de ciertas familias en el poder, mientras el resto de la sociedad vive en la indigencia y la decadencia absoluta. Empero, y como se entrevé en la pedagogía de la esperanza planteada por Paulo Freire y el derecho de soñar que manifiesta Eduardo Galeano, los maestros estamos llamados a soñar, crear e imaginar otros mundos posibles, a través de ambientes pedagógicos propicios para la argumentación, experimentación y vivencia de los contenidos de aprendizaje, pero sobre todo a reflexionar y a desnaturalizar el hecho de que las cosas no solo son lo que son, sino que también significan.

De ahí que, por un lado, uno de los mayores hallazgos del proyecto “Restitución creativa con nuestras relaciones vitales” fue el desarrollo de una conciencia estimativa del estudiante y de los docentes vinculados, de darse cuenta y dar cuenta de su realidad y su territorio, en el que el arte interroga, interpela y propone. Se enuncia desde su propia piel, sus vacíos, sus miedos, sus sombras, su capacidad perceptiva, su corporeidad y sus

memorias, para ello fue imprescindible promover acciones de cuidado y resiliencia que dialogaran críticamente con todas sus relaciones.

Además, las intervenciones y ambientaciones de los espacios del colegio y de la casa; en el año de la pandemia posicionaron su sentido de pertenencia con el colegio e incentivaron el trabajo colectivo entre familiares y estudiantes de bachillerato y primaria como un estandarte del accionar pedagógico, puesto que las acciones colectivas logran niveles de incidencia más trascendentales, al retarlos a construir acuerdos, escuchar al otro, comprender y valorar su diferencia e incluso encontrar recurrencias o puntos en común con sus propias historias. De otro lado, en este tipo de proyectos investigativos, el maestro se reinventa como un transformador que provoca e incita a que la construcción de conocimiento no sea una actividad puramente instrumental, sino liberadora, por cuanto refiere y se nutre de su condición sensible y creadora.

Restituir creativamente cada relación vital fue y seguirá siendo un arduo y perenne proceso en el que se hallan en tensión una gran cantidad de pugnas que tienen que ver con el aparato ideológico global que configura a la educación y, por ende, a la escuela. Ser maestra de Artes es la posibilidad, como diría David Lynch al referirse a sus películas, de recrear mundos extraños, a los que nunca se podría ir a menos que se construyan, en esos mundos extraños se valoran otros cuerpos y se recrean otras miradas e imágenes de uno mismo que por ser imaginadas son infinitas e indelebles. Restituir es significar el tejido de interacciones de cada estudiante, es el derecho de contar otras historias de un mismo suceso, en una poética de la existencia y la reexistencia.

La educación pública es un territorio fértil para enfrentarse día a día a los retos que se subyacen de la educación del siglo XXI, porque permanentemente genera diversos interrogantes respecto al cómo, por qué, para qué y qué aprender, enseñar y evaluar. Ser maestra en este país es una apuesta por investigar creando y un llamado a leer políticamente los contextos y las condiciones de vida de los estudiantes, para ello es esencial mantener viva la flama de la inconformidad, del asombro y la curiosidad propias de la niñez; por soñar, preguntar, escribir, dibujar, experimentar, debatir, jugar, pero en mayor medida de inspirar e inspirarnos mutuamente, pues la inspiración es un estado de receptividad que se contagia y se expande en la unión con otros y otras, es quizá nuestra única manera de permanecer en el tiempo y la memoria de los días.

Hoy más que nunca necesitamos re-crear e interconectar metafóricamente y simbólicamente las visiones particulares del mundo; reconstruir y reforzar vínculos sociales, creativos y vitales en donde cada estudiante es el punto de partida y no de llegada; reconociendo que cada cual es diferente porque percibe, se emociona, siente, expresa y valora su modo de ser y de sentirse persona de forma única. Así, la educación artística es la encargada de dar afectividad a la inteligencia, canalizando la energía vital que producen los estados de crisis, en un intento por diluir la visión bancaria y jerarquizada del saber.

## Referencias

- Ackerman, D. (1990). *Una historia natural de los sentidos*. Anagrama.
- Castillo Ballén, S. (2015). Modos de relación sintiente bocetos hacia una perspectiva del performance como ruta metodológica para la indagación de subjetividades. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1), 131-152. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.mrsb>
- Castoriadis, C. (2002). *La création humaine I*. Seuil.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Editorial Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Maestría en Estudios Artísticos. (2010). *Registro Calificado*. Universidad Distrital FJC.
- Mandoky, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaica II*. Siglo XXI Editores, CONACULTA- FONCA.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares de Educación Artística*. MEN. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_4.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. MEN. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241907\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_artes.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf)

Subcomandante Marcos. (2016). *La historia de las miradas. Los otros cuentos: relatos del subcomandante Marcos. Comunidades zapatistas*.  
<http://www.redchiapas.org/proyectos/los-otros-cuentos/>

# Cuando las emociones se traducen en arte

Carmen Silvia Díaz Prieto<sup>1</sup>

*Tengo como finalidad presentarles un proyecto común y corriente, donde podrán deleitarse con la simplicidad de su autor, con ustedes, “carne trémula”.*

*Sin preámbulo, es un análisis de los diferentes procesos evolutivos que me han transcurrido a medida que van pasando los años e identificar de una manera personal cuáles han sido mis errores, caídas y desventajas.*

*Y al final de mí misma, profundamente frágil y débil en el exterior.*

Michel Vanessa De Salvador Vargas (estudiante 11º, 2017).

## La escuela como agente de cambio

En la localidad de Suba, barrio Rincón, se encuentra el Colegio Gerardo Paredes. Hace diez años era una casona transformada en institución y hoy en día es un mega colegio que se ha transformado no solo en su parte física, sino en los procesos pedagógicos que docentes inspiradores han llevado a cabo a partir del mejoramiento de realidades.

La primera impresión del colegio, hace diez años, es que fue impactante debido al hacinamiento de estudiantes en la hora del descanso. Observar que no había mayor espacio para correr creaba un caos fuerte, tanto así, que debía estar un docente vigilante en este momento cada tres o cuatro metros. Los más pequeños queriendo desfogar su energía jugando a las cogidas se llevaban por delante a otros sin importar cuán fuerte era el golpe de los que caían a su paso. Algunos de los más grandes se veían

---

<sup>1</sup> Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad de la Sabana. Especialista en Educación Multimedia de la Fundación Universitaria los Libertadores. Maestra en Educación y Nuevas Tecnologías-UDIMA (Universidad a Distancia de Madrid. Docente vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Gerardo Paredes IED. Contacto: [csdiaz@educacion.bogota.edu.co](mailto:csdiaz@educacion.bogota.edu.co)

con espacios de letargo, en donde hasta conciliaban el sueño, tal vez por problemas en su casa de los que poco hablaban, pero sí se percibían en su actuar. Los otros muy enérgicos, aprovechando el momento para hacer cualquier tipo de burla a sus compañeros como vaciarles la caneca de la basura encima, escupir desde el segundo piso con la intención de que alguien pasara y no corriera con suerte, entre otras. El peor de los escenarios era cuando había diferencias entre compañeros y terminaba en acciones violentas entre ellos, rodeados de una gran cantidad de estudiantes que animaban la pelea. Su fin solo se lograría si algún valiente maestro o maestra se atrevía a intervenir para diluir el tumulto, o, en su defecto, el timbre que indicara el fin del descanso junto con la cara de furia de algún coordinador o coordinadora.

*Imagen 1.* Carne trémula, obra final de estudiante promoción 2017



*Fuente:* Archivo personal.

Ya en las aulas, el panorama era un poco diferente. La disposición de los pupitres en filas daba la sensación de armonía que todos esperan de la escuela. Sin embargo, algunos estudiantes se daban a la tarea de romper con el esquema y permanecer de pie molestando a sus compañeros, o simplemente no ingresando a clases. Tal vez sin motivación para escuchar el discurso de docentes con una cátedra establecida que, para los jóvenes, no tiene sentido cuando sus realidades son frustrantes.

La escuela no estaba escuchando a los estudiantes, simplemente cumplía la función de impartirles una serie de temáticas y/o contenidos. No se les tenía en cuenta ni a ellos ni a sus contextos, y como consecuencia, los maestros manejaban altos niveles de estrés al no poder tener el control de sus clases.

Jóvenes con cargas de responsabilidad en su casa, como el cuidado de hermanos menores, violencias psicológicas, violencias sexuales, violencias físicas, pobreza, inseguridad, altos índices de desempleo de sus cuidadores, microtráfico (Montañez, 2019), a lo que se le suman familias víctimas del conflicto armado colombiano y población migrante. Todas ellas con nuevas expectativas y en búsqueda de nuevas oportunidades de vida. Sin embargo, no hay que desconocer las nuevas expresiones de discriminación y xenofobia que se generaron y que la escuela no puede pasar por alto.

El nivel de empatía era muy bajo, no se entendía la situación del otro y no había una conexión emocional con el próximo; era común encontrar en la mayoría de los docentes y/o coordinadores basar los problemas de convivencia con justicia punitiva para resolver cualquier situación. Como consecuencia de ello se evidenciaba un alto número de estudiantes que desertaban del colegio al no encontrar otro camino a sus problemas; la escuela no estaba ofreciendo un espacio para comprender al otro. Lo que también se manifestaba en la apatía de los estudiantes frente a sus procesos académicos, en la baja autoestima, en la depresión, en pensamientos suicidas y en comportamientos agresivos marcados por el *bullying* o matoneo entre compañeros de curso.

En medio de esta realidad nació este proyecto pedagógico de enseñanza en las artes, que permite, desde la educación artística, potenciar en procesos socioemocionales, generar procesos que permitan a los estudiantes procesar y enfrentar esta realidad, así como ofrecer espacios para crear oportunidades reales de restauración emocional y de cambio a nivel individual y grupal, a partir del conocimiento y re-conocimiento de sí mismo por medio del arte.

## **Arte y emoción**

El inicio nunca es fácil, pero se dio el paso. Para 2013 se avanzaba con un nuevo proceso para las clases de educación artística, sin desconocer las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional para el grado 11º, especialmente las que señalan que, en esta etapa, los

estudiantes pueden realizar proyectos artísticos con base en procesos y herramientas investigativas, al igual que adquirir habilidades para usar intencionalmente y de manera autónoma los lenguajes artísticos en el trabajo creativo. Lo anterior con el fin de empezar a construir su proyecto de vida, desde sus fortalezas y deseos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, p. 89).

Dentro del proceso académico del colegio se desarrollan cuatro dimensiones en las que se encuentran la cognitiva, la comunicativa, la práctica creativa y la socioafectiva. Esta última permite, en gran medida, fortalecer procesos para reducir violencias, mejorar la convivencia, y reducir el conflicto escolar. Es en este último aspecto en el que se enmarca el proyecto, dado que se pretende transformar desde el arte las realidades emocionales en las que se encuentran los estudiantes.

Por esto, teniendo en cuenta los tres trimestres en que se divide el año escolar, se generaron módulos de trabajo que consistían en avanzar hacia un proyecto final, dada la coyuntura del cierre de su ciclo de formación. Es así como nació la necesidad de romper esquemas de “producción de obras” y se buscó un proceso de conciencia de las propias emociones que llevaran al estudiante a liberar expresivamente todos los sentimientos profundamente guardados. De esta manera, desde 2013 se estableció el proyecto “Cuando las emociones se traducen en arte” para grado 11º, el cual continúa hasta hoy como un espacio curricular terapéutico y de liberación.

Así, en el primer módulo se trabajan ciertas técnicas de dibujo que se enfocan en la figura humana y el retrato, lo que permite reconocer elementos propios como la figura y su fisonomía, pero también elementos como el rostro de las personas más cercanas, así como las emociones y sentimientos asociados a estas figuras. De esta manera, además de lograr avances en el uso de las técnicas del dibujo que permitiera, más adelante, una mejor expresividad de la obra; los estudiantes consiguieron entrar en un proceso de autoconocimiento y catarsis a partir de sus representaciones de corporeidad. Aunque muchos estudiantes manifestaron pocas habilidades en el dibujo y desmotivación debido a esto, siempre se les dio herramientas básicas para que cualquiera pudiera hacerlo. Lo anterior, al hacer énfasis en que todos tenemos habilidades diferentes e igualmente valiosas, y que lo más importante en esta asignatura es la expresión de las emociones a partir del dibujo y del arte.

En el segundo módulo, se realiza un reconocimiento de la historia del arte universal, partiendo del arte en la prehistoria hasta el arte contemporáneo, se reflexiona sobre obras artísticas y expresivas que dan cuenta de momentos históricos y unos contextos específicos. Además, se centra la atención en las vanguardias contemporáneas y sus representantes, teniendo en cuenta frente a sus historias de vida marcadas por el dolor, la injusticia y la desesperanza, entre otros. Es aquí donde los estudiantes pueden hallar un reflejo en sus vidas y encontrar en el arte una salida transformadora. Artistas como Frida Kahlo, Salvador Dalí, Débora Arango, entre otros, llaman la atención precisamente por imprimir gran cantidad de emotividad a sus obras dejando un importante legado a la humanidad.

Paralelo a los conceptos comprendidos frente a las corrientes y la técnica empleada por estos artistas, los jóvenes van expresando libremente sus emociones a partir de la representación de obras cubistas, surrealistas, y pop que les permiten conectarse poco a poco con su dimensión socio afectiva, convirtiendo a la asignatura de Artes en un currículo integral que logra conectar la parte cognitiva con las habilidades socioemocionales. Durante el proceso del proyecto, este módulo se ha venido transformando. Al inicio se contaba con muy pocos recursos tecnológicos para dar a conocer la historia a partir de imágenes, pero a partir de 2017, al tener un mega colegio, ya se cuenta con herramientas tecnológicas como pizarras digitales, computadores portátiles, tabletas que benefician en gran parte este proceso y han hecho más llamativa la presentación de la historia del arte y su análisis desde herramientas digitales e interactivas.

Para el último y tercer módulo, se ejecuta el proyecto artístico que cuenta metodológicamente con una serie de elementos que lo hacen formal y riguroso. Inicialmente se da a conocer el objetivo de este, que implica tanto la parte socioemocional del estudiante como artista, como su parte expresiva. De esta manera, inicia la ejecución individual del proyecto “Cuando las emociones se traducen en arte” durante las clases de educación artística en grado 11°. En esta etapa los estudiantes ya están sensibilizados frente a procesos expresivos e inician la construcción de su obra final.

Según un cronograma de trabajo, plantean de forma personal lo que van a expresar, la idea inicial, haciendo énfasis en que lo más importante es incluir emociones y sentimientos guardados, para que, mediante una obra plástica, se trate de expresarlos y hacer catarsis sobre ellos. Para esto, se les solicita entregar un trabajo escrito fundamentando su construcción artística, y unos bocetos previos que den cuenta de su proyecto, pero

que, al mismo tiempo, sirvan como un mapa de sus propias emociones, haciendo que en el desarrollo de este módulo, las clases faciliten no solo el acompañamiento artístico y pedagógico, sino también el emocional de la mano con el equipo de orientación escolar.

*Imagen 2.* Obra final estudiante, 2018



*Fuente:* archivo personal.

Este desarrollo artístico en los estudiantes durante su participación en el proyecto pretende ser un medio que vaya más allá de lo estético, lo bello o lo plástico, para centrarse en el reconocimiento de sí mismos y de otros como individuos emocionales y sintientes. Sumado a lo anterior, busca inspirar procesos de pensamiento y sensibilidad que convierta a los estudiantes en autores de su obra, en protagonistas que dejan un legado, plasmado en la obra misma, tal como lo manifiesta Rivera (1999). “Así se comprende que lo artístico no depende de un material o de una técnica, mucho menos del simple resultado; lo artístico depende de quién genera dicho proceso ya lo dijo Marcel Duchamp: arte es lo que hace el artista” (p. 8).

Si bien es cierto que este proyecto desde el inicio ha pretendido que el estudiante exprese de forma libre emociones y sentimientos, durante el transcurso de este se han encontrado otros avances más profundos que se derivan del mismo, dando razón a Cope y Kalantzis (2009), quienes indican que,

el tipo de habilidades que deberían desarrollar todos los aprendices incluye habilidades para aprender a conocer sus emociones y a regular su expresión, además de controlar las emociones negativas, para que cuando ocurra alguna adversidad, estas no persistan más allá de lo necesario, se ha demostrado que cuando las emociones perturbadoras se instalan en un aprendiz, sea la causa la que fuere, interfieren con su capacidad para aprender (2009, p. 97).

De este modo, a medida que el estudiante explica sus bocetos y ve representadas sus emociones, se identifican factores de vulnerabilidad que como docente y primer respondiente, llevan a seguir los conductos regulares y remitir algunos de ellos al servicio de orientación escolar. Algo que permitió entrever desde el principio el gran potencial que tenía esta práctica pedagógica como vehículo de catarsis emocional y de resiliencia.

El día de la sustentación es un momento muy especial, es la oportunidad de presentar las obras ante un jurado, pero sobre todo de socializar con los compañeros y compañeras de curso las piezas artísticas construidas a lo largo del año, las cuales están llenas de emociones, sentimientos y vivencias personales.

Es importante aclarar que estas sustentaciones están cargadas de emotividad, sensibilidad y no es obligatorio presentarse frente a este público si no lo desean. No obstante, son pocos los estudiantes que han manifestado en años anteriores querer sustentar de forma privada, dado que la gran mayoría percibe el valor sanador que significa no solo exponer su propia obra, sino conocer las de los demás, con lo cual se generan sentimientos de empatía, solidaridad y reconocimiento de la otredad.

El jurado está conformado por artistas, orientadores, coordinadores y docentes, quienes han apoyado activamente el proceso al reconocer en este trabajo un aporte visible al mejoramiento de las relaciones humanas y convivenciales entre los estudiantes. Además de reconocer en el arte un potencial espacio de reconciliación con los demás y consigo mismos, se lograr conectar a las personas con su propio mundo interior, puesto que se comprende que,

La creación artística nos permite llegar a los sentimientos más secretos e inenarrables; jugar con los límites, sobrepasarlos por medio de la fantasía creativa, dialogar con lo real y lo ficticio, hacer un viaje de retorno a los orígenes y volver para contarlos (Polo, 2000, p. 312).

## Sanar y restaurar desde el arte

Ya son ocho años en los que se ha desarrollado el proyecto. En el camino se pueden observar las voces de los estudiantes que reflejan aquello guardado en lo más profundo de su corazón, aquello que era prohibido, que tal vez nunca se expresó por miedo a la reacción de otros. En la sustentación se oyen sus voces, sus emociones, sus sentimientos, tal como se evidencia a continuación.

*Imagen 3.* Obra Final estudiante 2019



*Fuente:* archivo personal.

Aunque ustedes no lo crean siempre me he sentido muy fea, hasta tuve problemas de anorexia que solo mi mamá supo, aunque ya eso está superado, hay veces que me miro al espejo y me siento muy mal (llanto) (Juliana<sup>2</sup>).



---

<sup>2</sup> Los nombres han sido modificados para proteger la identidad de los estudiantes.

En esta obra represento tal vez lo que yo soy y lo que otros son pero que es duro llevarlo, pues soy diferente (llanto) (Fernando).

Han abusado de mí toda la vida, de diferentes formas, pero la que más me ha marcado ha sido la que fue sexual, todo fue sin mi permiso y no sabía a quién contarle, me siento vacía y hubiese deseado que nunca hubiese pasado. Esta obra transmite lo que yo soy, mi vida entera (María).



De ese abuso se creó un ser indefenso, aunque yo sé que él no tenía la culpa, yo quería abortar y así lo hice, pues siento que eso no era fruto del amor y además yo soy homosexual, solo lo sabe mi pareja, y ahora usted, profesora. Mi obra se llamará *Grito de dolor y última esperanza de vida* (Ana).



Esta obra refleja lo que ve, un completo monstruo, él es la persona que más odio en mi vida, la que ha hecho que mi vida sea como es, vacía, y no puedo decirlo a mi familia, pues es una persona que todos quieren y admiran y yo debo aparentar mis verdaderos sentimientos hacia él (llanto) (Rocío).

Lo que veo en ese espejo dibujado es mi reflejo: veo miedo, inseguridad, temor hacia mi pasado (Luis).

Hace tres años me diagnosticaron retinosis pituitaria y lo representé aquí porque es algo que me marcó, el punto y coma representa cuando quise suicidarme dos veces (llanto) quiero olvidar ese pasado que tuve, siempre voy a estar marcado por mi enfermedad, aunque nunca quiero perder la esperanza (Tomás).

El proyecto, desde sus diversos momentos y etapas, ha encontrado una solidez que va más allá de una simple práctica innovadora en el aula, ha traspasado historias de vida, ha sanado y restaurado desde lo expresado y plasmado artísticamente, ha permitido que los jóvenes confíen en sus sueños y planes de vida, ha significado espacios de creación únicos en donde la empatía es protagonista y en donde existe plena confianza hacia el otro, y es en la escuela misma donde han encontrado un espacio para

creer de nuevo. En sus egresados se ha demostrado, a partir de la sistematización, que aunque reconocen un pasado difícil a partir de su proyecto artístico, lograron canalizar sus emociones y pudieron direccionar un plan de vida en donde el apoyo del colegio fue relevante.

## Inspirando a otros

Apuestas en el aula e inspiradoras son muchísimas, solo falta dar el paso hacia la escritura, hacia la documentación, para que estos procesos sean visibles y reconocidos y, de esta manera, dar cuenta de que los maestros somos transformadores de realidades. La postpandemia ha dejado estragos a su paso, en las aulas hay estudiantes y docentes con problemas de salud mental y, es por lo que, a partir del arte y su poder sanador, se podrían enfrentar todo tipo de dificultades.

*Imagen 4.* ARABIC 7. Obra Final estudiante 2013



*Fuente:* archivo personal.

La historia del arte tiene muchos ejemplos plasmados en una tela, una piedra, un muro o un papel, hecho que ha sido trascendental para la evolución del hombre. El artista transforma la realidad, la procesa en su interior que se traduce en una emoción para ser reflejada a un público. Es así como todo ser humano tiene el reto hoy de crear su propia obra, su vida misma.

## Referencias

- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones nuevas formas de aprendizaje*. University of Illinois.
- Díaz, C. (2019). ¿Es posible prevenir la violencia sexual desde la educación artística? *Compatir palabra maestra*.
- España, U. A. (2007). Sistema de clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*.
- Granados, I. M. (2009). Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia. *Arte y Movimiento*, 51-62.
- López, B. (2004). Arte terapia. Otra forma de curar. *Educación y Futuro*, 101-110.
- Malchiodi, C. (2003). *Handbook of Art Therapy*. Guilford Publications.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. MEN.
- Montañez, D. F. (2019). *Caracterización localidad de Suba*. Universidad Santo Tomás, Facultad de Economía.
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 503-508.
- Polo, L. (2000). Tres aproximaciones al arte terapia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 311-319.
- Rivera, L. (1999). El arte en la escuela ¿Para qué? *Educación y educadores*, 5-14.



## Maestros y Maestras que Inspiran IDEP

Este libro compila las producciones académicas de docentes que han participado durante 2021, en el programa "Maestros y Maestras que Inspiran" del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, diseñado como una apuesta de acompañamiento a su ejercicio, con el objetivo de potenciar las habilidades y competencias para la enseñanza y el desarrollo pedagógico a partir de la investigación, inspiración e innovación pedagógica de los maestros del distrito.

En los textos de los maestros y maestras se evidencian reflexiones sobre su práctica pedagógica y la promoción de acciones de investigación e innovación para la transformación educativa en sus contextos escolares desde la línea de Educación artística y estética.