

Agradecimientos

El Ministerio de Educación Nacional agradece a todos los maestros y maestras, artistas e instituciones del sector formal y no formal, quienes de una manera generosa orientaron con sus conceptos y experiencias esta propuesta en diferentes momentos de la investigación. Entre ellos Paulina Piedrahita,(QEPD), Magdalena Holguín, Eduardo López, Carlo Federici, Martha Elena Bravo de Hermeli, Myriam Jimeno, Juanita Compeler; Teresa Morales y María Lucía Calan de Pinzón, de la Asociación Colombiana de Museos; Jorge Orlando Meló, Ernesto Guhl, Antanas Mockus, Jorge Arias de Greiff, profesores de la Universidad Nacional, y al invaluable trabajo en equipo desarrollado por la Facultad de Artes, Divulgación Cultural, Museo de Arte, Museo de Ciencias Naturales, de la Ciencia y el fuego, profesores de Historia, Filosofía, Física, Arquitectura y Bellas Artes de la Universidad Nacional, al Jardín Botánico, Planetario Distrital, Instituto Colombiano de Antropología.

La coordinación de la investigación y la redacción del documento desde 1993 hasta 1997, estuvo a cargo de María Elena Ronderos y María Teresa Mantilla con la colaboración de Diana Ospina, Paula Ungar, Luisa Ungar, Antonio Ungar, y el apoyo del Equipo del Ministerio de Educación Nacional.

El documento producido por los equipos de especialistas, fue revisado en el Ministerio de la Cultura por Marta Adelaida Jaramillo y en el Ministerio de Educación por Stella Angarita Pinzón, responsable del área de Educación Artística del Grupo de Investigación Pedagógica, con los aportes de los profesionales de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del Ministerio de Educación Nacional, Teresa León Pereira, Coordinadora del Grupo de Investigación Pedagógica, Jesús Naspirán, Grupo de Atención a Poblaciones especiales; Antonio Rivera, Grupo de Investigación Pedagógica, Marta Teresa Mantilla, Grupo PEI; Marta del Mar Suárez, Grupo de Evaluación de Textos y Materiales Educativos; Amparo Gutiérrez Vega, Grupo de Mejoramiento Profesional del Docente, Gladys Prada y Ana Victoria Navarro.

Mensaje del Ministro

Artes, letras, ciencias y filosofía nacen de la esencia misma de lo humano, del empeño por conocer, crear, transformar y comunicar.

Hace dieciocho años desde Estocolmo se transmitió al mundo el brindis excepcional de un colombiano. La voz emocionada de Gabriel García Márquez al recibir el premio Nóbel de literatura lo interpretó como un homenaje a la poesía, a esa prueba concreta de la existencia del hombre.

Seguramente en ese concepto de poesía, que nuestro Nóbel atribuye a Luis Cardoza y Aragón, están fusionadas como en una sinfonía la música, la danza, el teatro y todas aquellas formas de expresión humana que surgen cuando no bastan las palabras, cuando la complejidad de la vida desborda las exigencias de otros métodos de conocer y hacer ciencia.

Las artes han sido, y continúan siendo, los lenguajes con los cuales se escriben la historia de las costumbres, los sueños y las utopías, los amores y los desamores, los éxitos y los fracasos; pero, ante todo la génesis de la conciencia, el gusto por la armonía, las proporciones y la habilidad de crear, propiciar y disfrutar lo estético.

En mi sentir todo lo que es auténticamente ético, resulta tarde o temprano observado como estéticamente válido. Lo estético como trasunto de lo ético esta presente en nuestros actos y producciones por partida activa o pasiva. Aprendemos sus principios y su importancia a medida que nos educamos, en la familia, en la escuela o fuera de ellas. En el desarrollo de conceptos, actitudes y mentalidades capaces de guiarse por principios y valores que hagan viable la vida familiar y ciudadana, juega un papel importante la cultura entendida como nuestras formas de vivir, como todo aquello que hemos llenado de sentido y que deseamos conservar y transmitir.

Resulta exigente hablar de lineamientos curriculares para un área en la cual las líneas, los colores, las texturas, las luces definidas y fuertes son tan importantes como las fronteras difusas, los tonos pastel y los juegos de sombras.

El documento que presentamos producirá el efecto deseado si genera interrogantes acerca de las comprensiones sobre arte que hay en cada comunidad educativa y sobre el papel que juega en la formación integral; si en su análisis encuentran las comunidades una invitación

a buscar nuevas metodologías que posibiliten el crecimiento pleno del artista y del ciudadano que hay en cada estudiante y, si es asumido como una propuesta que busca que la educación contribuya a comunicarnos y a llevar a la práctica los inmensos deseos que tenemos de generar un ambiente en el cual los asuntos vitales se traten con el rigor de las ciencias y la ayuda de la tecnología pero en un contexto de comprensión, solidaridad y valoración mutua.

Germán Alberto Bula Escobar
Ministro de Educación Nacional

La Voz de una Educadora

El Ministerio de Educación valora el interés de los docentes por escribir sus experiencias ya que todos aprendemos mucho de ellas. Tal el caso de la rectora del CEINAR de Neiva que en el artículo siguiente revela su comprensión integral de todos los campos de la Educación Artística.

COMPETENCIAS CLAVES EN EL DESARROLLO COGNITIVO A PARTIR DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El propósito de enseñar a pensar es el de preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje.

El arte orientado hacia la canalización de talentos y al desarrollo de la comunicación interior del niño, le permite animar su vida emotiva, iluminar su inteligencia, guiar sus sentimientos y su gusto hacia las mas puras formas de belleza por caminos con norte definido hacia el encuentro del punto máximo de creación y desarrollo espiritual.

El aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida: entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio critico y en general lo que denominamos el pensamiento holístico; justamente lo que determinan los requerimientos del siglo XXI. Ser "educado" en este contexto significa utilizar símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y pensar en soluciones antes no imaginadas.

De hecho, las artes sirven de punto de encuentro, integrador de la historia, las matemáticas y las ciencias naturales, así podemos pensar en cualquier pintura como testimonio de un período histórico, o una escultura de Calder como analogía visual de ecuaciones algebraicas.

La educación en las artes perfecciona las competencias claves del desarrollo cognitivo como son:

- 1. Percepción de relaciones.** El arte enseña al alumno a reconocer que nada "se tiene" solo. Todos los procesos del trabajo artístico se explican por la interacción que hace el ser humano, con elementos y formas (en música, sonidos y palabras, por ejemplo). En este proceso donde el desarrollo de lenguajes, expectativas y hábitos permite la fundamentación de valores como el respeto, la solidaridad, el compartir, la convivencia pacífica a partir de la valoración de las diferencias que lleva a una resignificación de la identidad regional y nacional. Piénsese en el ejecutivo que debe aprender a pensar de manera sistémica.
- 2. Atención al detalle.** Diferencias pequeñas pueden tener grandes efectos. Hay una gran cantidad de razonamiento visual en el proceso de tomar decisiones sobre color y forma para hacer de una pintura una obra satisfactoria. Hay también al escribir muchas minucias en cuanto al uso de formas literarias, metáforas, alusiones, etc. Todos estos son modos sofisticados del pensamiento. Es en la obra de arte donde se hace posible una luna roja, iluminando el camino, un perro azul convirtiéndose en príncipe, o donde un mapalé transforma espiritualmente la voluptuosidad erótica de un cuerpo.
- 3. Promoción de la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas.** En los negocios, por ejemplo, es más deseable tener varias respuestas que una sola, así como aprender a priorizar. Es así como podremos tener la posibilidad de que los elefantes vuelen, los tigres caminen en 2 patas, hablen y trabajen en venta de seguros posibilidades nunca antes imaginadas.
- 4. Desarrollo de la habilidad para cambiar la direccionalidad cuando aún se esta en proceso.** El aprendizaje de las artes enseña que una meta o fin pueden cambiar en el proceso, los fines a veces se desprenden del proceso y éste a veces se deriva del fin. Este tipo de interacción se simplifica mucho en la escuela, en donde casi siempre el fin o la meta son invariables. La vida real muestra lo artificial de este proceso aprendido (¿o no aprendido?) en la escuela. El esculpir una piedra en búsqueda de una figura hermosa, puede darnos como resultado un hermoso corcel, o lo que es mas común, tallar una madera para elaborar un santo y obtener finalmente el más hermoso de los molinillos.
- 5. Desarrollo de la habilidad para tomar decisiones en ausencia de reglas.** Por ejemplo, decidir cuándo el trabajo se terminó. En ausencia de reglas fijas es importante el desarrollo del juicio personal que nos permita decidir cuándo estamos satisfechos por un trabajo bien realizado. Además lo llena de razones para demostrar y explicar su obra, así el arte abstracto tiene su justificación en el

mundo de los sentidos. Al propósito inicial de cada tarea se le unen la inventiva, la creatividad, el razonamiento y la sana competitividad que lo llevan a los mejores resultados.

6. **Imaginación como fuente de contenido, la habilidad para visualizar situaciones y predecir lo que resultaría de acuerdo con una serie de acciones planeadas.** El cultivo de la imaginación no es una de las preocupaciones de los currículos escolares, siendo uno de nuestros más preciosos recursos humanos. Las múltiples posibilidades que el proceso artístico ofrece al alumno, le permiten el adentrarse en la búsqueda constante, en la investigación permanente de nuevas formas, expresiones, elementos, conceptos, principio éste que puede trasladarse a cualquiera de los procesos científicos, como el principio de la robótica desarrollado en el cine.
7. **Habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de un contexto.** Ayudar al alumno a ver los límites, desarrolla las destrezas para inventar formas de explotar restricciones de manera productiva. Es ahí donde el mundo del reciclaje tiene su mayor utilización y belleza, ejemplo la chatarra aplicada a hermosas esculturas.
8. **Habilidad para percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista ético y estético.** Ver el mundo real de la ingeniería desde un punto de vista del diseño nos lo releva como algo más fresco. Permite que la valoración estética de la naturaleza evite destrozar o malograr su paisaje, que sea imprescindible el susurro de una paloma para que conservando nuestra capacidad de asombro no necesitemos el sórdido estruendo de una bala que matando el ave aniquile del hombre sus sueños de grandeza.

Los buenos profesores de arte ayudan a los alumnos a desarrollar estas habilidades de pensamiento a través de los problemas que les plantean, del discurso que promueve el pensamiento estético, del ejemplo que enseña principios éticos, la autoevaluación del trabajo y, finalmente, mediante la interacción que tiene lugar en el salón de clase.

Las artes promueven a su vez la idea de que la gran misión de la escuela no es solamente enseñarle al alumno a ganarse la vida. sino a vivirla plenamente.

CARTA AL EDUCADOR

Soy una superviviente de un campo de concentración. Mis ojos han visto lo que nadie debería presenciar. Cámaras de gas construidas por ingenieros especialistas. Niños envenenados por licenciados en medicina. Recién nacidos asesinados por competentes enfermeras. Madres e hijos fusilados por bachilleres y graduados. Por todo ello, sospecho de la educación. Mi ruego es que ayudemos a los alumnos a ser hermanos. Nuestros esfuerzos nunca deben producir monstruos, psicópatas ni Eichmans ilustrados. El leer, el escribir, la historia y la aritmética, son sólo importantes si sirven para hacer humanos a nuestros alumnos.

*María Nohora Coronado de Chavarro
Rectora Colegio Departamental
para la Educación e Investigación Artística -CEINAR-*

Introducción

Este texto es resultado del trabajo coordinado de más de cuatrocientos maestros, artistas e instituciones interesadas en dar significado en el diseño curricular, al área de Educación Artística. Simboliza acuerdos en torno a su función educativa en el contexto cultural colombiano y recoge tanto aportes conceptuales, como experiencias significativas para la comunidad educativa en general.

Su finalidad es aportar a la educación colombiana una propuesta sistematizada de orientaciones que permitan desentrañar de la experiencia vital de nuestro hacer educativo una comprensión sobre el arte, una posición frente a lo artístico y una vocación suficientemente fortalecida por aprendizajes de técnicas que contribuyan a fortalecer en cada uno de los interesados, su capacidad de expresión en la modalidad artística hacia la cual sienten preferencia y tienen aptitudes.

Con estos lineamientos pretendemos fortalecer las vivencias en la escuela, darle sentido a lo artístico mediante una pedagogía que promueva la realización de los talentos, haciendo posible expresar en el lenguaje de lo estético aquello que va mucho más allá de la razón; aquello que nos sobrepasa y que estando en nuestro pensamiento camina por los espacios de la imaginación buscando un estilo significativo de expresarse en forma singular y universal a la vez.

Igualmente, se procura orientar la práctica pedagógica para que la escuela y la Educación formen para interpretar las expresiones del Arte, ya que el lenguaje como medida de nuestras representaciones estrictamente racionales, es incapaz de dar cuenta de éste en su forma cotidiana. Se exige a la mente una introyección sobre las profundidades del espíritu, para lograr captar de las formas bellas, la belleza comunicada por las obras de arte.

El Ministerio de Educación Nacional espera contribuir a transformar la institución educativa en un centro cultural comunitario, fundamentado en la capacidad de ser de cada uno de los agentes educativos como hecho singular, propiciando espacios y tiempos en los cuales se

cultiven climas de confianza, y se humanice nuestra impetuosa búsqueda de futuros, convirtiéndose en fuerza interior que nos reta a identificar los espacios del encuentro y de la fraternidad en torno a nuestra proyección como seres humanos, como especie humana, como pueblo y como nación.

El texto parte de una aproximación conceptual a los estudios adelantados por la filosofía en torno al problema de lo artístico y de la estética, como campo en el cual ella se reconoce sistematizadora del pensamiento sobre los valores supremos del espíritu leídos en clave de educación y pedagogía.

Posteriormente presenta los planteamientos hechos desde los interrogantes más actuales en torno a lo que significa el advenimiento de la modernidad y la posmodernidad en la relación del hombre con la máquina y la creación de las Ciberculturas como un nuevo lugar para el Arte y para el surgimiento de una nueva mentalidad estética. Y nos propone el reto de pensar el arte desde las propuestas actuales de las corrientes cognoscitivas en el espacio de las inteligencias múltiples, todo ello como elementos de formulación de la pregunta clave y actual: ¿qué nos corresponde hacer desde la pedagogía a la luz de estos nuevos retos?

Se plantean algunas tesis y orientaciones sobre el currículo escolar con el propósito de fomentar el estudio permanente de los temas cuyo conocimiento incrementa la autonomía de los educadores y de los consejos académicos.

Los siguientes capítulos tratan el diseño curricular tanto en aspectos generales para esta área como en lo que es propio de la música, la danza, el teatro y los demás campos de la educación artística.

Los lineamientos se concluyen con unos cuadros en los cuales se explicitan procesos que fomenta la educación artística y manifestaciones o indicadores progresivos de los avances logrados. Los cuatro primeros cuadros son generales del área y los restantes son específicos.

Como lo artístico se manifiesta a través del color, del sonido, del movimiento y de todo aquello que podemos apreciar por medio de los sentidos, los lineamientos incluyen doce videos cuyo conocimiento y análisis abre puertas y señala caminos para la formación estética y artística.

Esperamos que los maestros y maestras colombianos, exploren esta propuesta, dialoguen con y a partir de ella, investiguen sobre modelos pertinentes y se proyecten a la realización tanto de sus expectativas de desarrollo profesional en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional, como del crecimiento cultural de las comunidades a las cuales sirven y en las cuales se realizan como seres humanos.

Invitamos a que se reviertan sus experiencias y los resultados de este diálogo en nuevos materiales de amplia circulación, que fortalezcan una búsqueda de la identidad regional y nacional desde la particularidad, individual y colectiva, en actitud abierta a la cultura universal frente a la cual nos es legítimo entender y proyectar nuestras diferencias.

1. El arte, la estética y la educación artística

El conocimiento de lo artístico y su reflexión desde un campo específico del pensamiento, así como su sistematización y su organización en el espacio de lo educativo es un proceso cuya historia trasciende nuestra experiencia de país y nos une de manera franca al pensamiento de occidente, a sus interrogantes, a sus búsquedas y a las actuales tendencias que movilizan la cultura hacia la globalización.

Esto no significa que en oriente no se hayan desarrollado de manera significativa la estética y el movimiento artístico. Por el contrario, es un reconocimiento a que la expresión de la belleza adquirió en esas culturas sus propias definiciones, las cuales apenas empiezan a convocar a occidente dentro de procesos de universalización que son relativamente nuevos.

Las migraciones orientales a nuestro país se realizan fundamentalmente en el siglo XX y la valoración de la Historia y en particular de la Historia del Arte universal como área de formación es relativamente más reciente.

Las culturas aborígenes fueron capaces de una actividad artística muy avanzada, antes de ser sometidas al mestizaje por la violencia conquistadora y por la convivencia con las culturas negras igualmente sometidas por los esquemas esclavistas al desarraigo y a la construcción de un nuevo espacio ético, cultural y estético.

Nuestro desarrollo artístico pasa por la expresión avasallada, en un proceso de reestructuración de su identidad y en la protesta manifestada por la fuerza de las etnias y las culturas en búsqueda de su liberación hacia condiciones de vida en las cuales sea posible reconocernos en lo que realmente somos.

La protesta es inevitable en la construcción de un pensamiento autónomo y el arte la ha recogido y materializado desde hace varios siglos para poder decir su palabra. La conciencia de los valores propios que el arte genera nos coloca frente a obras como la de Diego Kispetito en el Perú, pintor Inca, quien para reaccionar contra la obligación de pintar cuadros religiosos, pintaba en todos ellos ángeles con sexo para provocar la ira del colonizador, en un silencio activo de creación estética. De su obra muy pocos cuadros lo sobrevivieron, sólo los

suficientes para trascender como expresión de fuerzas humanizantes que viven en la cultura amerindia.

Nuestra realidad de país multi étnico y pluricultural tiene que ver con la manera como se da este mestizaje y con la manera como diversos pueblos y grupos resistieron para dar testimonio de su ancestro, generando un tejido cultural de mil matices, hoy reconocido por la Constitución Nacional.

Reconocer lo artístico tanto en su condición objetiva en cuanto arte y más concretamente como obra de arte, ha requerido de procesos de largo aliento para la construcción de categorías, entendidas como organizadores del pensamiento o como conceptos sobre cualidades que permiten la clasificación de objetos o de sus representaciones, tales como lo armónico, lo bello, la naturaleza de lo bello identificable como arte. Qué no decir de lo subjetivo y de lo que ha significado reconocer el artista como sujeto en cuanto productor de una obra de arte y por esto mismo creador de arte.

Aún más allá, pensemos en lo que ha significado establecer una teoría y una práctica que determinen la manera de formar al ser humano como artista o que integren el arte en sus diversas manifestaciones, expresiones y comprensiones a la realidad educativa para hacer posible que, como actividad intencionalmente dirigida a la formación de seres humanos, pedagógico sus propios componentes y los proyecte en el desarrollo de la cultura como un elemento central de la búsqueda de la plenificación de lo humano.

El tema se hace más complejo si nos centramos en entender y aplicar la perspectiva del arte y de lo artístico a la educación, en cuanto práctica social encargada de formar al ciudadano, en un contexto y para una realidad compleja en proceso de evolución permanente hacia nuevas posibilidades de ser.

Concretar lo educativo en lo artístico y lo artístico en lo educativo, nos compromete de una manera particular a aclarar las posibilidades de entender y comprender tanto los componentes artísticos como los componentes educativos que soportan la relación Educación y Arte en el contexto de la Educación colombiana y de lo que el país espera de la propuesta de lineamientos curriculares en esta materia.

Iniciemos esta reflexión tomando como base el desarrollo del pensamiento sobre el arte y la manera como éste incursionó en el mundo educativo, desde un proceso didáctico que pretende más que agotar el tema, abrir camino a una reflexión que debemos continuar realizando en cada una de nuestras instituciones educativas, para poder lograr estructurar síntesis cada vez más propias del mundo pedagógico, que nos permitan actuar con claridad en esta materia y explicitar las implicaciones del arte en la formación de los niños, las niñas y los jóvenes de Colombia.

Asumimos que sobre lo educativo existe ya un pensamiento importante que nos permitirá aproximarnos al tema con una relativa seguridad. En esto la recuperación de la pedagogía como disciplina básica en la tarea formadora nos ha permitido acceder a recuperar posiciones importantes tanto desde el punto de vista de la didáctica como de la epistemología de la relación enseñanza-aprendizaje.

Entre los aspectos menos discutidos y trabajados desde el punto de vista conceptual y práctico en el sector educativo están el arte y sus implicaciones en la construcción de lo pedagógico. Sin embargo el arte ha estado presente de hecho, de manera concreta o por analogía en el desarrollo del pensamiento educativo. Recordemos que tanto la recuperación de lo artístico cultural como la misma crítica de arte son elementos muy novedosos dentro de la cultura colombiana.

La creación de Colcultura y posteriormente su transformación en el Ministerio de Cultura son hechos relativamente recientes en la historia nacional. Aún estamos en la tarea de la defensa del patrimonio artístico y cultural de la nación y en este campo la educación artística tiene un serio compromiso con Colombia

A continuación examinaremos algunos de los temas que nos permitirán iniciar una reflexión sobre el arte como fundamento de lo artístico y sobre la manera como la educación incorporó este componente en la organicidad de las propuestas formativas con el propósito de plantear elementos que sirvan de base a una orientación de fondo sobre un tema importante y definitivo en el proceso de desarrollo de nuestra identidad como pueblo y como nación.

Para el desarrollo teórico en lo pedagógico-artístico nos apoyamos en las tesis de la filosofía y en lo que se estructuró como pensamiento sobre el arte a partir de los grandes enfoques filosóficos que constituyeron el fundamento de la modernidad, entendida como época cultural e histórica.

Hemos explorado en las tesis de Kant (1724-1804) sobre "la estética trascendental" en lo referente a la sensibilidad entendida como experiencia fundamental que proviene del exterior del sujeto (como lo había advertido el empirismo inglés con Bacon). Exploramos lo estudiado por Hegel (1770-1831) en su tratado sobre la ESTÉTICA y los planteamientos de los neomarxistas sobre esta misma temática. Así mismo hemos indagado sobre los planteamientos pos - modernos que afectan sin duda alguna nuestro pensamiento sobre el arte y por ende deben afectar nuestra manera de percibir el arte en la educación. Iniciemos esta reflexión intentando resolver algunos interrogantes.

1. El arte, la estética y la educación artística

1.1 Interrogantes

¿ES POSIBLE UNA CONCEPTUALIZACIÓN GENERAL SOBRE EL ARTE?

Establecer con claridad cómo entender las categorías con las cuales nos expresamos acerca de aquello que se manifiesta ante nuestra sensibilidad como diferente, impactante y que a la vez provoca respeto, reflexión, interiorización y espiritualización ha sido para la Historia y para la Filosofía, en comienzo y posteriormente para la Antropología Filosófica, toda una tarea de siglos.

Lo perfecto, lo admirable, lo simulado, lo disimulado, lo grandioso, lo imponente, entre otras categorías, para poder pensarse generaron la primera polémica que se dio en occidente respecto del arte, la cual se refiere a la pregunta de si éste es susceptible de un conocimiento racional o no y por lo mismo si su producción obedece a formas, estructuras y categorías que permitan analizarlo, entenderlo y comunicarlo dentro de criterios comunes de validación social. Este interés obligó a definir el objeto sobre el cual la razón debe pronunciarse al hablar de arte.

Siguiendo la tradición filosófica se llegó a precisar que el arte tenía por objeto lo bello y lo natural y se llegó a establecer que el conocimiento de lo bello y lo natural en cuanto bello era susceptible de una inteligencia sistematizable a la cual se le denominó ESTÉTICA.

Kant situó con certera perspicacia la actividad estética como punto intermedio entre el conocimiento científico y el desarrollo sin confines de la moral, dejando abierta la reflexión en la modernidad sobre el lugar del arte y sobre sus posibilidades.

En su "Crítica del juicio" donde estudia el juicio estético y teleológico Kant considera los objetos bellos de la naturaleza y del arte productos teleológicos, a través de los cuales la razón se acerca al concepto de lo orgánico y de lo vivo desde el punto de vista subjetivo del llamado por él juicio reflexionante, entendido éste como la capacidad de pensar lo particular como contenido bajo lo general.

El término reflexionante lo aplicó Kant para aquella acción intelectual en la cual está dado lo particular y la reflexión debe hallar lo universal que le corresponde y asume el juicio estético como aquel que no sale del entendimiento ni de la intuición sensible, sino del libre juego del entendimiento y de la imaginación.

Posteriormente se eliminó lo natural como objeto de la estética y se concentró la estética en la inteligencia de lo bello en cuanto producto del espíritu humano.

¿POR QUÉ SE ELIMINÓ LO NATURAL DEL CAMPO DE LA REFLEXIÓN DE LA ESTÉTICA?

La opción fue eminentemente arbitraria, tan arbitraria como la opción que tienen las ciencias de marcar sus propios territorios. Según Hegel (1770-1831) "Ciertamente en la vida cotidiana acostumbramos a utilizar expresiones como color bello, cielo hermoso, bellos arroyos, bellas flores, animales bellos, y sobre todo hombres bellos. No queremos entrar aquí en la disputa de si puede atribuirse con razón a tales objetos la cualidad de la belleza situando en consecuencia lo bello natural junto a lo bello artístico. Se afirma de entrada que lo bello artístico es superior a lo bello natural. En efecto lo bello del arte es la belleza nacida y renacida del espíritu".

Para Hegel la belleza natural no es considerable por la estética por cuanto la naturaleza en sí comporta en forma determinística su propia cualidad y en ella se repetirá su ser en el continuo y en sus transformaciones, lo cual es estudiado y entendido en otros campos de la ciencia. En el proceso filosófico de aclaración, la corriente Hegeliana encuentra sus contestatarios en los pensadores neomarxistas quienes pretendieron hacer una lectura del arte como lugar crítico de su propio dogmatismo, tal es el caso de la llamada escuela de Budapest conformada por filósofos como Agnès Heller y Markus.

Para autores como Estefan Morawski, en su libro Fundamentos de Estética, la belleza de la naturaleza es la primera fuente del arte y por lo tanto debe caber en la estética como condición para su comprensión aunque considera que lo central en el debate es la obra de arte en cuanto expresión de un momento histórico concreto dentro de formas de representatividad también históricas.

¿CUÁLES SON LAS FINALIDADES DEL ARTE?

En la perspectiva hegeliana el arte posee en sí mismo y en su desarrollo interno las condiciones de su propia comprensión y significación, ya que el arte debe su origen a la fantasía y a un ánimo sin reglas y que por esto mismo la belleza artística aparece en una forma explícitamente opuesta al pensamiento, hasta tal punto que, éste para actuar a su manera, se ve forzado a destruirla.

En la tradición filosófica existe la corriente de pensamiento que plantea que la vida de la naturaleza y del espíritu se pierde y muere en manos del pensamiento conceptual por lo cual el hombre cuando se sirve del pensamiento como medio para comprender lo real no puede ocuparse de lo bello, más bien echa a perder este fin o prescinde de ello. Así por ejemplo la belleza del cuerpo no es el interés de un médico cuando realiza una intervención quirúrgica para superar una disfuncionalidad del organismo que puede causar la muerte de un paciente. Ante el riesgo, el médico dará prioridad a la vitalidad y a la salud física del paciente.

Algo similar acontece al biólogo que estudia las flores. En el momento de profundizar sobre la taxonomía de las células que las componen, su interés no es la belleza de la flor y en consecuencia la destruirá si es necesario para entender y satisfacer su interés.

Para eliminar esta dificultad, Hegel propone conceder que estamos en capacidad de tener una conciencia intelectual de nosotros mismos y de todo lo que brota de nuestro ser humano y que el pensamiento constituye la naturaleza más íntima y esencial de nuestro espíritu. Con esto legitima el espacio para el interés científico igual que el lugar para un interés propiamente estético.

El arte y sus obras, en cuanto obras del espíritu engendradas por él, son de naturaleza espiritual aunque asuman en su representación la

aparición de la sensibilidad y hagan que el espíritu se manifieste en lo sensible. En este sentido y según Hegel en su obra La estética "el Arte se halla más cerca del espíritu y su pensamiento que la mera naturaleza sin espiritualidad".

En los productos artísticos, el espíritu se las tiene que ver con lo suyo y por más que las obras de arte no sean pensamientos y conceptos sino un desarrollo desde sí, el espíritu pensante no es infiel a sí mismo. Ni es tan impotente que no pueda comprender lo distinto de él. La obra de arte en la que se aliena el pensamiento pertenece también al ámbito del pensamiento conceptual y el espíritu en cuanto la somete a la consideración científica no hace sino satisfacer en ella su naturaleza más íntima... porque el pensamiento es su esencia y concepto, el espíritu sólo queda satisfecho cuando penetra intelectualmente todos los productos de su actividad" Luego el arte encuentra en la ciencia su plena legitimación.

De esta manera queda claro que el arte es una actividad del espíritu con sus reglas y finalidades. El arte tiene como finalidad hacer conscientes los intereses supremos del espíritu y de aquí se deduce según Hegel que "el arte bello no puede divagar en una salvaje fantasía sin fondo ya que los mencionados intereses espirituales la someten a determinados puntos de apoyo firmes para su contenido aunque sus formas y configuraciones sean muy variadas e inagotables. Otro tanto debe decirse de las formas mismas, tampoco ellas están entregadas a la mera casualidad. No toda forma es capaz de ser expresión y representación de dichos intereses, de recibirlos en sí y de reproducirlos, sino que un contenido concreto determina también la forma adecuada a él", por ejemplo la música posee su propia instrumentalidad y su propia manera de interpretarse.

¿QUÉ SE PROPONE EL HOMBRE CON LA PRODUCCIÓN DE UN CONTENIDO BAJO LAS FORMAS DE OBRA DE ARTE?

Sobre este tema ha habido diversas aproximaciones según las cuales el arte adquiere diferentes significados tanto en su realización como en su interpretación. Desde el punto de vista educativo es importante tomar alguna posición puesto que de ella dependen la metodología y los propósitos de la educación.

La primera aproximación está referida al llamado principio de la imitación de la naturaleza. Según este principio la habilidad de reproducir con precisión las formas naturales, tal como están dadas constituye el fin esencial del arte. La satisfacción plena estaría en el logro de una representación en perfecta concordancia con la naturaleza. Desde este punto de vista se expone la idea de que la finalidad del arte es enteramente formal y por tanto aquello que está en el mundo exterior ha de ser hecho por segunda vez por el hombre según se lo permitan sus propios medios.

El arte griego nos muestra de buena manera la importancia de esta identidad y la búsqueda de la belleza en las mejores expresiones posibles de la figura humana, el desnudo como lo pleno de la corporalidad expresiva de lo bello. El renacimiento igualmente buscó en la identidad de lo natural el despegue de una evaluación de la naturaleza en sí.

La segunda aproximación hace referencia a la finalidad que el arte tiene con la tarea de llevar a nuestros sentidos, a nuestra sensación y a nuestro entusiasmo todo lo que tiene cabida en el espíritu del hombre. Entonces debe vivificar y despertar los dormidos sentimientos, inclinaciones y pasiones de todo tipo, llenar el pensamiento y hacer que el hombre en forma desplegada o replegada, sienta todo aquello que el ánimo humano pueda experimentar, soportar y producir en lo más íntimo y secreto. Que sienta todo aquello que pueda mover y excitar el corazón humano en su profundidad y en sus múltiples posibilidades y todo lo que de esencial y elevado tiene el espíritu.

La musicalización sinfónica como expresión de la exaltación del espíritu alcanza su mejor expresión en los clásicos como Beethoven y Mozart. La arquitectura por su parte muestra todo su potencial artístico en la construcción de las grandes catedrales y todo ello da muestra de una expresión de lo grandioso como expresiones dignas de entender y profundizar.

Igualmente, desde este punto de vista, el arte ha de hacer comprensible la desdicha y la miseria, el mal y el delito. Tiene que enseñar a conocer en lo más íntimo todo lo detestable y terrible, así como todo agrado y felicidad y debe hacer que la imaginación se regale en la fascinación seductora de las deliciosas intuiciones y percepciones sensibles. Debe potenciar una verdadera catarsis que permita la vivencia sentida de la experiencia de liberación y el percibir de manera efectiva lo imaginable como posible lugar de la libertad. Desde aquí todo el arte denuncia en sus diferentes manifestaciones pictóricas escultóricas y literarias. En este último sentido escuelas como el romanticismo o las escuelas críticas, en las cuales se inscribió, nos sirven para aclarar la expresión denunciante del arte. La libertad restringida para las relaciones de pareja en la época romántica hace que el arte exalte a expresiones sublimadas las más intensas expresiones del amor vivido como tragedia humana.

Una tercera aproximación hace referencia a la finalidad que el arte tiene de adornar y llevar ante la intuición y sensación toda materia posible, a la manera como el raciocinio debe elaborar todos los posibles objetos y formas de acción llenándolos de razones y justificaciones. El arte debe expresarse realizando la contradicción entre los sentimientos y las pasiones de modo que nos lleve a danzar en forma desestabilizada, sin reglas y sin límites o por la vía de la razón nos lleve al escepticismo. La escuela nadaísta en la literatura o la abstracción pictórica en el dibujo geométrico o difuminado nos muestran posibilidades en este sentido.

Una cuarta aproximación establece que la finalidad del arte es instruir y formar las pasiones; por tanto lo peculiar del arte consiste en el movimiento de los sentimientos y en la satisfacción inherente a ese movimiento, en una complacencia por las obras de arte, placer y recreación, por su representación y efecto. De otro lado, este movimiento apunta a un fin superior en la instrucción, por cuanto el arte comporta como la fábula, la enseñanza de una verdad suprema y en este sentido el fin supremo del arte es el perfeccionamiento moral. Los pórticos de las catedrales del medioevo y las pinturas y frescos del arte religioso nos inspiran en este sentido.

¿QUÉ FORMAS EXISTEN DE TRABAJAR INTELECTUALMENTE LA BELLEZA Y EL ARTE?

Existen por lo menos dos formas de trabajar la belleza y el arte desde la perspectiva del conocimiento: como historia del arte y como

conceptualización abstracta de la belleza.

Desde el punto de vista de la historia del arte, la ciencia trata de llegar a las obras existentes, las ordena en la historia, hace consideraciones sobre ellas y formula teorías para su enjuiciamiento.

Este enfoque que toma como punto de partida lo empírico, es el camino necesario para aquellos que se quieren formar como críticos de arte y para aquellos que deseen poseer un conocimiento suficiente sobre los desarrollos en esta materia por razones de su necesidad de comprensión del fenómeno humano. Pero si estos conocimientos quieren reconocerse como erudición debe ser amplios y variados.

Para ser crítico de arte es necesario tener la capacidad de realizar un reconocimiento de las obras de arte en correspondencia con las épocas en las cuales fueron producidas y tener en cuenta que cada obra de arte pertenece a su tiempo, a su pueblo y a su entorno lo cual exige una gran riqueza de conocimientos históricos.

Al enjuiciar las diferentes obras de arte han de tenerse en cuenta las teorías de las artes así por ejemplo la POÉTICA de ARISTOTELES, cuya teoría de la tragedia todavía ofrece interés en la actualidad o el ARS POÉTICA de HORACIO. Estas obras nos pueden ofrecer estructuras que informan sobre la manera como se pueden desarrollar teorías con el propósito de alimentar el juicio artístico y la manera de formar el gusto por el arte. En general estas teorías proceden de la misma manera que en las ciencias no filosóficas como la Biología y la Química.

En todo caso existe una corriente de pensamiento sobre lo artístico que se inicia con Goethe y con Hirt que establece que una buena base para hablar de la belleza artística y para la formación del gusto es el concepto de lo característico.

Allí se entiende lo bello, como lo perfecto que es o puede ser un objeto de la vista, del oído o de la imaginación, entendiendo lo perfecto como lo que corresponde al fin, a lo que la naturaleza o el arte se proponen en la formación del objeto en su género y especie.

Desde esta perspectiva lo característico es la finalidad por relación con la cual la obra de arte resalta realmente el contenido que ha de representar puesto que en la obra de arte no ha de haber nada de ocioso y superfluo.

Desde el punto de vista de la conceptualización de la belleza, la interpretación, el entendimiento de lo artístico dan una idea autónoma de lo bello.

Así por ejemplo lo admirable en la expresión de la pintura del Greco es la angelicalidad que ella manifiesta más que las figuras alargadas, la cual es susceptible de comparar con la angelicalidad de las figuras del arte religioso de la colonia en Colombia. Para este caso lo angelical se convierte en lo temático del arte, no sus diversas representaciones y en ese sentido lo específico de estas obras de arte, lo característico es que manifiestan lo angelical.

Para los filósofos conceptualizantes de la belleza se trata de fundamentar la idea de lo bello, reflexionando sobre lo bello como tal. Este tipo de propuesta parte del pensamiento de Platón y de la metafísica, exigiendo que se contemplen los objetos no en su particularidad sino en lo universal que poseen de bueno, de bello y de verdadero. Sobre estas tesis existen desde los tres últimos siglos críticas muy serias.

En la actualidad hace carrera una tercera manera de aproximarnos a una conceptualización sobre el arte. Esta nueva versión contiene en sí misma las dos posiciones anteriormente expuestas uniendo la universalidad metafísica con la determinación de la particularidad real en un proceso dialéctico en el cual los dos extremos en cuanto opuestos mutuamente se fecundan y gestan el movimiento de lo artístico.

Analizada así la obra de arte, no es producto de la naturaleza humana sino que ha nacido por la actividad humana, ha sido hecha esencialmente para el hombre, para el sentido del hombre y tiene un fin en sí misma. Si la obra de arte es un producto de la actividad humana, esta actividad puede saberse y se puede indicar también, de modo que otros pueden aprenderla y seguirla. Aquí encuentra la filosofía la razón por la cual el arte se convierte en un saber enseñable y aprendible tanto en sus formas como en sus sentidos.

Según esto, teniendo un conocimiento general de las reglas de producción artística cualquiera puede proponerse la ejecución de obras de arte. De aquí han surgido las teorías y preceptos para la ejecución práctica, pero lo cierto es que siguiendo tales indicaciones lo que se ha logrado no pasa de ser algo formal o mecánico, queda todavía por resolver lo específico, lo trascendente y su relación con el artista.

A decir de Hegel en la Estética "Solamente lo mecánico es de tipo tan externo que para recibirlo en la representación y ponerlo en obra basta con una actividad volitiva y una habilidad enteramente vacía las cuales no son en sí nada concreto... las reglas contienen tan sólo generalidades indeterminadas por ejemplo que el tema debe ser interesante, que es necesario poner en boca de cada uno las palabras que correspondan a su rango, edad, sexo, situación. Si aquí hubieran de bastar las reglas, su sola aplicación daría lugar a la expresión de lo espiritual".

La producción artística es, no sólo actividad formal según preceptos dados, sino que como actividad espiritual, es un trabajar desde sí por conquistar contenidos con riquezas desconocidas para poner ante la contemplación individual figuras individualizadas que expresan una unidad de sentido. Así por ejemplo, en la pintura de Botero la redondez de la manifestación corporal pone de presente una particular mirada del artista sobre lo cotidiano, para proyectar un sentido que él capta y pone de presente como rasgo de su propia singularidad.

En los últimos tiempos la obra de arte, ha dejado de ser obra de una actividad humana en general y ha pasado a ser obra de un espíritu singularmente dotado. Se cree ahora que basta con que el artista de a la luz su singularidad, que es como una fuerza específica de la naturaleza, absteniéndose de estudiar las leyes universalmente válidas y de una introyección en una reflexión consciente en su producción

instintiva. En este sentido la obra de arte es considerada como el producto del talento y del genio, entendido el talento como capacidad específica y el genio como capacidad general que el hombre no tiene poder de otorgarse solamente mediante su propia actividad consciente.

En Alemania se difundió la idea de que las obras de arte eran en principio producto del talento y del genio los cuales manifestaban un estado de entusiasmo como resultado de su propia voluntad. Tal interpretación se dio con la producción poética de Goethe y de Schiller puesto que ellos en sus primeras obras desconocieron todas las reglas producidas hasta entonces y empezaron de la nada.

Hoy se acepta que si bien el genio y el talento del artista suponen un factor natural, no obstante requieren la formación mediante el pensamiento, la reflexión sobre la manera de su propia producción, así como la ejercitación y habilidad en el producir, por cuanto la obra de arte lleva consigo una dimensión puramente técnica que se extiende hasta lo manual, más intensa en la arquitectura y la escultura, menos intensa en la pintura y la música y mucho menos en la poesía.

La habilidad no se consigue en este caso por ningún entusiasmo sino por reflexión, acción, laboriosidad y ejercitación. El artista necesita esa habilidad para manejar los materiales externos y de esta manera no verse impedido por su resistencia.

Así cuanto más profundo en su expresión es un artista, cuanto más elevado en su producción esté, tanto más a fondo tiene que representar las profundidades de su ánimo creativo. El es quien más debe poseer conocimiento y tener conciencia de ellos y esto sólo lo logra por el estudio profundo del medio por el cual el artista se expresa, pues es así como lleva este contenido a su conciencia y logra plasmar sus concepciones para satisfacción propia y del colectivo.

Sin embargo unas artes necesitan más que otras la conciencia y el reconocimiento de tal contenido. La música por ejemplo no requiere de mayor intensidad en esta materia. El músico puede lograr talentosas expresiones sin las definiciones de personalidad, de carácter y de conocimiento que otras artes si reclaman. Es por esto que los niños, las niñas y los jóvenes revelan muy pronto un talento musical cuando sus conocimientos no son muchos ni tan profundos, pudiendo llegar a niveles muy altos de expresión, sin que el espíritu y la vida hayan logrado niveles de madurez semejantes.

La situación es muy diferente en la poesía. Esta tiene que ofrecer una representación del hombre muy rica en contenidos, en pensamientos e interpretaciones para que quien la escucha entienda que el lenguaje se declara impedido para expresar la existencia humana en todo lo que se posee y se quiere manifestar. Por esto en la poesía el espíritu y el ánimo deben estar suficientemente formados por la vida, la experiencia y la reflexión antes de que el genio pueda producir algo.

¿Qué induce al hombre a plasmar obras de arte?

Por una parte el arte es producto de la casualidad y de la ocurrencia de quien se siente llamado a ejecutarlo y de esta manera puede ocurrir o no, puesto que hay diferentes medios de poner en evidencia lo que pretende el arte y los filósofos descubren que el hombre es capaz de intereses más elevados de los que pretende el arte satisfacer. Por otra parte el arte parece brotar de una tendencia superior y satisfacer necesidades muy elevadas y en ciertos tiempos ha cubierto las necesidades absolutas del ser humano por cuanto está ligado a las concepciones más universales del mundo, a los intereses religiosos de la época y a los intereses de pueblos enteros.

La necesidad universal del arte emana de que el hombre es una conciencia pensante o sea, él hace por sí y para sí lo que él es y lo que él representa y esto lo obliga a elevar a la conciencia espiritual el mundo interior y exterior como un objeto en el cual él reconoce su propia miseria.

¿Cuál es el papel de lo sensible en el arte?

En principio se creyó que el arte estaba destinado a exaltar las sensaciones y más exactamente la sensación agradable. Por lo mismo se ha creído que indagar sobre el arte y conocer su naturaleza, es apropiarnos de las sensaciones agradables que produce y de la manera como las produce. Sin embargo por esta vía lo que se ha avanzado nos lleva a pensar que la sensación agradable a la cual debe apuntar el arte es la sensación de lo bello, que no es connatural al ser humano, no pertenece a una estructura instintiva. Por eso se exige formación para esta manera de sentir. Esa es una razón para que la [Educación Artística sea un área fundamental de la educación básica y media.

El resultado de este proceso formativo es el sentido formado para captar lo bello o para expresar la belleza, el cual reconocemos como gusto. Esto quiere decir que el buen gusto no se da por generación espontánea, es menester un proceso formativo de las sensaciones y de las percepciones por referencia a la belleza construida como sentido colectivo y como apreciación personal, en una propuesta exigente de juicios críticos sobre el hacer, el representar y sobre el proyectar, como medios de exteriorización de la belleza, sin que por ello se llegue a tomar conciencia de lo profundo, si para eso no hay un proceso formativo igualmente enriquecedor de la conciencia.

Por lo mismo el gusto es expresión de la sensibilidad y capta la estructura externa de la belleza, pero lo profundo de lo bello permanece cerrado a esta experiencia, puesto que la profundidad reclama las reflexiones abstractas, la razón entera y la dignidad del espíritu.

Esta limitación de lo sensible hizo perder el interés por la formación del gusto para captar la obra de arte y es cada vez más notable que el lugar de los críticos del arte lo ocupen los expertos, cuyo conocimiento profundo supera la apreciación sensible que es condición necesaria para el juicio externo que permite examinar las satisfacciones que provoca la obra de arte.

No negamos que de cualquier manera lo sensible está presente en la relación del hombre con el arte. Existe una primera aproximación de ver, oír, palpar, etc. pero esta aprehensión sólo permite la captación de la exterioridad y es la peor forma o por lo menos la menos adecuada para el espíritu en su relación con el arte, puesto que esto lo determina y no le permite ser libre en sí mismo, ya que no puede

proyectarse en la determinación de lo universal y construir más allá de la determinación de los objetos que diseña o que interpreta.

En la evaluación de la educación artística el elemento inmediatamente perceptible es lo sensible de lo artístico presentado por el estudiante y que permitirá contrastar el carácter de lo técnico, pero es poco probable que el maestro o quien esté respondiendo por el proceso pedagógico se quede en la estructura sensible de aquello que se presenta como artístico. Es indispensable a través de la evaluación hacer avanzar el proceso hacia la crítica del arte como manera de profundización en lo realmente significativo, so pena de quedarnos alimentando el gusto como único juicio valorante de la sensibilidad y permitiéndole a éste suplantar los espacios de la reflexión verdaderamente artística.

Recordemos que frente a una obra de arte el hombre se comporta con mucha independencia, la deja que exista libremente como objeto y se refiere a ella como algo que existe para el dimensionamiento del espíritu, no pretende consumirla o gastarla como lo hace con otros bienes de consumo.

Así mismo, la obra de arte no retiene en sí lo sensible como determinado por la forma, sino como proyectado a la inteligencia y a la plenificación de lo universal en el espíritu. El interés teórico hace que lo sensible quede en libertad y se aleje de lo particular hacia su verdadero fin, la razón universal que se encuentra con la naturaleza y tiende a plenificar el disfrute del pensamiento.

El interés artístico se diferencia del interés práctico porque el primero deja que el objeto exista libremente para sí mismo, mientras que el segundo lo usa destructivamente para su utilidad y satisfacción.

También la consideración artística se diferencia de la consideración científica, en que la primera cultiva el interés por el objeto en su existencia singular y actúa para contemplarlo, mientras que a la segunda no le interesa el objeto en su existencia singular y por tanto actúa para transformarlo en su pensamiento y concepto general o como teoría explicativa.

Por lo anterior, lo sensible del arte se refiere entonces a los dos sentidos teóricos, la vista y el oído. Estos sentidos se denominan así porque son los únicos que no requieren de asumir el objeto concreto para poder satisfacerse mientras que el olfato, el gusto y el tacto sí requieren del objeto concreto y esto no les permite el disfrute artístico.

Estos últimos sentidos se relacionan con lo material y con las cualidades inmediatamente sensibles, el olfato con la volatilización de lo material a través del aire, el gusto con la disolución material de los objetos y el tacto con el calor, el frío, la textura y la dureza. Por esta razón tales sentidos no pueden verse con los objetos del arte que han de conservarse en su autonomía real y no pueden admitir una relación únicamente sensible. Lo agradable para estos sentidos no es lo bello del arte.

La evaluación en la educación artística adquiere, en virtud del mismo proceso del desarrollo de la conciencia, un papel diferente al que cumple en otros campos del conocimiento. Ella puede ubicarse en lo propiamente formativo mediante la aplicación de filtros de naturaleza técnica que permiten las correcciones en la expresión de lo sensible o aplicando filtros de naturaleza funcional que permiten encontrar las lecturas culturales que le son inherentes a las expresiones artísticas o aplicando filtros de naturaleza crítica que ayudan a la conciencia a encontrar argumentos y razones de fondo sobre lo característico de su propio significado.

Pero igualmente la evaluación adquiere el papel de estructura valorante de aquello que se presenta a la conciencia como portador de un profundo sentido. No perdamos de vista que el rol más importante de la evaluación es, el que ella es por naturaleza la estética del cambio en cuanto confronta nuestras aspiraciones de construir la esencia de lo humano históricamente situado con las realizaciones que pretenden materializarlas.

¿Cómo es la sensibilidad que opera en el arte?

La dimensión sensible necesaria para el arte opera en el artista como subjetividad productiva. Esta forma de producción como actividad subjetiva contiene en sí misma las características que encontramos en la obra de arte, es actividad espiritual y en sí misma posee la dimensión sensible y de la inmediatez.

Sin embargo la sensibilidad, no es mero trabajo mecánico, procedimental, instrumental o rutinario según reglas fijas que deben aprenderse. Ni es por otra parte, una producción científica que pasa de las formas sensibles a las representaciones y al pensamiento abstracto o actúa siempre de manera teórica.

La producción artística es el lugar de la unidad entre lo espiritual y lo sensible. Ese producir auténtico es el lugar de la fantasía artística, ella es lo racional que sólo puede existir como espíritu en tanto se elabora a sí misma de cara a la conciencia, pues sólo en forma sensible se coloca ante sí y permite percibir lo que es en sí misma.

Este tipo de imaginación no es propiamente creadora, sino que se apoya más bien en el recuerdo de estados vividos y de experiencias hechas. El recuerdo conserva y renueva la singularidad y la forma exterior en que fueron realizados tales hechos con todas sus circunstancias, pero no deja aparecer lo universal por sí mismo. En cambio la fantasía puede expresar la dimensión de un gran espíritu en el concebir y engendrar representaciones y formas, las cuales encarnan de manera imaginativa y sensible los intereses más profundos y universales del hombre.

La fantasía se debe en parte a un don natural, al talento, pues su producción necesita lo sensible. Es cierto que también existe el talento científico para referirse a la capacidad de pensar que exigen las ciencias y que no requiere de definiciones específicas de la naturaleza, como sí requiere la fantasía, por cuanto ella tiene una manera instintiva de producir pues en esencia las imágenes y la sensibilidad de la obra de arte tienen que estar subjetivamente en el artista como disposición y tendencia natural, como accionar inconsciente y creador en quienes perciben el arte y por tanto pertenecen a lo natural del ser humano.

Sin embargo la capacidad natural no abarca por entero el talento y el genio pues la producción artística es también de tipo espiritual y consciente, por ésto hasta cierto punto todos pueden practicar el arte, más para rebasar el punto en el cual propiamente empieza el arte se requiere un más elevado talento artístico innato.

Como disposición natural ese talento se anuncia en la niñez y en la juventud y se manifiesta en la impulsiva inquietud asumiendo la tendencia de ser la única y más adecuada expresión de la vida, por esto la temprana habilidad espontánea para lo técnico es hasta cierto punto un signo de talento innato. Para el escultor todo se transforma en figuras, desde muy pronto él toma arcilla para configurarla y lo que tales talentos llevan en su interior, lo que los excita, se convierte inmediatamente en figura, diseño, melodía o poesía.

En el Manual para ser niño, el maestro Gabriel García Márquez nos ofrece un texto que pone de manifiesto las condiciones en las cuales se ahogan las expresiones tempranas de nuestros talentos infantiles cuando afirma que "....en Colombia no existen sistemas de captación precoz de aptitudes y vocaciones tempranas, como punto de partida para una carrera artística desde la cuna hasta la tumba. Los padres no están preparados para la grave responsabilidad de identificarlas a tiempo y en cambio sí lo están para contrariarlas. Los menos drásticos les proponen a los hijos estudiar una carrera segura y conservar el arte para entretenerse en las horas libres. Por fortuna para la humanidad, los niños les hacen poco caso a los padres en materia grave y menos en lo que tiene que ver con el futuro.

Por esto los que tienen vocaciones escondidas asumen actitudes engañosas para salirse con la suya. Hay los que no rinden en la escuela porque no les gusta lo que estudian y sin embargo podrían descollar en lo que les gusta si alguien los ayudara. Pero también puede darse que obtengan buenas calificaciones, no porque les guste la escuela sino para que sus padres y sus maestros no los obliguen a abandonar el juguete preferido que llevan escondido en el corazón. También es cierto el drama de los que tienen que sentarse en el piano durante los recreos, sin aptitudes ni vocación, sólo por imposición de sus padres. Un buen maestro de música, escandalizado con la impiedad del método, dijo que el piano hay que tenerlo en la casa pero no para que los niños lo estudien a la fuerza, sino para que jueguen con él. Los padres quisiéramos que nuestros hijos fueran mejores que nosotros, aunque no siempre sabemos cómo".

¿Cuál es el papel de la educación en el arte?

Para Kant lo bello es aquello que sin concepto o sea sin categoría del entendimiento se representa como objeto de una satisfacción universal e insiste en que para valorar lo bello se requiere un espíritu formado; el hombre corriente no tiene ningún juicio sobre lo bello en tanto ese juicio pretende validez universal. Lo universal es como tal primero que todo algo abstracto, pero lo que es verdaderamente universal tiene la exigencia de adquirir validez universal.

Por tanto lo bello debe despertar antes que todo una aceptación y satisfacción universal en forma inmediata puesto que nosotros frente a lo bello no somos conscientes del concepto y la tematización, por esto lo bello debe tener la forma de la finalidad.

Desde la perspectiva de Hegel el espíritu formado es el de la persona del artista y quien pretende penetrar en la obra de arte debe igualmente formarse para poder captar la significación que permite empatar la conciencia con la dinámica del espíritu contenida en la obra de arte.

Entre los estudiosos del arte se acepta que el objeto de arte se presenta como un todo coherente, en cierto modo autosuficiente, compuesto de una compacta armonía expresiva de cualidades formales y de significados simbólicos transmitidos, como un artefacto producido por la aplicación de pericias que deben adquirirse y disciplinarse y es la obra de un individuo determinado cuyos rasgos la impregnan en una mayor o menor medida.

En otros términos tendremos que aceptar que el arte no aparece por mera generación espontánea. El artista debe formarse en el manejo de las diferentes técnicas y pericias pero también somos conscientes de que el dominio de las técnicas y de las maneras de proceder formalmente no bastan, es menester la opción personal en su expresión más original que incluye el talento, el conocimiento y la vivencia del artista de aquello que siente que debe convertir en expresión de su obrar autónomo y creativo.

En el manual citado, el maestro García Márquez nos invita a reflexionar sobre este lema de la siguiente manera; "Creo que se nace escritor, pintor, o músico. Se nace con la vocación y en muchos casos, con las condiciones físicas para la danza y el teatro y con el talento propicio para el periodismo escrito, entendido como una síntesis de la ficción y la plástica. En ese sentido soy un platónico: aprender es recordar.

Esto quiere decir que cuando un niño llega a la escuela primaria puede ir ya predispuesto por la naturaleza para algunos de los oficios aunque todavía no lo sepa. Y tal vez no lo sepa nunca, pero su destino puede ser mejor si alguien lo ayudara a descubrirlo. No para forzarlo en ningún sentido, sino para crearle condiciones favorables y alentarlo a jugar sin temores con su juguete preferido."

Para poder enfocar el tema del arte desde lo educativo es indispensable encontrar sentido a su origen y ponderar los componentes que permiten que él se manifieste. Penetrar educativamente su naturaleza nos lleva a plantearnos el problema de qué es lo educable desde el arte y cuáles son las implicaciones de pedagogizar el arte en la educabilidad del ser.

Todo el esfuerzo por encontrar un lugar para la reflexión sobre lo artístico enseñable y sobre el impacto en la naturaleza formativa de los valores, teorías y prácticas del arte es también un esfuerzo por entender hasta dónde la educación y en particular lo educativo es posible como mediación de esta forma de ser de la conciencia social y cultural de los pueblos.

¿Cómo ven las teorías críticas, el origen del arte y sus implicaciones en la educación?

Intentemos penetrar en las tesis de la filosofía crítica respecto al origen y evolución del arte y del pensamiento artístico para poder captar los elementos constitutivos que pueden y deben ser formados en la educación de la conciencia humana y en su capacidad expresiva como

formas potenciadoras del arte.

Desde el punto de vista de las teorías críticas se presentan cuatro corrientes de pensamiento respecto al surgimiento del arte y de lo artístico.

a) Para un buen grupo de los **dialécticos materialistas** el arte tiene su origen en el trabajo entendido como la expresión transformadora de lo real de algo en sí, en algo para sí, esto es, a través del trabajo de los hombres, el mundo de la naturaleza que se presenta a la conciencia como algo independiente de las personas, se convierte en objetos, hechos y fenómenos para el uso de los hombres, para su beneficio, para su disfrute y gozo. Este acto transformador comunica a la conciencia su capacidad de dar sentido a los objetos en función de la comprensión e imagen que quien los crea posee de ellos, pero igualmente permite al objeto colocarse ante su creador para ser captado en una dinámica de reconocimiento que le permite a quien lo creó sentirse identificado con aquello que creó.

Por el trabajo el hombre se libera de las determinantes de la naturaleza sobre su actividad y la ordena a ser experiencia de unidad con su realidad humana, la convierte en cultura.

Por analogía el arte es una creación de la conciencia que se plasma en lo sensible por el trabajo, en lo cual se exalta no el uso de lo material ni la transformación de lo material en algo usable sino el poder de la conciencia y de su capacidad proyectiva a través de lo material embellecido por el trabajo y convertido en hecho singular.

Si la educación asumiera éste como su punto de partida en términos de la propuesta formativa tendr ía que proyectarse hacia la generación de la identidad humana con la práctica transformadora que el hombre ejerce a través del trabajo y en la búsqueda de que cada objeto producido deber ía en sí mismo proyectar la belleza de la cual es capaz su autor como ser singular en la conversión de lo material en objeto útil.

Cada producto en sí debería ser una obra de arte en la cual el trabajador se reconozca creador de belleza y lo singular de la obra de arte se daña por el reconocimiento de lo excepcionalmente bello reconocido por la conciencia colectiva como un acto independiente del artista, mas como producto de las conciencias formadas por la educación, la cual permite poder descubrirlas e interpretarlas en un acto de reconocimiento social.

b) Otro grupo de pensadores califica la magia como factor determinante clave en el origen del arte. En particular **los etnólogos** consideran que es el mito el que configura al arte y en consecuencia su origen data de la expresión simbólica del pensamiento mítico.

El mito y su componente representativo la magia integraron en forma práctica la fuerza expresiva del arte primitivo, el cual se inicia en la consagración de los objetos los cuales por mimesis (especie de mimetismo) integran en sus formas los espíritus representados por ellos. Para Claude Levi - Strauss no sólo el mito generó expresiones artísticas, también lo hizo el desarrollo técnico y gracias a éste se puede dar la expresión pero sus estudios ignoran el proceso mediante el cual se estructur ó este tipo de expresión de la conciencia social.

Filósofos como George Luckacs plantean que para abordar esta perspectiva del arte hay que acudir al método de análisis en el cual surge la capacidad de representación como proceso. Desde este punto de vista plantean como tesis para la discusión que la experiencia artística es anterior a la estética; por lo tanto el mito potenció el arte en su expresión no reflexionada a través del rito y de la sacralización de lo natural representado, simbolizado y materializado en objetos sagrados que guardan para los colectivos el sentido de lo universal no entendible pero existente como hecho real en un objeto singular.

Esto implicar ía que la sensibilidad artística fue anterior a la sensibilidad estética o dicho en otros términos nuestra especie hizo arte cuando todavía no estaba en condiciones de apreciarlo. Teniendo en cuenta las circunstancias del hombre primitivo, forzado a realizar actos productivos y mágicos encaminados a solucionar necesidades inmediatas, debieron precisarse millones de años para perfeccionar sus actividades antes de que el arte pudiera institucionalizarse y antes de que surgieran la experiencia y la actividad estéticas.

Los seguidores de estas tesis consideran que el arte esconde en el profundo sentido un significado mágico que trasciende y que convoca al pensamiento a desentrañar en cada momento de la historia una razón no totalmente explicada, capaz de portar, si se quiere, ese extraño sentido que él comporta y que sólo se manifiesta ante la expresión sensible que lo referencia dentro de la ritualidad comunicativa que es la magia.

Si la educación asumiera éste como su punto de referencia deber ía integrar la formación artística y la crítica del arte, así como la interpretación de lo artístico, la condición de la conciencia mágica y sus múltiples expresiones singulares para asumir que en el niño se expresan la sensibilidad y la actividad artística antes de que se forme plenamente la conciencia estética.

En consecuencia la base de la formación artística es la expresión inicial del talento por una parte y por otra lo que tiene de entendible la estética como fundamento de la actividad artística no captable por los niños para quienes los colores, las formas, los sonidos o la literatura oral se presentan en su imaginación como algo patético no comprensible en su sentido estético, sino en la medida en que surge la conciencia crítica y el sentido de autonomía y lo mítico se subsume para transformarse en una nueva dimensión de lo interpretativo.

c) Los **lingüistas** consideran que el arte surge con el teatro y esta tesis la comparten quienes han indagado sobre el ocio como base de satisfacción humana. El teatro es entendido como el arte en acción por su expresión abierta y dinámica y por lo mismo él conlleva tanto la posibilidad total de quien crea, como la de quien ejecuta.

La primera manifestación teatral está referenciada al momento en el cual surgen los rituales de orden mágico religioso y se institucionaliza la conducta sacral por cuanto la expresión corporal y la expresión comunicativa se perpetuaron como expresiones del personaje y no de la

persona.

El sacerdote repite de manera cíclica en el tiempo pero contextualizada en la historia de los colectivos, expresiones idénticas en momentos diferentes, con significados repetidos pero con lecturas diversas de quienes toman parte en la celebración. La simulación de personajes o de acontecimientos como formas representativas de la experiencia vital que crean formas narrativas de la tragedia y de la comedia son maneras de presentación del sentido de lo humano en sus diversas manifestaciones.

Si la educación asumiera esta posición, enfocaría sus procesos hacia la formación de capacidades interpretativas y encontraría en el teatro un recurso estético en la enseñanza de los valores propios de una colectividad y de un momento histórico concreto, pero igual encontraría las expresiones artísticas convertidas en verdaderas obras de arte, captadas y materializadas para ser releídas y reinterpretadas en función de aproximaciones y miradas inéditas.

El teatro permite de manera concreta la precisión en las diferencias entre conductas propias de la identidad y su mimesis con el rostro del personaje que se representa en un marco de creación individual en el cual cada actor deja fluir su talento para permitir la manifestación de la totalidad estética. Esto hace al teatro el mejor recurso de simulación posible de encontrar dentro de las prácticas educativas específicamente relacionadas con el desarrollo del pensamiento social y la construcción de la didáctica de las ciencias sociales.

d) Para los **Psicoanalistas** el determinante principal del arte es la sexualidad humana. En últimas, el origen del arte data desde el mismo momento en el cual la sensualidad se escapa a la estructura puramente instintiva y se proyecta como parte integrante de los elementos que constituyen la intención humana en forma consciente como lugar y razón de los sentidos en su expresión vital de búsqueda de satisfacción en el espacio de la libertad real y posible.

El arte manifiesta en sí una energía libidinosa que en su concreción estética permite una catarsis liberadora de tensiones que hace posible la reconciliación del sujeto que lo crea: el artista, con el colectivo que lo recrea: el gran público, en el marco de la cultura que permite su valoración.

La diversidad de las manifestaciones artísticas se entiende a partir de las diferentes confrontaciones que la sexualidad genera dentro de la realización del principio del placer y su negación, por efectos de la confrontación con el poder social y cultural representado y realizado por los diferentes actores que ponen en práctica la estructura de normas y fines socialmente asumidos.

Estos enfoques de aproximación a lo artístico también aparecen en las lecturas y comentarios como elementos combinados. El arte está tanto en el mito primitivo como en la habilidad técnica, como en la estructura semiótica de la cultura, como en la sexualidad.

La experiencia y la comprensión estética pueden hacer confluir diferentes puntos de partida en su realización y en la construcción de significados sin que se pueda establecer una de ellas como la apropiada para una apreciación de una obra de arte o para que la educación integre en sus contenidos los procesos mediante los cuales permite a los sujetos formarse para encontrar el campo de la manifestación de sus talentos o la interiorización de lo bello expresado en forma artística.

El arte surge durante un período apenas imaginable para la mente contemporánea y a un ritmo que resulta inconcebible para nuestra condición de esclavos de la tecnología. La actividad artística fue evolucionando muy lentamente conservando sus símbolos mágicos y sus funciones utilitarias. Se imitaron el ritmo y la simetría mientras los símbolos sexuales y cósmicos aportaban el vocabulario de la comunicación icónica transmitida sensorialmente.

Poco a poco se fueron aplicando nuevas técnicas a conjuntos mas coherentes, articulados con mayor sutileza. Las formas surgieron entonces en torno a atributos como el ritmo, la simetría y la proporción como parte de unos esfuerzos directamente productivos.

Los ritos mágicos hicieron mimesis con los objetos que le sirvieron a su propia finalidad y fueron integrándose en el objeto realizándose la síntesis que integra lo viviente a la naturaleza del objeto y lo transforma en hecho significativo. La representación abrió espacio a la estética y a la conciencia de lo bello y finalmente el surgimiento de la subjetividad permitió a la sexualidad expresarse en libertad en la naturaleza del talento.

Lo importante es que se estimule en los estudiantes su capacidad para expresarse artísticamente y para reconocer las expresiones artísticas que existen en el campo por el cual se sienten atraídos.

1. El arte, la estética y la educación artística

1.2 La técnica, el arte, la fusión tecnoartística y la educación un camino para seguir explorando.

La creación de la máquina como el mayor invento de la instrumentalidad posible y su mejoramiento sistemático hasta niveles de automatización insospechados, es tal vez una de las construcciones humanas con mayor resistencia en cada época y particularmente donde más amenazada se siente la humanización como expresión de lo propiamente humano. El hechizo del comienzo, con su larga historia se percibe como si se hubiera vuelto en contra del hechicero e intentara apoderarse de él. Todo lo que la imaginación artística y

creadora anticipó como función posible se ha ido convirtiendo en el lugar de la modernización.

Lo que en un comienzo se expresó en forma poética en el mito del vuelo de Ícaro hacia el sol y que posteriormente Da Vinci convirtió en las máquinas de volar, hoy surca los cielos en todas las direcciones y nadie entendería la cultura de la globalización sin ellas, aunque sus condiciones se salieron del espacio de lo artístico para pasar al mundo de lo técnico.

El surgimiento de la computadora nos permite percibir tal vez uno de los momentos cumbres en esta discusión entre el hombre y la máquina. Si de algo sirve revisar el estatus del arte por computadora no es tanto para aceptar o rechazar que un programa de los ya creados para estudiar el diseño artístico se pueda convertir por sí mismo en artista. Es más bien, para plantearnos el tema de las relaciones entre los deseos insatisfechos de los humanos ante la aparente incapacidad creadora de las máquinas y ante el reto de ser ellas portadoras de la posibilidad de una expresión auténticamente singular y bella. En este terreno las diferencias de opinión son enormes y crean grupos y sectores de discrepancias muy notables y muy razonadas entre los artistas y entre las diferentes comunidades culturales.

No todos los artistas ven una amenaza en las máquinas. De alguna manera se acepta que el desarrollo de la técnica tiene incidencia directa en lo que se considera artístico y en la profundidad de sus concepciones y manifestaciones hasta llegar incluso a crear un nuevo campo de discusión de la misma noción del arte.

La fusión de la pintura con la fotografía en el siglo XIX y el surgimiento del cine al comienzo del siglo XX desplazaron el sentido y la dirección de la comunicación verbal hacia el flujo de imágenes y plantearon a la conciencia un nuevo hecho, la síntesis de la relación entre arte y máquina y de la relación arte y técnica, aunque de estas relaciones no salgan siempre obras artísticas. Este nuevo momento denominado de la expresividad digital nos coloca ante lo irremediable en el arte y es que él no se puede escapar de la máquina puesto que "nadie se puede escapar de la máquina ya que sólo la máquina nos puede ayudar a escapar del destino" como decía Tristán Tzara.

La actual fase de la civilización se caracteriza por la presencia creciente de la computadora como un medio que articula la información con la indagación estética. El tema del trabajo estético por computadora remite a aspectos inéditos del desarrollo de imágenes: simulación, control, fabricación de realidades e interacción con nuestra fantasía y la de los demás. La computadora es una herramienta que tiene incorporada su propia manera de proceder y en ese sentido posee un punto de vista más oculto y más complejo que el pincel, la imprenta, la cámara de fotografiar o la cámara de cine. Pensar electrónicamente significa tenerlo todo ya.

La digitalización del pensamiento permite el uso de la computadora para la generación de música, para combinaciones de sonidos, textos, movimientos, animación e imágenes y abre posibilidades insospechadas para la experiencia estética.

La computadora facilita la fusión de todas las formas artísticas porque toda la información, como afirma Alejandro Piscitelli en su libro *Ciberculturas en la era de las máquinas inteligentes*, puede ser contenida bajo un sustrato único. La multiperspectiva de la información digitalizada va mucho más allá de la metáfora del banco de imágenes fotográficas. La computadora opera como la propia memoria humana con la cual luchamos para revivir una versión del pasado a fin de proveer de un contexto y una perspectiva histórica los mensajes recibidos a partir de la experiencia vital.

En todo caso la computadora recapitula y supera invenciones como el lenguaje, la escritura, la imprenta y el reino de lo audiovisual. Ella entra a modificar nuestra manera de percibir. La aparición de nuevas formas genera nuevos estados mentales.

Se están produciendo impactos en el campo de la visualización. Estructuras fenómenos y procesos complejos que antes sólo podían concebirse a partir de un proceso manual interminable, se construyen hoy como evidencias sensibles gracias a la imagen numérica.

Estas técnicas inducen nuevas formas de mirar y se abre así la llamada ventana utópica como el horizonte de posibilidad del universo concebible.

Estos hechos nos colocan ante el grave interrogante de estar presenciando la muerte del arte a secas por lo cual la amenaza de la máquina no era tan inexacta y lo que realmente hemos construido es un nuevo principio de lo estético en el cual lo trascendente adquiere nuevas formas y nuevas expresiones y lo bello no camina en la dirección del pensamiento sino de una sensibilidad desbocada por el fragor de la máquina y su infinito poder de proyección.

Esta temática debe ser incluida en la discusión de la educación y en la naturaleza de la expresividad que ella pretende formar así como en la profundidad de un pensamiento sobre lo estético que debe ser reflexionado a partir de las vivencias de las nuevas generaciones en procura de construir un espacio pedagógico del arte que no sea ajeno a la naturaleza formativa de lo estético y que nos reta a pensar desde la educabilidad y desde la enseñabilidad la construcción de nuevos paradigmas que respondan desde la educación a este tremendo reto de formar lo estético en la era digital.

1. El arte, la estética y la educación artística

1.3 El arte en el pensamiento de la corriente cognitiva y en el panorama de las inteligencias múltiples

El manejo del arte y de la estética por parte de la filosofía ha sido enriquecido sin lugar a dudas por los trabajos realizados por los estructuralistas, especialmente los trabajos de Jean Piaget, Noam Chomski, Claude Lévi-Strauss y por las escuelas de pensamiento que le siguieron, pero en particular por los trabajos que en la Universidad de Harvard continúan realizando personajes tan actuales como Howard Gardner.

La búsqueda de explicaciones sobre la estructura de la mente y del conocimiento ha llevado también a reflexiones cuya naturaleza se entrecruza con la necesidad de explicar con razones científicas las posibilidades de interpretación de sus factores y procesos. Los autores mencionados constituyen una trilogía privilegiada en la fundamentación de estas líneas de investigación.

El trabajo de Piaget sobre la epistemología genética, apoyado en referentes empíricos dejó planteado mediante la observación y el análisis el tema relacionado con los estadios para llegar al desarrollo del pensamiento hipotético deductivo y por lo mismo las condiciones propicias para una inteligencia que hace posible la estructura de la ciencia en la mente de los sujetos según su desarrollo cronológico y mental.

Por otra parte Chomski plantea desde la lingüística estructural la búsqueda sistemática de las relaciones entre el lenguaje y el conocimiento. Su propuesta se fundamenta en que el conocimiento y la comprensión del lenguaje tienen una estructura única. Esta tesis establece la necesidad de aceptar la existencia de una estructura natural que potencia a la mente, la predispone para el lenguaje y la determina como fuente de la comprensión lingüística, la cual se activa por la experiencia de lo real.

Lévi-Strauss desde su indagación por el arte y por la identidad específica de la cultura llega a establecer la expresión de sentido de lo cultural propio de cada una de las etnias estudiadas, hecho que le permite inferir la existencia de unas condiciones similares para toda mente humana independientemente de su grado de civilización y establecer unas estructuras generales en las cuales se da la posibilidad de la manifestación de la diferencia cultural según que unas etnias desarrollen o no determinados componentes de dicha estructura universal. Desde esta lectura la expresión de lo artístico tiene que entenderse como la expresión necesaria de la diferencia entre una cultura y otra por comparación con la estructura general.

Los aportes de estos pensadores e investigadores trasladaron el problema de la comprensión de lo artístico de lo estrictamente filosófico al campo específico de la psicología. Los tres por separado y en conjunto abrieron el espacio para iniciar una búsqueda que se completa según Gardner con los aportes posteriores de Ernest Cassirer, filósofo alemán, en su "Tratado general sobre las formas simbólicas".

Influenciado en su juventud por Kant y después de un estudio concienzudo del racionalismo cartesiano, del pensamiento matemático de Leibniz y de las teorías de la relatividad de Einstein, Cassirer se atrevió a cuestionar ciertos aspectos del dogma alemán clásico según el cual las categorías, de la comprensión pura le eran dadas a los seres humanos como parte de sus derechos de nacimiento. Según estas tesis los seres humanos podrían entender desde un principio, conceptos tales como la relación entre el todo y las partes y la índole de la identidad y la contradicción entre A y no A. Este dogma propone que el hombre tendría una capacidad intrínseca para el pensamiento científico racional. Por su parte Cassirer llegó a la convicción de que estas construcciones racionales no surgían hasta más adelante en el curso de la historia humana y siempre lo hacían en una mezcla con otras formas de pensamiento de orientación menos racional y postuló que el estudio de la mente humana debería tomar en cuenta una gama mucho más amplia de formas de pensar.

Desde este punto de vista el hombre es por naturaleza un animal simbólico y según Cassirer la realidad física parece retroceder en relación directa con la actividad simbólica del hombre. En lugar de ocuparse de las cosas en sí mismas, el hombre está continuamente dialogando consigo mismo. Se ha envuelto hasta tal punto en formas lingüísticas, imágenes artísticas y símbolos míticos o prerrogativas religiosas, que no puede ver ni conocer nada si no es con la mediación de este instrumental.

La mente humana, fortalecida por los símbolos, viene a recrear el mundo físico en su propia imagen simbólica.

Gardner plantea igualmente las tesis de Susanne Langer, Nelson Goodman y Ernst Gombrich, mediante las cuales aparecen conceptos tales como la diferenciación entre los símbolos discursivos del hombre y los símbolos presentacionales. Los símbolos de naturaleza discursiva permiten procesar discursos en los cuales es imprescindible la estructura sintáctica y en consecuencia una determinada organización y confluencia de la suma de las partes que permite captar el significado y los símbolos de naturaleza presentacional los cuales sólo pueden ser leídos en lo que ellos presentan como una totalidad y no dan lugar a una interpretación sintáctica por cuanto la sumatoria de las partes no permite interpretar lo que ellos expresan como un todo.

El tema del simbolismo discursivo y presentacional trasladó el problema de la comprensión del arte a la estructura mental del sujeto de una manera clara y permitió la comprensión de un nuevo concepto en el desarrollo de las maneras de entender la inteligencia y su capacidad para captar lo presentacional el cual fue enunciado por Goodman como el contexto mental del observador.

Según Gardner, en su libro "Los lenguajes del Arte" Goodman plantea que existen diferentes sistemas simbólicos e introduce el concepto de sistema notacional. La notacionalidad es una idea que permite estructurar comparaciones entre los sistemas simbólicos creados por los seres humanos contra una gama única de criterios. Igualmente se ocupó de cómo funcionan los símbolos es decir cómo simbolizan en la práctica y descubre otros modos de simbolización que son muy importantes pero que han sido ignorados. Refiriéndose a la estética se preguntó no lo que convencionalmente se había preguntado sobre qué es el arte sino cuándo algo es arte y propone varios indicadores de los atributos estéticos:

- **Densidad Sintáctica.** Por ejemplo en un dibujo la diferencia entre dos líneas pueden transmitir importantes diferencias de significado.
- **Densidad semántica.** Por ejemplo en el idioma común los significados de los vocablos se superponen entre sí de muchos modos a tal punto que es imposible determinar en dónde comienzan y dónde terminan intencionalmente.

- **Plenitud relativa.** En este sentido los símbolos no funcionan de manera absoluta siempre. Sólo lo hacen cuando están contextualizados. En el arte las otras maneras de funcionar son relativas.
- **Ejemplificación.** En este sentido los símbolos sirven para expresar las propiedades que posee literalmente aquello que se simboliza.
- **Referencia múltiple y compleja.** En este sentido los símbolos desempeñan varias funciones referenciales integrales, algunas directas y otras por intermedio de símbolos diferentes.

Para Goodman el creador artístico es el individuo con suficiente comprensión de las propiedades y funciones de ciertos sistemas de símbolos como para permitirse crear obras que funcionen de una manera estéticamente eficaz. Del mismo modo el perceptor artístico, sea miembro del público, crítico o conocedor, debe ser sensible a las propiedades de los símbolos que transmiten significados artísticos: a la plenitud, a la densidad, a la expresividad y a la pluralidad de significados.

Siguiendo el análisis de Goodman es posible obtener un modelo de lo que puede concretar el ejecutante artístico competente. A la luz de este estado final artístico se pueden examinar las aptitudes requeridas para volverse sensible a las obras de arte o para crear obras de arte de una manera competente. En otros términos, con base en las teorías de Goodman es posible establecer las competencias básicas para la enseñanza del arte tanto en su dimensión histórico analítica como en su dimensión empírico creativa.

Estos avances en las corrientes cognitivas están presentes en las dimensiones actuales del discurso pedagógico didáctico y los educadores debemos profundizar en sus esquemas, análisis y contenidos para permitir la generación de propuestas que respondan, hasta donde sea posible, a la comprensión de la misión de la educación frente a lo artístico y por consiguiente a la necesaria compenetración de lo artístico en los fines y propósitos de la educación. Las investigaciones de Gardner expuestas en su libro "Arte, Mente y Cerebro" han abierto un camino que debe ser acompañado de manera profunda por el pensamiento pedagógico para captar las verdaderas dimensiones del arte en la energía vital de lo educativo.

La era de la digitalización de lo estético con el surgimiento de una nueva mentalidad reactiva frente a la computadora nos coloca igualmente frente al reto de construir nuevas categorías para entendernos dentro del marco de las competencias estéticas que exige el surgimiento de una Cibercultura en el mundo de hoy. Para los educadores es el reto de caminar hacia la construcción de propuestas pedagógicas para formar de manera competente tanto para el disfrute de lo artístico como para su producción en condiciones tecnológicas nunca antes vistas.

Los aportes de las corrientes cognitivas de la psicología marchan siguiendo el paso a los avances tecnológicos de la informática, la cibernética y la telemática exigiendo a la educación un replanteamiento urgente e indispensable en nuestra manera de captar el arte y de integrarlo a la formación del ciudadano. Exigen dar espacio a la creación y al perfeccionamiento de nuevas formas de pensar y de sentir que caminan muy seguramente por los desarrollos inéditos de inteligencias poco conocidas que progresivamente se abren espacio por los diferentes avances de las nuevas tecnologías hacia la integración del sujeto en la proyección de una nueva cultura intensiva en desarrollo tecnológico.

La educación artística genera espacios y tiempos que favorecen la comprensión de la vida en su complejidad. Irónicamente la ciencia y la tecnología producidas por la humanidad para manejar la complejidad y reducirla son ahora unas de sus causas. Para nadie es un secreto que el manejo y la valoración de las tecnologías de la información y la comunicación se llevan cabo en medio de emociones, tensiones, contradicciones y ambigüedades. Las diversas modalidades del arte pueden ayudarnos a sacar a flote nuestras mejores dotes humanas usando las tecnologías sin esclavizarnos de ellas.

2. Las artes en la educación colombiana

2.1 Contingencias de la presencia de las artes en la educación formal

2.2 La educación artística en el proyecto educativo institucional

2.3 Tendencias actuales de formación artística en la educación no formal

2. Las artes en la educación colombiana

2.1 Contingencias de la presencia de las artes en la educación formal

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

Con algunas valiosas excepciones, en los espacios de educación formal, los logros no son el resultado de dedicar el tiempo necesario para concertarlos, ni de contar con los espacios y materiales adecuados, o con programas de actualización para los docentes o del apoyo a propuestas elaboradas en equipo, o de la exploración de métodos que motiven la investigación para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Muy pocos centros educativos oficiales y privados cuentan con salones adecuados, instrumentos y herramientas de trabajo; hay escasez de recursos económicos y poca calidad en los materiales. Faltan criterios para coordinar su asignación, administración, y uso. También se desperdician o se descuidan los recursos, pues no corresponden a las necesidades detectadas en los diagnósticos de base de los Proyectos Educativos Institucionales, Municipales o Departamentales.

La doble y triple jornada limitan el tiempo personalizado requerido por el área, y dificultan el acceso permanente a espacios adecuados y de calidad.

Con frecuencia, la preparación de grupos para presentaciones artísticas y la realización de proyectos culturales, es el resultado del trabajo extraescolar, del interés de los alumnos con aptitudes especiales, con el apoyo de los padres de familia y de artistas que se vinculan voluntariamente. Esas actitudes, dignas de reconocimiento han sido importantes para desarrollos artísticos a través de los años.

Para resolver las deficiencias tanto en la planta de personal como en el uso del tiempo, se imparte una sola disciplina que por lo general es Artes Plásticas. Le sigue Música, y en contadas ocasiones Danza o Teatro, o bien, se practican las disciplinas por niveles o en parcelas durante el año escolar. A veces se desarrolla Educación Artística en jornada contraria.

Algunas instituciones establecen convenios con Organizaciones No Gubernamentales o con instituciones y escuelas de educación no formal, que desarrollan programas para la formación artística, tema que se ampliará más adelante, pues constituye una articulación cultural bien importante para el desarrollo de los talentos de niños, niñas y jóvenes.

La mayoría de los estudiantes disfrutan la clase; otros la consideran "costura" o "aburridora, muy teórica", "que poco o nada les aporta para enfrentarse a la vida" y a veces sienten que el profesor discrimina entre "los buenos" y "los malos" para determinado arte. Unos se sienten atraídos por una forma de expresión artística, otros por ninguna.

En la secuencia gradual del proceso educativo formal se presentan marcados cambios metodológicos: los pequeños y pequeñas de preescolar son tenidos en cuenta y escuchados. Por eso les gusta ir a estudiar y no le tienen miedo a la escuela ni a la profesora o profesor. A medida que se hacen "mayores" se limitan sus oportunidades de expresión espontánea. En este aspecto un cambio de comprensión y de prácticas metodológicas resultaría benéfico.

El paso de preescolar a primaria es brusco. Dice el estudiante Carlos Andrés Trujillo de segundo de primaria: "Mi propuesta es que se dupliquen los recreos. Es que el tiempo para jugar no alcanza. Y jugar es muy importante". Los estudiantes esperan el día en que la motivación por el conocimiento sea tan grande que todas las actividades escolares se realicen en ambientes lúdicos, es decir gozosos desde la filosofía y las matemáticas hasta los recreos y los paseos.

Otro cambio brusco se da en el nivel de la educación básica cuando se enfrentan sus ciclos: primaria y secundaria, y aún más en el paso al nivel de la media. Sobre todo cuando son tantos los alumnos por curso que la relación personal con el profesor se diluye. Entonces, de no ser por las actividades de Educación Física y por las inquietudes que suscita la clase de literatura, prácticamente se suspenden el juego expresivo y demás oportunidades de desarrollo de la imaginación creativa.

El estudiante David Andrés Atehortúa, escribe "Buscamos hacer ver a los demás que existimos o sólo sentir que somos valorados, estimados y queridos por alguien... a los jóvenes se nos deben facilitar los medios para explotar esos deseos de hacer cosas¹".

Pocas veces la escuela tiene en cuenta las películas preferidas por los y las estudiantes, sus programas favoritos de televisión o de radio, sus juegos o las actividades de su cotidianidad, más, cuando la mayoría está media jornada en la institución y la otra media jornada significa poco para la escuela. No nos referimos a "poner más tareas", sino a estrategias pedagógicas que "enganchen" la vida cotidiana de niños y niñas con lo que hacen en las clases.

Cuando los estudiantes realizan trabajos investigativos en la clase de arte o en proyectos pedagógicos integradores del currículo, cuando realizan salidas de observación y estudio del medio natural y cultural y le dan vida a la historia de las culturas visitando sitios de interés, se ven contentos y motivados: "Les transmitimos a nuestras familias las ganas por conocer lo que el arte representa y es así como hemos creado en ellos el espíritu deseoso de explorar la cultura. Y cuando repetimos las salidas con ellos, encontramos que esto nos ayuda a la integración familiar".

Los maestros manifiestan preocupación porque falta coordinación entre el ambiente educativo y el familiar. Son escasos los intentos de diálogo real en las reuniones de padres de familia y raras veces las observaciones son conjuntas y continuadas a los estudiantes. Tampoco sucede que en el diálogo padres-maestros se resalten las actitudes y comportamientos acertados de los alumnos. Por otra parte consideran que cuando "El padre de familia recibe el juicio de las instituciones que menosprecian el arte lo transmiten a su hijo quien entonces asume

un comportamiento pasivo hacia la clase de arte". En consecuencia se obstaculiza el desarrollo integral y el reconocimiento de la identidad cultural. Alba Marina Cruz de Rocha maestra del municipio de Villeta, Cundinamarca, advierte que "cuando un niño capta el buen entendimiento entre maestros y padres de familia, siente la escuela como algo que le pertenece, que forma parte de su vida", y que "maestros y padres, a partir de sus experiencias con niños, niñas y jóvenes pueden construir criterios ante la vida cotidiana".

Muy pocas veces, los maestros acuerdan con los padres modos de tratar a los "alumnos problema" con el propósito de superar dificultades; por el contrario, el castigo impuesto refuerza comportamientos inadecuados, y el alumno o alumna se resiente por la "complicidad" entre padres y maestros. Profesores y profesoras reconocen el problema de haber educado para aprender de memoria y "por adoctrinamiento e imposición"; dicen que "Hay demasiados padres que exigen que las mentes de sus hijos funcionen como las suyas" y no mediante el diálogo y la reflexión.

1. Presidente del comité estudiantil Liceo Antonio Roldan Betancour, Bello, Antioquia, en Vida Saber y Deporte, p. 17, Revista no 1, 1994.

2. Las artes en la educación colombiana

2.2 La educación artística en el proyecto educativo institucional

Una de las herramientas más relevantes del actual sistema educativo la constituye el PEI como estrategia de trabajo de la comunidad para orientar su desarrollo socioeconómico y cultural, abriendo las puertas de las instituciones educativas a la comunidad en espacios que posibiliten la participación democrática y la autonomía institucional.

Para el área de educación artística es fundamental emplear diseños que promuevan esa interacción. Al respecto, las instituciones y los maestros vienen haciendo propuestas orientadas a desarrollar estos diseños. Enunciamos aquí, algunas de ellas, que aparecen como tendencias claras de construcción de sentido del área en el PEI.

2.2 La educación artística en el proyecto educativo institucional

2.2.1 Diseño del área como asignaturas

Corresponde al manejo tradicional, que generalmente ofrece la enseñanza de técnicas y lenguajes particulares, en el sentido clásico, de Música, Artes Plásticas y Visuales, Artes Escénicas, y Danza. En un sondeo realizado en 1994 con 690 estudiantes en el Liceo Marco Fidel Suárez de Medellín, acerca de la orientación vocacional, la mayoría de los estudiantes aspira a estudiar, por orden de interés: artes plásticas (dibujo y pintura), música (interpretación instrumental) y artes aplicadas (diseño gráfico, dibujo técnico o dibujo arquitectónico), cerámica, ebanistería, bordados, diseño industrial y culinaria. Le siguen artes escénicas, literatura que incluye recitación, danza y en uno que otro caso artes audiovisuales, recreación y arte circense (trapecio, payasos...). El diagnóstico realizado en 1995 por el CASD de Medellín, muestra que en realidad la toma de decisiones está orientada más por la perspectiva laboral y las opciones de estudios superiores y de educación no formal, que por la vocación y los talentos personales.

En general, en el país no hay una oferta educativa que recoja otras modalidades de expresiones artísticas propias de la cultura regional, en busca de la recuperación de toda la riqueza que surge en las maneras particulares de expresar lo que podría constituir el alma de las comunidades: su tradición oral, su historia, sus ritos, mitos y leyendas, fiestas, celebraciones, la culinaria, y los carnavales como medios de reconocimiento y recreación cultural, para lo cual es imprescindible la participación de los artistas populares en el diagnóstico y en la elaboración del diseño curricular. Una experiencia valiosa es la Escuela Chambú en Pasto, proyecto coordinado por el Grupo Cultural la Gotera y su trabajo con los artesanos de la comunidad para el enriquecimiento de la expresión cultural con el pretexto del Carnaval de Blancos y Negros.

2.2 La educación artística en el proyecto educativo institucional

2.2.2 Diseño del área como proyecto pedagógico

En los proyectos pedagógicos se conjugan distintas áreas que constituyen el eje del diseño, lo que permite trascender las asignaturas del área y su sentido práctico de oficio. En estos casos se requieren prácticas extraescolares y apoyo de la educación no formal. Por ejemplo, el programa de Promoción Juvenil y Prevención Integral propuesto desde el Ministerio de Educación, como estrategia del Plan Nacional de Prevención y Control Integral del Problema de las Drogas, mostró una magnífica opción para el uso creativo del tiempo libre a partir de educación artística como herramienta para la participación de los grupos juveniles².

Igualmente "El museo un aula más en la vida cultural de los estudiantes", es una propuesta complementaria de la actividad académica y ha representado en las instituciones una forma de crecimiento personal y cultural para profesores, alumnos, madres y padres de familia. Para llevarlo a cabo los maestros y maestras de las diferentes áreas invitan a los estudiantes a vincularse a proyectos transcurriculares que requieren visitar lugares, observarlos, recrearlos artísticamente, reflexionar sobre sus características y ubicarlos históricamente; hacer evaluaciones y presentar soluciones a problemas que se identifiquen. El boletín periódico trimestral "El museo un aula más" que publica desde hace más de tres años la Secretaría de Educación y Cultura, y la Red de Museos de Antioquia, reúne experiencias y opiniones de docentes sobre esta experiencia educativa integradora. Otro ejemplo es "El Peñol: una aula de clase", orientado por la maestra y antropóloga María Elvia Villa G iraido también en Medellín, buscó estudiar el proceso de desarraigo cultural y la forzada reubicación de los habitantes por la construcción de la represa. En la Corporación Universitaria Lasallista de Medellín, el profesor Juan Guillermo Gómez a través de visitas a diversos centros de interés para el área de Ciencias Naturales (Museo de Historia Natural, Planetario, Parque Ecológico, entre otros), ha logrado capacitar a los alumnos y a los docentes para elaborar y manejar material didáctico como herbarios, terrarios, acuarios, mapas celestes y desarrollar el amor por enseñar las ciencias naturales de manera lúdica, que con toda seguridad despertara en los estudiantes el interés por la investigación, el mejor aprovechamiento de los recursos naturales y el respeto por el medio ambiente.

Los alumnos de diferentes grados del Liceo José María Bernal de Medellín realizaron, bajo la coordinación de las profesoras Leticia M. Henao y María Irene Gil B visitas a varios sitios naturales, con el propósito de promover el conocimiento, protección y conservación de la cuenca del río, observar las diversas especies animales que conforman el entorno y su valor para los habitantes de la zona y promover la observación, la sensibilización y el aprecio del ambiente natural e histórico.

El profesor Gabriel Monsalve Madrigal, del Liceo Nacional Marco Fidel Suárez de Medellín, diseñó un recorrido por la ciudad, tomando como ejemplos diferentes edificaciones; en estos recorridos se explican las características y la evolución de los estilos de la arquitectura universal y se sensibiliza a los estudiantes hacia el arte, la cultura y el patrimonio arquitectónico del entorno. Otras contribuciones al conocimiento y la valoración del entorno físico y cultural son la visitas a lugares queridos por la comunidad del municipio de Jericó, que promueve y orienta la profesora María Isabel Villamarín o la visita a la plaza de mercado, propuesta por la profesora Marilú Alonso, de Villeta, Cundinamarca, en la que las percepciones se recrean después en el aula a través de actividades teatrales, expresión corporal, dibujos, coplas.

El proyecto de la profesora María Eugenia Urrego del Liceo Jesús María Castilla - Liceo Antonio Roldán B de Medellín sugiere temas específicos posibles para música, dibujo, educación física, educación en tecnología, español y literatura y estadística entre otros, con una metodología sencilla para las visitas a los museos (motivación, realización de la visita y actividades posteriores en el aula).

Otro ejemplo de este tipo de diseño es el Proyecto "Culturalmente Apartado Cuenta", impulsado por la profesora Thelmira Vanegas del INEM San Francisco de Asís y un equipo de apoyo de profesores de Ciencias Naturales, Artes, Sociales y Español. Ante las dificultades para constituir equipos de trabajo interdisciplinarios extraescolares, trabaja únicamente con los alumnos, con una clara orientación hacia la participación en la feria de la ciencia, con énfasis en aspectos culturales y ecológicos, irradiando contagiando a otras instituciones que se desarrollan sin temor a las diferencias políticas. También los alumnos hacen promoción cultural a través de emisoras escolares y motivan a otros profesores a disfrutar los espacios que se poseen.

2. Programa Interinstitucional con la participación de la Dirección General de Educación de Adultos del MEN, Colcultura, Coldeportes, Icfes, Colciencias, Naciones Unidas, 1.987-1.997.

2.2 La educación artística en el proyecto educativo institucional

2.2.3 Diseño del área como proyecto para la formación artística

En estos diseños el eje lo constituye la enseñanza de las artes como disciplinas y el objetivo es la formación artística. Tal es la valiosa experiencia de Incolballet de Cali, el bachillerato en teatro de la Escuela de Bellas Artes, también de Cali, el Colegio Jorge Ardila Quintero de Bucaramanga, la Normal Leonor Álvarez Pinzón de Tunja, que explora diseños para que el énfasis del ciclo complementario sea en educación artística. Cabe reseñar también aquí el papel de los Centros Auxiliares de Servicios Docentes, CASD, instituciones que a partir de la diversificación, enfatizan en el nivel de la Media la formación artística como opción profesional o laboral y el CEINAR de Neiva destacado como PEI sobresaliente en 1997.

El Colegio Distrital San Francisco en la comunidad de Ciudad Bolívar de Santafé de Bogotá, en el nivel de educación media en la modalidad en Bellas Artes - Opción Teatro a través de convenio con el Fondo de Desarrollo Local organiza el Carnaval San Pacho, evento que vincula a la comunidad a través de diez escuelas, las Juntas de Acción Comunal y grupos artísticos y fundaciones de promoción y desarrollo cultural de la zona.

Este tipo de diseños es desarrollado por docentes especializados que sobreponiéndose a grandes dificultades económicas han logrado garantizar espacios y tiempos que permiten la intensificación en las disciplinas artísticas, convencidos de que ello incide en el mejoramiento de la calidad del desarrollo del núcleo común.

2.2 La educación artística en el proyecto educativo institucional

2.2.4 Diseño del área como proyecto para la atención a niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales

Aunque no constituye una tendencia mayoritaria, es destacable el diseño curricular en Proyectos Educativos centrados en educación artística que ofrecen alternativas de atención a los niños y niñas con necesidades especiales. Se concibe desde una perspectiva que busca brindar la posibilidad real y efectiva de incorporarse a las condiciones y modos de vida que rigen nuestro sistema social, ofreciéndoles alternativas de ser sujetos históricos, responsables y capaces de buscar nuevas opciones y transformaciones para sí mismos y para los demás. Es un compromiso garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos se satisfagan realmente porque la pedagogía sale al paso de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, o de cualquier otra clase.

En la fundación sin ánimo de lucro "Amigos de los Limitados" en el área Metropolitana de Medellín, este tipo de diseño busca alcanzar altos niveles de motivación, incrementar la autoestima y la socialización, desarrollar habilidades particulares e identificar limitaciones físicas y psicológicas.

Otra experiencia solidaria la desarrolla el Grupo Colombo-Suizo de Pedagogía Especial, fundación sin ánimo de lucro con sedes en Cartagena y Tunja que apoya programas orientados a la atención de los niños y niñas con necesidades especiales desde 1985. Sus actividades giran alrededor de la capacitación de educadores en ejercicio, la publicación de materiales y textos de apoyo para docentes, padres y madres de familia, la organización de congresos, seminarios y talleres sobre el tema, entre éstos, el festival de teatro de educación especial.

También este tipo de proyectos recurre a la expresión artística para favorecer a la población de todas las edades en zonas en las que el desplazamiento ha creado traumas graves y de incalculables consecuencias para el futuro de la infancia y la juventud, víctimas del desarraigo, producido por la situación de violencia por la que atraviesa el país. En este sentido, el arte juega un papel terapéutico, en la medida en que los lenguajes artísticos, permiten crear metáforas, analogías y símbolos que hablan de los miedos, incertidumbres y frustraciones, que de otra forma sería imposible expresarlas para conocerlas y compartirlas.

Por ejemplo en las Escuelas Especiales del Municipio de Medellín "se le permite al niño inventar nuevas formas de expresión"³.

Experiencias valiosas de este mismo tipo se encuentran en proyectos pedagógicos que articulan los espacios de educación formal con otros de educación no formal e informal para el uso creativo del tiempo en campañas de prevención de la drogadicción.

3. En "El desarrollo de las expresiones artísticas en las Escuelas Especiales del Municipio de Medellín" en Revista Arte y Cultura, Escuela Popular de Arte, Medellín No 1.

2. Las artes en la educación colombiana

2.3 Tendencias actuales de formación artística en la educación no formal

A pesar de los esfuerzos de innumerables instituciones que atienden la educación no formal, es preocupante la real desarticulación que existe entre los dos sectores frente a la necesidad de facilitar el acceso a la cultura, y al desarrollo de talentos artísticos.

En la práctica, a nivel regional los Institutos, Escuelas de Bellas Artes, Fundaciones, Academias atienden, además de la recuperación de la cultura regional y la formación artística, la capacitación de los docentes, pero desligadas de las propuestas pedagógicas que viene desarrollando la escuela, a pesar de que el componente pedagógico es vital para mejorar la calidad de las actividades que el maestro o maestra programa a partir de cursos que hace en los institutos mencionados. El conocimiento disciplinar y la diversidad de opciones se constituyen en fuente de alternativas que la escuela no está en capacidad de ofrecer. En consecuencia, deben apoyarse proyectos que promuevan el acceso de los maestros y maestras, alumnos y alumnas, a las actividades de formación que ofrecen estas instituciones. Además, porque la carencia de docentes, de recursos y de espacios especializados, puede ser subsanada si se establecen convenios con estas instituciones para mejorar las oportunidades de desarrollo de los y las alumnas.

Experimentar metodologías y didácticas mediante las cuales se promueva la producción artística individual y en equipo, el placer de compartir los gustos y aficiones, requiere de talleres que elaboren propuestas que recojan todas las posibilidades de expresión artística clásica y tradicional, conformación de grupos corales y de conjuntos musicales, grupos de teatro, de danzas, estudiantinas y tunas, no sólo para la infancia y juventud, también para abrir posibilidades de formación a otros miembros de la comunidad. Por ejemplo, entre alumnos y ex-alumnos, con los padres, madres y vecinos, en asociación con las parroquias, las casas de la cultura, centros culturales, museos, fundaciones, clubes, entre otras muchas posibilidades.

LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN NO FORMAL Y LA EDUCACIÓN FORMAL

Innumerables instituciones de educación no formal promueven importantes encuentros y certámenes educativos, los cuales junto con las manifestaciones de arte popular conforman el universo de la educación artística.

En la década de los setenta, se fortaleció la presencia en la academia de las artes tradicionales populares y en general del patrimonio artístico local y nacional. A la luz de las políticas culturales internacionales y de las orientaciones educativas nacionales, el entonces Instituto Colombiano de Cultura, inició un proceso de formación y capacitación de personas idóneas para el cuidado y restauración del patrimonio mueble e inmueble del país, mediante convenios con instituciones directamente relacionadas con el tema. Las orquestas, el Teatro Cultural del Parque Nacional, entre otras dependencias, se han venido favoreciendo con el apoyo a la investigación cultural y a la creación artística. Igualmente se han visto enriquecidas con su apoyo la creación popular, las fiestas tradicionales Municipales, Departamentales, Regionales y Nacionales, los talleres y seminarios comunitarios, para la capacitación de artistas, de educadores y de gestores culturales.

El programa CREA, iniciado por Colcultura, ha realizado durante los últimos años, talleres de formación artística para una población constituida en su mayoría por docentes.

Con la creación del Ministerio de Cultura, el apoyo a la formación artística tiene mayor cobertura en todo el país. Los enfoques pedagógicos que aplicó Colcultura y sus vínculos teóricos y prácticos con las políticas de la Educación Formal que propone el Ministerio de Educación Nacional, abren camino para proyectos que articulen la formación artística no formal con el desarrollo de talentos detectados en la escuela.

Las Universidades del país han desarrollado importantes programas de educación no formal en artes para el apoyo a la educación formal; por ejemplo, la facultad de Artes y la oficina de Divulgación Cultural de la Universidad Nacional, sede Bogotá, apoyaron al Ministerio de Educación durante la etapa de investigación para la construcción participativa de los Lineamientos del área de Educación Artística. El Departamento de Música de la Universidad Pedagógica ha coordinado los Encuentros Iberoamericanos realizados en 1991 y 1995 de Educación Musical. La Universidad de La Sabana realiza el Seminario -Taller Internacional de la Educación en Artes Plásticas y Visuales. La Universidad del Valle lidera su nuevo programa Multitalleres de Música, Teatro y Artes Plásticas.

El Banco de la República, a través de la Biblioteca Luis Angel Arango, el Museo del Oro, la sala de conciertos, impulsan la educación artística no formal del país proponiendo criterios de calidad. Uno de los tantos ejemplos que se podrían citar son los talleres para docentes que se ofrecen en torno a muestras regionales y de las colecciones de los museos, o el programa de Cajas Didácticas del Museo del Oro, que se inició en 1987. Estas cajas son utilizadas como apoyo a las instituciones escolares del país. Igualmente, esta institución en coordinación con el Instituto Nacional de Antropología, ha auspiciado más de ciento cincuenta investigaciones y más de cuarenta publicaciones en arqueología colombiana, gran apoyo para los proyectos culturales escolares.

En esta misma línea, las asociaciones de artesanos y Artesanías de Colombia han desarrollado una labor importante a través del Centro de Investigación y Documentación Artesanal CENDAR que reúne, produce y estudia documentos sobre el tema artesanal y sobre el arte popular; su historia, su valor estético, respecto a la identidad cultural y sobre la ocupación en este campo de las artes.

El programa Cuculí-Cuculí de Colciencias, con el apoyo de la Universidad Nacional y del Ministerio de Educación, es un programa de actividades infantiles y juveniles en el cual invitando a jugar a los niños, se promueve la curiosidad, la sensibilidad hacia la imagen y el gusto por el aprendizaje mediante revistas, videos y afiches. En algunas escuelas trabajan con esos materiales.

Entre las instituciones no gubernamentales que desarrollan un trabajo sobresaliente a nivel nacional en apoyo directo a la educación artística formal está la fundación BATUTA que viene perfeccionando un proyecto pedagógico musical nacional que involucra niños niñas, jóvenes y docentes. FUNMUSICA de Ginebra Valle, que ya es ampliamente reconocida en el país por su labor de divulgación de la música andina a través del Festival del Mono Nuñez. En Cali, Incolballet, que además de su labor en la educación formal, en la educación no formal ha hecho un gran aporte a la educación artística en la danza. FUNDANZA prepara grupos de danza de docentes en cada uno de los municipios del Quindío, quienes multiplican su aprendizaje con los alumnos.

El Patronato Colombiano de Artes y Oficios, ha incentivado la investigación sobre el folclore colombiano en el campo de la música, la danza y de las artes y ofrece continuamente cursos para docentes. La Fundación Rafael Pombo de Bogotá, pionera en el trabajo de expresión artística infantil, promueve talleres, seminarios, asesorías pedagógicas y actividades culturales que benefician a niños, niñas e instituciones.

También se destacan, la experiencia "Rabo de Nube", en Tibasosa, Boyacá, lugar de encuentro pedagógico y cultural para el desarrollo artístico infantil, que se proyecta a nivel departamental con el fin de construir una cultura para la atención y el bienestar de la infancia. Allí se producen programas de radio comunitaria con la participación de niños y niñas y se cuenta con un centro de documentación sobre y para la infancia. En el Departamento del Atlántico la organización FUNDAR, vincula a más de cien instituciones escolares durante el año en torno al Festival de Arte Estudiantil, donde el esfuerzo y la ilusión de miles de niños se hacen presentes con la danza, el teatro, la música, las artes plásticas, las narraciones y la literatura. En el departamento del Meta, la Corporación Cultural Menegua en Puerto López, donde todavía podemos maravillarnos al ver chigüiros jugando en sus lagunas, venados escabulléndose entre los morichales que erizan la sabana, águilas, lapas, armadillos, osos hormigueros. Las necesidades de expresión están ligadas a la supervivencia de una sociedad, por

esta razón, la corporación desarrolla proyectos de participación comunitaria en torno a la recuperación histórica, a la educación ambiental, a la elaboración de materiales artísticos y didácticos y de turismo ecológico.

La fundación Habla/Scribe del Pacífico, propicia la investigación comunitaria y la animación cultural sobre la comunicación popular; actualmente promueve un proyecto sobre el agua como elemento del diario vivir de las comunidades, que vincula estudiantes de pregrado y postgrado, y se proyecta a varios corregimientos, y que, inició recientemente la publicación bimestral, Gente del Agua.

Un novísimo proyecto cultural es el centro interactivo MALOKA de Bogotá, "una aventura a la ciencia y la tecnología" que la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia y la Tecnología puso recientemente al alcance del público de todas las edades. Allí se puede disfrutar del mejor sistema cinematográfico de alta fidelidad que existe actualmente. Este centro educativo cuenta además con un museo interactivo de ciencia y tecnología, con salas de servicios educativos y recreativos. También alquila y vende películas y exhibiciones a instituciones educativas.

Es importante mencionara Confluencias, nombre con que fue lanzado en julio de 1998, el Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural, que viene diseñando y adelantando el Ministerio de Cultura y que abarca una diversidad de programas en torno a: Formación en Gestión Cultural, Formación Artística (música, artes escénicas, artes visuales), Formación en Patrimonio Cultural, Formación en Museos, Formación Literaria y Bibliotecas, Formación Ciudadana, Formación y Medios audiovisuales (cine, radio, Televisión), y Sistemas Locales de Formación Artística y Cultural. Sin lugar a dudas, estos espacios abiertos enriquecerán aún más las oportunidades de articulación entre la Educación Artística y la Formación Artística, y el trabajo interdisciplinar entre los Ministerios de Educación y Cultura.

3. La educación artística en el currículo escolar

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

3. La educación artística en el currículo escolar

3.1 Formación artística

Necesitamos reflexionar sobre el rumbo que damos a nuestra profesión de pedagogos, que no es la misma que la profesión de artistas. Reflexionar sobre algunos términos, pero no para separarnos, sino para identificar coincidencias que nos permitan acercarnos. Una cosa es formar artistas y otra desarrollar seres humanos integrales.

La relación alumno-maestro, es semejante tanto para formar artistas, como para formar seres humanos. En ambos casos la materia prima son los seres humanos. Pero sí existe una gran diferencia si esta relación está abonada en el campo de la academia (la formación artística) o de la escuela (la educación integral) Es claro que el objetivo de la academia es el de formar profesionalmente a sus alumnos; los maestros manejan un discurso más instruccional y pondrán el énfasis en el manejo de las técnicas y en los lenguajes propios de cada disciplina. Tal el caso de la música, la plástica, el teatro, la danza, los audiovisuales o la literatura, pero también y como recomendación, cualquier forma posible de expresión a través del arte. Su objetivo está centrado en lograr un grado de excelencia en la producción artística de sus discípulos en determinado campo.

En la escuela la formación artística adquiere su sentido en la formación de los sujetos en el arte como patrimonio cultural y en el desarrollo de las habilidades y destrezas artísticas de los sujetos para expresar desde su propia subjetividad su momento vital, en su transcurrir humanizante a través de formas creativas estéticas que le permitan asumirse como ser capaz de apropiarse de lo real mediante el disfrute de lo bello a la vez que proyecta su conciencia de su experiencia de la belleza, en cuanto armonizadora del ser y del conocer a través del saber y sus posibles manifestaciones.

Esto significa que la escuela debe hacer una lectura distinta de lo artístico desde una óptica pedagógica mediante la cual lo artístico se integra a la cultura local y regional en sus diversas manifestaciones, la asume como elemento de la formación inicial, la proyecta en contenidos universales, que se convierten en elementos permanentes de encuentro con lo humano a través de la dinámica del conocimiento y el reconocimiento por una parte y por otra, a través de la experiencia didáctica mediante formas libres de creación individual o colectiva de expresión de la experiencia y la conciencia del conocer y el aprender.

En este sentido la escuela promueve la vocacionalidad por la cultura local y regional pero igualmente alimenta la comprensión y admiración de lo nacional e internacional. Permite al sujeto una mirada amplia sobre el arte pero igualmente le permite ubicarse desde sus intereses en el lugar del arte, permite el reconocimiento del saber instrumental propio de cada disciplina artística y le permite apropiarse de las habilidades y destrezas que el sujeto siente necesarias para su expresión artística; esto lo realiza mediante el reconocimiento de los talentos propios de cada sujeto y de la libertad de expresión en el desarrollo educativo, la formación de las habilidades, destrezas, técnicas y procedimientos de las disciplinas en sí mismas. El espacio de las consagraciones artísticas seguirá siendo el espacio de la academia no necesariamente el de la escuela.

Las experiencias de PEI orientados a la formación artística, se han logrado en medio de enormes dificultades y en algunos casos están a las puertas del cierre, pues no existen posibilidades de acceso a recursos locales para desarrollar proyectos orientados a vincular docentes especializados para mejorar la calidad de la formación. Lo cierto es que la mayoría de instituciones educativas del sector formal, carecen de infraestructura y estamos lejos de tenerla: aulas y talleres especializados, maestros y maestras de educación artística formados para atender las potencialidades y diversidad de talentos que se pueden encontrar en la? instituciones, con seguridad tantas como niños, niñas y jóvenes existen. El dilema que se planteó al área a partir de la Constitución Política, de La Ley General de Educación, y del Plan Decenal de Educación consiste entonces en definir prioridades, para atender la necesidad urgente de desarrollar integralmente la infancia y juventud y buscar mecanismos que garanticen madurar sus talentos, fundamentar el papel del arte en su futura profesión y así, colaborar en la búsqueda de sentido de sus proyectos de vida.

3. La educación artística en el currículo escolar

3.2 Educación artística

3.2.1 La educación artística en la escuela primaria

3.2.2 La educación estética

3.2 Educación artística

3.2.1 La educación artística en la escuela primaria

Para introducir este referente conceptual, pieza clave del debate que se pretende motivar a partir de estos lineamientos, presentamos el texto elaborado por el maestro Santiago Cárdenas, reconocido artista de la plástica, y formador de artistas:

"El arte, o cómo ser artista, no es cosa que se pueda enseñar. Tampoco el propósito de la educación artística en la Educación Básica ha de ser el de formar artistas; aunque la formación de personas especialmente aptas para las carreras profesionales en las artes puede tener su inicio en este nivel, en vocaciones que se revelan muy tempranamente. No es el propósito de estos Lineamientos profundizar en este campo tan especializado. Los resultados de la enseñanza artística como tal no se ven siempre en el corto plazo porque esta sensibilidad se desarrolla durante toda la vida⁴".

La educación artística es muy compleja y debemos preguntarnos para qué es y por qué es necesario emprender esta tarea si no se pretende formar futuros artistas. Tengamos en cuenta que tampoco las matemáticas del colegio pretenden que todos se conviertan en futuros sabios en esta ciencia o en cualquier otra.

Cada persona es única. El individuo es potencialmente el guardián de un tesoro intelectual y espiritual que debe apoyarse y formarse cuidadosamente. El maestro, al interferir y limitar la libertad expresiva de cada cual, puede estropear fácilmente el desarrollo personal de sus pupilos y pupilas.

Por esto la educación artística, a través de los diferentes niveles de la enseñanza formal, requiere de profesores muy bien preparados no solamente en esta área específica, sino en aspectos de psicología, de historia y de cultura general, relacionados con el nivel del programa en cuestión. La educación artística no se debe dejar en manos de personas sin preparación ni tradición, ni de gentes de "buena voluntad" que se presentan como docentes para llenar un vacío en el currículo, pues es grande el daño que se puede causar a mentalidades ingenuas y es mejor, en ese caso, dejar a los alumnos que exploren el mundo de las artes por sus propios instintos.

EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA

El propósito de la enseñanza de las artes en la escuela es contribuir con el proceso educativo y cultural de los pueblos; de manera que las artes sirvan como medio fundamental de comunicación y de sensibilización.

Las artes son principalmente herramientas de comunicación entre las gentes, como lo son la lectura y la escritura. La pintura, la escultura, los textiles, así como la danza o la poesía, son lenguajes que abren posibilidades alternativas de entendimiento; son maneras de comunicar ideas que enriquecen la calidad de vida, medios para canalizar y transformar expresivamente la agresividad connatural al ser humano. Las artes le dan al hombre la posibilidad de superar los golpes como medio de expresión, de elaborar duelos y superar la violencia.

Pero la educación artística es también fundamental en la "sensibilización de los sentidos", de la visión, del tacto y del oído, para el control de la sensorialidad del cuerpo y de la mente. La memoria y la imaginación del estudiante son estimuladas para archivar lo visto, lo oído, lo palpado por medio de imágenes reales o poéticas que ayudan a descifrar y a interpretar el mundo real, que se ve "en blanco y negro" cuando falta este enriquecimiento de la sensibilidad que dan las artes.

LA RAZÓN SOCIAL DE LAS ARTES

El arte es el reflejo de lo que son los pueblos. El estudio de la historia nos demuestra que la mayor calidad de producción artística la tienen los pueblos que más logros alcanzaron en los campos social, científico y cultural en general. Las economías más destacadas y los pueblos más poderosos también produjeron refinados testimonios artísticos, que se miden por la producción arquitectónica, literaria, pictórica, musical y de las demás artes, y en el nivel cultural de la sociedad en conjunto. Los colombianos todavía no tenemos una identidad nacional decantada, resuelta, clara, cultivada.

Se nos identifica como país violento lo cual, con frecuencia nos lleva a asumir una actitud negativa hacia otros pueblos. Desafortunadamente los índices tan altos de violencia del país nos delatan. Vivimos en un ambiente agresivo inducido generalmente por personas que no necesariamente se consideran violentas.

Una manera de cambiar esta situación es emplear la actividad cultural, pero no en el sentido de producir espectáculos y grandes artistas, sino cambiando nuestras formas de violencia, modificando las maneras de comunicarnos; utilizando, por ejemplo, los lenguajes artísticos.

EL RESPETO ES LA CLAVE

A través del arte se puede enseñar a respetar a los demás porque se los valora. El ámbito del conocimiento y de confianza es la base necesaria para ser respetuoso. En Colombia le faltamos al respeto a la tradición y a la historia, no se cuida lo que otros han creado, aquello que forma nuestra identidad nacional. Actuamos sin conciencia histórica y desconfiamos de los demás por principio. La civilización tiene que establecer confianza para poder llegar a acuerdos y para poder avanzar socialmente; "ser un vivo" es un valor al que nos referimos positivamente, pero en general es un concepto devastador y negativo que se sustenta sobre la base de la desconfianza.

LAS ARTES TRADICIONALES

En Colombia cada región tiene distintas manifestaciones artísticas que se deben resaltar para que todo el país las acoja, las admire, se sienta orgulloso aprenda de ellas. Lo que llamamos "artesanía" son formas a veces de gran valor artístico. Las artes tradicionales no se deben enseñar en contextos sin sentido. La educación artística debe escoger y propiciar los medios autóctonos que conserva la tradición local.

EL ESTUDIO DE LA NATURALEZA

Colombia es un país de una gran riqueza natural, de variados y magníficos paisajes. Estudiar la naturaleza dibujándola es un ejercicio para aprender a respetarla, valorarla, conservarla y agudizar el conocimiento visual. La naturaleza también se hace presente en los materiales que utilizamos; se debe tener en cuenta la fuerte relación que existe entre el material que se utiliza y el producto final. Por ejemplo, la greda nos permite un "sentir directo" con el medio en el que se vive. La tierra no es algo alejado de la realidad. En este sentido, debemos aprender a valorar los materiales y las técnicas tradicionales.

LA HISTORIA DE LAS ARTES

Cuando se estudia la historia de la humanidad, es evidente que son los vestigios artísticos, sobre todo, los que nos muestran y nos dan a conocer la historia del hombre. Las obras de arte rememoran y valoran el presente y el pasado, mientras embellecen el mundo dándole valor estético y económico. La historia del arte debería incluirse en las actividades que se llevan a cabo en la clase de arte, en el quehacer mismo y en el reconocimiento, en principio, de la historia local ligada a hechos concretos de la historia del país.

En resumen, se debe tener en cuenta que la educación artística es una herramienta fundamental en la educación en general. Es evidente que el valor artístico de un pueblo conlleva además desarrollo económico. No es cierto que un pueblo económicamente pobre no pueda producir buen arte; pueblos que respetan y valoran su tradición y su gente, aún en la pobreza, pueden tener producciones artísticas valiosas. Se dice reiterativamente que el arte no sirve para nada, sin embargo, la utilidad del arte en el desarrollo intelectual, social, técnico y económico de los pueblos es innegable!"

3.2 Educación artística

3.2.2 La educación estética

En los programas anteriores el área se llamaba Educación Estética, aunque en realidad estaba centrada en el desarrollo de habilidades y destrezas a partir de las técnicas y cuerpos de teoría de las diferentes disciplinas artísticas, fundamentalmente música y artes plásticas.

La Estética se entiende como la ciencia que trata de la belleza de la teorías que expresan las conceptualizaciones que los pueblos han hecho de ella. En las clases de estética se aprende a apreciar lo armónico y a entenderlo a partir de las percepciones que nos formamos con ayuda de los sentidos y de la reflexión.

En la actualidad, la presencia del arte en la escuela, es diferente. Sobre todo cuando aterrizamos la escuela y hablamos de nuestra escuela, con los referentes de contexto descritos y en los espacios en que nos movemos, que por consenso nacional deben generar una real participación democrática y de reconocimiento del otro como alternativa de solución a los estados de violencia y malestar social.

¿Qué sentido tiene el área de educación artística en la escuela? ¿Cómo contribuir desde la escuela a bajar los índices de violencia en nuestro país? ¿Qué es lo que niños y niñas colombianos "deben aprender" en esta "clase?"

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

Para el área de Educación Artística es imprescindible contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas -objeto esencial del sistema educativo- mediante:

LA RECUPERACIÓN DE LA PERCEPCIÓN COMO FORMA DE CONOCIMIENTO PROPIA DEL ARTE

Percibir una situación implica ser conciente de ella y procesar mentalmente la información obtenida. La resultante de ese proceso nos indica lo que sucede a nuestro alrededor y en nuestro interior y nos lleva a asignarle un sentido. Así se producen las percepciones.

La información externa se obtiene a través de la vista, el oído o cualquiera de los sentidos. Pero la manera como la interpreta y el sentido que le atribuye son propios de cada persona. Dependen mucho de sus experiencias previas. Las percepciones son fuente de motivación y de visión para muchas obras de arte ya que el artista plasma en su obra lo que ha comprendido, desea, cuestiona o rechaza.

No tener en cuenta en el currículo integral de manera sistemática la educación artística, reducirla a la práctica de técnicas elementales sin sentido y sin promover la dimensión estética y el sentido de pertenencia cultural entre los estudiantes, implica que en la institución educativa maestros y estudiantes no nos demos la oportunidad de contemplar, cultivar y disfrutar los sentimientos y la originalidad de nuestras expresiones y las de los otros, de apreciar la naturaleza, de recrear expresiva y simbólicamente su experiencia cambiante en un lugar y en un tiempo. Quiere decir que se ha dejado de lado la posibilidad de que los alumnos elaboren juicios de valor que les permiten dimensionar culturalmente los otros aprendizajes; que se han quedado por fuera del quehacer pedagógico proyectos culturales valiosos para la formación personal y colectiva.

Por último, es indispensable reflexionar sobre formas integradoras en Educación Artística, que permitan conceptualizarla como expresión total del ser, puesto que la expresión del niño y de la niña se hace de una manera integrada, y son el maestro y la maestra quienes intervienen para fragmentar esa expresión en las diversas disciplinas artísticas, privilegiando aquella que corresponde a su formación.

3. La educación artística en el currículo escolar

3.3 Cultura y educación

Sólo una sociedad que establezca nuevos vínculos de formas de participación en los procesos que decidan su vida y de apropiación general del arte y la ciencia, estará en condiciones de estimular una cultura que el pueblo colabore a crear y en la que pueda reconocerse.

Estanislao Zuleta.

Aunque en nuestro país predomina la noción que reduce la cultura a las expresiones artísticas, entendidas como las "bellas artes" y a la

conservación del patrimonio cultural, actualmente se viene manifestando una preocupación creciente por comprender la cultura desde los procesos de desarrollo de las propias comunidades.

La cultura entonces, propicia la integración de todos los procesos como las comunidades intuyen, conciben, simbolizan, expresan, comparten y valoran la existencia humana individual y colectiva; como las personas y las comunidades construyen su identidad desde la cotidianidad y como en esta interacción se hace realidad aquello de que "La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de valores culturales de la Nación⁵".

También se utiliza como un lugar común su relación con la educación, como vehículo de la cultura para reforzarla, perpetuarla y renovarla.

En las relaciones cotidianas, se observan formas creativas generadoras de cultura y valores positivos, alimentadas desde dos vertientes.

La primera de ellas tiene que ver con el grupo familiar. Costumbres y tradiciones entrañables como el saludo amable, el gusto por conversar sobre la historia familiar, leyendas y cuentos de fantasmas, la patasola, la sombrerona, el hombre sin cabeza, o los espíritus de los ancestros que vagan por los espacios familiares; celebraciones religiosas y encuentros amistosos como las parrandas, fiestas, rumbas, y fandangos, los paseos al río, los juegos en la calle y en general todos aquellos recuerdos grabados en la memoria colectiva.

En muchas familias es una forma de vida ser cariñosos y tener en cuenta sin prejuicios y por igual la presencia y las expresiones de hijos e hijas desde sus primeros años de vida. Es común que los mayores enseñen a los niños y a las niñas cosas prácticas como bordados, recetas culinarias caseras, refranes y dichos de los mayores, cantos y bailes. Existen normas claras y no desproporcionadas a la edad de los menores y por lo tanto no se necesita maltratarlos física o moralmente.

Estos modos saludables de interacción familiar, son maneras informales para el aprendizaje de actitudes, habilidades, conocimientos y valores que se asimilan orgánicamente en la constitución psicosocial del niño e inciden positivamente en su madurez emocional y en la de los miembros del grupo. Son formas que se asocian con sentido de pertenencia cultural, de ayuda mutua y generosidad, con una rica simbolización de los sucesos de la naturaleza y de la interacción social, y con bajos índices de agresión y violencia.

La segunda vertiente tiene que ver con las tradiciones regionales expresadas en la culinaria, la habilidad en la modistería y la particularidad en el vestir, en los tejidos y bordados; el amor con que se cuida el jardín y se adorna la calle; las danzas, canciones y músicas tradicionales; la construcción y el manejo de instrumentos autóctonos; la cera-mica, la cestería, la poesía, la oratoria, el teatro, la literatura; la pintura y la escultura; la arquitectura de veredas, pueblos y ciudades; los parques, iglesias y museos; los caminos antiguos y las rutas de viaje y demás lugares queridos. Se incluye también en esta vertiente el papel que juegan los programas de calidad de las emisoras de radio local, de la televisión y el cine, tanto como los videos, la multimedia y publicaciones varias. Los alcances de la televisión con la antena parabólica también se consideran relevantes en la formación cultural de las comunidades.

Sin embargo, se vive un fuerte contraste entre estas vertientes favorables de vida y las redes de interacción social de las que hacemos parte, que las deterioran.

Al relacionar las maneras como se dan las formas malsanas de interacción cotidiana en la familia y en la escuela y la visión de algunos historiadores sobre las distintas violencias en relación con las formas de interacción entre las instancias de poder y entre los distintos grupos de población, encontramos que las formas de interacción que impiden el bienestar común entre las personas, las generaciones, los sectores y las instancias de poder público, se caracterizan por un constante ignorar y descalificar la presencia, las ideas o las cosas de "el otro".

El miedo, la prevención y la desconfianza son causa y consecuencia de las varias formas de interacción excluyentes de "los otros" y de "lo otro" y fuente permanente de diferentes formas y grados de agresión y violencia.

Se observa que estos modos de interacción trunca maltratan y destruyen el tejido social y aniquilan posibilidades creativas individuales. Impiden también dedicar espacios y tiempos para una construcción simbólica vital que nos una y para construir normas éticas que nos identifiquen. Estos son modos de cultivar conductas irreflexivas, "narcisismos", manejos autoritarios del poder, incapacidad para reconocer los derechos de los demás, injusticia, destrucción de 'la tierra', dependencia y subordinación cultural.

Considerar estas conductas desde la perspectiva de la educación artística hace necesario resignificar su rol en la estructura educativa. Es obvio que como seres humanos y por nuestra condición instintiva, poseemos capacidades de respuesta inscritas en nuestro comportamiento físico y mental que se manifiestan de manera espontánea ante hechos o situaciones frente a las cuales cada sujeto reacciona dentro de acciones reflejas, condicionadas, o no en el marco de una cultura, dentro de su naturaleza síquica.

Pero cuando hablamos de la violencia estamos hablando de actos intencionados en los que subjetivamente se manifiesta de manera individual o colectiva la capacidad de negación de la fuerza vital del otro y de todo o parte de lo que el otro es y manifiesta, utilizando argumentos de poder y de fuerza que pueden llegar hasta la negación total del otro mediante la negación de la vida.

En otros términos lo que se hace violencia es el poder destructivo intencionalmente aplicado a sí mismo, a otros o a todo lo que ellos requieren como condición de su propia existencia con el argumento del no sometimiento del otro a la supremacía de quien violenta.

Existen en la estructuración histórica de la cultura igualmente, manifestaciones violentas que son el resultado de conductas socialmente aceptadas en otras épocas y que se han sedimentado hasta convertirse en expresión cotidiana de la vida del colectivo sobre las cuales de

cuando en cuando se vuelve en la medida en que el conocimiento y los desarrollos de lo humano avanzan en los procesos de humanización a través de las estructuras normativas o valorativas. Conductas como el llamado machismo o sometimiento de la mujer al hombre en las relaciones de pareja por ejemplo, son estructuras que soportan gran violencia y que están en proceso desaparición a partir de una nueva concepción de los valores relacionados con la vida en pareja.

Esto significa que la sola capacidad de ejercer la violencia no nos hace violentos ni siquiera la capacidad refleja de dicho poder del sujeto. Es la intencionalidad la que marca toda acción violenta y en ese sentido es un acto de inteligencia y de decisión en el cual intervienen unos valores y unos intereses lo que se convierte en un acto violento temporal o permanente de manera directa o mediada.

La mediación de la violencia puede ser material o inmaterial, podemos hacer cadenas físicas o mentales o institucionales. También existe la violencia institucionalizada. El miedo es justamente la reacción instintiva a la violencia en su manifestación más concreta de agresión física. Es un estado de alerta del organismo frente a todo aquello que lo puede destruir y un dispositivo que despierta la capacidad de enfrentar o evadir activando la capacidad violenta o reprimiéndola. La ansiedad que suscita en los sujetos activa la imaginación y desencadena una experiencia comprensiva de estado de alerta que generalmente sobredimensiona las expresiones captables de lo real y fomenta en el individuo la capacidad de sobreactuación de tal manera que realiza acciones que en otro estado no realizaría. Por lo tanto es un estado de defensa que permanentemente activado desestabiliza el equilibrio posible de la organicidad mental y altera la capacidad de actuación proporcionada de la razón.

Lo artístico no desconoce lo violento, tampoco prescinde del miedo; por el contrario frente a ellos toma una posición que permite su comprensión y su asimilación desde una perspectiva de lo humano, que los convierte en tragedia o en comedia, en denuncia o en reconocimiento, en crítica o en afirmación de civilización, a través de sus diferentes expresiones haciendo posible que dichas fuerzas se integren como potencialidad en la construcción del futuro posible.

La educación artística asume el desafío que deviene del manejo de una realidad de violencia, haciendo que se integre desde la comprensión y la interpretación artística, el papel del arte como denuncia y el papel del arte en tanto expresión de la conciencia que requiere de él para manifestar los significados que considera necesario replantear.

Sobre el efecto de la educación artística como medio de superación de la violencia y del miedo, existen muchas expresiones que ilustran la manera como las culturas lo hacen viable. Por ejemplo, en la literatura infantil de misterio, la manera como confronta valores éticos a través de personajes representativos del bien y del mal o en el cine y en general a través de la cultura audiovisual, la forma como se proyectan imágenes de horror o la forma como se personifican en la pintura las fuerzas de violencia y de misterio. En todo caso existen en las llamadas fuerzas irreflexivas potencialidades educativas que el maestro puede integrar a sus propuestas formativas haciendo posible que la dinámica negativa se transforme en potencialidad para el crecimiento y el progreso humano.

EL PROBLEMA CULTURAL EN LA ESCUELA.

Cuando no articulamos en los procesos mismos de aprendizaje, los valores del contexto cultural y la experiencia de los estudiantes, (su memoria de sensaciones, sentimientos, nociones y conceptos), siempre novedosas para el maestro, con los conocimientos universales que éste maneja y que posiblemente ignora el alumno⁶, no solamente estamos haciendo perdurable una educación sin sentido, sino que además (y es lo más grave en nuestro contexto social) reproducimos y perpetuamos irreflexivamente, formas ancestrales de ignorar, excluir, desconfiar y de temer al otro. Esto que ha sido parte de nuestra historia social y de nuestra vida cotidiana, hace de la educación una práctica autoritaria, que coarta opciones para participar en la construcción social y que más bien obliga a la disociación y al aislamiento.

Las maneras como interactuamos con los alumnos y entre colegas, con frecuencia denotan ausencia de un auténtico diálogo pedagógico generador de cultura; que intervenga efectivamente sobre la calidad de vida de las comunidades. Con estas interacciones sociales es imposible soñar mundos mejores, darle sentido renovador a la vida, acordar normas significativas para la comunidad, apreciar el patrimonio cultural y reafirmarse como miembro partícipe de un grupo.

Las formas educativas en las que no se involucra a los alumnos propician actitudes hostiles hacia el estudio, falta de gusto por conocer, baja autoestima, incapacidad de tener esperanzas; falta de atención, de concentración y de memoria. No dan la oportunidad de reconocer los propios errores, de experimentar seguridad para tomar decisiones autónomas; no dan ocasión para apreciar logros de los otros y desarrollar trabajo en equipo. Estas formas se relacionan también con dificultades para utilizar los conocimientos en la solución de problemas cotidianos⁷ y con una precaria conciencia geográfica e histórica. Una persona que se aproxima al conocimiento de manera afectiva, intelectual y culturalmente frustrante, no puede conocerse ni comprender su realidad y por lo tanto le teme, la irrespeta, no la ama!⁸

Cuando la comunicación entre la comunidad educativa se deja para los ratos libres solamente y no recreamos en el ejercicio pedagógico mismo aquello que las comunidades consideran su patrimonio, sus bienes y sus valores, tampoco motivamos a los alumnos para que le encuentren sentido al estudio y entonces se dificulta el desarrollo de sus potencialidades creativas, y la educación formal corre el peligro de ser una práctica que reprime fuerzas vitales de las comunidades. Energías que, reprimidas, se convierten en fuerzas autodestructivas y agresoras. Los altos índices de criminalidad entre la juventud no se pueden tratar como casos aislados sino como un problema cultural que atañe al sistema educativo⁹.

La ausencia de propuestas educativas en las que se articule el aprendizaje con la experiencia de interacción con la naturaleza ha tenido también graves consecuencias en las maneras como la población local, nacional o extranjera explota los recursos naturales; no se puede ignorar la alarmante depredación de la que es víctima la naturaleza en Colombia.

5. Artículo 70 de la Constitución Política.

6. Entablar lo que Gustavo Wilches Chaux llama con gracia "el dialogo de ignorancias", dice que se es fuerte con el diálogo de saberes, y "saber que nuestro conocimiento es apenas uno de tantos posibles, nos hace humildes". En su texto: La metáfora, una forma de interactuar con el mundo, en el libro "Nichos creativos para la educación ambiental". Pregón, Medellín 1997, pg 52.

7. En cuanto a deficiencias para resolver problemas de la vida diaria a partir de lo aprendido en la escuela, véase resultados en las pruebas de lenguaje y matemáticas, en el documento La Calidad de la Educación, SABER, MEN sept. 1995.

8. En el tema interacción social en la familia y cultura escolar es relevante la investigación "Timidez y agresividad en la escuela", de Martha Lina Arias Gómez y otras. Serie Alegría de Enseñar, Fundación FES, 1992.

9. - Cómo se explica, por ejemplo, que el 47,5 % de los delincuentes aprehendidos en el país han cursado algún grado o toda la educación primaria y el 47% algún grado o toda la educación secundaria (de los cuales el 68 % se encuentra entre los 18 y los 31 años de edad). Policía Nacional. Revista Criminalidad 1993.

3. La educación artística en el currículo escolar

3.4 La transformación cultural, un compromiso pedagógico

Partiendo del diagnóstico anterior se plantean tres retos para la educación en general y específicamente para la formulación de un modelo metodológico para el área de Educación Artística.

Cómo articular en la practica pedagógica la experiencia de los educandos, de manera que los procesos de aprendizaje desarrollen la sensibilidad y creatividad de los alumnos, es decir que representen categorías mentales de apropiación selectiva, transformadora, de comprensión y de proyección de aspectos de la propia experiencia en el universo compartido, para que así, en los procesos mismos se involucren los sentimientos, las evocaciones, la atención, la expresividad, las nociones y visiones del mundo más auténticas de los alumnos. Cómo lograr igualmente que estos procesos nos motiven a asumir el reto de estar dispuestos a conjugar nuestros conocimientos con los caminos que los alumnos abren en función de una convivencia con sentido.

Cómo articular sistemáticamente signos, símbolos, nociones y valores de la comunidad en el proceso mismo de aprendizaje. Cómo conjugarlos con los contenidos universales de estudio, de manera que el intercambio de experiencias en la acción pedagógica misma sea una opción para vivir, reflexionar y actuar en relación con los valores del tejido social al que se pertenece, en una perspectiva multicultural e histórica. De manera que los procesos de aprendizaje se orienten hacia la formación de personas con libertad espiritual, que en el reconocimiento y selección de lo actual se formulen propósitos novedosos y asuman responsabilidades para el futuro.

Cómo hacer un seguimiento y evaluar el impacto sociocultural de la propuesta metodológica, en función del mejoramiento de la calidad de la vida social y cultural de las comunidades. Cual sería una propuesta metodológica adecuada a las necesidades educativas y de desarrollo cultural en este país, a la que se le pueda hacer seguimiento y evaluación, que nos oriente hacia una relación vital maestro-alumno, que se concrete permanentemente en una acción lúdica y creativa hacia el conocimiento, hacia la acción y hacia la producción, dándole una verdadera dimensión cultural a nuestro trabajo, sea cual fuere el área curricular.

Cuando se trabaja en la escuela a partir de las inquietudes de los alumnos, o cuando se incorporan los temas que se proponen con sus experiencias o reconsiderando con ellos el contexto cultural, o apelando directamente a su imaginación para ilustrar la historia, o formulando y desarrollando proyectos conjuntamente, se logra una alta motivación en el estudiantado, distensión, imaginación fantasiosa, deseo por aprender, compañerismo, compromiso y responsabilidad.

Se ha probado, teórica y empíricamente, que se obtienen mejores resultados académicos, cuando estas formas de trabajo centradas en los sentimientos e intereses de los niños y complementadas con valores culturales tanto del medio como universales se ejercitan desde preescolar. Inclusive cuando se trata de niños y niñas que llegan con problemas de comportamiento a la escuela, sobre todo si se involucra a sus padres en actividades en las que se entabla diálogo con ellos.

Surge entonces lo pedagógico como elemento central en la formación artística, existe desde la práctica educativa una opción sin la cual no se entiende su responsabilidad y aporte en la práctica social. Lo educativo es por definición un acto intencionalmente dirigido a la formación de seres humanos a partir de principios y valores que se asumen como finalidades. La racionalidad sobre la practica educativa con arreglo a fines, es la pedagogía en cuanto reflexión sistemática sobre el hacer del maestro en torno a la educabilidad de los sujetos, la enseñabilidad de los saberes, la epistemología de la relación enseñanza aprendizaje y la mediación de los conocimientos y en cuanto historia de la reflexión y consolidación de tendencias explicativas de las maneras de educar.

La educación artística en cuanto educación no se sustrae de la responsabilidad sobre los fines específicos y generales a los cuales apunta un proceso educativo; desde esta perspectiva es evidente que lo artístico en una propuesta educativa escolar se constituye en un componente más de la estructura curricular mediante la cual se quieren alcanzar en forma concreta las finalidades del proyecto educativo institucional.

Las finalidades y principios pedagógicos del proyecto educativo institucional se constituyen en el marco desde el cual lo artístico adquiere

sentido educativo. De ahí en adelante la manera como el conocimiento artístico se transforma en saber artístico de la comunidad educativa es el resultado de maneras específicas del hacer educativo, de las cuales da cuenta la pedagogía que para dicho efecto se asume como pedagogía de lo artístico, lo cual a su vez es diferente de las didácticas de los saberes específicos a través de las cuales se entregan los saberes de cada una de las manifestaciones del arte, sin que por ello la educación asuma la total responsabilidad de formar artistas porque como ya lo hemos dicho, son más el resultado de talento y opciones individuales formados por la academia como espacio de perfeccionamiento de una profesión.

3. La educación artística en el currículo escolar

3.5 Desarrollo integral

"Es una gran cosa entregar al corazón su parte en el adelanto de la ciencia".

Luis Pasteur.

En este documento se tomará la expresión desarrollo integral para referirnos a los "procesos, saberes, competencias, y valores básicos y fundamentales de las personas y de los grupos, en las diversas culturas que integran la nacionalidad colombiana"¹⁰ pues, formación integral y desarrollo integral humano aparecen constantemente en las publicaciones y eventos del sector educativo: en un principio como sinónimos y, mientras la palabra formación parece implicar un resultado, la palabra desarrollo invita más a pensar en procesos. Los procesos curriculares que desde la educación artística son inherentes a su objeto de estudio en función del desarrollo integral, serán presentados en el capítulo correspondiente a los componentes curriculares del área.

10. Currículo común. Artículo 7°, Resolución 2343 de Junio 5 de 1.996.

3.5 Desarrollo integral

3.5.1 Contribución desde la educación artística al desarrollo integral

La Dimensión Estética es la capacidad profundamente humana de conmoverse, sentir, expresar, valorar y transformar las propias percepciones con respecto asimismo y a nuestro entorno, de una manera integrada y armónica. Esto quiere decir que existe un permanente ir y venir de adentro hacia fuera y de afuera hacia adentro. Un juego desde las impresiones particulares a las expresiones, también particulares. Del mundo interno al externo. Y es precisamente en este ir y venir en que maestros y maestras jugamos, para fortalecer la integración y armonía entre estos dos mundos, enriqueciendo las impresiones y las expresiones de los niños y niñas que han sido confiados a nuestro cuidado. En resumen es ayudarlos a crecer integralmente.

De otro lado, es esta búsqueda de integración armónica la que permite el sentido estético: no sólo para reconocer lo real, bello, agradable; también para reconocer lo feo, desagradable, o malo. Cuando descubrimos la inarmonía, el desequilibrio, encontramos el punto de partida para la toma de decisiones: es decir la capacidad de discernir, punto en el cual la ética y la estética se funden, se integran en el ejercicio de la libertad.

El desarrollo de la dimensión estética es responsabilidad de la escuela durante todos los ciclos, desde todas las áreas del conocimiento, incluida la Educación Artística y que ésta es el instrumento más reconocido para ello.

De las experiencias aportadas por los maestros coautores de los Lineamientos para Educación Artística, resultan elementos importantes para el desarrollo integral de nuestra infancia y juventud, en un país como el nuestro con urgente necesidad de bajar índices de violencia, mejorar la convivencia y fortalecer espacios de participación democrática. Por esto uno de los acuerdos más importantes de este equipo es el significado de la Educación Artística en la escuela. Durante décadas se ha limitado al aprendizaje de técnicas y al desarrollo de habilidades y destrezas propias de las diferentes modalidades de las artes. Un aprendizaje definitivamente mecánico que a veces da buenos resultados como espectáculo, que generalmente se hace pero no significa, que responde más a los intereses del maestro o maestra responsable de estas actividades que a veces llamamos lúdicas y que en el fondo se ejecutan más por agradar, ser reconocido y aceptado sin reflejar el gozo, el placer y la alegría que significa sentirse parte de un equipo creador.

Como conclusión de este acercamiento al concepto podría decir, que mientras la Dimensión Estética se sustenta en la percepción, la Educación Artística lo hace en la expresión.

Ayudarlos a crecer integralmente define el principal punto de partida, que no es otro que el niño o la niña. Pero no en abstracto sino en su concreción particular. Cada niño y cada niña son nuestro punto de partida, no de llegada. Reconocer que cada cual es diferente porque percibe, se emociona, siente, expresa y valora su modo de ser y de sentirse persona. Con sus aciertos, pero también y afortunadamente, con sus vacíos, debilidades y dudas, porque sin ellos ¿qué sentido tendría la escuela?.

Un segundo punto se refiere a las condiciones en las que nuestros niños y niñas van a crecer. Se entenderá, por experiencia propia, que no es fácil "mostrarse" en ambientes fríos y distantes. Es indispensable que los maestros en el aula, propiciemos climas de confianza que den seguridad para detectar las debilidades, aunque esto parezca paradójico. Y por esto el juego se constituye en herramienta para crear ambientes de libertad, eliminar la sensación de sentirse bajo la lupa de maestros y compañeros y la posibilidad del escarnio público. Cuando dejamos asomar nuestra vulnerabilidad es cuando más humanos y solidarios nos sentimos.

El tercer punto está centrado en detectar sin presiones, sin dejar de jugar, las aptitudes especiales, los talentos, aquellos aspectos que pueden dar una orientación a los proyectos de vida que estamos ayudando a construir.

El cuarto punto de partida es el convencimiento de estar siempre acompañando seres en formación. Ningún ser humano es un ser acabado. Nuestros alumnos no concluirán su proceso con nosotros. Incidimos sólo durante un período de su proyecto de vida, no en todo, y por esto mismo, la valoración constante de su crecimiento como proyecto de vida, debe ser asumida por ellos mismos. Es difícil en la práctica porque los adultos consideramos que los pequeños no tienen elementos de juicio para evaluarse. Pero indiscutiblemente es desde pequeños que podemos empezar a desarrollar su juicio crítico. Quizá, es en este punto en el que maestros y maestras nos sentimos más inseguros.

Es imprescindible cultivar la curiosidad y la capacidad de asombro ante las cosas que cotidianamente se presentan. Es crear el hábito de buscar la novedad de cada instante, para sentir que la vida es un proceso de renovación constante.

3.5 Desarrollo integral

3.5.2 Las dimensiones en educación artística

Una base para la formulación de logros e indicadores de logros específicos¹¹ son las dimensiones corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa. Pero realmente lo importante es partir de la base de que los seres humanos no se desarrollan unidimensionalmente. Para el caso de Educación Artística, por su propia especificidad, como veremos en el transcurso de la propuesta, proponemos que los maestros y maestras construyan sus diseños teniendo en cuenta dimensiones de la experiencia sensible, propia del objeto de estudio del área que de todas formas incluyen las ya mencionadas.

LA EXPERIENCIA SENSIBLE INTRAPERSONAL

Niños y niñas aprenden de su propia experiencia. Con base en ella adquieren una noción de su corporeidad y 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. Niños y niñas deben procurar su autoconocimiento; formarse conceptualmente; desarrollar su sentido de pertenencia cultural y su conciencia histórica.

EXPERIENCIA SENSIBLE DE INTERACCIÓN CON LAS FORMAS DE LA NATURALEZA

Volver a sentir la totalidad del propio cuerpo móvil y expresivo, naturaleza él mismo en la naturaleza; desarrollar las habilidades perceptivas - valorativas, e incrementar la admiración y aprecio a la vida que se transforma cuidadosa y creativamente en nosotros y en nuestro medio ambiente; es necesario penetrar la naturaleza observándola, sensibilizándose hacia ella táctil, auditiva y visualmente para descubrir el propio espíritu entendido éste como lugar mental de la identidad, la pertenencia y el sentido de la vida y como fuente dinamizadora de nuestro vivir comunitario, el gusto y el respeto que se le debe a "la madre tierra" que implica preservar y enriquecer las creaciones simbólicas ancestrales de las diferentes etnias y culturas del país, relacionadas con el conocimiento de la naturaleza, así como las tradiciones artesanales. Para Aleja Sjogreen y Ferma Livingston, de la Comisión Municipal de Etnoeducación Bilingüe de Providencia y Santa Catalina: "La artesanía es un proceso lento que implica el empleo paciente y amoroso de la mano del artesano, quien inventa y crea cosas bonitas a partir de lo que la naturaleza le ofrece"¹².

LA EXPERIENCIA SENSIBLE INTERPERSONAL

Necesitamos crear incentivos para promover el juego, la expresividad y la interacción confiada; lograr expresiones auténticas mediante el desarrollo de las habilidades comunicativas artísticas; recrear e intercomunicar metafóricamente las visiones particulares del mundo; reconstruir y reforzar vínculos sociales estables, creativos y vitales; planear en equipo con proyección a largo plazo e incentivar la voluntad de servicio a la comunidad, especialmente hacia la niñez, pensando en las generaciones que vienen.

LA EXPERIENCIA SENSIBLE DE INTERACCIÓN CON LA PRODUCCIÓN CULTURAL

En lo local y universal, se requiere enriquecer sensiblemente en la escuela la vida en comunidad, haciendo de ésta un arte en el que se aprenda a buscar puntos de acuerdo y concesiones, empezando por propiciar el ambiente para que los individuos puedan reconocer y cultivar sus maneras particulares de sentir el mundo y sus propias evocaciones.

11. Resolución 2343, artículo 17. Bases para la formulación de logros e indicadores de logros específicos, numeral g.

12. En, Proyecto Productivo Artesanal Comunitario: "Museo Activo de tradiciones artesanales y culturales isleñas", con asesoría de Marcia Lyn Dittmann.

3. La educación artística en el currículo escolar

3.6 El ámbito de la creatividad y la lúdica

El día que veas a un niño embobado atento y admirado de ver volar un pájaro,

si vas y le enseñas la palabra pájaro para definirlo, el niño se quedará con la palabra pero dejará de ver el pájaro.

Anthony de Meló

"El maestro nunca debe didactizar, instrumentalizar el juego, porque el placer de jugar desaparece."

"El juego permite como en un carnaval ver el mundo al revés, permite el desdoblamiento sin ser esquizofrénico, puede generar conocimientos, ayuda a la creación de nuevos símbolos y signos culturales". "La Indica reivindica una pedagogía integral, donde el rol, el aprendizaje y la innovación se dan la mano"¹³.

Alberto Motta

Mucho se exige la presencia de la Indica y la creatividad en la escuela, pero poco se estudia y reflexiona sobre los procesos de pensamiento que intervienen en su logro y el papel que éstas juegan en el desarrollo integral humano. Partamos de que lúdica y creatividad van de la mano; la creatividad es en esencia lúdica, pues el descubrimiento, la capacidad de asombro y la inquietud, nos colocan en los terrenos del placer por el conocimiento. Pero no sólo el estado lúdico de nuestras relaciones produce en nuestro entendimiento creatividad. La creatividad brota como hecho espontáneo en el momento en que frente a los límites del conocimiento y de su utilización y por efectos de la actitud de búsqueda, decidimos dar el paso hacia lo desconocido para recuperar de lo no razonable elementos que se convierten en innovación al ser expresados en formas artísticas que pueden ser o no lúdicas.

Otro lugar común es considerar que la creatividad y la lúdica son casi de responsabilidad exclusiva del área de Educación Artística o del área de Educación Física, Recreación y Deportes. Superar esta visión implica una actitud innovadora, fuera de esquemas rígidos y verticales, es decir una actitud creadora en sí misma.

"Ignorar o no comprender el ámbito de la creatividad conduce a que las sociedades generen implícitamente una especie de freno, que se manifiesta en un aislamiento entre creatividad, enseñanza y sociedad, generando estructuras de pensamiento y comportamientos repetitivos y conformistas". Estas palabras de María Emilia Arciniegas, tomadas del ensayo Creatividad y Maestros¹⁴, corresponde a la situación que vive la escuela frente a propuestas para trabajos basados en la creatividad. Por considerar este ensayo un aporte de los más elaborados en la literatura sobre el tema, retomamos literalmente el siguiente texto.

LA CREATIVIDAD Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA

La creatividad significa, según Michel Fustier en Pedagogía de la creatividad (1.975): "adaptación, imaginación, construcción, originalidad, evolución, libertad interior, fuerza poética, poseyendo y aplicando algunas de estas dotes, sobresaliendo con respecto a lo normal". Los primeros estudios sobre creatividad (Guilford, 1945) se gestaron por la necesidad de diferenciar la inteligencia de la creatividad y gracias a ellos pudo constatar que no existe relación recíproca. Existen personas que son altamente creativas sin ser muy inteligentes, como pueden encontrarse personas muy inteligentes que no demuestran la presencia de este rasgo en ellas: se caracterizan primordialmente por copiar y repetir; no agregan nada nuevo.

En forma general, la creatividad es un aspecto dentro de la vida de cada cual que afecta las facultades intelectuales y espirituales y exige, desde el punto de vista psicológico, continuos procesos de modificación y de adaptación de sí mismo y del entorno, comprometiendo en forma integral a un nuevo modo de ser y de pensar. Es dialéctica si para lograr un ideal se requiere modificar o romper con las estructuras más profundas que impiden el logro de su desarrollo. La creatividad expresa el descubrimiento y la producción de algo original y novedoso,

alejado de lo tradicional, en un individuo determinado y susceptible de ser considerado altamente creativo¹⁵.

Existen sin embargo, casos en momeritos históricos específicos en los que los hechos creativos no alcanzan a ser comprendidos ni valorados: la pintura impresionista en Francia en el siglo XIX es una muestra de ello.

La creatividad se produce en la enseñanza a través de la debida articulación entre las facultades divergentes y convergentes del pensamiento y del espíritu¹⁶.

Por ejemplo, al iniciar el tema de hidrostática en la clase de física, se puede inducir a los alumnos a que imaginen posibles situaciones y alternativas: los cuerpos más pesados se hunden y los más livianos flotan, o los cuerpos hechos de ciertos materiales flotan y otros hechos de materias distintas se hunden; en este caso se hace uso de la divergencia. A continuación, al exigirles argumentos lógicos respecto a cada una de las experiencias propuestas, se enfatiza el uso de la convergencia¹⁷.

Los expertos en creatividad identifican la divergencia con el pensamiento lateral (hemisferio derecho) y la convergencia con el pensamiento vertical (hemisferio izquierdo). Lo divergente se asocia a lo imaginativo, lo lúdico, lo emotivo, lo afectivo, lo sensitivo, lo fantasioso, hace referencia al pensamiento y al espíritu amplio, no conservador, amante del cambio y de lo audaz. Cabe preguntarse si el alumno inquieto que insiste en estar por fuera de la norma o aquel "muchacho problema" no son individuos acuciosos, preocupados por el hacer distinto, y personas creativas que no han encontrado la forma de dar dirección a su potencial natural de originalidad. Depende de los maestros sugerir los medios para descubrir métodos y practicas nuevas en el desarrollo psicosocial de este tipo de alumnos.

La enseñanza que involucra de una manera significativa los sentidos como medios en el proceso de apropiación de conocimientos y generación de los mismos crea un ambiente propicio para que se expresen saberes acerca del mundo, sentimientos, dudas y preocupaciones a través de medios artísticos, científicos, verbales o de otra índole.

Lo convergente se relaciona con el ámbito del pensamiento y del espíritu conservador, lógico, analítico y sistemático. En la escuela tradicional, según Torrance (1969), estudioso de la creatividad escolar en Norteamérica, las facultades convergentes, que por si solas no producen creación alguna, son las más utilizadas en la enseñanza. Para que la creatividad se genere es necesario estimular las dos facultades y aptitudes del espíritu en forma armónica. Significa que se debe enseñar a estructurar y organizar, a desestructurar y desorganizar los mismos aspectos. Esta idea aparece clara cuando se ensaya la interpretación de dos o tres versiones de una misma caricatura o la realización de dos formas enteramente distintas de resolver un mismo problema. En otras palabras se debe enseñar a mirar desde diversas perspectivas un hecho o un problema y cada una de dichas perspectivas debe argumentarse en forma lógica, dejando siempre la posibilidad de nuevas preguntas o inquietudes.

Tal es el caso de la sombra de un círculo que no es circular. "Si miran la sombra de una moneda, un plato, o cualquier otro objeto de forma circular, verán que no siempre su sombra es redonda. La sombra puede ser un óvalo, una línea gruesa o un rectángulo. Todo depende de la posición en que pongan al objeto frente a la fuente de luz.

CUÁNTAS SOMBRAS DE FORMAS DISTINTAS SE PUEDEN OBTENER CON UN OBJETO REDONDO?¹⁸

En el campo de la creatividad no existen los hechos contundentes ni las normas inquebrantables. Lo anterior no intenta desconocer los principios que guían a cada cual y el bienestar de una colectividad determinada. Cualquier situación es susceptible de cambiarse o de analizarse de una forma diferente, de acuerdo con las diversas circunstancias y perspectivas desde las cuales se miren los acontecimientos.

Esto no significa que el plano divergente no deba cultivarse: podemos escuchar música y permitir que aparezcan imágenes, identificando y viviendo procesos sensitivos, poco amantes de la razón.

Un ejemplo en el uso específico de este plano, en una asignatura académica, sucedió cuando la profesora de Español y Literatura en undécimo grado del Colegio Colombo Hebreo, Mar ía Consuelo Rojas, trabajó el programa de literatura universal orientándolo hacia el logro de la creatividad a través del incremento de la imaginación. Se propuso la lectura de la obra Carmen de Próspero Mérimée. Como actividad inicial, los alumnos vieron la película hom ónima de Carlos Saura; después abordaron la lectura de la obra, más con el ánimo de disfrutarla y de establecer de manera libre un paralelo entre la obra escrita y la película. Por último, se aplicó un control de lectura no formal, el cual constituyó un espacio para la imaginación. La profesora llevó a la clase una grabación con los más bellos fragmentos de la ópera Carmen de Bizet, y pidió a los alumnos que asociaran imágenes y las ligaran a cada uno de los fragmentos musicales que iban escuchando. Cuando terminó la audición fue notorio el grado de ensoñación que experimentaron los alumnos. La profesora aprovechó estos momentos de gran inspiración y motivó a los alumnos para que escribieran sus impresiones sobre la obra. El resultado fue una abrumadora producción de escritos y textos en los cuales era notoria la vivencia que cada alumno poseía del personaje y de ideas como la libertad, el amor, la traición, la moral, etc., trabajadas por el autor. Un niño expresó que, mientras escuchaba la obertura, experimentó como si la libertad fuera una manta roja que lo cobijaba. En otro momento de la obra, una niña escuchó la canción del torero e imaginó que no era el toro sino Carmen quien se acercaba al torero, y que su triunfo no era de sangre sino de amor.

Muchas de las actividades que se encuentran con mayor éxito en la dulce colcha del campo de lo divergente como la pintura y el baile, exigen coordinación, equilibrio, disciplina, conocimiento, perseverancia, etc. La disciplina entendida como un proceso interno en la forma de abordar el trabajo, es un ingrediente indispensable en el ámbito de la creatividad que nunca deberá asociarse a una postura rígida y silenciosa de! cuerpo, del pensamiento y de los objetos. A veces el maestro y el tipo de organización escolar le exigen al alumno rigidez y quietud, impidiendo así que a los sentidos y a las vivencias se les reconozca plenamente su papel en el proceso de enseñar y aprender. Los sentidos, las vivencias la apertura a la emoción partiendo del conocimiento del entorno, despiertan y mantienen la disciplina, la sistematicidad, para obtener resultados específicos o también para adoptar actitudes y comportamientos espontáneos que constituyen la

base de la expresión creativa. Los procesos reales que conducen a pensar suponen la intervención integral de las facultades intelectuales y sensitivas de maestros y alumnos.

A veces el libertinaje se asocia a la creatividad en forma equivocada y su estímulo es temido por el riesgo de perder el control en el comportamiento de los educandos. Si bien es cierto que se pueden tener iluminaciones que no son despreciables, es necesario aprender a trabajarlas para que se conviertan en realidades. En este sentido cabe la frase: Es bueno ser altamente soñador y trabajar para realizar los sueños. Aunque tener una porción de sueños sin realizar no deja de ser provocativo y retante como forma de vida¹⁹.

Existen dos tendencias que actúan en dos campos distintos dentro de la comprensión de la creatividad las cuales, dado su carácter complementario, deben integrarse. Una destaca la organización del proceso para producir conocimiento, que exige operaciones propias del pensar asociadas a un proceso cognitivo eminentemente racional e intelectual donde el planteamiento de hipótesis divergentes es la expresión clara del cumplimiento de este logro. Este campo se relaciona con un mayor énfasis en el tener creatividad: capacidad de establecer relaciones y asociaciones inusuales, de resolver problemas, plantear diversas alternativas, desarrollo del pensamiento analógico, fluidez, originalidad, etc.; La otra se refiere a las fuentes de inspiración (relacionadas fundamentalmente con lo sensitivo, lo intuitivo, el sentido común, etc.). Este campo se relaciona primordialmente con el ser creador, las fuentes de la inspiración, la brillantez de las ideas, la espontaneidad, la libertad del espíritu, la seguridad psicológica, la motivación, los ambientes familiares, el humor, etc.

Esta diferencia entre tener creatividad y ser creador la introduce Jaime Parra en su artículo Preludio a la inspiración. Tradicionalmente, la primera se ha relacionado con la actividad científica y la segunda con la actividad artística. Es mejor superar ese dualismo y hablar de artistas organizados e inspirados, así como de científicos organizados e inspirados. En muchas ocasiones en la escuela se privilegia el desarrollo de la creatividad en las asignaturas de arte, teatro y música, olvidándose de la importancia de cultivarla en la enseñanza de todas las áreas. La reiteración de este dualismo se hace notoria en la aseveración del Subdirector de Programas de Ciencia y Tecnología, de la Secretaría de Educación de Bogotá, José Luis Villaveces, quien afirma: "cuando uno mira el sistema escolar colombiano parecería que la escuela está organizada para acabar la curiosidad y la capacidad de asombro del niño".

La creatividad en cuanto capacidad de proyección del sentido de lo humano no rutinario ni común, debe entenderse como la capacidad de respuestas nuevas a las preguntas más convencionales, o la capacidad de interrogación con preguntas nuevas sobre las respuestas más convencionales. El componente central de la creatividad en todo caso es la novedad y ella no es posible sino como expresión singular y autónoma de la imaginación en cuanto lugar pleno de la libertad de la razón y de las emociones. Por el camino de la imaginación la razón penetra el mundo de lo absurdo y lo retrae al espacio de lo innovativo, para captarlo y significarlo dentro del mundo de lo posible materializándolo a través del arte. Por esta razón el arte es único e irrepetible y se convierte en la manifestación más singular de lo captado por la imaginación en cuanto expresión singular del ser.

La escuela debe integrar en su ambiente el lugar de la fantasía como lugar y manera de promover la creatividad en cuanto manera y lugar de lo absurdo imaginable y en cuanto superación de los límites del principio de realidad y buscar que todo ello se exprese en la condición del saber para inventar nuevas maneras de ser y de actuar frente al mundo de lo real.

13. Diseñador y coordinador del Encuentro Nacional e Internacional de Lúdica, en La vida en Juego, El Espectador, Sección Educación. 6C Bogotá, 13 de octubre de 1.998.

14. Creatividad, Formación e Investigación. Colección Documentos de la Misión Ciencia Educación y Desarrollo, CORPRODIC, Bogotá, 1.997.

15. Arciniegas, María Emilia y Hoyos de Taboada, Lina María. (1.992) Creatividad una vía alternativa al camino trillado de la memorización. En Diálogos en Pedagogía, 7 Colegio Colombo Hebreo.

16. Sperry en 1.980 obtiene el premio Nobel por sus descubrimientos acerca de la existencia de un hemisferio que corresponde a la imaginación y otro que pertenece al pensamiento lógico racional.

17. Arciniegas, María Emilia (1.993). Enseñanza y Creatividad. Cali: Universidad del Valle.

18. El Taller de Cuclí-Cuclí, Santa-fé de Bogotá, 1.993.

19. Landau, Erika. (1.993). El vivir creativo: teoría y práctica de la creatividad. Barcelona: Herder.

4. Orientaciones curriculares

4.1 Supuestos metodológicos

4.2 Una propuesta didáctica para continuar perfeccionando

4.3 Procesos curriculares

4.4 La evaluación desde la crítica del arte

4. Orientaciones curriculares

4.1 Supuestos metodológicos

La educación artística desempeña una función en el desarrollo físico, ético, estético e imaginativo de los alumnos. En la ejecución del trabajo artístico se incrementa la percepción unificada del propio cuerpo, se promueve gradualmente el control y afinamiento de las habilidades motoras, se desarrolla orientación espacial, equilibrio y sentido del ritmo, se percibe y representa el paso del tiempo. Así mismo se libera la intuición y se enriquecen la imaginación, la memoria táctil, visual y auditiva y la inventiva de niñas y niños.

La educación artística desempeña un papel fundamental en el proceso de formación de las personas con limitaciones físicas y psíquicas y de las personas con capacidades o talentos excepcionales, así mismo en el de las personas con dificultades varias en el aprendizaje, quienes pasan inadvertidos en la escuela sin que se les reconozcan y atiendan sus necesidades educativas especiales. Sin embargo, atender las necesidades de enseñanza básica a través del arte se constituye en una pedagogía de la acción que comprende un contrato social colectivo, en busca del pleno desarrollo de la personalidad, de libertad fundamental, comprensión, tolerancia y respeto por la diversidad mediante la creación de un contexto óptimo para el crecimiento de la prestación del servicio educativo. La creación de un contexto apropiado, exige como lo presenta Tortel, una pedagogía que ponga acento sobre la expresión global del niño mediante exposiciones intelectuales y estéticas, mediante un llamado a lo racional y a lo imaginario, a la sensibilidad, la espiritualidad, a la expresión, a la técnica y a la producción.

La educación artística contribuye a fortalecer las funciones psicológicas, en cuanto permite saborear la vida por el solo gusto de hacerlo, contemplar en libertad las propias evocaciones y fantasías, las cualidades formales del entorno natural, el espíritu de las gentes, el juego expresivo y las formas artísticas, afirmar el gusto personal y formar el juicio que exige el quehacer artístico para escoger un motivo o unos medios de expresión, o que se requiere para seleccionar cosas del mundo alrededor, lo que produce seguridad y autonomía en el individuo, disminuyendo la ansiedad y humanizando el miedo.

Según Eduardo López Vergara, "Es difícil, sin embargo, lograr el disfrute estético, expresarse con libertad, ser intuitivo y expresivo, dominar equilibrada y armoniosamente las propias expresiones cuando la persona se siente ignorada, descalificada o agredida. Esto "porque cuando una persona siente que no es tenida en cuenta o se siente física o psicológicamente maltratada, se angustia o se deprime, experimenta desproporcionadamente rabia o temor frente a los demás y a las cosas, porque le parecen amenazantes, y se mantiene alerta para defenderse o atacar, permanece con la agresividad a flor de piel, le queda difícil pensar hacia el futuro, gozar y expresar el afecto y la solidaridad. Las energías creativas se frenan en ambientes física, afectiva o culturalmente deprivados.

Esto no obsta para asumir que en ambientes de privación física, afectiva o cultural también se puedan dar expresiones creativas. La condición de privación es psicológicamente superada por el deseo de alcanzar espacios más humanos de vida. La conciencia de lo real proyecta su posibilidad de ser al mundo de lo utópico. La utopía se convierte en un lugar de permanencia para el sujeto y la soledad como expresión de su evocación de lo real es también un lugar para su creatividad. Lo deseado como necesario impulsa lo imaginario creativo que se opone a lo real y lo descalifica. Allí el arte penetra la profundidad transformando a la conciencia y se expresa con toda su fuerza liberadora en diferentes maneras de contestación a la realidad. Mucho del arte llamado postmoderno se mueve allí como pregunta, como replanteamiento a la deshumanización, como ruptura o como conciliación posible entre lo utópico y lo real.

Existe pues otra lectura de la vida desde lo que no es o se niega, que es igualmente creativa. Muchas de las acciones de alteración del orden social y público se mueven en los campos de la creatividad sin límites. No sólo se es creativo desde lo armónico o desde lo equilibrado de las instituciones o del sujeto, también se es creativo desde el no futuro, el conflicto violento, la no viabilidad de la vida. La escuela debe asumir estos hechos que devienen de la realidad para orientar su accionar desde la educación artística como maneras de humanizar estas fuerzas y ponerlas al servicio de un desarrollo integral y sostenible haciendo que la creatividad que genera poder destructivo, se reorienta hacia lo artístico como forma de humanización.

No perdamos de vista entonces que la conflictividad es fuente de imaginación y de creación por cuanto ella despliega en la mente y en el pensamiento búsquedas intensas para encontrar la manera de tornar nuevamente a la condición de equilibración. Pero es innegable que la condición óptima de desarrollo del ser humano en su pensamiento creativo es su convivencia armoniosa con los demás.

Sentir que se tiene la posibilidad de interactuar confiada y desprejuiciadamente con el medio y con las otras personas, es condición

fundamental para percibirse realmente vivo, para darse cuenta de que se es uno mismo. En esta actitud se origina la disposición a responder creativamente en la vida cotidiana, desde la cual se pueden ver las cosas todo el tiempo con ojos frescos. En actitud confiada, sin miedos se siente la motivación a aprehender, conocer y apreciar la gestualidad, las palabras y los hechos de uno mismo, de los otros y de las cosas.

"Ser y sentirse real pertenece esencialmente a la salud, y solamente si damos por hecho que podemos ser, podremos movernos hacia cosas más positivas. Yo sostengo que ésto no es solamente un juicio de valor, sino que hay un vínculo entre la salud emocional y la sensación de sentirse real", dice Winnicott.

La educación artística cumple una función en el desarrollo de vínculos con la naturaleza. Percatarse de la vida que se renueva misteriosa y equilibrada en la naturaleza, así como darse cuenta de las maneras como el grupo cultural al que se pertenece y otros pueblos han visto y transformado el medio ambiente, y cómo se han expresado, promueve sorprendentes cambios en la comprensión sensible del mundo, así como en la autoestima y en la valoración de los otros en el desempeño académico.

El estudiante, dice Paúl Klee, necesita "el crecimiento en la visión y contemplación de la naturaleza que le posibilita elevarse hacia una visión metafísica del mundo y formar estructuras abstractas, libres, que sobrepasan la intención esquemática y adquirir una nueva naturalidad, la naturalidad del trabajo"²⁰

Se requiere formar a los estudiantes en la comprensión de que el trabajo es la manera de permitirle a la conciencia subjetiva salir de sí misma e imprimir en la materia su capacidad creadora de modo que la materia se transforme en el producto ideado por el hombre y, en ese sentido, en su propia creación la cual mediante la reflexión es nuevamente apropiada por la conciencia subjetiva que se reconoce en la obra como conciencia creadora.

Por ejemplo el carpintero se proyecta sobre la madera mediante el trabajo y la transforma en la mesa que ideó. Pero una vez terminada la mesa, usa la reflexión para confrontar la idea con el producto y se siente creador cuando se encuentra satisfecho con el producto. Por eso el artista no se cansa en el perfeccionamiento de aquello que él desea expresar. Eso da origen a las "pruebas de artista" que le permiten confrontaciones sucesivas hasta lograr su obra en el grado perfección que le satisface.

Gracias al trabajo podemos plasmar en el exterior lo que existe en nuestro interior como idea o como deseo o simplemente como representación teórica. El mejor y más bello edificio o la más grande obra de arte primero fue representación mental y luego realidad gracias al trabajo, pero antes fue contemplación admiración creación, proyección. La actividad transformadora del hombre es entonces actividad consciente que se alimenta en una permanente circulación de acciones y representaciones que progresivamente se decantan para formar lo significativo personal y social. La cultura es por definición la construcción del trabajo humano en cuanto concreción de una nueva naturalidad ya no heredada de la naturaleza en la cual vivimos y sentimos, sino de la naturaleza humana proyectada como cultura.

Este nuevo lugar de la naturalidad es entonces también el resultado de una actividad contemplativa para la cual debe formarse el espíritu humano. Contemplar es penetrar con la fuerza del espíritu la materia para encontrar la manera de unir nuestros destinos en la vertiente de nuestra común existencia, es la posibilidad de interpelarnos frente al mundo para escuchar la voz de sus silencios, es abandono de la conciencia en la conciencia de los seres para poder fluir con la vitalidad del universo. Es tocar con el espíritu el lugar de la nada para poder asumir y entender el lugar de la creación. Allí se inicia un proceso vital cuyo contenido nos permite descubrir la potencialidad de humanización de los seres de la naturaleza que se ofrecen a nosotros como camino de integración generosa en un mundo y como interrogante permanente a nuestra conciencia de lo humano y la conciencia descubre su responsabilidad para concretar la manera de tocar esa sinfonía con la delicadeza de quien puede disfrutarla.

Desde la perspectiva de la geografía, el profesor y geógrafo Ernesto Guhl, nos recomienda replantear en la escuela colombiana el lugar que ocupa el ser humano en la naturaleza. Dice que el espacio vital depende de los seres humanos, de lo que seamos capaces de hacer con él, no es solamente el espacio de la existencia del hombre como individuo biológico, sino también es el espacio de su trabajo y de su vida intelectual y espiritual; "un potencial natural no existe mientras no forme parte activa del patrimonio de la sociedad. Los profesores debemos ser capaces de interpretar local y regionalmente las variedades socio-geográficas inductivamente como base de la enseñanza"²¹.

La educación artística desempeña una función social. Contribuye significativamente al desarrollo de actitudes sensibles, confiadas, respetuosas y comprensivas de las diferencias en sentimientos, ideas y trabajos. Previene el deterioro de las relaciones entre las personas, más bien cultiva su calidad. Es decir, hace posible instaurar en la escuela relaciones de calidad, promoviendo procesos armónicos de transformación social, hacia la conformación de comunidades autónomas. Por su misma índole conlleva a la producción de formas simbólicas y metafóricas particulares por las cuales se comunican ideas y sueños que de otra manera serían incomunicables.

Las artes transmiten sentimientos e ideas, por esto mismo "las reglas del juego ya no cubren solamente los aspectos de la habilidad o de la estética sino también de la ética y de las relaciones sociales. La meta de una buena enseñanza de arte no puede ser (únicamente) la de producir un buen pintor-donde la calidad de la pintura se basa en dictámenes del mercado- sino la de formar un buen generador, selector, organizador y comunicador de información" expuso el artista educador Luis Camnitzer²².

La educación artística desempeña una función cultural. El principal aporte que hace la educación artística en el desarrollo cultural de nuestras comunidades radica en que es una actividad que propicia un modo de conocimiento particular por el cual se desarrolla la dimensión valorativa del ser humano. La educación artística se concreta en actividades creativas intersubjetivas, en las cuales cada uno se enriquece sensible e imaginativamente de manera que aprende a escucharse y a apreciarse a sí mismo y a los otros, a expresarse y a compartir sensaciones, sentimientos y visiones del mundo que lo tocan, que nos conmueven.

Es importante establecer una diferencia esencial entre arte y cultura desde el punto de vista de la educación. La cultura para el educador y

para el estudiante es en principio un hecho dado o por lo menos así se presenta a la conciencia. Todo cuanto representa nuestras condiciones de vida incluidas nuestras comprensiones y representaciones tiene un lugar en la cotidianidad, por ésto no se nos presenta como algo fuera de lo cual existimos, sino más bien como el ámbito en el cual existimos con entera naturalidad. Esta manera de comunicarnos expresa también lo identificable como manera de ser, por lo cual se convierte en expresión de nuestra identidad como colectivo y nos permite establecer nuestras diferencias con otros colectivos. En otros términos la cultura es portadora de nuestro ser idiosincrático y permite a las nuevas generaciones no sólo un lugar para ser, sino un lugar para ser ellas. En este ambiente existen expresiones del arte que pertenecen a la condición histórica de la cultura y que por tanto son transferidas entre los saberes comunes como manera de identificarse con los rasgos característicos de la cultura específica en cuanto caracterizaciones de la identidad. No perdamos de vista que en términos genéricos todo lo que produce una comunidad es cultura.

El mundo de lo folclórico integra estas dinámicas y las proyecta a la educación en particular a la escuela como parte integral de la cultura.

Pero en ese marco de realidad también existen expresiones del actuar humano que están especialmente reconocidas y valoradas por los colectivos por expresar de una manera sublime lo profundamente reconocido como trascendental para la existencia humana.

Mientras lo cultural folclórico retrotrae las expresiones reconocidas por la tradición para actualizarlas, el arte pone de presente las rupturas del pensar de la cultura en cuanto constructora de futuro. El arte sin lugar a dudas es la manifestación de los humanismos en cuanto futuros deseables y posibles como realización crítica de los humanismos que han existido.

En el proceso de aprendizaje artístico también se reconocen y admiran las cualidades de la materia que en cada una de las disciplinas artísticas se transforma creativamente, sea el sonido, el movimiento, la luz, el espacio y la gestualidad corporal, la palabra y su simbolización en la interacción social.

El trabajo en equipo que se realiza mediante la educación artística, tal como un montaje coreográfico, musical o un mural, así como la realización de un vídeo etc., es signo de vitalidad frente a la oportunidad de crear siempre de nuevo el mundo. También es señal de debates interiores, de resolución de conflictos, de argumentaciones logradas, de acuerdos y es testimonio de que cada uno cree en sí mismo y cree en la base sobre la cual se toman las decisiones, sin lo cual no sería posible ninguna expresión significativa. El trabajo en equipo se constituye en símbolo de libertad, de belleza, de fertilidad imaginativa; en un ritual de la comunidad educativa en el cual la solidaridad es posible.

Los talleres artísticos, realizados dentro y fuera de las aulas, fomentan la incorporación de las manifestaciones culturales locales, dinamizando la educación escolar. En ellos se aprehenden cualidades de los compañeros; se promueve la capacidad de descubrir, seleccionar e incorporar de manera auténtica y generosa los indicios de armonía en el entorno; en general se adquiere claridad mental para hacer juicios de valor en función del mejoramiento de la calidad de la experiencia de interacción con el mundo.

La educación artística motiva y da bases formativas para el goce y la utilización sensible y responsable de los medios de comunicación. Dice Luis Camnitzer sobre la posición de la creación artística ante los medios masivos "globalizantes", que "En la medida que esas técnicas aparecen al servicio de nuestras necesidades, nos estamos protegiendo del deterioro de lo que tenemos. Abrimos la posibilidad de profundizar el conocimiento de nosotros mismos, tanto personal como colectivamente. Recién entonces tendremos la posibilidad de crear cultura en lugar de mercancías, de crear en lugar de consumir"²³. En Colombia", las ciencias sociales tienen una responsabilidad frente al pluralismo, frustrado por la violencia y ahora amenazado por la voracidad de la informática"²⁴.

20. En lección sobre "Modos de estudiar la naturaleza", El ojo pensante, Ed. Jürg Spiller, Lund Humphries, Londres y G. Wittenborn, nueva York, tercera edición 1964. pg. 63.

21. La geografía y el ordenamiento territorial, en La insurgencia de las provincias, hacia un nuevo ordenamiento territorial para Colombia", de Fals Borda Orlando U. Nacional y Siglo XXI editores, Colombia 1988. Pg. 173.

22. En memorias del Seminario -taller Nuevas Tendencias del arte, ed. Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali, 1995, pg. 33.

23. Camnitzer Luis, en memorias del Seminario - taller Nuevas Tendencias del arte, ed. Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali, 1995.

24. Arocha Rodríguez Jaime, Antropología en Colombia, una visión, en Un siglo de Investigación social.

4. Orientaciones curriculares

4.2 Una propuesta didáctica para continuar perfeccionando

(...) ¿pero qué significa mirarse a la cara? En principio, no caer en la autoflagelación ni en esa autocrítica inculpatoria (...); tampoco es contemplarse ante el espejo (...). Mirarse a la cara es avanzar en el conocimiento de nosotros mismos. Es

obtener el autorreconocimiento cultural. Y para alcanzarlo no basta volver la mirada hacia nuestro interior; necesitamos vernos en los ojos de los otros. Asimismo debemos percibirnos en los paisajes que habitamos y construimos, incluidas pantallas de computador, avisos publicitarios y antenas parabólicas. Y, por supuesto, también debemos asumarnos en la historia: en la de los abuelos, en la de tíos y padres, en la de nuestros maestros, en la de los vecinos del municipio, el barrio y nuestra calle, en fin, en la de todas aquellas y aquellos que han amasado -con amor y dolor- los ingredientes para que hoy seamos lo que somos”²⁵

William Fernando Torres

LOGRO GENERAL ESPERADO

Mediante la Educación Artística fundamentada en una actitud crítica y creativa, la niñez y la juventud colombiana desarrollan e irradian su sensibilidad y su imaginación hacia el mejoramiento y el disfrute de la calidad de su experiencia intrapersonal y de interacción con los otros, con la naturaleza y con la producción cultural, contribuyendo efectivamente desde la educación formal con transformaciones culturales significativas.

En esta propuesta se concibe a los estudiantes como sujetos del proceso de construcción del conocimiento, jóvenes que paulatinamente le encuentran sentido a su existencia vital, disfrutan de la convivencia madura, confiada y solidaria, se sientan aceptados en su grupo, se comprometen con gusto con el bienestar de su comunidad siéndole útil; investigan y se expresan enriqueciendo y valorando el patrimonio cultural local, regional y universal.

Jóvenes que asimilan sensible y racionalmente y comprenden de maneras cada vez más complejas y ricas la propia experiencia, cualificándola culturalmente, para lo cual:

- Exploran constantemente formas que se contemplan en la imaginación, que surgen, bien de la memoria cultural del grupo, de experiencias pasadas, de la fantasía o de los sueños o bien directamente del mundo degustable, tangible, visible, audible.
- Experimentan materiales y técnicas para transmitir las propias evocaciones y concepciones y a partir de la historia del arte, integrada a la formación según la temática, reconocen las maneras como otros han realizado la creación artística.
- Disfrutan la expresión artística mediante interacciones lúdicas, sensibles y creativas.
- Conciben, representan y comparten ideas y formas expresivas novedosas.
- Resuelven problemas artísticos individualmente y en equipo, en el desarrollo de proyectos específicos.
- Estudian conceptos de los diferentes lenguajes artísticos, los significados y valores que se le dan a creaciones artísticas en el contexto inmediato, en otros lugares y en otros tiempos.
- Aprecian y valoran las creaciones propias y de otras personas.

EL DIÁLOGO PEDAGÓGICO CREATIVO; UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Hay instituciones escolares en las que docentes y alumnos se dan a sí mismos la opción de expresarse, de respetarse mutuamente, de jugar recreando fantasías y memorias pasadas, de escucharse, de dialogar, de darse cuenta de los estados anímicos propios y de los otros y de la mutua disposición sensible. En ellas se da el tiempo para reconocer talentos artísticos o científicos, investigar su contexto particular y su historia, compartir el bagaje cultural; comunidades educativas que tejen las relaciones humanas en un ambiente saludable, alegre, estimulante intelectualmente y propicio para la convivencia comunitaria pacífica y creativa.

Estas situaciones se alimentan con la tradición de la pedagogía activa, la propuesta por la Renovación Curricular, el programa Escuela Nueva, las clarificaciones que sobre lo artístico y cultural viene haciendo el país, las experiencias educativas de la corriente constructivista, el surgimiento de las teorías sobre las inteligencias múltiples y en particular sobre la inteligencia emocional, que han venido influyendo positivamente sobre la práctica educativa. En estos enfoques se trabaja con metodologías por procesos; se promueven la experimentación y la reflexión sobre la práctica; se tienen en cuenta la estructura mental de los alumnos, sus etapas evolutivas en la construcción de conocimiento; se estimulan el trabajo en equipo, la elaboración de proyectos, la autoevaluación y la evaluación en grupo.

Este espíritu renovador encontró espacio en la Nueva Ley de Educación en donde la elaboración del Proyecto Educativo Institucional debe contar con las circunstancias y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, e identificar problemas psicosociales y culturales que serán abordados desde la escuela, con el fin de mejorar la calidad de vida personal y comunitaria.

Sin embargo, escasamente se aplican metodologías mediante las cuales se comprenda, transforme y valore sistemáticamente la experiencia de los estudiantes y se comprenda, transforme y valore sistemáticamente el contexto cultural comunitario, regional y nacional.

La valoración y comprensión sistemática de la experiencia de los alumnos se refiere a necesidades concretas de desarrollo sensible y creativo de los alumnos y a la necesidad de que éstos se constituyan en ejes del proceso de aprendizaje. Pocas veces se resuelve cómo involucrar sistemáticamente las experiencias del alumno. Por lo general lo que sucede es que se vierten los logros esperados en el discurso

del maestro y en ejercicios dirigidos y no en actividades interpersonales significativas para los participantes. Quizás el que el modelo pedagógico que se acostumbra esté justificado únicamente en el alto nivel académico de los alumnos, es muestra de lo anterior. Y como bien se sabe, son excepcionales los maestros o maestras que tienen el bagaje cultural y el don para conmover e interesar a sus estudiantes solamente con su palabra, motivándolos²⁶.

En otras palabras, pocas veces los maestros involucran los sentimientos, evocaciones, las nociones o visiones del mundo más auténticas de los alumnos en las maneras como los invitan a aprender cosas y a expresarlas. Y todavía más escasos los que confían en los estudiantes, los escuchan y los tienen en cuenta en la construcción de conocimiento; asumiendo el reto de estar dispuestos a conjugar los conocimientos con los caminos que ellos abran. En horas extra clase se retoma el caso del alumno con problemas o con inquietudes particulares y el estímulo al que tiene habilidades especiales.

No es frecuente la reflexión sobre los sistemas de representación de los y las alumnas, sobre sus formas de vida; no se acostumbra a tener en cuenta las expectativas de los alumnos en los procesos de estudio. Se debería propiciar la argumentación y el debate en torno a sus vivencias, a temas, problemas o proyectos que surjan de su experiencia, de manera que cada uno tenga la oportunidad de madurar sus modos de sentir, de pensar y de ejercitar el respeto a las ideas de los otros y a su espacio vital; de descubrir, conocer y disfrutar su ambiente y la vitalidad del trabajo en equipo, construyendo lealtad y compromiso afectivo, compartiendo un universo simbólico.

Respecto a la valoración y comprensión sistemática de los contextos culturales particulares de las diversas comunidades educativas, con frecuencia los maestros consideramos que observar y recrear formas, movimientos, sonidos, texturas etc. de la naturaleza no tiene sentido, que es equivalente a "copiar" y que esto atrofia las posibilidades expresivas de los niños. Poco se retoman en el proceso de aprendizaje las maneras como las comunidades significan la naturaleza y el cosmos, sus relaciones de utilidad, de recreación o sagradas; prácticamente no se retoman las simbologías de las diferentes creencias religiosas que nos ligan de diferentes maneras y con distintos sentidos al mundo. Parece que tenemos poca conciencia de la biodiversidad prodigiosa de la naturaleza colombiana, y de que ésta ha sido una gran maestra de belleza para los artistas.

Si nos detenemos para analizar las condiciones en que se suscita el acto de creación podremos comprender mejor nuestra tarea y responsabilidad en los procesos de formación artística. Cuando nos referimos al cosmos estamos expresando el sentido del todo como un hecho ordenado con arreglo a leyes cuya determinación es posible conocer y sentir. La conciencia que se tiene del universo como un orden establecido cuasi permanente y eterno sólo ha sido cuestionada por los científicos actuales desde la física y la astrofísica.

Este modelo tuvo su momento reverencial hasta tanto no descubrimos que si bien éramos parte de la experiencia del cosmos también podíamos tomar distancia de sus leyes, entenderlas y utilizarlas en función de nuestras necesidades y posibilidades.

La pregunta de si el universo fue siempre como es hoy, nos permitió descubrir su origen como la condición de lo no ordenado, a esta situación la denominamos caos. Digamos entonces de manera breve que el caos no es el opuesto a cosmos sino su origen; de manera coloquial diríamos que de lo que está hecho nada se puede rehacer sin desbaratarlo o darle una nueva finalidad. El acto de creación presupone la crisis del caos y contempla la necesaria actuación de quien crea como quien ordena según su entendimiento y voluntad. En ese sentido, la cotidianidad es permanentemente un acto de creación de la vida y el hombre no es otra cosa que un permanente creador, es más, la vocación del hombre es por razón de su inteligencia una vocación creadora que se inscribe en la práctica transformadora de su hacer y de su sentir hacia espacios vitales más humanos por esto requiere volver al caos para resignificar todo lo ordenado dentro de la perspectiva de una nueva lógica organizacional.

La conciencia crítica descubre que los microcosmos y macrocosmos no corresponden a su tamaño o a su medida y prefiere descompensar, caotizar lo cósmico para poder construir desde la crisis un nuevo lugar que supere lo no humano del cosmos. Este es el sentido de la fiesta y en últimas el que la vida sea un continuo de fiesta-caos y de creación de espacios de orden-cosmos y en esta actividad nos entendamos en un proceso de creación permanente cuyo fin es en últimas el mismo hombre y su posibilidad de trascender. La educación artística es la encargada de formar esta vocación y de canalizar la energía vital que producen los estados de crisis como manifestación de lo caótico, haciendo que las fuerza expresivas del caos se humanicen por la creación a través del arte como expresión simbólica y anticipación del cosmos posible y deseable. En muchos casos la creatividad de ciertos colombianos se ha dirigido a desarrollar las formas más ingeniosas de delinquir.

Desde la perspectiva económica podemos indagar por la relación entre el aumento de la tasa de criminalidad juvenil y la falta de desarrollo de la imaginación creativa y de criterios de valor para la utilización justa y socialmente beneficiosa de la riqueza adquirida. Se requiere seguir potenciando la conciencia creadora para hacer posible el surgimiento de respuestas inéditas en la búsqueda de una mayor perspectiva de humanización de la producción nacional la distribución de nuestros productos y el consumo. Los procesos de aprendizaje también están desarticulados del contexto económico. Según la Encuesta Nacional de Hogares, DANE 1993, en siete áreas metropolitanas, el 75% de 1'300.000 niños entre 12 y 19 años, estaban estudiando. El resto buscaba trabajo como "obrero o empleado".

LA PROPUESTA

El modelo metodológico sugerido se presenta en cuadros que se incluyen más adelante, para los cuales se emplea un sistema de coordenadas en el que se cruzan modos de pensamiento y de acción propios del proceso de creación artística con dimensiones de la experiencia sensible de interacción de la persona consigo misma, con su entorno natural, con los otros y con la producción cultural.

La propuesta se apoya en los Logros y los Indicadores de logros Curriculares por grupos de grados que se publicaron en la resolución número 2343 de junio 5 de 1996²⁷.

Este modelo pedagógico invita a maestros y maestras, alumnas y alumnos a vivir, una experiencia de juego vital, orgánico, en la que

compartan imágenes e intuiciones, modos de transformar, conocer y comprender el mundo de manera continuada y gradual, una experiencia cultural en el proceso de aprendizaje para el enriquecimiento sensible personal y sociocultural. Pedagógicamente esto requiere que el ciclo de aprendizaje parta de suscitar experiencias de introspección en las que se disfruten la propia imaginación y la fantasía, en las que se develen auténticos mundos interiores; que consecutivamente este imaginario particularmente personal se transforme en símbolos y metáforas expresivas, mediante la dinámica corporal, el sonido, el silencio, los tiempos, las formas y los espacios tangibles y visibles, la luz, los colores etc.; que posteriormente los alumnos reflexionen y compartan sus modos de concebir las formas que realizan, los procesos que se llevan a cabo y los aspectos conceptuales de los lenguajes artísticos utilizados en las formas logradas, instancia ésta en la que el profesor complementa las propuestas de los alumnos con sus conocimientos, ayudándolos a formarse juicios de valor en una perspectiva histórica.

En este momento, después de haber recibido las expresiones de sus alumnos, el maestro ha enriquecido los conocimientos que traía inicialmente para dar la clase. Estos conocimientos se han cargado de significados y al transmitirse potencializan las expresiones, la buena comunicación y el clima de confianza en el grupo. De esta manera surgen nuevas impresiones y evocaciones, que promueven el deseo por conocer y comprometerse más con las artes mismas y con el mundo.

Este modelo pedagógico contribuye a la integración de estructuras internas del sujeto y es en sí mismo una propuesta de aprendizaje de convivencia armónica; implica el ejercicio de la docencia con un carácter investigativo permanente; comprende una metodología activa y flexible que se puede desarrollar en función de la educación artística directamente o utilizar para desarrollar otros aprendizajes. Esta metodología se presta para desarrollar proyectos pedagógicos que articulen las distintas áreas y para asimilar temas transversales como educación ambiental o sexual, según lo requiera el PEI. Con su ejercicio, se generan procesos que dinamizan culturalmente los componentes pedagógicos de los Proyectos Educativos Institucionales.

25. Poeta, profesor e investigador cultural U. Surcolombiana, en Miramos a la cara. Para el historiador Hernán Clavijo, impreso sin publicar, Neiva, 1994.

26. Recordamos aquí a Osvaldo Díaz Díaz, Miembro de la Academia de Historia; un inolvidable Maestro de varias generaciones de estudiantes de colegios de Bogotá, narrador prodigioso de la historia universal.

27. El 5º indicador para los grados 1,2, y 3 de Básica Primaria, "expresa a través de la escritura, el dibujo, el modelado..." no es correcto, pues son indicadores generales para el área, y no indicadores específicos para asignaturas.

4. Orientaciones curriculares

4.3 Procesos curriculares

¿ "En qué forma estimulamos en nuestros alumnos la percepción cuidadosa, sensible, atenta y contemplativa de la realidad para que se detengan en ésta y la aprecien a plenitud. Está nuestra relación pedagógica proponiendo "hombres capaces de ver el mundo de inspiraciones, una procesión magnífica y abigarrada de pensamientos desordenados y fragmentarios en el temblor de una hoja, en el zumbido de una abeja, en el suspiro del viento o en los vagos olores del bosque?""²⁸

Víctor M. Sarmiento.

PROCESO DE DESARROLLO DE PENSAMIENTO CONTEMPLATIVO

El pensamiento contemplativo es una manera poética de encarnar y concebir el mundo; una manera sensible de pensar "esa génesis secreta y afiebrada de las cosas en nuestro cuerpo", como dice Merleau-Ponty al referirse a la visión "que hace hablar al espacio y a la luz que están ahí"²⁹.

Es un modo de pensar que da vía en nuestro cuerpo móvil a las propias sensaciones, a las alegrías y tristezas, nostalgias y miedos, gustos, amores y sueños, en el cual, estando presente y atento se "saborea" secretamente la vida; se intuye en un instante el sentido de nuestro ser en el mundo, se significa y se aprehende el "mundo exterior" de manera selectiva. Cultivar el pensamiento contemplativo nos conduce hacia el fortalecimiento de nuestro ser integrado y auténtico.

En el ejercicio del pensamiento contemplativo, solitario y silencioso, se conciben e intuyen visiones del mundo y de las cosas que por tener un íntimo y auténtico sentido personal, son potencial de conocimiento significativo; de allí surgen la curiosidad, el interés y el deseo intenso por conocer.

Cuando nos tomamos el tiempo para contemplar el universo circundante, se nos amplía nuestro registro sensible hacia los otros y las cosas. Sin esfuerzo, voluntariamente nos disponemos a vigilar la calidad de nuestra presencia cambiante en la sociedad y en la naturaleza. Al desarrollar este tipo de pensamiento, esta manera de pensar, se puede suscitar un proceso motivante, exploratorio de conocimiento que garantice desarrollo imaginativo y creativo, compromiso, responsabilidad, consideración, cuidado y comprensión de la vida.

No es fácil disponerse a percibir sensiblemente las experiencias subjetivas, sorprenderse con los impulsos interiores, con las concepciones personales y las intuiciones, si se tiene miedo y no se confía en sí mismo, si se duda de la capacidad personal de ser original, de la capacidad de transformación creativa, sin la cual la vida pierde todo sentido. A no ser por condiciones físicas adversas o deficiencia extrema de salud mental, la fe en la propia sensibilidad es la fuente permanente de libertad interior que nos permite conmovernos - interiormente - y mueve a actuar con sentido, es decir con una cierta sabiduría. Saborear la vida, saber de la vida, aprender principios de sabiduría.

Por otra parte, sin tener confianza en sí mismo es difícil ver las bondades en los otros, el sentido de su existencia en el mundo, comprenderlos y ser respetuoso. Sin auto-confianza se mengua la voluntad de participar responsablemente en la sociedad. Aquí se debe anotar que la confianza de un niño en sí mismo se fortalece o debilita en el proceso de interacción sensible, que le propicien sus familiares, sus maestros y sus conocidos.

Logros esperados:

- Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas.
- Apertura al diálogo.
- Cambios y generación de actitudes.

PROCESO DE TRANSFORMACIÓN SIMBÓLICA EN LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO

Por manejar lenguajes particulares sustentados en la elaboración de metáforas y procesos de simbolización, es innegable el papel de la Educación Artística, como instrumento para el mejoramiento del entendimiento y la comprensión de ser y sentirse en el mundo. Es decir, expresar y compartir mi mundo interno a través de los diferentes lenguajes artísticos ya sea desde las clásicas "bellas artes": música, danzas, teatro, plásticas, con tradición en nuestra escuela, como también desde los saberes populares: cestería, textiles, tradición oral, tallado, artesanías, y todas las formas posibles de expresión tan propia de nuestras comunidades, considerados dentro de su patrimonio cultural, en una Colombia que se reconoce en su Constitución como nación pluriétnica y multicultural.

Las concepciones estéticas, intuiciones del sentido de lo que se aprehende sensiblemente, se comunican mediante lenguajes simbólicos expresivos, mucho antes de que aparezca la conversación. Un ejemplo es la expresión de la madre y de su bebé cuando advierten felices, en silencio, la presencia mutua. La expresión cargada de sentido es en esencia, una respuesta estética que conlleva algún grado de intencionalidad, de selectividad.

La expresividad se traduce en actitudes, en habilidades y en modos conscientes de intervenir cualitativamente el contexto natural y social, empezando por el juego libre, como lo hacen espontáneamente los niños.

Se percibe expresividad, por ejemplo, en las maneras de saludar, de cocinar, de ordenar las cosas, de hacer una siembra, de vestirse, de mantener el ambiente o de realizar un deporte. Puede también haber expresividad estética en el discurso científico.

La expresividad se manifiesta además en las obras artísticas que representan mundos creados para ser disfrutados. Ante una obra de arte aprehendemos sus tensiones internas, el significado de su estructura, su corporeidad, su sonoridad, su colorido y demás cualidades. Como sujetos vamos percibiéndolas cada uno de una manera única.

Expresarse artísticamente requiere manejo de conceptos, capacidad de selección y de decisión; dominio expresivo de materiales y de técnicas especializadas, sea cual sea la forma mediante la cual participamos nuestra manera particular de sentir y ser en el mundo.

Logros esperados:

- Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos.
- Desarrollo de habilidades comunicativas que impliquen dominio técnico y tecnológico.

PROCESO DE DESARROLLO DE PENSAMIENTO REFLEXIVO

Posiblemente, la fuente del sentido de libertad, distensión, satisfacción que conlleva el involucrarse con las artes se debe a que en esta actividad, quizás como en ninguna otra, se unen la mente, el pensamiento, la imaginación, el sentimiento³⁰.

La experiencia artística conlleva un nivel de reflexión conceptual que involucra lenguajes particulares propios de las disciplinas artísticas y lenguajes expresivos de la naturaleza, de la comunidad particular y del contexto cultural en general.

En esta reflexión se revive el procedimiento para la realización artística, abriendo nuevas perspectivas simbólicas, y se recrean las ideas que dan origen a las obras. Se da aquí una reflexión que con frecuencia se manifiesta a través de metáforas. En la educación artística se requiere hacer alusión a los materiales y medios de expresión, a sus características y cualidades, a su lugar de origen, a la manera como individuos y pueblos en distintos momentos de la historia se han expresado, lo cual involucra necesariamente la descripción y la reflexión analítica.

En este nivel el concepto surge bien directamente de la percepción, de manera que se puede hablar de percepción y conceptualización organizadas particulares de las artes, o bien de las concepciones que se tengan por tradición. Esto permite a los educadores desarrollar en los niños habilidades necesarias para la construcción de conceptos y para la reflexión sobre los sistemas de representación de sus formas de vida desde como ellos las perciben. Progresivamente los adultos logran acostumbrarse a tener en cuenta las expectativas de los alumnos en los procesos de estudio. Igualmente llegan a propiciar la argumentación y el debate en torno a sus vivencias, a temas, problemas o proyectos que surjan de su experiencia, de manera que cada uno tenga la oportunidad de madurar sus modos de sentir, de pensar y de ejercitar el respeto a las ideas de los otros y a su espacio vital; de descubrir, conocer y disfrutar su ambiente y la vitalidad del trabajo en equipo, construir lealtad y compromiso afectivo, compartir un universo simbólico y contrastar las maneras como la comunidad expresa su sentir en ese campo para tomar posición frente al mundo y poderlo transformar.

Logros esperados:

- Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y de lenguajes artísticos.

DESARROLLO DE HABILIDADES CONCEPTUALES. PROCESO DE DESARROLLO DE JUICIO CRÍTICO.

Nos preguntamos: qué tiene sentido para mí?, para nosotros?, a qué le estamos dando valor? Juzgamos la calidad de las experiencias sensibles según el gusto personal, que es una facultad íntimamente ligada a la vida emotiva, afectiva y cultural, que comprende un sentido de certeza inherente al ser humano, el cual expresamos a través de la gestualidad, del discurso, de las maneras como hacemos las cosas, de expresiones artísticas y de juicios estéticos.

El primer referente de juicio estético es nuestro propio cuerpo. La conciencia de ser existencia incorporada nos llega progresivamente a la mente hasta completarnos la experiencia del esquema corporal. Posteriormente descubrimos sus componentes y funciones y luego nuestra existencia se manifiesta a través del cuerpo en toda su plenitud. Desde él sentimos y pensamos, desde él reconocemos primero que todo que somos un lugar homogéneo con la especie pero también un lugar diferente para el sentimiento y la apreciación de lo real. Lo encontramos imprescindible en nuestras relaciones con los demás y lo encontramos como lo más valioso y propio que poseemos para poder compartir y departir en el mundo y en nuestra colectividad, por nuestras comparaciones infantiles encontramos las diferencias de género y de proporciones y por nuestras imitaciones y apegos lo conformamos a nuestra medida hasta lograr sentirnos nosotros mismos. Digamos que él se hace plenamente estético cuando responde a las expectativas de nuestra propia mismidad. Las diferentes culturas establecen características de la proporcionalidad del cuerpo como lugar de la belleza; de su capacidad expresiva se nutre el arte, aún para manifestar lo más trascendente de lo humano. La figura humana es por definición una manifestación plena de lo estético que debe ser formada en la educación artística apreciada y comprendida como razón de ser del juicio estético.

La dimensión valorativa del ser humano se puede desarrollar y modificar mediante la experiencia estética misma, la expresión artística o la reflexión sobre la experiencia estética y artística y mediante el ejercicio del juicio selectivo, apreciativo y crítico, siempre en actividades compartidas, donde adquiere significado.

Las palabras para hacer juicios sobre cosas de interés estético no se limitan a las nociones "bello" y "feo", ya que el sentimiento que despierta una vivencia estética provoca sorprendente riqueza imaginativa y por lo tanto una gran riqueza de impredecibles proporciones. El juicio estético se manifiesta metafóricamente; dice al respecto el teórico del arte E. Gombrich: "...las metáforas son metáforas, pero surgen de aquel centro viviente en el que lo "bueno", lo "limpio", lo "noble", lo "verdadero", lo "saludable, lo "natural", lo "sincero", lo "decente", son facetas de una experiencia de plenitud de valores intraducibles, que le hablan al ser humano integral, tal como el gran arte siempre lo ha hecho."

El juicio estético se presenta con frecuencia análogo al juicio ético y no se puede entender el uno sin el otro porque sólo de la búsqueda intensa de lo bueno se proyecta en lo bello. Como se anotó en el referente conceptual sobre desarrollo integral, se puede aseverar que el desarrollo de la dimensión estética promueve significativamente la formación ética. El camino de lo estético como camino hacia lo ético en educación no nos exime de la claridad significativa de lo ético en cuanto formación de la conciencia para la realización del bien propio y del bien común. Todo juicio estético es de alguna manera un juicio público y en cuanto tal contribuye a la construcción de lo público como responsabilidad colectiva o responsabilidad ética y política.

El juicio cualitativo está mediado por la visión particular que un grupo humano tenga del mundo, por su forma de vida, por la manera particular como siente, concibe, conserva o transforma, simboliza, significa y valora sus modos de interactuar entre sí y con la naturaleza, es decir por su contexto cultural.

Por otra parte, las sociedades han asignado al maestro, aquel "que sabe", la tarea de hacerse responsable de promover y encauzar la reflexión en torno a los valores. Mediante la puesta en práctica de metodologías adecuadas a la necesidad humana de establecer redes de comunicación, el maestro puede viabilizar acuerdos en torno a diferentes ámbitos de valoración estética y artística, personales y comunitarios, ancestrales y nuevos, locales y universales.

Para la escuela, es un imperativo investigar, recrear y estudiar históricamente tradiciones, creencias y visiones del mundo guardadas en la tradición oral y demás expresiones artísticas, tanto de Colombia como de América y el mundo. Muchas de estas tradiciones han desaparecido por efectos del mal entendido proceso de modernización; los protectores de los bosques, de las fuentes y de las lagunas encantadas ya no existen en el imaginario colectivo y la consecuencia de su desaparición ha sido la tala indiscriminada o la perturbación de los ecosistemas. No se puede perder de vista la función social de la ideología en cuanto orientadora de la conciencia colectiva, ni se puede perder de vista el proceso conformador de la conciencia social que tienen algunas de las expresiones artísticas por estar ligadas a otras expresiones de la cultura; tal es el caso del arte religioso o de las fábulas en la conciencia infantil cuya razón artística se subordina a su significado social. Este es el lugar educativo de determinadas expresiones. No se trata solamente de recordar y recontar las tradiciones en el ámbito escolar; se necesita danzarlas, teatralizarlas, cantarlas, pintarlas, fotografiarlas, filmarlas, construirlas, recrearlas de tantas

maneras como la imaginación del grupo lo proponga y los medios técnicos al alcance lo permitan. Es importante también recurrir al medio ambiente natural y urbano, a los museos y centros culturales en apoyo a los programas de la escuela. Se trata de impulsar procesos de cohesión sociocultural y de reconstrucción histórica mediante la educación artística, aprovechando los recursos existentes y un manejo novedoso de los tiempos y espacios pedagógicos.

Logros esperados:

- Formación del juicio apreciativo de las propias cualidades y reconocimiento del cuerpo desde la comprensión estética, multiétnica y pluricultural, de la interacción que se tiene con el mundo y de la producción cultural.
- Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.

Logros e Indicadores de logros por Grupos de Grados (Ver cuadros 1,2,3 y 4 al final del capítulo)

28. Imagen y estética: Representación y desaparición, impreso sin publicar, 1994. Cita de Paúl Virilio, *Estética de la Desaparición*. Comunicaciones, Buenos Aires, 1989, pg.69.

29. En *El ojo y el espíritu*, Gallimard, Paidós Studio, Barcelona 1964.

30. Reid, L.A. en M. Ross (ed.), 1983, *Las artes: una manera de conocer*, Pergamon.

4. Orientaciones curriculares

4.4 La evaluación desde la crítica del arte

La evaluación es un componente de los procesos curriculares sobre los cuales se ha centrado el debate de la comunidad educativa, por el rompimiento que se propone actualmente respecto a formas anteriores que daban un énfasis a la calificación en una escala numérica para expresar la cantidad de conocimientos y habilidades que los y las estudiantes tenían en determinado nivel.

Si "la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes"³¹ el sistema educativo debe proponer procesos evaluativos coherentes con este enfoque del ser humano buscando integrar³², todas las áreas y actividades programadas en la escuela. Entonces un reto consiste en priorizar interrogantes claves: Qué se evalúa y a quién se evalúa, quién evalúa, para qué, cuando y cómo se evalúa.

Cuando se privilegia el qué se evalúa, se corre el riesgo de caer en la evaluación de contenidos, temas, datos, o fórmulas que posiblemente desarrollen la memoria pero que significan poco para los y las estudiantes y que corresponde al concepto de evaluación que tradicionalmente se ha venido trabajando.

Cuando se privilegia a quién se evalúa, los espacios de negociación son imprescindibles pues la evaluación estará orientada a valorar el estado de desarrollo y de aprendizaje en que se encuentra el ser que es evaluado. O sea, el estado de sus dimensiones y la contribución de los procesos propuestos por el área para el desarrollo de éstas tanto a nivel individual como colectivo. Como se anotó anteriormente, cada proceso propuesto en el área, -proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo, proceso de desarrollo del pensamiento simbólico, el proceso de desarrollo del pensamiento reflexivo y el proceso de desarrollo del pensamiento valorativo-, propone los logros como referentes para diseñar la evaluación. Pero no pueden ser evaluados en forma aislada.

El referente es el logro pero el objeto de la evaluación es el desarrollo integral del niño o la niña, del joven o de la joven y son ellos quienes paulatinamente deben asumir la evaluación como parte de su proceso formativo.

Los indicadores nos señalan aproximaciones a los logros esperados, pero aún están por experimentarse los modos como se propone la evaluación en el diseño, como un proceso sustancial del currículo. Sin embargo, para el caso de Educación Artística, teniendo como reguladores del currículo los logros y los indicadores de logros de los procesos curriculares, orientados al desarrollo integral de los niños y niñas, podemos observar y por lo tanto aproximarnos a valorar: la autenticidad en un gesto, en un movimiento corporal, el incremento de la imaginación fantástica; de la libertad para asociar ideas; de la capacidad de visualizar imágenes y de concebir formas expresivas mediante la expresión artística, el goce que el niño trasmite cuando juega, se expresa y crea artísticamente.

EL INCREMENTO EN LOS REGISTROS SENSORIALES

- El incremento en el desarrollo de habilidades comunicativas, creación de expresiones metafóricas y simbólicas. El uso imaginativo de materiales y el dominio progresivo de técnicas; observar cambios y desarrollos según la etapa evolutiva, los estados anímicos,

por contraste con los miembros del grupo y teniendo en cuenta el contexto sociocultural.

- El enriquecimiento de nociones, la profundidad de los conceptos.
- El incremento de su capacidad de selección, cuando desarrolla un gusto particular y un estilo propio, cuando emite juicios sobre la calidad de sus acciones y del mundo al que pertenece, de manera auténtica, según la escala de valores que tiene su comunidad y por contraste con valores universales.
- Sus aportes a la vida cultural escolar; su participación en la vida comunitaria.

El maestro es el orientador de las actividades para desarrollar los procesos curriculares. Pero, es en espacios de negociación como los de la evaluación en donde los y las alumnas tienen la claridad suficiente para analizar los compromisos que demanda la ejecución de estas actividades. Tomemos un ejemplo sencillo:

Un maestro o maestra de artes, en la programación llega a acuerdos sobre un trabajo:

- Empleo de la técnica del carboncillo.
- Creatividad personal sobre figura humana.
- Plazo para entregar: una semana.
- Aspectos formales: tamaño, margen, tipo de papel, tipo de carboncillo, etc.

Los alumnos y alumnas llegan con su trabajo, y uno de ellos, cumple con los acuerdos 2 y 3, pero no con el 1 ni el 4; utilizó además tempera y un tamaño diferente, lo que genera una discusión en dos sentidos: sobre la utilización de la técnica mixta y sobre el incumplimiento de los acuerdos iniciales. Nuevamente es este un espacio de negociación, en el cual, el colectivo puede dar una discusión respecto a la innovación pero también al cumplimiento de lo pactado. Los compromisos hubieran podido ser diferentes como el de mostrar su obra a varias personas, recoger sus interpretaciones y presentar un informe escrito de las mismas. Pero una vez hecho un acuerdo las partes deben cumplirlo o modificarlo.

Supongamos que se privilegia a quién se evalúa y para el grupo en el espacio de negociación es necesario priorizar los acuerdos 2 y 3, pues ellos remiten a la expresión creativa particular y al manejo y organización del tiempo. La 1 y 4, corresponden a aspectos formales que aunque acordados, no tienen la misma categoría que 2 y 3. En el espacio de negociación no existe la posibilidad de "rajarse". Existe la necesidad de cumplir acuerdos y la discusión sobre formas novedosas de crear a partir de innovaciones, generando discusiones que enriquecen y abren mayores oportunidades para la expresión.

El área de Educación Artística propicia la actitud y el pensamiento crítico y de allí surge la posibilidad de desarrollar en los estudiantes las competencias propias de la conciencia crítica que valora las cosas y los procesos sin la presión de las calificaciones. Uno de los enfoques novedosos de evaluación puede inspirarse en la actividad de los críticos; de los críticos de pintura, de artes plásticas, de cine, de literatura, etc.

Los pasos seguidos por muchos críticos cuando valoran un producto artístico pueden resumirse así: observar la obra, describir la obra, interpretarla y realizar un juicio de valor. Individualmente o en grupo se pueden seguir esos pasos y luego darlos a conocer para intercambiar opiniones y valoraciones. Cuando la evaluación tiene este enfoque exige que los evaluadores tengan conocimiento de aquello que van a evaluar que escuchen diversas formas de apreciar el arte y que aprendan a valorar la diversidad de comprensiones que existen en torno a él. Como consecuencia se adquiere una visión amplia de las expresiones artísticas y unos criterios que permiten opinar y tomar decisiones.

Con este enfoque la evaluación contribuye la transformación del concepto y de las prácticas evaluativas. Paulatinamente todos los participantes en el proceso educativo se interesan más por el papel formativo de la evaluación que por la calificación numérica. Con ello se contribuye a conseguir cambios en la forma de entender la evaluación, de practicarla y de manejar los resultados.

La autoevaluación, realizada en forma individual o colectiva, verbal o escrita recoge paso a paso, la reflexión referenciada a la aproximación a los logros, las dificultades enfrentadas y sugerencias para el desarrollo de sí mismo y para el desarrollo del mismo proceso.

La evaluación analítica compartida por el maestro y sus alumnos o co-evaluación, le da al maestro la oportunidad de lograr propuestas cada vez más adecuadas a los intereses sentidos por los alumnos, a su nivel evolutivo, a sus necesidades sociales y culturales. Refuerza la dinámica de su interacción. Le da al maestro la oportunidad de proyectarse como gestor cultural y dar a su práctica un carácter investigativo.

La heteroevaluación que el maestro hace de procesos y estadios de adquisición de conocimientos y habilidades por parte del alumno cumple un papel psicosocial importante: por una parte el maestro debe tener un criterio objetivo para ayudar al alumno a plantearse problemas artísticos prácticos y conceptuales; por otro, este tipo de evaluación compromete al alumno con el bagaje cultural heredado, lo ayuda a encontrarse con otros en universos simbólicos similares, enriquece la memoria, da seguridad a los educandos, pero también les da la oportunidad de activar los conocimientos de "saborearlos", de relacionarlos, de cualificar su práctica y de producir sus propias obras.

Un instrumento valioso desde lo pedagógico es el portafolio. La evaluación por portafolio, exige la recopilación sistemática de las pruebas, trabajos de investigación, descripciones, actividades desarrolladas por el alumno en un tiempo determinado, que además incluye encuestas, visiones y opiniones escritas por los compañeros y los padres. La evaluación por portafolio permite al maestro observar de manera confiable el estado de los procesos de sus alumnos y alumnas; a éstos, les permite una autoevaluación con mayores elementos de juicio, por lo tanto facilita la coevaluación. Un elemento favorable que ofrece la evaluación por portafolio, es el poder apreciar en el tiempo, el avance, o el estancamiento, de acuerdo con la comparación de los trabajos incluidos en el portafolio.

En todo caso en el arte la evaluación tiene por propósito el fortalecimiento de la calidad técnica y el desarrollo de la conciencia crítica respecto del arte en todas sus manifestaciones. El poder transformativo de la evaluación se enriquece desde la perspectiva artística cuando al comprometer de manera directa al sujeto lo vuelve sobre sí para desentrañar el sentido de lo estético plasmado en él y permitir no sólo un juicio sobre la forma sino también un juicio sobre el sentido. La acción evaluativa de lo artístico es más una experiencia de crítica de arte que perfectamente puede convertirse en experiencia formativa.

31. Ley 115 de 1.994, Título 1: Disposiciones Preliminares, Artículo 1. - Objeto de la Ley.

32. Dar integridad a una cosa; componer un todo con sus partes integrantes. ALONSO, Martín. Enciclopedia del Idioma. Tomo II. Ed. Aguilar, Madrid, 1958.

5. Diversos campos de la educación artística

Un hecho que favorece la inclusión de la Educación Artística en el currículo es que todos los docentes conozcan el papel que ella cumple en la adquisición de las bases del proyecto de vida de los estudiantes. Esa visión compartida hace que todas las manifestaciones de lo artístico y lo lúdico sean cultivadas en la institución. Hay que aceptar que la experiencia ha sido otra por varias razones. El sistema de formación de docentes aún no se ha orientado hacia el desarrollo integral y conserva mucho de la formación basada en el aprendizaje de técnicas propias de las artes. Este capítulo presenta algunas propuestas para que del diseño por asignaturas, pasemos a diseños centrados en el desarrollo integral, y abramos espacios para que a partir de la disciplina el maestro o la maestra puedan actuar interdisciplinariamente. La razón para tomar unas asignaturas como punto de partida es que la mayoría de los docentes se han formado y han estado ubicados en ese enfoque.

Se presentan apoyos pedagógicos para: Educación en Artes Plásticas y Visuales, Diseño Gráfico, Audiovisuales, Música, Danza y Teatro. Los textos fueron elaborados por los equipos de trabajo referenciados en las páginas de agradecimientos de este documento y conservan una organización interna autónoma, como modelos particulares de investigación.

Estas propuestas de asignaturas trabajadas por los diferentes equipos, no desconocen otras formas de explorar y hacer arte; por el contrario, algunos docentes vienen trabajando sobre proyectos de diseño en fotografía, artesanías, de las cuales existe una gran riqueza y tradición y con seguridad existen valiosas experiencias que no conocemos. Después de la propuesta para Teatro incluimos un texto preliminar para acercarnos y motivar el trabajo con literatura y con arquitectura.

5. Diversos campos de la educación artística

5.1 Educación en artes plásticas y visuales

"Cada problema espacial que se resuelve en cualquiera de las artes visuales; formas expresivas en el espacio, como por ejemplo: la perspectiva en el Renacimiento, no es una 'solución' infalible: sólo es un caso particular, una fecha, un momento en una información poética del mundo que continúa después de ella"³³.

Maurice Merleau-Ponty.

PRESENTACIÓN

Cuando los maestros dicen que enseñan artes plásticas se refieren a varias técnicas de expresión, siendo las más frecuentes pintura y dibujo, seguidas de "manualidades" o "artesanías", en las cuales por lo general se aprende a hacer objetos decorativos con diferentes técnicas. Se incluye también el modelado y excepcionalmente la escultura. Aún se enseña algo de bordado, tejido y culinaria, con el propósito de infundir el sentido del orden, trabajar en equipo e integrar la familia. En secundaria además se ofrece con frecuencia dibujo

lineal y arquitectónico, éste incluye la realización de maquetas y a veces el estudio de los valores arquitectónicos de la región o de otros lugares. Las artes plásticas aplicadas comprenden cerámica orientada hacia la posibilidad de crear pequeñas empresas. En los colegios que ofrecen vocacionales se trabajan como parte del programa de Artes Aplicadas la ebanistería, la modistería o la jardinería. Muy pocos centros enseñan textiles, yesería, vitral, ornamentación, cestería, pintura sobre cortezas, u otras artes de las diferentes tradiciones de las regiones de Colombia.

La historia de las artes se enseña con poca frecuencia. Por lo general se estudia historia del arte occidental a partir de las cuevas de Lascaux y Altamira, pero escasamente se mencionan las maneras de producir arte y las cosas que han hecho los aborígenes de nuestra tierra, por ejemplo en San Agustín o en Tierra-dentro o en el arte actual. La historia de las artes tradicionales prácticamente no se estudia. Tampoco parece que haya programas sobre las artes Americanas, Hispano-indígenas, Afroamericanas o Anglosajonas.

LA EXPERIENCIA VISIBLE Y TANGIBLE DEL MEDIO AMBIENTE NATURAL

"Para el artista, el diálogo con la naturaleza es una condición indispensable. El artista es un ser humano él mismo naturaleza y es parte de la naturaleza en un espacio natural. Pero las maneras como este ser humano se busque a sí mismo en la naturaleza, en el estudio que haga de ésta y en su producción, pueden variar en número y en clase, según como se vea a sí mismo en este espacio natural. El credo de los artistas de ayer y el estudio de la naturaleza, consistía, parece ser, en una investigación dolorosa y precisa de la apariencia. Yo y tú, el artista y su objeto buscaban establecer relaciones óptico-físicas a través de la barrera invisible entre el "yo" y el "tú". De este modo se obtuvieron excelentes cuadros de la superficie de los objetos filtrada por el aire; el arte de la mirada óptica se desarrollaba, mientras que se olvidó el arte de contemplar impresiones no ópticas y representaciones y de hacerlas visibles. Lo anterior no quiere decir que se subestimó la investigación de la apariencia de los objetos de la naturaleza; debe ser meramente ampliada. Hoy, como ayer, la mera copia no responde a todas nuestras necesidades. El artista de hoy es más que una cámara improvisada; es más complejo, rico y amplio. Es una criatura sobre la tierra y una criatura en el todo, es decir, una criatura en una estrella entre las estrellas"³⁴.

LAS ARTES TRADICIONALES; EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN SIMBÓLICA

Testimonios de vida y un aprendizaje más cercano a su entorno natural y a su realidad social son los elementos que le pueden brindar al niño un espacio lúdico que le ayude a comprender el mundo de una manera más integral, donde el respeto por sus ancestros y su país sea lo fundamental. Cuando los pequeños desarrollan destrezas pero a la vez tienen la posibilidad de comprender la riqueza y la dimensión cultural y económica que implican expresiones como el tejido, la cerámica, el trabajo con la madera y el metal, así como la significación de éstas en su propio contexto natural, social y material, en una atmósfera en la que aprenda las técnicas, el uso y las propiedades de los instrumentos de trabajo; en un ámbito en el que se le cuente "el cuento" de la cerámica, de los tejidos, de los bordados, de la orfebrería, cestería, los mitos y leyendas de origen, los símbolos asociados a los diferentes objetos, de modo que se va familiarizando con las tradiciones artesanales vivas en tantos lugares del país y tomándoles aprecio. Qué interesante sería si un estudiante de primero elemental, además de aprender una técnica para elaborar un objeto, conociera a un artesano, su lugar de trabajo y su concepción de vida³⁵.

El desarrollo de las habilidades expresivas, la interpretación y análisis de símbolos y el desarrollo de criterios que le permitan al estudiante, en lo posible, ser selectivo ante las múltiples emisiones codificadas que se reciben a diario, para enriquecer el universo simbólico local, nacional y universal, se enfatiza en general en estos lineamientos. Pero estas habilidades y la actitud independiente y crítica se potencializan cuando los estudiantes conservan su autenticidad y cuando, en la interacción con el entorno natural y con los otros, enriquecen su sentido de pertenencia cultural y se adueñan de un universo simbólico significativo, desarrollan juicio apreciativo y ojo crítico ante las expresiones tangibles y visibles de su medio ambiente.

Tomar los cauces naturales de la cultura viva en la escuela, interpretar el sentir popular, estar cerca de los ancestros, percibir la emoción común sin perder la autenticidad que cada estudiante le imprime a sus sentimientos cuando admira una obra antigua o contemporánea, son fundamentos educativos para cultivar en los niños su imaginación poética y sus habilidades para desarrollar el pensamiento asociativo y creativo, necesarios cuando se requieren, como hoy, personas capaces, no solamente de memorizar códigos de los medios electrónicos para poder competir en el mercado laboral, sino que se necesitan ante todo personas imaginativas, capaces de transformar y enriquecer tales lenguajes simbólicos, tales señales.

Pero lo más frecuente es que no se articule el trabajo que se hace en clase con aspectos de la dimensión social y cultural de la experiencia de los alumnos, ni se representen maneras de ver el entorno, ni formas de relacionarse con los otros y las cosas a través de la expresión plástica. Asimismo no se recrean tradiciones ni se investigan las expresiones artísticas o arquitectónicas del contexto, ni la simbología, expresividad y plasticidad de los rituales de las diferentes prácticas religiosas o de los rituales laicos, como son las fiestas familiares, los carnavales, ferias y demás. Y mucho menos se acostumbra realizar el aprendizaje teniendo vivencias fuera de la escuela para sentir, volver a ver, redescubrir las formas tangibles y visibles del entorno, para visitar talleres artesanales o artistas independientes o para apreciar un espectáculo artístico.

El desarrollar estructuras recordatorias en los procesos de enseñanza de la cultura nos permite retomar la historia desde el ángulo de lo artístico y releerla enfatizando su aporte a la formación de la identidad. No se debe perder de vista que buena parte de nuestra identidad está contenida en la memoria colectiva por cuanto allí se sedimentan interpretaciones conductas y valores que tuvieron formas vitales en expresiones artísticas de diversa naturaleza. La recuperación de la historia de las diferentes manifestaciones artísticas nos permite reencontrar elementos del inconsciente colectivo y ponerlos de manifiesto, de tal manera que sus fuerzas expresivas y creadoras de humanidad expliquen las vivencias actuales de muchos de los componentes de significación que fueron capturados por dichas expresiones y que posteriormente se dan en la cultura sin que tengamos el referente que les dio origen y la trayectoria que siguieron.

En la escuela Nueva se enseña a los niños a investigar tradiciones mediante entrevistas a padres y abuelos de las comunidades. También allí los niños diseñan y construyen objetos y hacen un rincón especial en la escuela para conservarlos. Conviene que la escuela organice Centros Culturales rurales donde se archiven cuidadosamente expresiones gráficas, bellas narraciones recogidas con los mayores y otros

materiales que se han reunido durante todos estos años, que son de interés para las mismas comunidades y para investigadores sociales.

Una actividad que contribuye a desarrollar la identidad personal y el sentido de pertenencia a una familia, a una región y a un país es elaborar el árbol genealógico. El análisis que el arte permite hacer de la información sobre los éxitos y vicisitudes familiares permite a los estudiantes conocer los valores de sus mayores y elaborar criterios que orienten su proyecto de vida.

PRINCIPALES NECESIDADES QUE SE DETECTAN

El profesorado de las Artes Visuales y Plásticas identifica las siguientes necesidades específicas que se deben abordar en esta disciplina:

- Enriquecer el imaginario simbólico de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades para percibir, interpretar y analizar símbolos visuales, habilidades éstas que exige la interculturalidad nacional y universal en función de una mayor comprensión entre los seres humanos y que se requieren para ser, adquirir criterios de selección, ser creativo y manejar la tecnología contemporánea.
- Posibilitar que los estudiantes sean afectados sensiblemente por el espacio que habitan y por las formas de su realidad exterior, por las formas perceptibles, móviles, de la naturaleza y el cosmos; por el medio ambiente urbano y arquitectónico, por su significación y valor.
- Cuidar y valorar las artes tradicionales regionales, los procesos que se desarrollan para su elaboración y los conocimientos técnicos que se han preservado por generaciones, apreciar su valor estético en relación con la función que cumplen, la simbología que encierran y su significación en el presente.
- Apreciar a través de esta disciplina la simbología de los rituales, sagrados o no, de los diferentes grupos étnicos y culturales, como los significados de los colores, formas, trajes, objetos de culto o de uso tradicional, música, danza, de las celebraciones religiosas, o de fiestas familiares, de carnavales y festivales, o de reuniones de otro tipo. La conceptualización sobre lenguajes artísticos y la historia de las artes locales, regionales y universales.

Estos requisitos se identificaron, en gran parte, a raíz de los buenos resultados educativos del programa "El museo una aula más en la vida cultural de los estudiantes". En éste, la riqueza simbólica del entorno urbano y arquitectónico, junto con el entorno natural, se constituyeron en parámetro de lectura sensible, técnica e histórica, de las colecciones de los museos y viceversa.

Logro general esperado

Se espera que los estudiantes y las comunidades educativas desarrollen su dimensión valorativa estética y ética; que asuman y promuevan actitudes sensibles hacia los demás, hacia el medio ambiente natural y hacia su contexto cultural, en general, y específicamente hacia el mundo visual y táctil de su contexto particular; que transformen cualitativamente su experiencia a través del quehacer plástico y visual; que gocen apreciando, creando, observando y recreando, elaborando formas expresivas y coordinando actividades artísticas.

Se trata de cuidar y enriquecer el patrimonio tangible e intangible de las comunidades educativas y del país.

Se invita aquí a las comunidades educativas a indagar sobre la herencia y la tradición textil, orfebre, de la alfarería, de la ebanistería, de la modistería, de la jardinería, la culinaria, la gráfica, la pictórica, la escultórica, la arquitectónica y demás artes. A explorar el sentido de las obras de arte, de los monumentos, del patrimonio cultural tangible, mueble e inmueble, de los documentos históricos, y demás bienes de los asentamientos humanos vivos.

33. "El ojo y el espíritu", Paidós Studio, Barcelona, 1986.

34. Klee, Paúl. Modos de estudiar la naturaleza en El ojo pensante, Ed. Jürg Spiller, George Wittenborn, Nueva York, 1969. Pág. 63.

35. De Teilez, Gladis, Departamento de Textiles, Facultad de Arquitectura y Bellas Artes, Universidad de los Andes, en Contribución para la elaboración curricular de Artes Visuales y Plásticas, 1995.

5. Diversos campos de la educación artística

5.2 Educación en diseño gráfico

Estudiar Diseño Gráfico en la escuela es una necesidad social en este país, en el que la industria editorial es una de las más importantes de Latinoamérica; donde la producción gráfica tiende a crecer aceleradamente y el público consumidor, conocedor de productos de muy buen diseño de otros países, se muestra cada vez más exigente frente a la calidad del diseño de carátulas, afiches, empaques,

propagandas, imágenes corporativas, ilustraciones y demás. En el mundo contemporáneo, el universo electrónico requiere personas con criterio de selectividad, hábiles en la lectura y análisis de símbolos y que sepan trabajar cooperativamente. El conocimiento en diseño gráfico puede llegar a constituirse en objeto de investigación para mejorar la calidad de los medios de comunicación visual y audiovisual, de la industria, el comercio y la tecnología y de la creación de un nuevo mercado en el panorama internacional.

Garantiza el éxito que puede tener una educación para el desarrollo de las artes gráficas el que haya una tradición artística, tanto indígena como afrocolombiana, hispana y mestiza, que encierra una gran riqueza de diseños y nos muestra la imaginación, la sensibilidad, la inventiva y capacidad de síntesis gráfica del pueblo colombiano. Igualmente, tener a la mano, en la inmensa variedad y belleza de formas de la naturaleza que nos rodea, una fuente permanente de inspiración y estudio. También es garantía del éxito de esta empresa el entusiasmo que muestran los jóvenes estudiantes por el aprendizaje de las artes gráficas y la existencia de programas de calidad para realizar estudios Superiores en este campo en el país.

Es difícil nutrir los lineamientos para la enseñanza de esta asignatura con elementos tomados de la experiencia si se tiene en cuenta que sólo unas pocas instituciones vienen incorporando, desde hace algunos años, el diseño gráfico en los niveles de la educación Media y apenas se han elaborado algunas publicaciones escolares experimentales. No se encuentran fácilmente publicaciones en español sobre educación en artes gráficas y aún no se ha realizado una historia del diseño gráfico en el país. Sin embargo en las universidades existe una tradición importante de carreras profesionales para formar diseñadores gráficos y la industria ofrece a los creativos en esta materia variados campos de acción como medio de integración entre la producción y el mercado. En estas carreras profesionales, el arte es asumido desde su valor de uso como expresión de sentido en la cultura y desde su valor de cambio a precios de mercado. Este fenómeno de la transformación del arte en componente de las mercancías propias de la comercialización define nuevas formas de valoración y de relación entre el arte, la producción y la comercialización, creando espacios de comunicación con significados diferentes centrados en la actividad económica y como estimulador de consumos. Allí el arte juega como activador de las ofertas y de las demandas y su significado se mide por su efecto económico en el incremento de las ventas o en el aumento de los precios y de las utilidades. Los diseños textiles, de modas, decoración de interiores, entre otras expresiones, están integrados a la dinámica artística más comercializada.

Tampoco se encuentran docentes de esta materia asociados o realizando proyectos educativos interinstitucionales. Además, aunque hay algunas buenas revistas y se tiene acceso a software para diseño gráfico y a ferias industriales y comerciales internacionales, la industria y el comercio nacional no han visto aún la necesidad de estimular, con apoyo financiero, proyectos escolares en esta materia.

Esta propuesta que busca abrir el camino a las Artes Gráficas en la Educación Formal, recoge los aportes conceptuales del maestro David Consuegra, profesor universitario durante muchos años y diseñador gráfico sobresaliente. Articula la experiencia pedagógica en esta modalidad educativa y las recomendaciones pedagógicas y metodológicas generales contenidas en los capítulos anteriores.

El diseñador gráfico es alguien que, con espíritu innovador, actúa al ritmo de los cambios sociales y a la vez cumple con la función social de darle significados específicos a los diferentes contextos físicos según normas acordadas. Para lograr esto, dice el maestro Consuegra, el diseñador "Selecciona, organiza, crea los medios, los vocabularios y los lenguajes necesarios para que la comunicación sea cada vez más clara y directa".

La práctica nos ha enseñado que el proceso educativo en el aprendizaje del diseño gráfico requiere un ambiente afectivo, motivante, en el que los estudiantes sientan confianza para hacer sus propias propuestas. Donde se recupere la identidad de género y se reconozca y ame el cuerpo humano, su expresividad auténtica, recuperándolo de entre las presiones del consumo y de las acciones violentas, conociéndolo para dignificar la vida que en él se aloja.

El estudio del diseño gráfico debe sensibilizar a los niños hacia su entorno visual y auditivo; ofrecerles canales de comunicación y herramientas para reinterpretar y transformar su mundo y propiciar condiciones en las que se agudice su sentido de observación, se promueva la búsqueda, la experimentación, la investigación de su entorno dinamizando su experiencia cotidiana. Debe posibilitar la proyección de las fuerzas creativas de los estudiantes en sus propuestas artísticas.

Conviene trabajar esta materia en talleres donde se entablen relaciones interpersonales éticas y críticas, experimentando la identidad étnica y cultural, la justicia, la solidaridad, la pluralidad y la interacción respetuosa de las diferencias, de modo que estas actitudes y cualidades se proyecten a la comunidad. Se aconseja la exploración vocacional en esta asignatura desde preescolar, desarrollar la conciencia espacio-temporal del alumno, en un ambiente alegre. Invitar al estudiante a identificar valores gráficos de su entorno físico y a recrear gradualmente desde las leyendas y mitos de la tradición local, hasta la historia del arte regional, nacional, americano y universal mediante distintos lenguajes artísticos, incluyendo el juego gráfico en el computador. Así podrá combinar innovación y tradición a través de la gráfica.

La educación en esta asignatura es un proceso que exige del maestro estar atento a las experiencias que puede aportar el educando quien, según el medio en el que vive, tiene su manera particular de aproximarse sensiblemente a los objetos de su cotidianidad y de darles un significado. El maestro debe dar lugar a procesos que concreten proyectos individuales, que le den nuevos sentidos a materiales sencillos; debe tener como referencia las concepciones del mundo de la colectividad; incluir aprendizajes interdisciplinarios y hoy día también comprender el manejo de tecnologías de punta. Igualmente, debe promover la validación y reelaboración de las propuestas y proyectos pedagógicos personales con el grupo de compañeros. Pero ante todo fomentar la creatividad de los alumnos.

Para desarrollar proyectos en esta materia, la escuela debe estar abierta al cambio y a las innovaciones pedagógicas, acoger la diversidad expresiva y cultural, la interdisciplinariedad, para no atomizar la educación en parcelas y propiciar espacios de socialización intercultural.

La educación en artes gráficas es una fuente de trabajo y de riqueza y no exige mayores recursos materiales; se necesita fundamentalmente la imaginación creadora de educandos y educadores dispuestos a encontrarse en espacios compartidos, en un juego comunicativo respetuoso, cariñoso y democrático. La ayuda mutua para descubrir maneras de expresar sus sentimientos, enriquecer su visión del mundo, su competencia comunicativa y sus habilidades de representación, reflexión y análisis de símbolos gráficos y de su

vivencia cotidiana.

Las instituciones que incluyan el diseño gráfico en el currículo dentro del PEI, tienen en ese proyecto materia de experimentación, seguimiento y evaluación.

LA EDUCACIÓN EN DISEÑO GRÁFICO EN LA PRIMARIA ³⁶

Cuando se piensa en el aprendizaje del Diseño Gráfico, así como de cualquier otra disciplina plástica bidimensional, siempre surge el problema de cómo comenzar.

Se ha partido entonces de experiencias universitarias más que de experiencias escolares, ya que en ellas se pueden percibir (más) fácilmente los puntos débiles que han persistido en el aprendizaje de conceptos y prácticas propias del diseño gráfico (manejo de la información) a lo largo de la formación preuniversitaria.

Si el individuo se estructura desde un comienzo con fundamentos sólidos y claros, con conceptos bien manejados, el aprendizaje se enriquece día por día. Pero no basta con percibir, con hacer, o con repetir. Es necesario, establecer unos puntos de análisis que permitan ordenar las ideas, para que aquello que se hace o se proyecta tenga una relación clara con el individuo y con el sitio en el cual o para el cual se desempeña.

El diseño gráfico genera una actitud particular entre quien realiza la obra y la obra misma, para que ésta cumpla una función muy específica como es la de servir de medio de comunicación con un público amplio y heterogéneo. Es decir, que la misión del diseñador gráfico es seleccionar, ordenar y concatenar un vocabulario de naturaleza plástica bidimensional (líneas, trazos, colores, imágenes, textos, etc.) con el fin de producir un total gráfico o visual que permita transmitir, lo más clara y directamente posible, un determinado mensaje entre un emisor y un receptor. No importa si se trata de una marca, un aviso, un comercial de televisión, un comic o una película de dibujos animados.

Ahora bien, para seleccionar, ordenar y concatenar esos vocabularios es necesario que se aclare una serie de determinantes de naturaleza múltiple que va a incidir de manera directa no sólo en la forma o la función sino en la relación que se da con el individuo y entre éste y el medio en el cual se encuentra y se desempeña.

ENTORNO, CONTENIDO Y CONTEXTO

Si pensamos en el espacio que nos rodea es importante diferenciar tres instancias, a saber: entorno, contenido y contexto. Si el entorno es solamente el espacio que nos rodea y el contenido somos nosotros, un objeto, un mueble o cualquier elemento con el cual nos desempeñamos, el contexto es la relación que tenemos con dicho entorno. Y como una consecuencia, el concepto es el producto (síntesis '?') de la relación entre el contexto y el contenido.

Logro general esperado

Se espera que a través de la formación en Artes Gráficas estudiantes, maestras y maestros, desarrollen su sensibilidad y su imaginación poética, incrementen sus habilidades intuitivas y expresivas, afinen el sentido de equilibrio y armonía de las formas y logren producciones estéticas altamente comunicativas. Que puedan disfrutar y participar de manera creativa y crítica del mundo al que pertenecen y del universo del diseño gráfico en general, incluyendo los códigos visuales de los medios masivos de comunicación.

Todo esto con un alto sentido comunitario y de pertenencia cultural, que les permita simbolizar, significar y valorar la calidad de su experiencia de interacción social, mejorándola.

Logro específico esperado

Al terminar el grado 11° cada uno de los estudiantes mostrará una imaginación vivaz y una curiosidad especial por aprehender el mundo de la formación visual; sabrá seleccionar, ordenar y concatenar un vocabulario de naturaleza plástica bidimensional; habrá adquirido el conocimiento de los conceptos y la conciencia histórica suficientes para comunicar claramente un mensaje. Sea este mensaje un aviso, una ilustración, una caricatura, una película, un comercial de televisión u otros.

Será capaz de reconocer, analizar y apreciar distintos lenguajes que se utilizan en el Diseño Gráfico. Reconocerá y analizará implicaciones y utilidad del diseño gráfico en los sistemas de comunicación, así como determinantes fisiológicos, psicológicos, socioeconómicos y culturales que inciden en la forma y en la función de un total gráfico bidimensional y tridimensional y de un contexto físico.

Tendrá también una visión de los procesos artísticos en la historia sociocultural de su región particular, de Colombia, de América, y nociones espacio-temporales universales.

Habrá adquirido criterios para hacer juicios de valor, oralmente y por escrito, sobre la calidad estética y técnica de la producción gráfica en general y de contextos físicos específicos.

Podrá aplicar los conocimientos adquiridos en esta asignatura en otros campos del conocimiento. Estará preparado para desarrollar una labor cultural en su comunidad de manera independiente, o en colaboración con organizaciones culturales existentes. Podrá ingresar al nivel Superior de estudios en Diseño Gráfico siendo portador de unas buenas bases conceptuales, técnicas e informáticas.

En ningún momento se debe perder de vista que promover el disfrute del aprendizaje, el juego y el sentido del humor son objetivos fundamentales de la educación artística.

PROCESOS CURRICULARES

En el diseño gráfico se involucran la visión y las habilidades manuales; éste es un proceso creativo que, como en las otras artes, comprende una visión del mundo y un modo particular de percibir y transmitir, reconocer y valorar las cosas. Es un juego dinámico entre la persona y su mundo en el que se vislumbran imágenes e ideas, las cuales se transforman simbólicamente mediante técnicas, normas y procedimientos específicos y se contextualizan dándoles un significado y un valor.

Así, con el propósito de desarrollar la sensibilidad de niños y niñas hacia sus propias evocaciones, hacia los otros y hacia el mundo que los rodea y su creatividad, en esta propuesta se han de llevar a cabo, secuencial y gradualmente, los siguientes procesos:

- **Un proceso contemplativo:** Comprende la evocación, la intuición, la percepción y la observación de formas de la naturaleza y de la producción cultural del medio, de formas que se evocan en la memoria o que se inventan. Esto con el fin de desarrollar la capacidad de seleccionar y de tomar decisiones, identificando un gusto personal y un estilo propio. Motivando la capacidad contemplativa de los niños se espera además, prepararlos para que los mensajes que quieran transmitir tengan cada vez un vocabulario más rico y a la vez más riguroso y adecuado a sus necesidades de comunicación.
- **Proceso de transformación** simbólica de la interacción con el medio. En él los alumnos proyectan, ordenan y concatenan vocabularios para representar sus ideas, reconocen los procedimientos que llevaron a cabo para lograr su producto y lo relacionan con procedimientos que diseñadores gráficos han llevado a cabo en este país y en otros lugares, en el presente y en otros tiempos.
- **Proceso reflexivo,** en el que los estudiantes deducen nociones, muestran la coherencia lógica entre su idea, los medios que utilizaron y el resultado que obtuvieron, haciendo ver el dominio progresivo del discurso propio de esta disciplina. Reconocen y aprenden conceptos que le dan significado a sus producciones. Complementan el universo conceptual que se esté manejando en la clase con información que obtienen de otras fuentes como son lecturas, exposiciones, observación de totales gráficos y contextos físicos que les ofrecen los productos a los que tienen acceso.
- **Proceso valorativo:** En este momento del proceso de aprendizaje se considera que los estudiantes han adquirido un poco más de seguridad en sí mismos, un nivel de conciencia espacio-temporal y unos criterios para hacer juicios de valor sobre sus propios trabajos, los de los otros y los de su contexto. Pueden llegar a acuerdos para desarrollar proyectos extraescolares, reconociendo los diferentes contextos físicos. Todo esto según a la etapa de desarrollo en la que se encuentren.

Logros e Indicadores de logros por Grupos de Grados (Ver cuadros 5 y 6 al final del capítulo).

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

El diseño gráfico por la actitud particular de quien realiza la obra permite el manejo de dos conceptos fundamentales: el arte y la comunicación. Partiendo de esto, en el marco del PEI de cada institución, es posible estructurar una serie de ejercicios tendientes a la exploración vocacional desde preescolar, desarrollando gradualmente en los estudiantes nociones espacio-temporales, sin perderse de la vivencia del juego como dinamizador de experiencias de aprendizaje, ni del gusto y la enseñanza que da la contemplación y exploración de las formas de la naturaleza. Se considera conveniente realizar ejercicios divertidos con los niños más pequeños, motivando su visión personal del mundo, en actividades artísticas integradas, en las que se exprese su fantasía y se comiencen a identificar elementos del entorno y de los diferentes contextos. Para el trabajo desde primero hasta quinto grado tenemos una recomendación: llevar a los estudiantes poco a poco, sin perder ese aire de libertad y expresión creativa a través de actividades artísticas variadas, hacia el estudio de mitos sagrados de las diferentes religiones. Se aconseja orientarlos posteriormente hacia el estudio gradual de la historia del arte regional, nacional y americano en el contexto universal, mediante la representación artística, de modo que hacia noveno grado los alumnos expresen sus preferencias vocacionales. Una vez escogido el estudio específico de diseño gráfico, en décimo grado, se recomienda continuar con la aproximación a la historia del diseño gráfico, desde los conceptos que éste encierra. Así por ejemplo se estudian formatos, vocabularios, relaciones de lectura, ubicación etc. en los distintos momentos y obras.

El desarrollo temático de las actividades debe partir de los intereses de los estudiantes, según sus niveles de desarrollo. También se puede plantear a partir de necesidades específicas de expresión del grupo de trabajo o de la comunidad educativa. Debe estar también complementado con información relativa a los símbolos y signos del contexto comunitario particular, con el trabajo de importantes diseñadores o artistas, de modo que los alumnos tengan acceso a las obras directamente en los museos, ferias comerciales e industriales locales, nacionales o internacionales, o mediante filmas o películas. Igualmente con información relativa a procedimientos, materiales, herramientas, movimientos y épocas claves de la evolución del diseño como es actualmente todo el material computarizado que marca el rumbo de las artes gráficas.

El confrontar constantemente al estudiante a la producción gráfica a la que estamos expuestos en los medios, así como la observación directa del contexto en el que se encuentra, visitando, cuando sea posible, estudios de publicidad, radioemisoras, estudios de fotografía, imprentas, talleres de diseño gráfico, de Screen y en lo posible estudios de TV y asistir a exposiciones y eventos afines contribuyen sin duda a adquirir un lenguaje gráfico y a respetar los oficios de esta rama del saber.

Se debe procurar que entre docente y alumnos se establezca una relación respetuosa y afectuosa, de modo que los alumnos se sientan seguros para hacer propuestas personales alternativas a los símbolos gráficos existentes, orientando su rebeldía hacia la creación. Estos deben comprender que los mensajes que elaboran van dirigidos a promover nuevos procesos de interacción y de reflexión sobre lo que

acontece a su alrededor. Por su parte el maestro se constituye en animador de la creatividad complementando la expresión de niños y niñas con sus conocimientos. Ha de jugar a ser niño para los niños, joven para los jóvenes, o adulto para los adultos, ha de dar lo mejor de sí mismo, y permitir que aquellos que están con él interactúen configurando sus propios sentidos de la realidad. Ha de tener fundamentos claros sobre el papel del arte en el desarrollo y civilización de los pueblos y un conocimiento sobre el Diseño Gráfico.

Es conveniente que el estudiante se plantee problemas gráficos y proponga proyectos de carácter exploratorio que lo lleven a experimentar con diferentes conceptos, materiales y modos de comunicación y a definir y diseñar a conciencia la solución al problema planteado. El estudiante aprende a argumentar en favor de la idea que desarrolló y del procedimiento que utilizó.

Cuando en los estudiantes existe motivación interior el acercamiento a la técnica es espontáneo y libre, para experimentar, manipular y decidirse por lo más conveniente para la realización de sus propuestas. Buscar, indagar, analizar, investigar sobre el material visual al alcance del grupo, permite ampliar horizontes y perspectivas sobre los alcances del Diseño Gráfico. Una vez el estudiante selecciona una técnica, aprende pacientemente a dominarla en función de sus intenciones expresivas.

Aunque las propuestas por lo general son individuales, no se puede desconocer la influencia que puede ejercer el grupo sobre la forma de trabajo de cada cual, pues todas ellas se enriquecen con los aportes y reflexiones que hagan los compañeros.

Los modelos establecidos por la publicidad no deben ser el derrotero a seguir, aunque es importante tener en cuenta que los medios masivos de comunicación influyen en las formas de pensamiento y de expresión y que además ya existe un bagaje de conocimientos en este campo; esta influencia y los conocimientos acumulados en este oficio deben estudiarse como parte del desarrollo de los contenidos de estudio.

Para desarrollar el aprestamiento hacia el Diseño Gráfico, los Lineamientos de esta asignatura coinciden por ejemplo, con los lineamientos de Educación en Danza como guía para reflexionar y proponer ejercicios de aprendizaje de movimiento expresivo, trazando con el cuerpo direcciones, formas, signos, símbolos en el espacio, de la educación en Artes Plásticas y en Audiovisuales. Los indicadores de logros de cada asignatura están dispuestos de manera que son guías que se combinan fácilmente.

Es importante destacar que en diseño lo mismo que en cualquier experiencia expresiva, si bien hay elementos gráficos básicos que se deben manejar, no hay parámetros inamovibles ni reglas fijas y el principio que debe guiarnos es el de la incertidumbre como fuente de ideas creativas.

Puesto que en el preescolar el niño se comunica con imágenes conviene que explore varios materiales y formas de expresión gráfica. En esta edad ya se le puede empezar a orientar para que explore, seleccione, ordene y concatene un vocabulario bidimensional y tridimensional. El resultado dependerá de su desarrollo, del aprestamiento que haya tenido y de la calidad del ambiente en el que se mueva.

A medida que se va descubriendo, adquiriendo y enriqueciendo un vocabulario gráfico, hacia 6° grado, es importante que el alumno comience a integrar elementos tipográficos en su producción gráfica, con lo cual es posible una comunicación más amplia.

Los indicadores de logros para los dos grupos de grados de 7° a 9° y de 10° y 11° se pueden relacionar con los conceptos siguientes:

1. Para los grados 7°, 8° y 9°: la comprensión de la relación básica entre estructura, forma y contenido. Esto tiene que ver con la producción de diseños gráficos como una estructura interna, que muchas veces se presenta desligada de su contexto (o soporte). Se refiere concretamente a la producción de símbolos, signos, señales, que siendo sencillos pueden producir piezas tan complejas como carteles o portadas. Esta aproximación inicial permitirá abordar el problema de lo gráfico desde lo esencial: la relación estructura-forma-contenido, elementos conceptuales pilares del diseño.

La producción simbólica, la capacidad de síntesis, de abstracción, son procesos cotidianos en el ser humano. Los niños en estas edades (de 14 a 16 años) viven intensamente sus emociones y están encontrando su identidad, necesitan expresar sus vivencias, identificarse con símbolos, como individuos y como parte de un grupo y ritualizar sus encuentros. Se sugiere entonces enfatizar en estos grados las propuestas individuales en torno a la realización de signos, marcas y símbolos con objetivos claros: identidad personal, del grupo, de eventos o instituciones, monogramas para uso personal, marcas para productos, símbolos para grupos culturales, deportivos y cívicos dentro del mismo plantel educativo, diseño de escudos o emblemas, diseño de familias de pictogramas para señalización, etc. En este nivel se busca entonces, además de reforzar la autoestima, la seguridad en sí mismo, construir autonomía e identificar un estilo personal; afianzar los conceptos básicos, la capacidad de observación y abstracción, llevar a cabo un proceso individual de concebir, expresarse y reflexionar que se realiza y enriquece en el contexto del grupo que comparte y se proyecta al entorno comunitario.

2. Para los grados 10° y 11° se sugiere trabajar sobre la relación estructura-forma-contenido-contexto, concepto. Se manejaría la interrelación armónica de elementos gráficos de diferente naturaleza en un espacio-formato, con el fin de producir un mensaje. Anteriormente, la atención se concentró en los elementos individualmente; aquí se requiere de un manejo global que implica la disposición de un plan, de una metodología, para la realización de proyectos de grupo y la elaboración y confrontación de un producto. Se requiere entonces del trabajo en equipo y, aún más que antes, de la exposición y confrontación de ideas.

El Taller Central que se sugirió antes, podría ser el eje del trabajo para los estudiantes de estos grados.

LÍNEAS DE TRABAJO EXPLORATORIO

Se sugieren los siguientes campos de exploración que el maestro puede abordar a través de Proyectos Pedagógicos, bien sea reuniéndose con compañeros de educación artística, de otras artes o de otras disciplinas que complementen las indagaciones desde sus respectivos saberes, formando Microcentros o espacios de reflexión pedagógica en torno a metodologías y didácticas para su implementación en el aula. O directamente, como proyectos de aula con la participación de los niños. O también como proyectos de observación y búsqueda individual del docente.

En primera instancia se sugiere a los docentes hacer un sondeo con las universidades que enseñan diseño gráfico sobre los conocimientos y las deficiencias con las que llegan los alumnos para iniciar la adecuación de estos lineamientos.

Los mensajes de los medios. El docente de artes gráficas debe estar atento a los constantes cambios culturales que suceden a su alrededor, que se manifiestan en la televisión, los periódicos, revistas y avisos y estudiar su impacto en la comunidad educativa. Una estrategia activa y participativa para desarrollar investigaciones en esta línea puede ser que los estudiantes realicen proyectos de diseño gráfico representando los sentimientos que experimentan ante determinados símbolos de la realidad visual gráfica del medio, de manera que estos proyectos se lleven a cabo articulados por etapas al programa que se proponga. Así" por ejemplo, se pueden estudiar inicialmente las señales, los signos o símbolos que impactan al estudiante, luego se pueden estudiar paulatinamente sentidos que se le encuentran, elementos conceptuales y gráficos que lo constituyen, materiales etc.

La publicidad que se maneja en el entorno urbano es un campo riquísimo para trabajar desde la escuela. En este caso se aconseja indagar en equipo, de manera sistemática, sobre los motivos, las formas y los contextos de los mensajes gráficos que se encuentran en el entorno escolar, tales como avisos, publicidad de las tiendas, de empaques de productos que se consumen en la vida cotidiana.

En este campo cabe investigar el desarrollo comercial de la localidad o de la región, historia y perspectivas. Su incidencia en los consumidores, tipo de productos que se consumen más, por ejemplo y la relación consumo-propaganda.

Maestros y alumnos pueden desarrollar conjuntamente estudios de mercado para lograr productos como el periódico escolar, las revistas, plegables, boletines, talleres de Screen.

Los periódicos. Estudiar la prensa escrita es algo que hoy se hace en los colegios con el programa Prensa-Escuela. En este programa los estudiantes observan el periódico con el fin de identificar el material de redacción y de analizar los contenidos en articulación con el Área de Sociales. Se sugiere identificar vínculos del programa Prensa-Escuela con la clase de Artes Gráficas con el fin de que los estudiantes se sensibilicen al formato, compaginación, disposición de los textos, a las distintas clases de anuncios publicitarios, (comerciales, esquilas de difusión, ofertas y demandas de personal especializado, inmobiliarios, espectáculos y diversiones). Entonces aprovechan los periódicos desde su contenido y también desde su diseño. Se pueden analizar en la prensa escrita las ilustraciones, fotos, dibujos y en general los módulos expresivos, así" como la grafía de los diferentes títulos y textos. Se pueden hacer comparaciones entre el valor de sus distintos componentes y observar el lenguaje no discursivo que encierran³⁷.

Un taller de Screen. Vale la pena emprender un proyecto escolar en torno a un estudio amplio, sencillo, metódico sobre el montaje y posible mercado de los talleres de Screen, que se difunda a nivel popular para que se beneficien aquellos que trabajan solos en este oficio o para que surjan pequeñas empresas, unidos por ejemplo a una cooperativa de ayuda mutua o bajo la protección de empresas de estímulo a microempresarios. Se podría tener éxito con un estudio en este sentido"³⁸.

Aspectos de la naturaleza. La realidad visual significativa del medio comprende el entorno natural que incluye el propio cuerpo. Las formas de la naturaleza se retoman e interpretan tanto de maneras personales, por ejemplo, impresiones táctiles, visuales o sonoras, sentimientos que despierta, o lecturas simbólicas personales, como son presagios o intuiciones fantásticas. También pueden diseñarse proyectos colectivos en apoyo al área de ciencias o de educación Ambiental.

Las comunidades tienen un universo simbólico ancestral íntimamente relacionado con fenómenos de la naturaleza, factible de investigarse desde diferentes perspectivas, para bien de la educación integral del diseñador gráfico. Por ejemplo entre las comunidades indígenas se "lee" el sentido de los fenómenos de la naturaleza y para casi todas la tierra representa la madre. Para otras culturas como la cristiana la luz es símbolo de inteligencia o de sabiduría, la paloma representa el espíritu. Esto sucede no solamente con aspectos religiosos, ya que se alude metafóricamente a la naturaleza en otros muchos casos, como decir que el león rampante representa diferentes virtudes o que se tiene "una mirada luminosa" o que alguien es "un sol de persona".

Indagación histórica. Se sugiere desarrollar proyectos cortos y concisos con alumnos de educación Básica y Media en torno a las expresiones pre-colombinas, invitando a los estudiantes a indagar sobre sus propios ancestros. Buscando apoyo para la contextualización histórica y antropológica en los museos o si es posible visitando los sitios a los que se refiere el proyecto que se lleva a cabo, como lo vienen haciendo los estudiantes de artes del INEM Julián Motta Salas de Neiva y otros colegios en el Huila que estudian directamente la estatuaría Agustiniiana, o como lo han hecho instituciones en Santander sobre "las piedras pintadas" o petroglifos Guanes.

Se recomienda hacer creaciones a partir de la información obtenida y contrastarlas con información relativa a la historia ancestral de otros pueblos, recurrir al estudio de leyendas, agüeros, dichos, costumbres y formas de vida de los pueblos(en asocio con el área de sociales), utilizando fotografías, grabaciones de sonidos (en el caso de poder salir a los sitios de interés arqueológico). Utilizar pigmentos y soportes naturales en lo posible. Los resultados del proyecto deben compartirse con la comunidad mediante exposición, proyección de diapositivas, artículos en la prensa local o realizando información impresa para la comunidad.

Se recomienda también hacer estudios sobre cómo trabajar con los niños la historia del arte local, americana y universal, según los estadios evolutivos en los que se encuentren, de manera que a la vez que aprenden historia vayan desarrollando su creatividad y su curiosidad por saber más sobre este tema.

El diseño gráfico al servicio de la investigación de la problemática escolar. Dada su índole comunicativa el diseño gráfico, instrumento que nunca agotara su sabiduría y riqueza reveladora, se presta para que el profesorado realice investigaciones descriptivas respecto al significado que tiene para los estudiantes el entretendido de relaciones humanas que cotidianamente experimentan dentro de la institución y en este sentido es un medio excelente para realizar diagnósticos del "currículo oculto" en el aula o en la institución. Igualmente es una buena herramienta para evaluar y reorientar procesos pedagógicos. Así lo demuestra la investigación "Alumnos del Liceo 17, sus vivencias a través del gráfico", en la que se trabajó con grupos de alumnos con bajo rendimiento académico sobre el supuesto de que su bajo rendimiento se debía a factores de tipo afectivo y material que originaban problemas de comunicación³⁹.

36. Texto elaborado por el maestro David Consuegra, Diseñador y profesor universitario.

37. Mana del Tránsito Alba, Colegio Enrique Olaya Herrera, Bogotá. En Mini-Revista CASD-SCREEN, julio de 1994, ?4.

38. Edilberto Rojas, CASD, SCREEN, Bogotá, N° 21993.

39. Profesoras Graciela Álvarez, prof. de educación Cívica y Filosofía, y Cristina Cabrera, prof. de Filosofía, Montevideo, Uruguay. (Se encuentra en el centro de documentación de la Secretaría del Convenio Andrés Bello, SECAB).

5. Diversos campos de la educación artística

5.3 Educación en audiovisuales

"La idea es encontrar un cine tal y como había aparecido en su primera mirada, una mirada inocente. En el inicio del cine, éste aparece como algo infantil, como si fuera un juego, y en el juego está el descubrimiento y con él la posibilidad de ver más lejos o de tener una nueva percepción del mundo." Entrevista con el director de cine Theo Angelopoulos, en Revista Topo, Madrid. Septiembre de 1996.

Cómo podríamos aproximarnos en la escuela a aprehender, reconocer, transformar, apreciar y comprender la calidad de la vida de la que hacemos parte sin desarrollar una propuesta de aprendizaje de los medios audiovisuales, los cuales, antes que nada nos invitan deliciosamente al campo de la experiencia estética y de la representación significativa de la dinámica de la interacción humana. Y además nos participan de principios, materiales, técnicas y tecnologías de una industria cultural que hoy hace parte de nuestra intimidad. Cómo no tener en cuenta las artes audiovisuales en el currículo formal, si mientras nos entretienen, nos enseñan o nos informan influyen de manera inquietante en la imaginación y en el comportamiento de nuestros alumnos, planteándonos el reto de abordarlas.

Debemos abordar en forma paralela la ciencia y el arte para alcanzar la apropiación de la tecnología en una perspectiva humanística. Se plantea aquí el audiovisual como una forma de expresión como lo son la música, el teatro, la danza. Esto debe entenderse como una exigencia de la época, desde la dinámica y los cambios acelerados de los procesos sociales, como algo indispensable en la construcción de una nueva escuela. El audiovisual es de por sí una herramienta de carácter investigativo. Para poder comprenderlo y utilizarlo mejor, es necesario trascender sus secretos tanto en lo técnico como en lo artístico, en una aplicación permanente en la escuela⁴⁰.

Abordar la formación estético-artística en el universo del audiovisual de fines de siglo en Colombia, involucrando la cualificación y un criterio de elección por parte del espectador que navega en el prolífico "territorio" vídeo, es una tarea imperativa, máxime cuando este público está conformado mayoritariamente por niños y jóvenes que poco se privan de su influencia, a diferencia de lo que ocurre con otras manifestaciones estético-artísticas cuya apropiación y consumo no se da en general a domicilio.

A pesar de la compleja tarea, todo lo que se haga en relación con la cualificación de maestros y jóvenes hacia una verdadera apreciación de los programas audiovisuales y, en particular de los que se "consumen" a nivel doméstico en el "cuarto de ver", (como se ha dado en denominar el espacio donde se coloca en los hogares el receptor de T V) constituye un aporte necesario al mejoramiento de la calidad de la educación.

Esa cualificación puede incluir desde un aumento del disfrute hasta el desmonte y la comprensión de los artificios narrativos utilizados, con lo cual contribuiremos al menos a frenar el crecimiento de esa especie contemporánea del "ciego vidente" que se arraigó en nuestro medio y que es caldo de cultivo para el creciente analfabetismo cultural.

Pero no todo es desierto en el "territorio" vídeo, pues en éste hay espacio para el disfrute inteligente, para el juego y para coadyuvar a reforzar sentimientos como los de solidaridad, igualdad, tolerancia y respeto mutuo, contribuyendo así a formar un mayor número de jóvenes creativos, críticos, comprometidos con su quehacer diario y con capacidad de disfrute de su entorno.

Aún siendo conscientes del incierto avenir del cine a mediano y largo plazo es indispensable recuperar en esta perspectiva el aporte de buena parte del cine de calidad y no solamente las películas que se constituyeron en clásicos (y son referencia obligada en las historias tradicionales), sino las innumerables obras producidas en diferentes latitudes, aún en países como el nuestro, donde se han dado películas imprescindibles para la memoria visual propia. Al respecto puede consultarse la "filmografía básica colombiana". Manifestaciones que

hacen necesarias las tareas de incentivar y recuperar para los jóvenes el espacio de la sala de cine de calidad y aún por fuera de los circuitos comerciales, de concientizarlos para reforzar la defensa de la producción cinematográfica propia como una cuestión casi de dignidad o soberanía nacional, tal y como lo han intentado países con menos infraestructura logística técnica que el nuestro.

Todas estas posibilidades nos mueven a aprovechar los espacios que abre la nueva legislación educativa y en particular lo relacionado con la educación artística, para configurar esta propuesta que debe entenderse como proyecto dinámico y con diversas variantes posibles para materializar las estrategias de trabajo, según la perspectiva en que se retomen aspectos y factores como los de tipo estético, histórico-sociológico y los relacionados con los artificios narrativos propios del audiovisual, pasando por los de tipo técnico.

En este contexto, nuestro optimismo en cuanto a los beneficios que debe aportar a los niños y jóvenes el acercarse a la problemática audiovisual no es infundado, pues nuestra experiencia nos muestra diversos logros cualitativos que ya empiezan a incidir en el panorama del sector del audiovisual. Para apuntar a estos objetivos se parte de la base de que la imagen en pantalla y en movimiento cautiva a niños y jóvenes y que ellos pueden decodificarla con más rapidez que los mayores. Por ello nuestra propuesta incluye 4 líneas básicas de trabajo paralelas:

1. Enriquecer la imaginación, la fantasía, la capacidad de evocación de los niños, a través de medios en los cuales puedan conjugar experiencias estéticas de índole plástica, musical, teatral, dancística, ampliando su percepción del entorno natural, social y cultural para que lleguen a constituirse en seres libres con criterios para selección ante el universo audiovisual.
2. Desmitificar tecnologías y procesos de elaboración de trabajos audiovisuales para acceder a la utilización de algunos dispositivos con propósitos expresivos y pedagógicos.
3. Posibilitar la integración y el juego con los conceptos que se manejan en este campo a distintos niveles, según el momento evolutivo y el contexto cultural en el que se encuentren los estudiantes.
4. Buscar una apreciación del universo televisivo, incluyendo la posibilidad de integrarlo en los procesos académicos de otras asignaturas, indagando además sus aspectos conceptuales e históricos⁴¹.

EL CINE, LA TELEVISIÓN, LA MULTIMEDIA Y LA EDUCACIÓN BÁSICA⁴²

MANIFESTACIONES DEL CINE

Puede afirmarse del cine, en un siglo de desarrollo, que es "como una especie de gran matriz arquetípica que contiene en potencia embriogenética todas las visiones del mundo", pero su visión, quizás análoga a la visión-madre de la humanidad, se ha apartado de la práctica y está comprendida en "la gran estética madre, la que cubre todos los espectáculos de la naturaleza y también todo el campo de lo imaginario, todos los sueños y todos los pensamientos"⁴³.

Esta visión que suscita el cine, en el sentido visionario del término, ha sido más importante que su definición como arte o como lenguaje (como ha sido catalogado), en la medida en que desde un punto de vista general lo que más lo caracteriza es haber desarrollado un buen número de artificios, de los cuales hacen parte las técnicas, las artes y los lenguajes. Tener presente esta concepción del cine permite apreciar que una película es el vehículo para el desarrollo de un arte y de un lenguaje específico. Obviamente estos artificios han sido retomados por otras manifestaciones audiovisuales, pero algunas de ellas, en particular la televisión, no han logrado la dimensión espectacular del cine. Este produce un verdadero salto cualitativo en su papel comunicativo, al introducir un modo completamente nuevo de participación entre la obra y el espectador. Nuevo por ejemplo en relación con la interacción en vivo entre actores, director y público en una obra de teatro.

LA PROYECCIÓN CINEMATOGRAFICA

En esta nueva dimensión comunicativa juega un papel determinante el ritual de la proyección cinematográfica⁴⁴, pues allí el rectángulo de la pantalla es percibido como "la apertura infinita del espacio"⁴⁵. Rectángulo sobre el cual se refleja una imagen completa e inaccesible al espectador, por su tamaño y distancia y sin posibilidad de adaptarla a sus propias necesidades ni de calibrar intensidad luminosa, contraste, color, volumen sonoro, como sí ocurre con el receptor de televisión. Estas características entre otras, materializan "todas las visiones del mundo" y alimentan la impresión de realidad que ha caracterizado al cine. En este contexto el film, en cuanto espejo, puede provocar una identificación imaginaria que se materializa en varios niveles:

- Identificación cinematográfica primaria (plantada por Cristian Metz) a través de la cual el sujeto se identifica a sí mismo al mirar y establece nexos de diversa índole con su devenir personal.
- Identificación secundaria que corresponde a la identificación con uno u otro personaje, en especial en la ficción cinematográfica con el drama, la aventura, la vivencia o la tragedia de ellos.
- Identificación primordial del relato, que es común a las artes narrativas y que autores como Jacques Aumont han considerado como previa a la identificación secundaria mencionada⁴⁶.

OTROS ASPECTOS QUE ENTRAN EN JUEGO EN LA PROYECCIÓN CINEMATOGRAFICA

Los siguientes aspectos de la proyección cinematográfica se correlacionan con los elementos citados para generar en el espectador efectos duraderos pero sutiles. Ellos son viables gracias a la ilusión de movimiento, la cual resulta del efecto producido por la proyección de imágenes fijas (fotografías o fotogramas en la acepción técnica) sucesivas, a razón de 24 cada segundo, con lo cual el tiempo en que se oscurece la pantalla, 1/48 de segundo, es inferior al de la persistencia retiniana (aprox. 1/12 seg.) Fenómeno asociado a la filosofía de la visión humana (dispositivo del taumatropo en el que se acopla a un pequeño eje una moneda u otro implemento con figuras diferentes en sus dos caras, las cuales dan la impresión de superponerse al hacerlo girar sobre su eje),

- La estructura narrativa. Igualmente importante es abordar el tema de los artificios que permiten configurar la estructura narrativa desde la doble perspectiva macroescenográfica y microescenográfica. Entendiendo aquí lo "escenográfico" como la "acción de mostrar cualquier realidad sensible en el marco de un dispositivo preparado o no para este fin, pudiendo subordinarse el hecho mostrado a la expresión de otra cosa"⁴⁷.
- La perspectiva macroescenográfica consiste en el manejo de la estructura global, desde una perspectiva dramática, del hilo conductor y del conflicto central (cuando éste es relevante). Es así como en buen número de películas se manejan estructuras narrativas que combinan y organizan diferentes partes entre las que generalmente aparecen desde el comienzo de la historia, el desarrollo de la narración, la culminación o 'climax' y el desenlace.
- La perspectiva microescenográfica se refiere a los elementos que determinan las articulaciones espaciales y temporales y en particular, las relaciones plano a plano concebidas en términos de sutura. Entendida ésta última como la relación del sujeto con la cadena de su discurso, afectada por una carencia y de un Ausente que desaparece siempre que una imagen es sustituida en el tiempo por otra, para que alguien que representa el eslabón de la cadena significativa pueda ocupar su lugar"⁴⁸.

Estos artificios se conciben en muchos casos desde el guión técnico, (elaborado en la fase de preparación de la película) la guía para la filmación (o registro) donde se indica la selección progresiva de puntos de vista, y su duración. Son éstos la resultante visual o sonora de seleccionar un sujeto a una distancia dada y con un ángulo escogido, valiéndose de la propiedad inherente a los dispositivos de registro de la selección, en cuanto a que la cámara 'encuadra' o sea incluye en el cuadro. Dicha selección opera según el principio inclusión-exclusión; incluir algo o alguien implica simultáneamente excluir partes de ese alguien y de quienes lo rodea. Cosa análoga ocurre con el micrófono y en registro sonoro aunque su capacidad selectiva es diferente. En los encuadres o planos que nos muestran los dibujos tenemos dos puntos de vista diferentes del personaje.

La sucesión de estos planos es lo que se conoce en el medio como el juego de la escala de planos, la cual va a configurar la articulación microescenográfica mencionada o sea la continuidad (visual y sonora) y en la cual intervienen hasta las miradas de los personajes.

LA HISTORIA DEL CINE Y LOS PROCESOS ACADÉMICOS

Para integrar a los procesos curriculares estos artificios del mundo audiovisual y desarrollar su apreciación y comprensión se tienen varias opciones según los medios disponibles y el grado de escolaridad. Recuperar ciertos momentos de la historia del cine, con niños de 7 años en adelante, tiene mucho sentido, utilizando la versión cinematográfica o videográfica que facilita el desglose y análisis valiéndose de la repetición.

Y si nos remitimos a la Historia del cine, no nos referimos únicamente a los clásicos, a los grandes momentos sino a títulos provenientes de otras fuentes. Por ejemplo del "cine moderno" cortos, documentales, trabajos de animación y experimentales. Este se plantea como un nuevo tipo de relación con la realidad, pues por primera vez, a diferencia del cine clásico, con la modernidad el cine toma conciencia de que no está condenado a traducir una verdad que le es exterior, sino que puede ser el instrumento de revelación o de captura de una verdad que él nos devela, lo que Bazin llamaba "capacidad ontológica del cine de revelar la verdad de las cosas". Este cine se consolida desde los años 50 retomando en particular el legado de autores como Jean Renoir (Francia) y Roberto Rossellini (Italia).

Todo esto tiene como propósito que el maestro configure su propia historia en evolución, sin una cronología rígida y vertical. No comparando momentos, estilos o estéticas. Esto es buscando la cualificación y disfrute de los niños, niñas y jóvenes. Para hacer este tipo de trabajo, de reconstitución podemos remitirnos a la "historia transversal del cine", planteada por Jean Luc Godard⁴⁹ en su ensayo sobre el tema, para ello hay que disponer obviamente de referencias sobre la historia del cine. Pero más aún de buena memoria visual, de una capacidad de asociación y sobre todo de tiempo... "el tiempo de encontrar el momento donde uno siente que hay algo interesante que ocurre y si uno piensa que hay un tratamiento análogo en otro trabajo hay que encontrar ese momento y mostrar los dos, aún si se presenta de una manera diferente."

En nuestro contexto este propósito puede aprovecharse para mostrar fragmentos que con una gran sutileza, fineza y belleza nos presentan situaciones, en general, tratadas superficialmente en otros medios o deformadas al límite del cliché y la vulgarización. Pensamos en escenas de diversa índole como las que presentan conflictos, aún con eliminación del oponente -vía asesinato, duelo, etc; o simplemente afectivos donde se presentan accidentes fatales, donde se recrean relaciones amorosas resaltando toda la fuerza y pasión que ellas toman, aún entre personas mayores, donde se plasma la relatividad de la visión sobre un suceso cotidiano, o sobre la epopeya de un pueblo. En fin, la lista es grande y los ejemplos que propondríamos incluyen obras de John Ford, Anne Marie Mivelle, Jean Luc Godard, los hermanos Taviani, A. Kurosawa, Orson Welles y de José Marta Arzuaga, Francisco Norden, Martha Rodríguez.

Lo que resulte de la interacción con el audiovisual debe permitir, en la sala de proyección o en la doméstica, trazar un lazo entre el sueño y el cine considerando éste último más allá de su referente metafórico "fábrica de sueños". Porque "si el sueño no es sino una psicosis alucinatoria del deseo que a través de su capacidad de figuración produce un más-que-real, la maquinaria cinematográfica parece reproducir algunas de sus características básicas"⁵⁰.

DE LA APRECIACIÓN DE LA TELEVISIÓN A SU REPROGRAMACIÓN EN EL AULA

A la televisión colombiana, siempre tan criticable, más que hacerle un juicio se le debe conocer, analizar y utilizar para diversos propósitos en el proceso educativo. Al respecto, plantea Francois Bayrou "Me impacta sobremanera el contraste actual entre la emergencia de un nuevo lenguaje dominante, el de la televisión y la ausencia casi total de análisis sobre este lenguaje. Y esto es más grave si se piensa a priori, como parece, que el predominio de la imagen coincide con una falta de control de la lengua escrita, en particular en los niños. Y esta ausencia de análisis, este vacío es aún más molesto, cuando la imagen se presta a todas las perversiones, en particular cuando se traspasa la línea entre el riesgo de ilusión y la manipulación"⁵¹.

Se trataría quizás, como ocurre con las dictaduras, de lograr hacerse a un espacio para convivir con ella sin renunciar a la oposición frente a sus manifestaciones más perversas. Y es que nuestra televisión también tiene franjas que lo son en alto grado, así como hay otras de gran calidad estético-intelectual. Aún así no hay que perder de vista que funciona como el más depurado de los dictadores, que predicar y sacralizar siempre los valores inmediateistas predominantes actualmente y siempre a través de slogans como "sé joven y bello, ponte en forma, ama y déjate amar (en familia pequeña) y sobre todo no aceptes enfermarte y menos aún morir. Trata de encontrar un trabajo interesante, pero evádate con frecuencia, todo ello en eco con la radio y las revistas semanales que nos llaman a este mundo"⁵² desnudando su "insoportable levedad" a tono con esta sociedad de la seducción.

Desde esta óptica quizás sólo las grandes películas cinematográficas y los dictadores tienen una "gran audiencia" como la televisión. La TV funciona como los dictadores, ella reúne un público en un solo día a una hora... "ella puede mostrar por igual la reina de Inglaterra o los partidos de fútbol en Argentina y habrá quizás un millón y medio de personas durante hora y media que van a ver lo mismo y qué dictador no ha soñado con este público? Y qué público no ha votado por un dictador que le pone el partido que él quiere en un momento dado?"⁵³.

Según Ana María Cano en su columna Armario, la incursión con las 24 horas continuas de más personas al molino televisivo, hará que más materia prima se vuelva harina y conduce a que haya más simultaneidad, sintonía más masiva y pauta nueva, pero aleja más todavía la posibilidad de que haya diversidad, escogencia y representatividad de las diferencias que alberga el país⁵⁴.

Aun sabiendo que, a nivel macro, "la Tele" sirve fundamentalmente al dinero que la hace vivir (el anunciador) o a los intereses cotidianos de quienes viven de ella, pensemos cómo buscar la posibilidad de aprovechar su gran poder de transformador cultural -como ha ocurrido con sectores sociales que no acceden a las manifestaciones culturales por otros medios- y reorientar estos efectos en las ventajas que todavía deja como servicio que a pesar de todo sigue siendo, según el planteamiento de Umberto Eco⁵⁵.

El mismo Eco considera que no es el pueblo quien debe temer la influencia de la televisión pues son las élites las que le otorgan demasiado poder. Estas últimas "se han fascinado y han sido subvertidas por la televisión mientras que aquellos que no tenían nada, ninguna cultura, han ganado en contacto con la televisión" En el fondo -dice Eco- "la televisión embrutece a las personas cultivadas y cultiva a quienes tienen una vida embrutecida. No se debe salvar a los pobres de la televisión pues son los ricos sus verdaderas víctimas"⁵⁶.

Aunque no se pueda solucionar el problema de la dicotomía televisión comercial que entretiene y televisión pública que aburre, si se puede buscar respuesta al interrogante que plantea Julio García Espinosa en su ensayo "La electrónica o la cuarta edad del cine" el autor infiere que si "La ciencia experimenta, por qué no el arte?"⁵⁷, el cual retomamos aquí así: "Cómo experimentar con la televisión en la escuela? El propósito subyacente allí será la asociación que genera la televisión de acuerdo con la peor tradición del pensamiento mágico, con el slogan de "ver para no creer"⁵⁸.

Servirse de la televisión básicamente como herramienta didáctica es bastante limitante y quizás desgastador, sin definir previamente los terrenos de acción de la lecto-escritura y del audiovisual. No se trata de que el gran medio de masas desplace a la escuela o sustituya a los profesores; la problemática de la televisión "educativa" es sólo parte del conjunto que tiene que ver con la ausencia de cultura de la imagen y donde la televisión en la escuela tiene mucho que aportar fácilmente. De hecho hay que recuperar el terreno que ha perdido la imagen en la escuela pero teniendo en cuenta que el público de la escena pedagógica son niños. Cuando el texto escrito era el principal medio o vector de conocimientos, la escuela se planteaba la tarea de enseñar su sintaxis, su vocabulario y sus reglas. Llegando a plantear clases de "retórica" y la gramática era fundamental en la escuela primaria.

La pregunta se transformaría así: ¿Es posible enseñar una lectura crítica de la televisión en la escuela, máxime cuando la conjugación sonido imagen se nos presenta no como un reflejo de realidad sino como un concentrado de realidad? Respondiendo al interrogante, Francois Bayrou propone entonces, enseñar el vocabulario, la sintaxis, la semántica de la imagen. En su concepto el medio para avanzar es "enseñar este análisis, esta comprensión de la televisión por la televisión misma, o al menos por medio del vídeo"⁵⁹.

Bayrou a su vez plantea una inquietud importante: cuándo y con quiénes empezar, y la respuesta es relativa en parte, pero clara en cuanto a que es importante que los niños se reafirmen en el descubrimiento, manejo y disfrute de la lectura previamente a su entrada en el universo de "la tele y compañía".

LA PROPUESTA

Necesitamos urgentemente inventar una pedagogía del instrumento (la TV) conducida con el instrumento mismo. Esta se puede plantear a dos niveles:

Trabajar en la escuela con base en programas que el estudiante vea a nivel doméstico (asignadas o libres). Esto conlleva a retomar en el aula esas experiencias en una doble perspectiva de reconocimiento e interpretación. Este trabajo perceptivo-valorativo, analítico y de discusión crítica debe ser reforzado con la utilización de los mismos materiales o similares en versión vídeo. Es de esperarse que la

aplicación sistemática de este proceso permita al alumno anticipar, replantear, organizar, dosificar y tomar decisiones en relación con los contenidos de los mensajes televisivos y con la elección futura de las emisiones que desea apreciar.

El abanico de emisiones debe considerar diferentes tipos o géneros de programas, e incorporar gradualmente (de acuerdo con el grado de escolaridad) contenidos más complejos.

El otro nivel plantea aprovechar la programación televisiva en la perspectiva de reforzar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ampliando el proceso con una fase de integración. Es decir, proponiendo temáticas y problemas, (en particular relacionadas con las ciencias sociales y humanas, así como con las naturales y con las disciplinas artísticas y estéticas, pasando por las lenguas), para contextualizarlos con programas televisivos que directa o indirectamente los aborden y analicen. El proceso se cierra con la confrontación de los aportes de alumnos y maestros sobre el tema. Igualmente, en particular en secundaria, se puede trabajar en forma menos dirigida proponiendo la emisión y permitiendo escoger las temáticas. Todo ello induce a reprogramar o reformular una televisión en el aula con una clara directriz cultural y que se apoyaría fundamentalmente en materiales de vídeo. Ella puede complementarse con otros dispositivos tecnológicos que introduzcan la asociación con la informática como la multimedia.

La utilización de estas programaciones quitaría rigidez al curso tradicional y plantearía una apertura en vía de análisis y discusión, complementando e ilustrando las generadas por la lectura de materiales sobre los respectivos temas. Aquí es menester mencionar el proyecto "Integración de los géneros televisivos educativo, cultural, informativo, animados infantiles y acción en la cualificación del proceso educativo comunicativo", en los grados cuarto y quinto de primaria del Colegio Gimnasio Juan XIII de Neiva, como parte del trabajo de grado de la especialización en comunicación y creatividad para la docencia de la universidad Surcolombiana, desarrollado por Nora Moreno y Edelmira Ospina.

Otra posibilidad de trabajar con el audiovisual en la escuela es la de plantearse el problema de la apropiación de procesos técnicos y artificios para la elaboración (producción) audiovisual. Esto plantea problemas instrumentales, financieros, y metodológicos. En cuanto a estos últimos y desde una perspectiva de recursos humanos existen dos estrategias básicas:

- Aproximar a pedagogos y estudiantes al manejo de lo que hemos llamado "artificios del audiovisual" con todos sus contenidos técnico-estéticos. Esto conlleva obviamente un proceso complejo.
- Vincular a profesionales del audiovisual a la problemática de la educación no en una forma puntual sino continuada, buscando que se empapen de este universo y puedan engranar en proyectos comunicativo-pedagógicos.

Inicialmente proponemos que en donde sea factible se plantee el registro de situaciones y procesos asociados directamente a la realidad en que interactúan alumnos y maestros. Así, la organización de la escena que se va a registrar es autónoma y se puede hablar de una auto-puesta en escena (en cuanto existe por sí misma), lo cual evita problemas cuando no existe algún dispositivo que se considere necesario. De este modo, se adecua este tipo de registros en video, aún como borradores, a la posibilidad de retomar el proceso grabación-discusión con las personas filmadas y se involucra una gran creatividad y disfrute.

Es necesario trabajar construyendo la narración en las 3 etapas básicas de la realización con criterio de montaje, las cuales según el cineasta ruso Dziga Vertov, son: la concepción "yo monto cuando pienso", el registro "yo monto cuando filmo" y el montaje "yo monto cuando yo monto". Entendiendo aquí que el montador o editor es el primer espectador de la película, después del camarógrafo (con su ojo en el visor), luego jugará su rol el destinatario de ella, es decir el público quien realizara la reflexión compartida sobre el montaje "yo le doy una dimensión social al montaje" y la valoración que se logra por consenso o diferenciada "yo le doy una dimensión cultural al montaje".

Las cámaras de vídeo doméstico pueden ser una herramienta de gran utilidad para esto dada su versatilidad, bajos costos y facilidad de manipulación; su ergonomía permite utilizar el cuerpo como soporte de registro y al portador vivir el espectáculo cotidiano como una improvisación dinámica similar a la que desarrolla el torero frente al toro y que demanda una gran armonía, similar al ballet, produciéndose una simbiosis frente al hecho observado (actividad de transformación material corporal ritual, o combinación de ellas) que remite a una especie de "cine trance"⁶⁰ donde el camarógrafo desarrolla una sutil coreografía digna del ballet clásico pero flexible como en el contemporáneo.

Si la posibilidad de registro audiovisual retomando elementos de la vida cotidiana puede convertirse en una experiencia vivencial singular, también debe mencionarse que el audiovisual desde su pre-historia estuvo asociado a elementos de tipo lúdico⁶¹ y que los últimos desarrollos de tipo técnico, integrando vídeo e informática siguen permitiendo y estimulando esa posibilidad. Evidentemente hay una diferencia importante entre la magia, inocencia y belleza de los primeros dispositivos que permitían pensar en la ilusión de movimiento como el taumatropo mencionado antes) y la rudeza, y a veces perversidad que encierran algunos de los juegos electrónicos interactivos como aquel que imita un lanzador de misiles teleguiado y que es utilizado por los niños para destruir la casa en ausencia de sus padres.

Pero en toda esta paleta hay una fuente casi inagotable para recuperar entre los niños y jóvenes "nociones como las de juego, viaje, actividad y movimiento que adquieren cada vez connotaciones más mentales en detrimento de lo sensorial y lo locomotriz"⁶² con la sobredosis de televisión que ellos reciben y que ha reemplazado buena parte de los juegos infantiles tradicionales como las bolas, el trompo y otros. De dicha reserva de dispositivos lúdico-inteligentes relacionados con la historia del audiovisual se pueden extraer zootropos, sombras chinas, o la linterna mágica, tan querida para Marcel Proust "... para distraerme las noches, cuando parecía muy triste, antes de comida, limpiábamos la lámpara mágica. Y gracias a los primeros arquitectos y maestros en vitrales de la edad gótica, ella sustituía la opacidad de los muros por apariciones multicolores casi sobrenaturales, donde las leyendas estaban dibujadas como en un vitral vacilante y momentáneo"⁶³.

Y en cuanto a la paleta electrónica (multimedia) también debe abordarse con claros criterios de selección en función de su

aprovechamiento lúdico-creativo.

UNA MIRADA DESDE LA ESCUELA

Los maestros consideran importante desarrollar la sensibilidad estética y la capacidad selectiva de los alumnos ante los medios masivos de comunicación, dada la gran incidencia que tienen, para bien y para mal, en la visión del mundo, en el diálogo interpersonal e intergeneracional y en la formación de la vida afectiva y de los valores de los estudiantes.

Algunos docentes se muestran interesados en programas que consideran de valor educativo como aquellos relativos a la ecología, la vida familiar y los musicales, graban ciertos programas del canal educativo y han venido conformando videotecas escolares. Casi ningún profesor o profesora recurre a los programas de televisión como apoyo educativo o utiliza la televisión en el salón de clase, aunque muchos creen que hay programas "rescatables" que se podrían "leer estética, artística y técnicamente" en el aula, con los estudiantes.

Se cree que es importante que los estudiantes aprendan a seleccionar buenas emisoras, programas y publicaciones, sin embargo los radiofaros, cineforos, videoforos, tertulias, debates etc. en los que se forman los criterios de los alumnos, aún no se han consolidado en los colegios.

El profesor Jorge Londoño del Dto. de Cine y TV de la U. Nacional escribe que "en el último cuarto de siglo el bagaje cultural que poseen nuestros jóvenes esta conformado especialmente por las informaciones y saberes provenientes de los medios masivos, teniendo entre ellos importancia relevante la Televisión", de la cual hoy se ocupa también la educación en instituciones educativas formales y no formales. Por ejemplo, el colegio Cafam de Bogotá lleva varios años trabajando con circuito interno de TV en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) se ha desarrollado una política de Centrales Didácticas donde la producción de vídeo ocupa lugar preferencial; en Acción Cultural Popular desde 1982 las poblaciones campesinas iniciaron experiencias con vídeo. Otro proyecto escolar interesante de trabajo con medios es el de educación en Literatura y vídeo "Raíces mágicas", del Instituto de Cultura y Bellas Artes de Ocaña, que se realiza con profesores y estudiantes del municipio. En algunas instituciones en la clase de arte se hacen videos con los alumnos sobre temas de su interés, sin embargo no se encontraron experiencias de docentes en la elaboración de Software para Educación Artística. De otro lado han venido tomando fuerza los proyectos comunitarios de radio y televisión y en general los sistemas de comunicación alternativa, lo cual se constituye en un recurso para la educación artística en la escuela.

Los resultados del Sistema Nacional de Evaluación, publicados por el Ministerio de Educación Nacional en 1995, muestran que la televisión tiene un efecto positivo claro sobre el logro académico de los estudiantes⁶⁴.

Sin embargo, respecto a la formación integral de los niños, los maestros de preescolar lamentan que los mayores "tengan entretenidos" con la televisión a los más pequeños "para que no molesten"; observan que éstos reciben impresiones que afectan negativamente su sensibilidad, especialmente cuando se les expone a la TV sin ningún control de tiempo o mediación por parte del adulto. Los maestros de los otros grados también consideran que la televisión "atrofia la sensibilidad" y "deforma culturalmente", que no promueve el ingenio ni la inventiva y no involucra a los jóvenes críticamente; piensan que con frecuencia "en su afán de mantenerse en los primeros lugares de sintonía, los programas son de mal gusto, con historias truculentas y excesivamente violentas", o que son "acicate de la desesperanza y del resentimiento social, del que se aprovechan políticos y comerciantes oportunistas"; que más bien suscita confusión de valores de identidad cultural. Señalan que los mensajes más contundentes son los del consumo; que "las pautas comerciales establecen en un alto grado parámetros de sensibilidad y orientan los gustos" lo cual, en ocasiones promueve valores inalcanzables que producen frustraciones. Los maestros se sorprenden y expresan además su desconcierto por la violencia de las películas que escogen sus alumnos más pequeños, tanto en las grandes ciudades como en las zonas rurales. También lamentan que programas de la TV sin fines constructivos sean tan apreciados por niños y jóvenes. Comentan que la comunidad de televidentes no se tiene en cuenta para definir la programación. Por otro lado se observa que si bien la televisión educativa presenta interesantes documentales relativos al mundo de las artes, no tiene en cuenta la educación artística dentro de su programación, aún siendo ésta un área curricular que por ser fundamental se hace obligatoria.

La comunidad educativa necesita contar con una información sistematizada sobre las producciones audiovisuales relacionadas con el mundo de las artes, de manera que pueda servirse de ellas, vacío que puede ser llenado por el Sistema Nacional de Información Cultural, SINIC.

*"Mundo de la naturaleza, mundo individual, mundo social, mundo del conocimiento, realidades con las que cada uno de nosotros se enfrenta para interpretarlas, cuestionarlas, analizarlas e internalizarlas en un proceso constante y creciente mediado por múltiples elementos, hechos, situaciones y personas que se suceden vertiginosamente"*⁶⁵.

Víctor M. Sarmiento.

Logro general esperado

Se espera que a través de la formación en audiovisuales maestras, maestros y estudiantes desarrollen su imaginación poética, incrementen sus habilidades intuitivas y expresivas, compartan el gusto por la representación narrativa audiovisual, adquieran herramientas que les permitan disfrutar y participar de manera creativa y crítica del cine y de los mensajes audiovisuales, en particular de los medios masivos de comunicación. Todo lo cual contribuye a desarrollar criterios para apreciar su medio y aprovechar las oportunidades que éste les ofrece.

Logros generales esperados por procesos

Proceso de Desarrollo de Pensamiento contemplativo

- Desarrollo de la percepción de las propias evocaciones y fantasías de las imágenes y sonidos de la naturaleza, de las propuestas de los otros y de la producción audiovisual del contexto particular (cine, TV, multimedia, electrónica).
- Desarrollo de la intuición de imágenes dinámicas y rítmicas coherentes en un tiempo y en un espacio.
- Apertura al diálogo pedagógico. Actitudes alertas y selectivas hacia las expresiones y experiencias audiovisuales. Toma de posición frente a una realidad audiovisual.
- Redimensionamiento de una realidad imaginaria a través del disfrute del audiovisual. Proceso de transformación simbólica de la interacción con el mundo.
- Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos mediante la expresión con herramientas del lenguaje audiovisual.
- Desarrollo de habilidades comunicativas que impliquen dominio técnico y tecnológico.
- Apropriación de los recursos del medio como elementos expresivos, aparición de un estilo propio.

Proceso de Desarrollo de Pensamiento Reflexivo

- Construcción y reconocimiento de nociones, conceptos y formas expresivas propios de la experiencia audiovisual y del lenguaje del cine, la T V y demás medios de comunicación audiovisual.
- Desarrollo de habilidades conceptuales.
- Desarrollo de la capacidad de argumentación para mostrar los procesos de selección de ideas, materiales y de producción artística.

Proceso de Desarrollo del Juicio Crítico

- Comprensión y aprecio de la calidad de la interacción con el mundo natural, social y cultural.
- Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción televisiva, cinematográfica y comunicativa audiovisual en general en una perspectiva histórica.
- Comprensión de distintas verdades estéticas y sociales dentro de una realidad dada y emisión de juicios de valor.
- Desentrañar valores culturales locales para asignarles un valor artístico, frente al arte reconocido y oficial.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Se recomienda garantizar un diálogo abierto que permita al maestro y al estudiante:

- Analizar desprevénidamente el fenómeno artístico.
- Gozar conjuntamente el desarrollo del pensamiento contemplativo considerando imágenes que se tienen de sí y del medio.
- Desarrollar la mutua dimensión lúdica en los procesos de aprendizaje generando un clima de confianza y entendimiento.
- Descubrir y escoger motivos para expresarse, medios y técnicas a partir de las necesidades específicas de cada cual y de las condiciones particulares del medio.
- Construir espacios sensibles que permitan la cualificación de resultados. Alcanzar una actitud de respeto, reconocimiento y validez de las múltiples "verdades artísticas" por medio del trabajo individual y colectivo.

40. Equipo de trabajo en memorias del taller de Valledupar, 1995.

41. Texto elaborado por el profesor Gustavo Fernández, carrera de cine y T V de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional.

42. Texto de Gustavo Fernández, Profesor Asociado, Carrera de Cine y T V , Fac. de Artes, U. Nacional.

43. Ver MORIN, Edgar en Le Cinema où l'homme imaginaire, Editions de Minuit, Paris, 1966.

44. Hoy en día el video puede manejarse análogamente y las diferencias cualitativas en cuanto a la calidad de la proyección (definición, color, etc.) se acortan y tienden a desaparecer con el advenimiento de la televisión de alta definición.

45. Según la expresión utilizada por Enrico FULCHIGNONI en su texto "La civilización de la imagen" Petit Bibliothèque Payot, Paris, 1975.

46. Ver Esthétique du Cinema, AUMONT et al, 1983.

47. Ver FRANGE de Xavier, lexique de Scénographie de Cinema. Université de Paris X. Centro de investigaciones cinematográficas. Mimeo, 73 P. El autor ha desarrollado también una singular teoría sobre el tema en Elements de Scénographie du Cinema. FRC, Paris, 1982.

48. Ver ZUNZUNEGUI, op cit, p.155.

49. Introduction a une veritable histoire de cinèma, Albatroz, París, 1980.

50. ZUNZUNEGUI, Santos, Ibid, p.152.

51. En "L'école ne doit pas avoir peur de la télévision", en el No.1 de la revista Les écrits de l'image otoño 1993 Paris, dedicado a la televisión. El autor publicó en 1990 "La decennie des mal-appris" (El decenio de los mal-aprendidos) y fue recientemente Ministro de la Educación Nacional en Francia.

52. De Jean D. BREDIM en "La culture et la T.V., sont elles brouilles?" Ecrits de L'image No.1.

53. Jean Luc GODARD op.cit p.93.

54. "Gente Conectada" El espectador 26-3-95, p.2c.

55. Ver Apocalípticos e Integrados.

56. Ver el artículo sobre la materia "Le bon oeil d'Umberto ECO en Ecrits. sur l'image Op. cit. p.99 -101.

57. En La doble moral del cine Ed. Voluntad, Santafé de Bogotá, 1995,p.142.

58. Ibid.p. 140.

59. Ver el artículo citado del autor.

60. Tal como lo plantea, Jean ROUCH en su artículo La camera et les Hommes, incluido en la recopilación de Claudine de FRANCE. Pour une Anthropologic visuelle, Paris, Mouton, 1979) en referencia a los fenómenos de posesión.

61. Ver historia genética del cine, Vol. I De Altamira al Wintergarten, STAEHLIN, Carlos, Universidad de Valladolid, Valladolid.1981.

62. Mencionado por John GALAN CASANOVA en Sobredosis de T V Op. Cit, p.12.

63. Du cote de chez Swann (A la Recherche du Temps perdu) Booking International, Paris, 1993.

64. "La calidad un asunto de todos", pg 26.

65. Imagen y estética: Representación y desaparición, impreso sin publicar, 1994. Cita de Paúl Virilio, Estética de la Desaparición. Comunicaciones, Buenos Aires, 1989, pg 69.

5. Diversos campos de la educación artística

5.4 Educación en música

"Para crear al hombre, Dios fabricó un muñeco de barro que era perfecto. Cuando quiso darle vida le infundió un soplo divino. Digo a mis estudiantes de composición musical que yo les enseño a manejar el barro para hacer el muñeco lo más perfecto posible. Que quien le infunda su soplo auténtico logrará la verdadera creación musical".

Blas Emilio Atehortúa

Moldear la sensibilidad popular con procedimientos adecuados a la época y a las circunstancias"⁶⁶.

Las comunidades educativas tienen entre sus temas de investigación dos fundamentales: el estudio de la Música cuyo poder educativo, de innegable trascendencia, coadyuva poderosamente en la formación de la cultura general; y la popularización de la educación musical, que es labor sociológica que reúne a las gentes sin discriminación alguna y afianza el concepto de la nacionalidad.

Los fines que debe perseguir la educación musical son de dos clases muy distintas.

Primero la educación popular. Se fomenta con el estudio progresivo de la música en todos los grados de la educación pública; el apoyo efectivo del Estado a toda manifestación artística de carácter genuinamente pedagógica; la difusión del arte a cargo de artistas nacionales o extranjeros, conjuntos artísticos de sólido renombre; la inteligente utilización de los instrumentos mecánicos y transmisores del sonido.

Segundo la enseñanza profesional. Se fomenta a través de la organización técnica de las escuelas y conservatorios de música en los centros urbanos de importancia, la unificación de la enseñanza, el estímulo del Estado, de las grandes empresas industriales nacionales y extranjeras y aún de los particulares a los artistas colombianos y la expedición de medidas legislativas que garanticen el trabajo del músico, protejan la propiedad artística de su obra y le permitan ejercer su profesión sin recurrir a otros medios, incompatibles muchas veces con su arte, para ganarse la vida.

La educación musical en la escuela primaria. He aquí el punto de interés supremo que debe abordar la escuela. Del éxito o del fracaso de la educación infantil y no de otra cosa dependerá el porvenir del arte en Colombia. Por su esencia misma, el arte musical es quizá el factor educativo de mayor importancia y el de más fecundas esperanzas para conseguir paulatinamente la fraternidad humana. Por esto debemos considerarlo como vehículo de auténtica acción social.

Por tanto, debemos sentar las bases de la formación de la sensibilidad en los jardines infantiles y en la escuela primaria. Es aquí donde debemos crear la emoción musical, formar cierta avidez por la estética, descubrir las aptitudes de nuestra raza y guiarlas por el camino de la verdad artística. Creo que la iniciación debe hacerse por el sistema auditivo, que evita al niño los complicados sistemas de la semiografía musical. Canciones sencillas que no pasen de una octava de carácter absolutamente recreativo y que posean la virtud de despertar su sensibilidad a la emoción sonora del pasaje que la circunda, comentando por medio de la belleza los gestos de sus antepasados, las cosas y los objetos que constituyen su naciente vida de relación.

Los últimos años de enseñanza primaria son propicios a la enseñanza elemental del solfeo y del dictado musical todavía sin teoría. Por el procedimiento sensorial el niño debe llegar a la percepción más o menos exacta de las relaciones elementales de altura, duración, intensidad y acentuación del sonido musical. Por este medio el niño improvisa, adquiere cualidades inventivas. Se comprende fácilmente que estos ejercicios de composición elemental por el sistema creativo, familiarizan al niño con el lenguaje del sonido, le hacen accesible la música como expresión directa del pensamiento, como exteriorización de sus emociones; no obran de igual suerte los estudios solfísticos, que por interesar las facultades cerebrales de afuera hacia dentro tal vez pueden influenciar o cuando menos llenar de prejuicios la libre expresión de la sensibilidad. Los más célebres educadores han preferido las corales infantiles en el desarrollo del arte; quien participa de una masa coral se confunde con el alma colectiva sin perder su individualidad. El niño, iniciado en la práctica del conjunto vocal, adquiere el sentido de la verdadera democracia, aprende a comportarse armónicamente con sus vecinos y sobra decir, por experiencia auditiva, que nada hay tan bello como la armonía que genera el ritmo universal.

La educación musical en los colegios de segunda enseñanza, en las escuelas normales y en la universidad, las flores y el canto convierten la escuela en sitio alegre y amable. Las creaciones, el descanso, la disciplina y la cultura óvica que el último proporciona llevan al convencimiento de que es urgente erigir el canto coral en función de verdadera institución social. Creo que es esta justamente, la etapa educativa que solicita ahincadamente la audición explicada. Una serie de conocimientos universales abstractos puede anular una personalidad; antídoto contra tan grave peligro es la música. Todos los moralistas y psicólogos atribuyen al arte sonoro eficaz influencia cuando se trata del modelamiento del carácter. Hoy más que nunca esta influencia es necesaria por saludable y porque constituye una barrera contra el maquinismo.

Punto importantísimo es la formación de maestros de canto en las escuelas públicas puesto que ellos asumen la enorme responsabilidad de modelar, de dirigir las proyecciones de la vida futura. Esta labor no puede llevarse a buen término sino con el concurso de profesores expertos. Importa sobremanera fijar a los maestros un derrotero que permita la unidad de acción pedagógica. Una vez admitido como principio que el canto coral es base de toda educación musical general, podremos organizar una acción conjunta, englobando de un lado la niñez y la adolescencia, del otro y los adultos.

Sería labor excelente crear cátedra de musicología en la universidad. Buenos profesores secundados por una numerosa provisión de obras de crítica musical y de bellas artes en general, harían de nuestros doctores individuos capaces de emoción estética.

No limitemos la música a escuelas y universidades; incorporémosla también y de manera definitiva y vigorosa en la vida social. Creemos corales mixtas de adultos en ciudades y pueblos y sobre todo en las organizaciones obreras. La radio en particular sirve mucho a la música y a los músicos. Por desgracia en Colombia se toleran en materia musical verdaderos atentados contra dicha estética religiosa.

Organización y sostenimiento de bandas de música y sostenimiento de orquestas sinfónicas; creación del teatro lírico nacional y de la escuela de danza son cosas cuya realización es imprescindible si queremos fomentar la cultura artística del pueblo. No olvidemos el valioso aporte de la prensa y de la crítica. Vale más un mal artículo que el silencio. Y por lo demás, el crítico que ejerce su profesión con un sentido constructivo es óptimo colaborador del músico.

PRESENTACIÓN⁶⁷

Emprender cambios o ajustes a un plan educativo supone una serie de reflexiones a partir de la experiencia, de los avances alcanzados por

la sociedad, la ciencia y la tecnología y de las características del contexto. Esto implica una investigación participativa, en la cual una fundamentación teórico-práctica es esencial para que el análisis crítico de los diferentes factores que confluyen en el proceso responda objetivamente a la problemática que generaría el cambio. ¿Qué? ¿A quién? ¿Con quién? ¿En dónde? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Con qué?; las respuestas e interrelaciones que se obtengan a partir de estas preguntas básicas determinarán la selección, adecuación y organización del un nuevo plan educativo.

Sabemos que el ser humano posee capacidades musicales, que igualmente, a no ser por condiciones afectivas y sociales adversas, se nace con las condiciones fisiológicas, psicológicas, afectivas e intelectuales para su desarrollo. Información obtenida de investigaciones contemporáneas, afirma que existe una capacidad musical innata que es susceptible de desarrollo a temprana edad. Si no se ponen en marcha estrategias pedagógicas para el desarrollo de estas capacidades, no sólo se atenta contra un derecho de los niños, sino que se deja pasar el mejor momento para hacer florecer sus capacidades artísticas.

Si además consideramos la naturalidad con que desde niños los colombianos nos expresamos musicalmente y la riqueza de manifestaciones musicales de este país, tradicionales y contemporáneas, populares y "eruditas", la velocidad y facilidad con que se tiene acceso a los medios de reproducción sonora, encontramos que la educación musical no debe ser privilegio de unos pocos, bien sea para desarrollar la sensibilidad al entorno sonoro y llegar a vivir la experiencia de la actividad musical y a apreciar la música incorporada al disfrute personal cotidiano o para llegar a ser un profesional. Y ante todo en el ámbito escolar para que sea un verdadero proceso de experiencias vitales que trasciendan como medio de formación, autoexpresión comunicación y cohesión social.

Esperamos que nuestra niñez y juventud desarrollen sus criterios de apreciación estética, su capacidad de apropiarse de elementos técnicos y conceptuales, entiendan mejor la función que ha cumplido la música en la historia cultural de su propia región, en el país y en otros pueblos, de modo que amplíen su horizonte cultural a través de vivencias lúdicas, sensoriales, afectivas y reflexivas. Esto obliga a definir cuidadosamente un proceso educativo que partiendo de su entorno sonoro natural proporcione el encauzamiento de los medios y técnicas que lleven al desarrollo de sus facultades musicales. Se trata de dar los fundamentos de una Educación Musical mediante experiencias verdaderamente artísticas; de proporcionar un proceso pedagógico motivante para el desarrollo graduado y equilibrado de la sensibilidad auditiva, de la imaginación creativa y de las habilidades expresivas e interpretativas, de manera que el educando goce su proceso educativo en función del enriquecimiento de su mundo interior.

La música se relaciona estrechamente con la vida afectiva, propicia el desarrollo perceptivo y creativo de los educandos, tanto hacia la música misma como hacia otros campos formativos. La actividad musical se da en la convivencia placentera y respetuosa, es un medio artístico por excelencia para transmitir valores integradores interpersonales, incide en el equilibrio y en el desarrollo armónico de la vida social del estudiante, por estas razones la educación en música no debe estar al margen de su contexto musical (escuela, ambiente familiar, televisión, etc.), el cual, por serle significativo, forma sus gustos e intereses. Por lo tanto, se tendrá que disponer de estrategias pedagógicas de acercamiento a estos ámbitos para que, de su mayor conocimiento y comprensión, el alumno desarrolle su capacidad analítica, reflexiva y crítica sobre el entorno, se enriquezca artística y espiritualmente y asuma una actitud que redunde en favor de su calidad de vida.

Se han demostrado los efectos estabilizadores, físicos, emocionales e intelectuales que proporciona la actividad musical de calidad, así como su influencia positiva sobre el aprendizaje de otras áreas del conocimiento. Pero sobre todo se ha visto que es una manera placentera de sentir el mundo y de interactuar con él. La clase de música debe ser entonces una fuente de alegría y de actividades artísticas imaginativas. Inicialmente, la música debe "vivirse", disfrutarse y más tarde, entrar a su campo teórico. Pero en el aprendizaje de sus códigos no se puede perder ese goce, así el niño la anhelará y la hará suya, porque será un medio para expresar y compartir sus emociones.

Los maestros no podemos perder de vista estas cualidades y condiciones del quehacer musical, lo cual nos debe motivar a escuchar al estudiante, dándole la posibilidad de disfrutar, de contemplar y de proyectar sus propios gustos y evocaciones musicales. En este contexto, es esencial una actitud y actividad investigativa por parte del profesor y del alumno, quienes, conjuntamente, exploraran el medio que los rodea, hallaran las situaciones problemáticas e interesantes y propiciaran el aprovechamiento de los recursos existentes. Esta disposición flexible contribuye a una relación respetuosa y democrática entre profesores y educandos, permite adecuar contenidos y estrategias pedagógicas de manera significativa y a la vez propicia que los y las estudiantes alcancen un conocimiento profundo de su entorno, se comprometan con su devenir cultural y obtengan bases para la comprensión, la valoración y el fomento del patrimonio cultural local nacional y universal.

Los seres humanos han desarrollado grandes sistemas simbólicos; uno de ellos es el lenguaje musical, que es uno de los más profundos y complejos. La capacidad y necesidad de crear símbolos es una característica humana; a través de éstos se cultivan y fortalecen el espíritu y la creatividad, la identidad individual y de los pueblos. Este hecho por sí sólo justifica el propósito fundamental de mejorar las alternativas pedagógicas, de manera que se le pueda garantizar al niño colombiano el cumplimiento de uno de sus derechos: el derecho a desarrollar y a recibir encauzamiento de sus facultades artísticas a través de una práctica musical vital; a que la educación artística trascienda de un simple conocimiento de códigos básico a la comprensión de su significado profundo; el derecho a recibir formación para desarrollarse como ser sensible, capaz de vivir y apreciar su mundo sonoro en general y específicamente la música en sus funciones: expresiva, transmisora de símbolos y de cohesión e identidad sociocultural.

SUPUESTOS METODOLÓGICOS

Sobre la base de los aciertos y vacíos encontrados en la educación artística en general (en este país) y específicamente en la educación musical, se considera que una propuesta metodológica significativa debe tener en cuenta que:

- La calidad de la clase de música depende en gran parte de la capacidad del maestro de planear y estructurar su programa de manera sistemática, definiendo tareas puntuales en un contexto lúdico, teniendo en cuenta el desarrollo de la dimensión valorativa ética y estética de los educandos y siendo consciente de los valores del contexto natural, social, musical y artístico en general, en el

que se encuentre.

- El maestro o maestra hacen innovaciones y reajustes permanentes a las acciones curriculares dándole sentido al aprendizaje. Permanecen atentos a los procesos metodológicos que se proponen desarrollar en su práctica pedagógica en sí mismos y en relación con los modos tradicionales de transmitir la música en la propia comunidad y en otros pueblos teniendo en cuenta problemas socioculturales concretos.
- Para el logro de formas musicales significativas cada cual le infunde a los materiales sonoros cierta calidad, según el sentimiento o las ideas que quiera transmitir y el sentido que les quiera dar; según los medios expresivos que quiera utilizar y la manera como los utilice. (En la medida en que la persona se sienta motivada a actuar, se compromete y asume responsabilidades).
- Pedagógicamente es aconsejable dar la opción a niñas y niños estudiantes de jugar rítmicamente con sonidos agradables como son los sonidos de la naturaleza y la oportunidad de improvisar a partir de la vivencia, teniendo en cuenta su bagaje musical y sus condiciones individuales, (lo cual equivale a confiar en sus capacidades). Implica ello una actitud de escucha, receptiva del docente, que motiva a sus alumnas y alumnos a soñar y a inventar mundos sonoros, a iniciar el aprendizaje musical de una manera libre, alegre, grata e inteligente.
- Cuando desde preescolar la música es una parte integral de la experiencia diaria de los estudiantes, cuando los niños y niñas se acostumbran a cantar, a jugar con el ritmo de retahílas, rimas y demás, a explorar el sonido del entorno, a experimentar ritmos, a bailar, a interpretar música instrumental, a improvisar, a componer, a sintonizar la radio, a escuchar música en presentaciones especiales y tienen la oportunidad de escuchar con frecuencia buena música en la escuela; su experiencia personal y social adquieren una calidad cada vez mayor.
- La actividad musical compartida promueve entre los estudiantes satisfacciones afectivas e intelectuales y el deseo de superación.
- Abordar la grafía musical entre los más pequeños jugando y en íntima unión con su proyección expresiva rítmica, hace que aprendan con gusto y sin mayor esfuerzo.
- La construcción de instrumentos motiva altamente al alumno.
- La multimedia da la opción de improvisar jugando de maneras novedosas y apoya los procesos de aprendizaje y de evaluación.
- La conceptualización a partir de la propia experiencia motiva al estudiante para que se involucre intelectualmente en los procesos de aprendizaje y le da elementos de juicio para hacer apreciaciones sobre el mundo sonoro de su contexto particular y sobre las formas musicales.
- Aprender a expresar los gustos musicales, inicialmente de manera espontánea, y paulatinamente mediante reflexiones cada vez más analíticas, de manera oral y escrita, promueve la formación del juicio crítico.
- Los centros culturales, casas de la cultura, salones parroquiales y parques son espacios a los que se puede recurrir para hacer música. Invitar a los músicos eruditos, populares o empíricos o del contexto de la escuela a desarrollar el programa de música es conveniente para los estudiantes y las instituciones.
- Es en las manos del maestro donde está la posibilidad de integrar los materiales patrimoniales y culturales del medio a la escuela, a la vida familiar y a la vida cultural comunitaria. Es él quien puede buscar alternativas sencillas que revivan su entusiasmo cotidiano y el de niños y niñas.

"Casi todo el mundo coincide en afirmar que le gusta la música refiriéndose a que experimenta deleite en escucharla y sentirla. Algunos disfrutan de la posibilidad de cantar o ejecutar un instrumento otros extienden su goce estético al campo de la creación musical (incluyendo el gusto por el estudio de la historia de la música) y también hay unos pocos que se involucran en el mundo musical como coordinadores o directores de actividades recreativas y de grupos musicales. Probablemente los educadores musicales estamos en deuda con los niños puesto que organizamos audiciones para todos, permitimos que algunos interpreten, ignoramos que ellos pueden crear y reservamos para nosotros la satisfacción de dirigir"⁶⁸.

LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN FORMAL BÁSICA Y MEDIA

Notables organizaciones de educación musical formal, comienzan a valorar la tradición oral, el disfrute de la lectura poética en voz alta, los juegos y rondas y el patrimonio musical local.

Es relevante la experiencia de los Centros Auxiliares de Servicios Docentes -CADS- del país. Por ejemplo en el CASD José María Espinoza Prieto de Medellín los jóvenes exploran y eligen su vocación artística trabajando por proyectos, con énfasis en el estudio del folclor. Se han formado allí jóvenes talentos que participan en encuentros musicales, pertenecen a las orquestas locales o forman grupos musicales de buena calidad. En el CASD Antonio Ricaurte del Chocó los profesores investigan la tradición musical de la región. En el CASD Aldemar Rojas Plazas de Bogotá se propone retomar el entorno sonoro en el que se mueven los estudiantes como materia de estudio en el proceso de aprendizaje.

En los Institutos de Enseñanza Media Diversificada, INEM, hay experiencias sobresalientes en este campo, como la de la banda de música

del INEM Kennedy de Bogotá, fundada en 1973 y dirigida por el profesor Julio Velasco.

Igualmente, la fundación Promúsica Nacional de Ginebra, Valle, Funmúsica, que tiene por objeto preservar, estimular y divulgar los valores musicales de este país, en especial los de la Región Andina Colombiana, desde 1992 forma Bachilleres en Música en convenio con el colegio de La Salle y actualmente con el apoyo de Colcultura, amplía su radio de educación formal en el departamento a dos colegios urbanos de Ginebra y a cinco escuelas veredales⁶⁹.

Otro ejemplo valioso en educación musical formal es el que realiza a partir de 6° grado el Liceo León de Greiff de Cereté, Córdoba, donde se estudian e investigan las expresiones musicales de la región. Son también instituciones sobresalientes el Ceinar de Neiva "institución que ha logrado proyectarse en los demás centros educativos, promoviendo espacios para el desarrollo cultural y artístico de la región" (PEI Sobresaliente), el Colegio de la Policía Nacional en Bogotá, Nuestra Señora de Fátima y el colegio Diego Echavarría de Medellín. Es también ejemplar la formación musical que ofrece la organización Benposta, en convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá, en pro del desarrollo del gusto por la música y de la integración de las personalidades de los alumnos, niños y jóvenes en alto riesgo de privación afectiva y social.

Algunos institutos para educación especial y reeducación también han tenido logros musicales notables y buenos resultados en el desarrollo integral de los educandos, por ejemplo, el programa de música de las Escuelas Oficiales Especiales del Municipio de Medellín. La existencia de este programa se le debe a La Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín, ASDEM.

También se monta repertorio coral e instrumental de las tradiciones regionales de Colombia y se participa en festivales y concursos escolares, unos pocos ejemplos de eso son: el Colegio Campestre Bolivariano de Valledupar donde se promueve el "Festival Intercolegial de la Canción Infantil y Juvenil"; o el Colegio Junín, de Isla Providencia, en el que se propone el desarrollo de un Bachillerato Artístico. La Banda de Música Juvenil Municipal y el Grupo de Música Reagge está constituido por jóvenes autodidactas bajo la dirección del profesor Eduardo Gómez. El Grupo Escuela, Arte y Cultura Manantial Folclórico, con sede en Buenaventura, durante 18 años ha orientado jóvenes hacia la toma de conciencia de su propia identidad, de su historia, sus artes y a no ser indiferentes a los problemas de la comunidad. En 1993 este grupo fundó el Instituto Etnoartesanal para formar Bachilleres en Folclor y Artes del Pacífico Colombiano con énfasis en música y danza de la región. En Popayán el centro educativo y Artístico Maravillas Infantiles (PEI sobresaliente 1997) ya con 12 años de existencia, en donde se practica estimulación temprana en música folclórica y se orienta la educación musical hacia la instrumentación con alto nivel de calidad de la chirimía caucana. El grupo de proyección folclórica de este centro, compuesto por alumnos entre 10 y 12 años de edad ha quedado de finalista en la modalidad instrumental en el festival del Mono Núñez y ha ganado cinco premios más a nivel departamental y nacional.

Fue sobresaliente la labor de la Coordinación de Música de la División de Educación Preescolar y Básica Primaria de la Secretaría de Educación Distrital de Santafé de Bogotá, de la prof. Clemencia Villa Macías, quien realizó el "Primer Seminario de Artes del Distrito", para docentes de Música, Plásticas, Teatro y Danza en 1995 en apoyo a esta construcción de lineamientos. Otros maestros comienzan a desarrollar pedagogías sobre la base de procesos de conocimiento conceptualmente sólidos que se proyectan en metodologías en las que se va articulando la vida afectiva del niño con el medio ambiente natural y social en el que se encuentra, dando gran importancia a la actitud afectuosa del docente y al juego. En esta línea se encuentra por ejemplo, la propuesta pedagógica de Martha Liliana Clavijo B. de la Universidad Surcolombiana de Neiva.

Un ejemplo novedoso de la investigación y aplicación de nuevas tecnologías a la educación musical es el desarrollado por la profesora Istmary Gómez del colegio Rómulo Gallegos de Bogotá quien a través del Atari ("sistema logo") enseña a sus estudiantes la escala musical diatónica, la duración de las notas y les abre un espacio de improvisación y juego creativo que integra sonido e imágenes.

Con el montaje coral de obras colombianas, italianas y universales involucrando a todos los alumnos del colegio logrando mantener gran calidad durante más de quince años, sobresale el trabajo del profesor Sandro Tagiaferri, del colegio Italiano Leonardo Da Vinci de Bogotá. La profesora Nohora Lucila López del Liceo Nacional Femenino de Zipaquirá ha desarrollado una labor coral de calidad. Son también sobresalientes el coro parroquial de Guatavita y el coro del colegio Cooperativo de Ubaté, ambos en Cundinamarca. No se tuvo acceso a información de otras regiones, pero sin duda la actividad coral en las escuelas se ha desarrollado notablemente. En gran parte gracias a la labor del Plan Nacional de Coros de Colcultura, que ofrece talleres Departamentales, Regionales y Nacionales de formación coral⁷⁰.

En cuanto a la proyección directa de las universidades hacia la formación musical en los centros educativos de educación Básica y Media, en 1980, el Conservatorio de Música del Tolima y el Instituto de Cultura del Norte de Santander, eran las únicas instituciones de Educación Superior (no universitarias aún) del país que ofrecían tal servicio. La primera ofrecía desde 1968 un Bachillerato musical oficializado, hoy se destaca en el país como semillero de músicas y músicos muy bien preparados para ingresar a la educación superior, la segunda ya tenía entonces una Sección Infantil. En la actualidad son importantes también los programas de la facultad de Música del Instituto Dtal. de Bellas Artes de Cali que ofrece el Plan de Bachillerato Artístico de Música, en el que consecutivamente se desarrolla Exploración Vocacional para los más pequeños, Orientación Vocacional para la básica secundaria y Definición Vocacional para la Media. Así como el de la Escuela de Bellas Artes y Música de Cartagena, el cual en convenio con la Secretaría de Educación impulsa la experiencia "Primaria Artística" en la que se involucran 2.500 niños de Preescolar a 4°, (incluye niños que requieren educación especial) de estratos 1 y 2 y quienes realizan exploración vocacional y posteriormente orientación vocacional en diferentes artes. Desde 1995, mediante el programa RED profesores de la Universidad Nacional ofrecen apoyo en educación científica y artística a instituciones educativas del país a través de investigaciones en las que los docentes son coinvestigadores. Este trabajo ha tomado fuerza principalmente en la región del Caribe. El programa incluye pasantías internacionales.

"Hay que amar y estudiar el gran arte de la música. El te abre un mundo de grandes sensaciones, emociones y pensamientos. El arte de la música enriquece tu mundo interior y lo hace más limpio y elevado. Verás la vida a través de otros tonos y colores".

Logro general esperado

Se espera que los estudiantes y las comunidades educativas desarrollen su dimensión valorativa estética y ética; que asuman y promuevan actitudes sensibles hacia los demás, hacia el medio ambiente natural y hacia su contexto cultural, en general y específicamente hacia el mundo sonoro y musical de su contexto particular; que transformen cualitativamente su experiencia a través del quehacer musical; que gocen escuchando, improvisando, interpretando, componiendo música o coordinando actividades musicales.

En otras palabras se trata de lograr, mediante el aprendizaje del lenguaje musical, personas sensibles, críticas, analíticas y solidarias que construyan espacios de convivencia fundamentados en valores que los lleven a querer su propia persona y a los otros y a cuidar y enriquecer el patrimonio tangible e intangible de sus comunidades y del país.

Logros e Indicadores de logros por Grupos de Grados (Ver cuadros 7,8,9 y 10 al final del capítulo).

La propuesta metodológica, se hizo sobre el siguiente supuesto: El quehacer artístico es una experiencia sensible y creativa de interacción con el mundo natural, social y cultural, en la cual se disfruta, se transforma, se reconoce, se significa y se valora, la calidad de la vida de la que se es parte. Esta metodología se estructura, como se presenta en los cuadros anunciados, en un sistema de coordenadas en el que se cruzan procesos curriculares con dimensiones de la experiencia del educando.

Es éste un modelo que, como cualquier sistema pedagógico, se constituye en un medio para promover la experiencia cultural en el aula. Presenta unos procesos curriculares mediante los cuales se propone desarrollar los siguientes tipos de procesos mentales: contemplación (percepción selectiva y concepción de formas musicales); transformación simbólica (significación de la experiencia mediante el que-hacer artístico); reflexión (formación de conceptos, significación) y valoración de la experiencia intrapersonal y de interacción con la naturaleza y el cosmos, con los otros y con los valores de la tradición particular y universal en una perspectiva histórica, mediante un diálogo vital, generador de sentido.

Se considera que esta metodología comprende formas de pensamiento propias de la experiencia estética en función del desarrollo de la sensibilidad, de la memoria y expresividad musical, de la apropiación de conceptos y técnicas del universo musical, de la cualificación de la experiencia en general y específicamente de la experiencia sonora y musical y de la producción cultural.

Se invita al estudiante a revelar asociaciones sonoras espontáneas cada vez más ricas; a desarrollar habilidades auditivas e imaginativas especiales, su sensibilidad hacia el mundo sonoro, su gusto y aprecio por la actividad musical como fuentes de desarrollo emocional equilibrado, de posibilidades de disfrute y de creación; a incrementar sus habilidades comunicativas expresivas e interpretativas; a desarrollar trabajo coral e instrumental en grupo; a afinar su capacidad de reconocer y apreciar elementos musicales del contexto cotidiano, de las tradiciones colombianas y latinoamericanas y de la música universal y a participar en la vida cultural de su contexto particular.

MATERIALES SONOROS Y ASPECTOS MUSICALES

*"Tómate tiempo para escucharte y para escuchar a los otros, para oír las muchas voces de los amaneceres.
Párale oreja a los silencios en los lugares solitarios Esfuérzate por oír eso que casi no logras oír"*

Mario Bonilla, en Canto Dulce del Requito

De manera sencilla y expresiva se presenta aquí una guía orientadora para los docentes del ciclo de primaria no licenciados en pedagogía musical, quienes la han solicitado debido a que con frecuencia se responsabilizan de esta área. Se presupone que los licenciados en Educación Musical dominan la conceptualización de los componentes musicales, por lo cual no se amplía a otros niveles.

El silencio, la ausencia de movimiento evidente, de sonido: El silencio musical nos lleva a adquirir la disciplina de callar y escucharse mutuamente antes del principio y después del final. Entre ruidos, entre sonidos, entre ideas, entre movimientos, entre copia y copia, de verso a verso, en el contrapunteo, en los rajaleñas...

El sonido, un hecho físico y fisiopsicológico lo encontramos en el palpitante del corazón, el viento en la naturaleza, las olas del mar en su vaivén, los pájaros silvando, la lluvia, el río; lo producimos expresándonos: voces, risas, llantos, juegos que cuentan acerca de sentimientos humanos, que escuchamos y nos alegran, nos entristecen o no nos dicen nada: interrupciones del silencio por las que nos identificamos a nosotros mismos, a otros seres y cosas, por las que nos comunicamos. "El sonido, consecuencia de la vibración de un cuerpo en movimiento reproducida por un medio más o menos elástico como el aire y propagada a través del mismo hasta nuestros oídos en virtud del impulso"⁷¹ y se le da un sentido musical cuando, a conciencia e imaginativamente se enfatizan ciertas inflexiones, elevación y descenso, cierta entonación y acento poético al habla, por ejemplo, en las rondas tradicionales, o al narrar escenas de la vida diaria en los "Corridos Llaneros".

En la música contemporánea se incorporan "ruidos" de animales, del viento, de máquinas, de la ciudad y ruidos producidos electroacústicamente etc., al servicio de la necesidad de expresión propia de esta época. Incorporado intencionalmente dentro de la composición el ruido adquiere sentido musical.

LA NECESIDAD DE SENSIBILIDAD AUDITIVA; DE ESCUCHAR CON IMAGINACIÓN

Interpretamos naturalmente el mundo por sus sonidos, pero podemos agudizar el oído y descubrir ciertas cualidades particulares del sonido, así como memorizar, recrear y crear formas sonoras: es decir estamos en capacidad de ampliar el registro sensible auditivo. Las personas sordas desarrollan su sensibilidad táctil, por medio de la cual pueden percibir vibraciones sonoras y reproducirlas a través de los instrumentos musicales.

El timbre. Con los ojos cerrados distinguimos las voces de los niños, el ruido de pasos sobre la arena... pasos sobre hojas secas. Una guitarra y una flauta produciendo la misma nota suenan distinto. "El timbre, básicamente, está determinado por el tipo de material (madera, metal, etc.) puesto en vibración mediante una determinada acción ya sea sacudiendo frotando golpeando. Igualmente lo determinan la forma y subdivisiones internas de la onda sonora y la clase de cuerpo en vibración. Lo componen subdivisiones internas de la onda sonora que se propagan al tiempo con la misma"⁷².

En las diferentes regiones del territorio Colombiano se canta de modos muy distintos, por ejemplo, en los cantos vallenatos nacidos en el valle de Upar, los cantos de la tradición indígena se aliaron a los "gritos" de los africanos, la influencia hispana... la forma de colocación de la voz en los alabados del Chocó.

La duración. Un grito corto de miedo, las notas largas de un canto nostálgico... El mismo impulso que origina el sonido determina su tiempo de prolongación lo cual constituye su duración. Una fracción de silencio dentro de dos sonidos puede ser más corta o más larga.

La altura. Ese niño chilla con voz aguda y el trueno produce un ruido grave, el sonido de aquella flauta sube y baja. El piano puede producir muchos sonidos diferentes entre sus notas más alta y más baja. La altura de un sonido varía según la modificación que se haga del objeto que vibra la longitud de una cuerda, cambios en la longitud de un cilindro a través del que se sopla modificando sus extremos mediante la apertura o cierre de sus orificios. Por ejemplo, en las canciones infantiles las variaciones de altura se proyectan dentro de una intervállica no tan amplios, mientras que en el repertorio operístico puede haber melodías en las que se maneja un registro vocal más amplio.

La intensidad. Gritamos o susurramos. Cae un aguacero o llovizna. Golpeamos un tambor u otro cuerpo sonoro. "La fuerza y la velocidad del impulso que origina el sonido determina su intensidad. Según la intensidad, encontramos diferencias entre sonidos: muy fuerte, fuerte, medio fuerte, suave, muy suave"⁷³.

La dinámica de una interpretación musical está dada por el manejo que demos a su intensidad en función de la expresividad. Por ejemplo, en general, las canciones de cuna con su dinámica suave o las canciones románticas, contrastan por el manejo de los cambios de intensidad con la música festiva de la Salsa.

LA NECESIDAD DE LA SENSIBILIDAD RÍTMICA

De manera lúdica y maravillosa podemos combinar musicalmente el silencio con las cualidades del sonido. El manejo de las variaciones de las características del sonido en sus diversas combinaciones sucesivas o simultáneas, ha dado origen a sistemas organizativos que identificamos en la música como el ritmo, la melodía y la armonía.

El ritmo. Percibir el movimiento hecho sonido en el tiempo; el pulso, la respiración, los pasos al caminar o al correr, en el percutir de nuestras palmas, en los juegos y las retahílas. Los sonidos pueden ser iguales o diferentes entre sí en su duración. Podemos repetir patrones y acentuar ciertos sonidos dentro de esos patrones. Encontramos en el ritmo musical relaciones de duración entre sonidos y silencios. Hay ritmos para bailar, para marchar... ritmos que producen tranquilidad o afán... Existen ritmos de carácter binario y ternario.

Las cualidades expresivas de la música están determinadas en parte por la forma en la que se maneje su tiempo, sea aumentando o disminuyendo su velocidad, asociado a los cambios de intensidad de la melodía; es lo que llamamos la agógica.

La melodía. Un conjunto de sonidos que avanzan en el tiempo y varían su altura y duración, muchas veces con un fuerte contenido expresivo. Su intensidad, su timbre y su ritmo influyen en su expresividad. La canción, esencialmente melódica, es un recurso multidireccional que se puede integrar a formas de expresión artísticas y sociales. Por ejemplo, cantar mientras se baila durante dramatizaciones, en cuentos escenificados, para generar imágenes plásticas. "El canto también es la expresión de un grupo humano, es síntesis vivencial de una cultura"⁷⁴.

La combinación de la música y el habla en la expresión única de la canción tiene un poder singular para transmitir sentimientos de gran júbilo o de una gran intensidad. En nuestras celebraciones colectivas, la música contribuye a conducir la participación emocional por vías diferentes a las que pueden suscitar las palabras.

A través del canto se establece contacto directo con los elementos básicos de la música; es una de las mejores herramientas para el desarrollo de la imaginación sonora, la audición interior, el sentido rítmico formal y tonal y el acercamiento al campo armónico.

La armonía. A nuestro alrededor hay muchos sonidos simultáneos. Mientras alguien habla oigo mi respiración; mientras llueve suena un carro. Varias personas cantan al mismo tiempo a alturas diferentes y concordantes entre sí. Sentimos equilibrio, proporción. Los acordes de la guitarra que acompañan la canción que canta la profesora no son iguales, pero sentimos que la ejecución vocal y su acompañamiento están relacionados entre sí; el instrumento ejecuta bloques sonoros concordantes con la melodía, llamados acordes. La armonía se refiere a la relación entre los sonidos producidos simultáneamente que forman cada acorde y a las relaciones que se dan en la sucesión de éstos últimos. "El contrapunto es la combinación de varias melodías que suenan simultáneamente, pero que presentan cierta independencia en las variaciones de ritmo, altura e intensidad.

LOS MEDIOS DE EXPRESIÓN

La expresión corporal. El juego es una actividad fundamental para asumir la educación musical con el enfoque que aquí se propone. "Con los juegos simbólicos y los juegos de reglas, con la canción infantil y juvenil, con la expresión plástica y corporal, a través de la representación dramática y la danza, la ejecución coral e instrumental, la expresión literaria y los audiovisuales, buscando un equilibrio entre el movimiento extrovertido del juego, el movimiento introvertido del sueño y la expresión artística, podemos ayudar a que el niño y el joven liquiden conflictos, descarguen parte de su agresividad, desarrollen su estructura psicológica y de socialización, incrementen sus conocimientos y sobre todo, adquieran conciencia, respeto y amor por la vida"⁷⁵.

Además afinan su sentido musical y estrechan vínculos con su tradición cuando los invitamos a recrear en el aula juegos, retahílas y rondas tradicionales.

La voz. Hablamos, cantamos, nos quejamos. Cada voz posee un timbre particular por el cual podemos identificarla. En la voz cantada según nuestras posibilidades de extensión en los ámbitos de la altura sonora y por las características fisiológicas y tímbricas, podemos diferenciar entre sí las varias categorías de voces de hombre o de mujer: tenor, barítono, bajo en el hombre; en la mujer: soprano, mezzosoprano, contralto.

La grafía musical. Con las palmas, con los pies al zapatear, paso a paso voy marcando una huella al caminar, voy pintando lo que suena, voy haciéndolo cantar. La actividad de la escritura musical es un proceso de representación gráfica del sonido, comprende un sistema de códigos o símbolos gráficos, "notas" de valor universal que significan sonidos en el tiempo, que se escriben sobre un pentagrama.

Los instrumentos. Nuestro cuerpos se expresa a través del movimiento y en sus variadas posibilidades tímbricas mediante su percusión. A través de la historia y en su búsqueda de nuevas posibilidades de expresión musical y tímbricas, el ser humano desarrolla su inventiva para la producción de nuevos medios de expresión. Los instrumentos musicales membranófonos: sus sonidos producidos por la vibración de una membrana o parche como en tambores y timbales. Aerófonos: vibración de una columna de aire dentro de un tubo con orificios como en flauta y clarinete. Cordófonos: vibración por frote de las cuerdas sobre una caja de resonancia: violín y chello o punteadas, como la guitarra o del arpa. Idiófonos: vibración por sacudimiento: maracas o golpeo del mismo instrumento como en platillos y triángulo y electrófonos: vibración por circuitos eléctricos (generadores de ondas).

Los medios electrónicos. Según Menuhin y Davies, la música electrónica constituye un ejemplo, una forma de estética que abarca toda la gama, desde la salida de un complejo sintetizador hasta el montaje de fragmentos de audio sobre una cinta magnética. La música electrónica es una abstracción, un desplazamiento de lo orgánico hacia lo inorgánico, que representa una concepción del universo reducida a distancias, pulsaciones y estructuras" que permite que el intérprete tenga acceso a la producción directa y espontánea del sonido (1981) Por ejemplo la obra "Creación de la Tierra", obra electroacústica de Jacqueline Nova (1937-1975) de la cual dice Elianne Duque "da un tratamiento casi mágico a cantos indígenas americanos que irrumpen dentro de los sonidos selváticos" (1993).

Forma musical. La música tiene una forma, una estructura que se desarrolla en el tiempo y sus relaciones contribuyen también a darle un sentido unitario. Si recordamos una melodía seremos capaces de reconocerla cuando se repite, darnos cuenta de si se ha modificado y anotar qué le ha sucedido.

Lo anterior se refiere a que las partes de una pieza musical pueden vincularse entre sí, de acuerdo con los principios de repetición, variación o contraste. Una obra musical puede tener varias secciones y éstas, a su vez, otras más pequeñas etc. La organización genera una determinada estructura que le da forma binaria, ternaria....

Los géneros. Son categorías de agrupamiento por timbres. Géneros vocales, instrumentales, de cámara, sinfónico coral, solístico.

Los estilos. Corresponden a las maneras de organización del lenguaje musical y se vinculan a distintos períodos histórico-culturales y a los modos de expresión propios de los compositores. Ejemplo el Barroco, el Clasicismo, el Romanticismo.

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS

En relación con el proceso de contemplación se requiere sobremanera sensibilizar a los estudiantes hacia sus motivaciones más sentidas, hacia su más profundo sentido rítmico, hacia las melodías que brotan espontáneas de su corazón y hacia la armonía contenida en su propio ser. Para ello se necesita que los docentes propiciemos un diálogo pedagógico con los estudiantes en el que fundamentalmente se confíe en las capacidades de cada uno sea niño o niña y se tenga en cuenta su contexto natural y cultural.

"En este proceso contemplativo que parte del escucharse a sí mismo es esencial la exploración sensorial sonora del entorno. Mediante ésta, se sensibiliza el oído para adquirir el hábito de escuchar, tomar conciencia del medio ambiente sonoro, percibir la calidad del sonido, sus características de altura, intensidad, duración y timbre, tanto premusicalmente como dentro de un contexto musical. La actividad pedagógica orientada cuidadosamente al campo auditivo establece las bases para el desarrollo de la capacidad apreciativa y valorativa del contexto musical y para la formación musical"⁷⁶.

Escuchar plantea al proceso de educación musical el requisito inicial que facilita los demás pasos de construcción musical. Por ejemplo, "Ejercitar el buen pronunciamiento de las palabras y la escucha, conduce a un entrenamiento del oído, del ritmo y motiva a cantar, que no es más que la transformación del hablar. Así se comienzan a coordinar lenguaje y música con palabras y sílabas que se conforman fonéticamente en esquemas musicales y rítmicos. Para el niño es más comprensible captar el ritmo en esta forma. Una vez los niños aprenden a jugar con rimas y palmadas, se encuentra un adecuado acompañamiento con motivos rítmicos con ostinatos. La ejecución de rimas con ostinatos encanta a los niños. El ideal es hacer diversas combinaciones de diálogo para mantener vivo su interés. Las rimas y los

juegos sirven para enseñar a diferenciar los matices fuerte, mezzoforte, piano, etc."⁷⁷.

Si desde preescolar se realizan los ciclos partiendo de las evocaciones y fantasías de cada uno, de su manera particular de percibir y valorar su entorno sonoro inmediato, en el transcurso del aprendizaje se notará cómo de manera sorprendente, cada vez que se reinicie el ciclo (sea después de aplicarse en una sesión, extendido a varias sesiones o en el transcurso del semestre o del año), los estudiantes denotan seguridad en sí mismos a la vez que una adquisición gradual afianzada del lenguaje musical de manera expresiva y siempre novedosa. La música va siendo para niños y niñas un medio de expresión profundamente sentido, o bien un ámbito que aprecia en su vida cotidiana, un objeto de estudio o un campo de acción recreativa o cultural, actividades éstas que siempre ejercerá con compromiso y convicción.

Se reconoce que el acervo musical tradicional en su mayoría surge de la improvisación expresiva, sentida, donde se ve el desarrollo del potencial artístico del ejecutante, su gusto estético. Se requiere tanto de parte del docente como del educando vivenciar el sonido, el movimiento, la melodía y armonía en nuestros cuerpos que se convierten en ritmo, canto, entonación, manipulación musical instrumental, interpretación, musicalidad.

Las maestras y maestros debemos dar a niños y niñas la oportunidad de expresarse, de improvisar para iniciar los ciclos de aprendizaje. Nuestros conocimientos nos deben servir para orientar y señalar valores en las expresiones de los alumnos; conviene invitarlos a reflexionar gradualmente sobre sus propuestas, a responder preguntas sin inhibir sus expresiones. "Como orientadora de procesos educativos debo hacer que el niño se sienta feliz, demostrarle que como adulta valoro y respeto sus intereses". Para motivar al estudiante acompañados con el lenguaje musical usemos el humor, hagamos alguna sorpresa con la música.

El maestro debe investigar el perfil musical que traen sus alumnos y alumnas, como parte de su labor pedagógica para orientar mejor los procesos, potenciar la participación de las individualidades para que entren a jugar su inventiva y su capacidad de selección y de creación.

En relación con el proceso de transformación simbólica se ve la necesidad de que el movimiento corporal, el manejo vocal e instrumental, la grafía y la tecnología se desarrollen, recreen y trasciendan como medios para expresar sentimientos, gustos e ideas musicales del estudiante.

La expresión corporal. Se deben hacer evidentes las referencias a los elementos lúdicos en los indicadores de logro de preescolar a 11 ° grado y trabajarlos de manera que en las sesiones de aprendizaje el juego se equilibre con los tiempos dedicados al quehacer musical y a la conceptualización. Aprender jugando y aprender haciendo son frases sabias si tenemos en cuenta que el niño está en pleno proceso de formación y transformación. Todo él es actividad. Tomemos ese deseo natural de movimiento y orientémoslo para despertar su sensibilidad artística, juguemos rítmicamente con él, cantemos con él, socialicemos con él. Qué linda manera de encauzar el volcán interno que traen, de evitar problemas disciplinarios, agresividad, falta de concentración⁷⁸.

Un elemento fundamental para el desarrollo de la formación musical es el movimiento rítmico corporal que se percibe internamente, por percusión o desplazamiento del mismo cuerpo o escuchando sonidos; que se puede manejar a través de ejercicios lúdicos de coordinación motriz, de rondas -de las cuales existe una gran cantidad en nuestro país- de juegos tradicionales, ritmos folclóricos, creación de canciones. Juegos con las palabras que poseen riqueza rítmica, dinámica y expresividad dando rienda suelta a las capacidades motrices, auditivas y rítmicas. Conviene experimentar los elementos rítmicos y métricos en forma progresiva en estructuras de contenido binario y ternario. Utilizar sólo transitoriamente el lenguaje no musical como palabras auxiliares en la enseñanza de la lectura rítmica para evitar falsas asociaciones en el alumno.

Explorar la expresión musical que surge de la necesidad de movimiento que experimenta el niño cuando habla, cuando maneja espontáneamente elementos rítmicos y sonoros, cuando experimenta con los sonidos de diferentes objetos elaborados o de la naturaleza, con el lenguaje corporal, con instrumentos, con la expresión gráfica y tecnológica, garantiza una actividad pedagógica exitosa, puesto que el dominio técnico se logra directamente al servicio de la expresión de cada uno para lograr un control del lenguaje musical en función de sus intereses expresivos.

Se deben orientar las evocaciones e invenciones de los alumnos hacia la entonación de melodías. Se recomienda tomar el canto como actividad recreativa, renovadora y vivificante para niños y niñas. A través del canto se establece contacto directo con los elementos de la música, es uno de los mejores medios para el desarrollo de la imaginación sonora, la audición interior, la entonación, el sentido rítmico formal y tonal y el acercamiento al campo armónico.

Se considera básico el desarrollo equilibrado del proceso de discriminación auditiva, así como la incorporación natural de la escala musical tonal en el proceso de entonación. Se recomienda iniciar la afinación audio-vocal mediante el proceso gradual de la intervállica contenida en el primer pentacordio de la escala mayor. Se proponen pequeños conjuntos ritmomelódicos que se ampliaran o modificaran según su significación para el grupo. Y luego jugar con "transportes" intuitivos (cantar más alto o más bajo, sin grafismos ni manejo de conceptos técnicos); esto es vivir bellamente la tonalidad para ir ampliando la tésitura con el manejo de los grados restantes de la escala diatónica y su respectivo manejo de la tonalidad mediante el transporte de canciones.

Es recomendable hacer montajes corales de creación colectiva, inclusive cuando se trata de los pequeñitos, quienes pueden jugar fusionando sonidos y voces de su vida cotidiana en el canto. Hacer grabaciones de los montajes que se logren con propósito lúdico y didáctico. Si se tiene acceso a los medios electroacústicos se puede jugar con las grabaciones transformándolas creativamente.

Conviene hacer audiciones de los mismos temas que se estén tratando de modo que complementen las actividades realizadas más bien que al inicio de los procesos. En éstas los alumnos reconocerán características sonoras e instrumentos que han experimentado, esto los motiva a saber más sobre la producción artística de los diferentes pueblos.

La grafía. La actividad de la lectura rítmica se debe iniciar con representaciones gráficas libres guiadas por las sensaciones rítmicas que se quieren comunicar y que representan el mundo interno de niños y niñas; su caminar su respirar, sus palpitaciones, las percepciones rítmicas en el vientre materno, el día y la noche y en forma progresiva, mediante actividades de asociación de expresión sonora-gráfica, se realizara la interpretación de los signos de la gramática musical. Se leerán partituras sencillas en la grafía convencional con ritmos escritos en compases de carácter binario y posteriormente en la medida de lo posible, la inclusión de los ritmos de carácter ternario.

El aprendizaje del lenguaje musical y su traducción gráfica conceptual tienen su punto de partida en el quehacer musical; si empezamos con los signos sin su relación con el hecho musical, vamos contra el proceso natural de adquisición del conocimiento. El desarrollo auditivo musical es básico. Para iniciar al niño en el grafismo musical, el manejo de la pre-escritura melódica (neumas y palabras de apoyo) constituyen una buena herramienta para lo cual es necesaria primero la vivencia.

La instrumentación. Dar paso a la inventiva explorando las posibilidades del propio cuerpo como instrumento de percusión, los materiales de la naturaleza y productos del medio urbano que se presten para hacer música y en la elaboración de instrumentos sencillos. Promover la formación instrumental, incluyendo instrumentos de percusión, de afinación temperada, instrumentos del folclor y urbanos, convencionales y no convencionales o electrónicos, dentro de la cual se haga énfasis en el manejo de la percusión de los ritmos folclóricos y urbanos. Desde pequeños los estudiantes deben familiarizarse con equipos de ampliación, producción y reproducción sonora.

El proceso de reflexión contribuye a construir nociones y aprender conceptos que constituyen el lenguaje musical, enfatizar la necesidad de trabajar los contenidos tácitamente en la etapa inicial ya que son mucho más reales las conceptualizaciones, descripciones o definiciones dadas por los niños en sus propias palabras, producto de su entendimiento y no de la memorización de conceptos que no le significan, los cuales comprenderá una vez hayan madurado sus propias nociones, lo que contribuye a formar seres más auténticos⁷⁹.

En la infancia y la niñez los procesos de sensibilización y de concientización se dan paralelos. En la expresión musical espontánea se reconocen elementos del lenguaje musical y en la lectura las relaciones temporales y sonoras se transforman simultáneamente en un pensamiento musical.

Es conveniente reflexionar sobre aspectos ritmo-métricos, el sentir, el goce del ritmo y del canto lúdico sobre la percusión, las fórmulas rítmicas, acentos, pulso, compás, subdivisión del ritmo, esquemas rítmicos folclóricos, denominaciones técnicas de algunos movimientos sonoros y representaciones gráficas, evidencias del silencio, de la duración sonora y del encadenamiento de duraciones; reconocer formas y estructuras rítmicas de las diferentes regiones del país, acentos regionales en el idioma, jergas, coplas, rimas, refranes, dichos, trabalenguas.

Reflexionar progresivamente según las posibilidades del contexto escolar, sobre aspectos melódicos y armónicos: identificar diferencias de altura, dibujos sonoros, ascenso y descenso del sonido, percibir globalmente los modos menor y mayor, tonalidades, acordes fundamentales de las funciones tonales, vivencias sincréticas armónicas. Instrumentos melódicos, motivos y frases ritmomelódicas, sonoridades simultáneas, instrumentos armónicos.

Se recomienda promover actividades de audición de la música que el niño escucha en los diferentes contextos en los que se mueve en su vida cotidiana, aunque no sea de buena calidad o del gusto del maestro, con el fin de apropiársela reflexivamente. Enunciar claramente los aportes de la educación musical a la formación integral, incluir la dimensión ambiental.

Estudiar la riqueza musical y rítmica que poseen las comunidades indígenas, las afrocolombianas y las mestizas. Reconsiderar las manifestaciones musicales como medio que fortalece el sentido de la solidaridad.

En relación con el proceso de valoración, de adquisición de criterios; conviene sensibilizar a los educandos hacia el mundo sonoro perceptible de la naturaleza e invitarlos a conocer la historia biológica y cultural que va del sonido al lenguaje musical, no solamente como estudio para la formación musical y elaboración de instrumentos, sino también para que aprecien y cuiden los ecosistemas y el medio ambiente natural y social en general. Así se desarrolla conciencia ambiental, responsabilidad frente a la contaminación sonora, se reivindica el valor del silencio para la salud física y mental.

Se propone darle relevancia a la apreciación del mundo sonoro del entorno cultural, a la música de las tradiciones colombianas de las distintas regiones y vertientes étnicas y a la música latinoamericana, así como a la de carácter universal. Se sugiere que los maestros y maestras realicen recorridos con los estudiantes involucrándolos en actividades de carácter investigativo del repertorio, los compositores, la tradición oral de los diferentes contextos culturales y la historia de las transformaciones de técnicas de musicalización y de los géneros musicales. Que realicen grabaciones, entrevistas, observaciones directas de poetas y compositores empíricos, intérpretes independientes y grupos de trabajo artístico, en los barrios o en las veredas con el objeto de diferenciar, contrastar y valorar las formas musicales locales. De este modo el maestro reflexiona y valora con sus alumnos aquello que es significativo para éstos.

Hace falta enriquecer el repertorio infantil, recuperar con los alumnos canciones tradicionales de sus ancestros y buen repertorio contemporáneo, especialmente en comunidades de colonos o de desplazados en vías de reubicación lejos de su tierra de origen, quienes necesitan no perder los vínculos emocionales que los ligan a una determinada tradición y no sentirse tan desarraigados en el nuevo lugar que habiten.

Se requiere que los niños presenten los trabajos en las aulas mismas o en espacios familiares, no solamente para que sean apreciados los trabajos. Se necesita ir formando niños y niñas coordinadores de espectáculos y directores de grupos. Organización de la actividad musical en conjuntos corales, instrumentales y de banda, lo cual es fundamental para la vida cultural de la escuela y en su proyección a la comunidad.

Con miras a comenzar a proponer indicadores de evaluación, el desarrollo del pensamiento contemplativo, del enriquecimiento de la sensibilidad hacia sí mismo y hacia el entorno sonoro y musical de los estudiantes, se puede observar en sus cambios de actitud. Esta se debe tener en cuenta en la evaluación con tanta atención como el desarrollo de sus habilidades auditivas, experimentales interpretativas y creativas. Se buscara cultivar y evaluar tanto el interés por comprender y manejar elementos de la música como la aplicación de los mismos a la practica interpretativa y auditiva de producciones propias y del contexto cultural; conviene hacer seguimiento al desarrollo de la reflexión crítica y de la participación frente a la realidad sonora y musical del entorno y a la calidad de vida en general.

El maestro de música. El maestro debe recolectar en forma sencilla la producción musical regional; su riqueza, vigencia, los juegos, versos y coplas, las canciones, interpretaciones, instrumentos; debe hacer investigación de campo. Debe verter sus hallazgos sobre su propia practica a partir de cosas conocidas por los mismos niños y niñas, hacia el mejoramiento progresivo de la calidad de su ejercicio docente y de la producción musical de sus alumnos. En las manos del maestro están el manejo de los bienes patrimoniales tangibles e intangibles. Debe entonces buscar diariamente alternativas pedagógicas sencillas que revivan el entusiasmo de los niños y de si" mismo sobre el aprendizaje artístico musical. También le es fácil al maestro promover el canto recreativo, habitual en la escuela, no necesariamente como asignatura, igualmente el Disco-Foro y las audiciones de músicos familiares y vecinos, como recursos para mejorar la calidad educativa y de la vida en familia y en la institución.

66. Extractos del informe presentado al I Congreso de Música, celebrado en Ibagué, en 1.936.

67. Texto elaborado por la profesora Carmen Barbosa, Conservatorio de Música, U. Nacional.

68. Jiménez Jorge ¿Listos para empezar?... entones música maestro!, entonces música maestro! Educación Hoy, Bogotá, sept. a diciembre de 1979, pg.13.

69. FUNMMUSICA, entidad sin ánimo de lucro fundada en 1976, realiza el "Festival del Mono Núñez".

70. Alejandro Mantilla, Director del Área de Música, Ministerio de la Cultura, en El Hoy de una Tradición.

71. "Formas y sonidos. Programa de educación musical y visual integrado". Euclides Barrera y M.E. Ronderos. Revista Educación Hoy, N°s 53-54, sept. -dic.1979.p-59.

72. Ibidem p.70.

73. Ibidem.

74. Sara Inés Guerrero, en "La escuela de sensibilización artística y ecológica".

75. Quiñones Jesús, en "Juego, pedagogía y socialización", material impreso sin publicar, Bogotá, 1995.

76. Barbosa, Carmen. Documento "Aportes para la construcción del texto de educación artística", Bogotá, 1997.

77. Elias David Baena, El método Propuesta pedagógica para el diseño de la cartilla musical regional. En Memorias Primer Encuentro Regional de Educación Estética, Valledupar, 1993.

78. Clara Teresa Restrepo, Aportes para la construcción de Lineamientos de ed. Musical, Armenia, marzo 1997.

79. Clara Teresa Restrepo, en Aportes para el documento de Educación Musical, mayo 1997.

5. Diversos campos de la educación artística

5.5 Educación en danza

"Maestros y maestras: el rumbo de nuestro quehacer como educadores en danza está orientado por la ayuda que les podamos dar a niños y niñas para que den a luz sus metáforas corporales... para que llegando a ser poetas del movimiento iluminen el mundo... antes del comienzo y donde terminan las palabras... cada cual tiene un poema, un poema corporal..."

Ángela Gómez, maestra de danza.
CASD Aldemar Rojas Plazas, Bogotá.

El movimiento que cada individuo realiza de manera tan particular cuando danza, nos lleva a evocar su cuerpo como un organismo viviente en el que se suceden juegos misteriosos de energías vitales. Un organismo que funciona rítmicamente, que tiene el poder de transmitir mediante símbolos de manera unificada y continua, los más profundos sentimientos y de presentar imágenes dinámicas expresivas para

nuestro goce.

Las fuerzas secretas de la danza creadas por un bailarín mediante sus movimientos corporales y su gestualidad expresa sentidas vivencias y visiones del mundo que se aprecian en el siguiente relato que nos hace el antropólogo Reichel-Dolmatoff, refiriéndose al "profundo sentido estético y religioso" de los indígenas actuales: "Conocía un anciano sacerdote en la Sierra, que vivía solo en un viejo templo medio derruido. Pulfía y brillaba sus adornos de oro y de tumbaga, arreglaba su gran penacho de plumas y luego, al son de una maraca se ponía a bailar alrededor del fuego. Me habló de sus cantos diciendo: a veces bailo como tigre; doy zarpazos al aire. Otras veces bailo como cangrejo. Digo en voz alta los nombres de los grandes mamos de tiempos antiguos. Tengo cascabeles. Cuando bailo así, el oro santo brilla y veo mi sombra enorme pasar por las paredes. Así bailaban los antiguos: con el oro, el oro santo"⁸⁰. Al hablar de estos bailes se emocionaba.

La danza nos lleva también a evocar el pasado histórico-antropológico; escribe Gloria Castro Martínez, "la danza es tan antigua como el hombre mismo, los pueblos han transformado en danza ritmos internos, movimientos de los seres de la naturaleza, imágenes, símbolos acuñados por las diferentes tradiciones, pasajes de la vida cotidiana, canciones y composiciones musicales. Hay vestigios de formas simples y humildes de danza ritual en tiempos prehistóricos que se acompañaron con trajes, máscaras y decorados. Desde cuando la humanidad existe ha expresado sus sentimientos a través del movimiento. La danza es parte vital de la colectividad; celebrar acontecimientos especiales como son los nacimientos, las bodas, los entierros, la recolección de cosechas, la fundación de una maloca o el ruego por la lluvia, son los motivos de los bailes indígenas actuales y la base de las danzas folclóricas colombianas y del mundo."

Aún en el contexto urbano de hoy los jóvenes se aíslan de la realidad de la vida convencional para vivir y expresarse en rituales dancísticos en los que se sumergen en ritmos y mundos intensos alrededor de nuevas expresiones musicales. A las puertas del siglo XXI, los colombianos estamos conformados por pueblos y grupos que danzan para divertirse, para celebrar, para honrar.

"Pero, nos dice Álvaro Restrepo, aterricemos en el tema que nos compete: hay un enorme acervo musical y dancístico en Colombia, resultado también de nuestro caos. Ritmos y danzas de origen español y europeo se entremezclan con gaitas indígenas, flautas de millo y percusiones africanas. La riqueza dancística en Colombia es respetable y desconocida aún para nosotros mismos, porque tenemos un complejo de inferioridad, siempre hemos considerado que son estas formas menores y primitivas. Esto se debe también a la ausencia de rigor y disciplina en una sistematización de las técnicas, lo que ha contribuido a que, comparativamente con otras formas de danza y música en occidente, las nuestras no se desarrollen y permanezcan estancadas aunque paradójicamente se mantengan vivas y hagan parte de la vida cotidiana de nuestras comunidades. Estoy convencido de que esto tiene su origen sobre todo en una falta de educación en todos los frentes. Una educación reflexiva que nos sirva de espejo renovador para saber quiénes somos en realidad, para que lleguemos a ser algún día un punto de referencia para el resto del mundo; pero ante todo un punto de referencia para nosotros mismos"⁸¹.

Así que los maestros debemos estar alerta para mantener vivo el puente entre el ser biológico, emocional, social y cultural de nuestros estudiantes mediante una educación dancística rigurosa, procurando ganar espacios en la institución escolar en los cuales niños y niñas refuercen su identidad personal y cultural, se sorprendan con el propio cuerpo danzante, sientan el deseo y la voluntad de cuidarse, de actuar sobre la vida de manera auténtica, de cultivar los vínculos afectivos y los lazos ancestrales que se comunican y expresan a través de la danza. Esta debe contribuir además a que las comunidades educativas colombianas desarrollen su sentido de pertenencia cultural en la trama de la interculturalidad que se vive en el mundo contemporáneo.

Los Lineamientos e Indicadores de Logros de Procesos Curriculares que se sugieren para esta asignatura se proponen facilitar cambios culturales significativos en la comunidad educativa. Son un apoyo para desarrollar los Indicadores, publicados en la Resolución 2343 de 1996 que tienen como fuente los fundamentos y el texto de la Ley 115 de 1994.

A través de proyectos pedagógicos estos Lineamientos de Educación en Danza se pueden articular fácilmente a otros procesos de formación artística como la educación en teatro para que los niños y niñas tengan la oportunidad de vivir y gozar su dimensión estética y de cualificar culturalmente cualquier campo del aprendizaje, además de tener experiencias artísticas integrales.

Estos Lineamientos de Educación en Danza se consideran un apoyo para identificar un panorama del estado de la Educación en Danza en el contexto nacional y para trabajar sobre cuestiones pedagógicas y metodológicas que atañen a esta asignatura. La propuesta pedagógica comprende una metodología activa y flexible, mediante la cual se espera promover acciones educativas extraescolares de manera que la educación formal se revitalice con el apoyo de la educación no formal. Esta metodología es una herramienta pedagógica para invitar al maestro a desarrollar programas involucrando las expresiones culturales locales.

Se espera que los docentes la enriquezcan a la luz de su propia práctica, diseñando currículos experimentales articulados al componente pedagógico de los Proyectos Educativos Institucionales.

En el congreso "La danza y el niño" patrocinado por la Unesco en Estocolmo, en 1982, se acordó que el propósito general de la educación en danza fuera "hacer mejores personas"⁸².

La danza conlleva un potencial educativo altamente significativo; el lenguaje simbólico dinámico que la caracteriza representa la complejidad de la "vida interior" de manera unificada y genuina. La educación en danza promueve naturalmente y potencializa la creatividad y el conocimiento de facultades físicas y afectivas, reflexivas y valorativas, propias y de los otros.

MOVIMIENTO, EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

El ser humano necesita moverse para entrar en contacto consigo mismo, conocerse, estimarse, situarse ante los otros, conocer y transformar creativamente el mundo. La fuerza creativa es esencialmente el impulso motor que abre paso a lo maravilloso en nosotros,

movimiento que se somete cuando la vida afectiva ha sido herida, afectando profundamente la autoestima y la sensibilidad hacia los demás. La posibilidad de movimiento expresivo se limita con frecuencia en la escuela y en el hogar debido a formas educativas autoritarias. El movimiento espontáneo también se frena debido a limitaciones espaciales a las que se ven forzados a veces los niños.

El ser humano, como ser gregario, necesita expresarse y comunicarse para madurar física, emocional, intelectual, social y culturalmente. Para intercambiar experiencias, reconocer intereses mutuos, llegar a acuerdos e identificar bienes. Para vivir y disfrutar la cultura. Pero con frecuencia la expresión sentida de niños y niñas es limitada en la escuela, en el hogar y en el ámbito comunitario; no se les escucha, se les ignora, se les descalifica o maltrata.

La necesidad de comunicación del ser humano se muestra, entre otras maneras, en el deseo de relacionarse armónicamente con otras personas compartiendo juegos de movimiento, ritmo y gestualidad en la danza. Por lo general, en los diferentes contextos culturales colombianos las personas se sienten inclinadas a la danza, "movidas" por la música o motivadas por un acentuado gozo de vivir que frecuentemente va unido al baile. En la danza cada uno se expresa con su propio estilo.

Puesto que niños y niñas necesitan conocerse, aceptarse, situarse y seleccionar entre los modelos familiares y sociales para llegar a ser ellos mismos en su singularidad y construir su propia vida comunitaria de maneras cada vez más armoniosas, es preciso que recurran a la danza, pues a través de ella afirman una posición, un estilo, una manera personal y particular de ser y de hacer. Tienen derecho a la danza porque tienen el derecho a la libertad de movimiento, de expresión y de comunicación.

DANZA Y EDUCACIÓN

"Danzar bien" requiere introspección profunda, autoafirmación, atención, interiorización rítmica, sensibilidad hacia las formas de movimiento y originalidad. No se deben separar los valores estéticos, artísticos y culturales de la danza como arte escénico del valor educativo que ésta contiene. En trabajos con estudiantes se ha comprobado cómo la educación en danza es una dialéctica permanente que los lleva a desarrollarse equilibradamente, propicia su salud psicológica (tan anhelada en las actuales circunstancias sociales del país), motiva su auto-valoración y enseña la comprensión y el respeto y ante todo la valoración del otro. Da sentido de trascendencia, de identidad, de pertenencia, proporciona un marco orientador, necesidades éstas que, según Erich Fromm, se deben satisfacer para lograr la formación de una verdadera personalidad⁸³.

El hecho coreográfico "movimiento expresivo ritmo-plástico del cuerpo"⁸⁴ implica una interacción permanente entre procesos físicos, psíquicos superiores y circunstancias ambientales, sociales y culturales.

El cuerpo en movimiento dancístico exige toma de conciencia del propio cuerpo, de su unidad orgánica, del espacio que ocupa y del tiempo en que se mueve. En la base de esta tarea se encuentra el desarrollo psicomotriz. Con respecto a la psicomotricidad, nos dice la profesora Josefa Lora que ésta consiste en el conjunto de experiencias corporales que conducen a la toma de conciencia de sí mismo en óptima relación con las circunstancias particulares, con el objeto de incrementar

la disponibilidad para actuar con eficacia y seguridad frente a cualquier situación que le planteen la vida y particularmente, los aprendizajes escolares. Al ejercitar el movimiento espontáneo del niño esta actividad contribuirá a desarrollar una personalidad libre, crítica y creadora, que ha de conducirlo con facilidad a su realización plena como ser individual y social⁸⁵.

La Educación Física así como la Educación en Danza se propone cultivar cualidades del movimiento y del desarrollo físico y psicoemocional del estudiante, son ambas proyecciones estéticas de la actividad; pero la educación en danza es ante todo una disciplina artística. De hecho, como arte, expresa sentimientos, ideas, visiones, relaciones, juegos del pensamiento y del corazón, mediante un lenguaje simbólico particular para darle un sentido a la vida y a la condición humana.

Por lo tanto, so pena de una carencia de integración global, de una expresividad frustrada o transformada en agresión, de una imaginación pobre, niños y niñas deben tener acceso a esta forma particular de expresión y de organización simbólica del universo. La educación en danza debe tener su sitio evidente en los Proyectos Educativos Institucionales.

EL CONOCIMIENTO POR LA DANZA

Es difícil hacer una propuesta pedagógica favoreciendo el completo desarrollo del niño y de sus facultades creativas dancísticas. Sin embargo, se debe considerar que "el impulso creador e investigativo es inherente a todo ser humano; para su correcto desarrollo, debe ser cultivado cuidadosamente, la persona como ser sensible y comunicativa debe poder y querer expresarse integralmente con el cuerpo, la voz, la música, el juego teatral, la plástica..."⁸⁶.

En la educación en danza, todo ejercicio puede suscitar la expresión de las fuerzas afectivas imaginativas de cada uno, el disfrute y el dominio técnico del movimiento corporal expresivo, el interés por los conceptos propios de la danza y la valoración del trabajo en equipo y del medio cultural. Los mismos componentes del movimiento, así como la música, los personajes y las situaciones, pueden servir de pretexto al acto simbólico, a la expresión personal creativa.

En danza se usan metáforas que aluden a la vida, que se refieren a la compleja síntesis de la vida interior que identifica a cada uno y cada una, a su naturaleza expresiva y a su tradición. Metáforas que manifiestan la complejidad y la riqueza de los sentimientos y respuestas que damos a la vida de la que somos parte; sus ritmos, su organización, tensiones, distensiones y posibles dimensiones anímicas. Se conoce más sobre el movimiento mismo: nos sensibilizamos a la vida vibrante en torno nuestro. En la experimentación misma de la danza se adquieren conocimientos sobre el esquema corporal, las facultades perceptivas, la orientación espacio-temporal, el ritmo y la simbología del

gesto entre otros.

En la educación en danza se conoce mediante el pensamiento reflexivo. Por ejemplo se reflexiona acerca de causas, efectos y características del movimiento, aspectos de anatomía y fisiología, de salud física y mental, elementos conceptuales y técnicos de este arte, formas de comunicación corporal no verbal y aspectos de la cultura y de la historia.

Tal vez no lo sabes aún, pero la danza existe en tí, en todo momento. Basta con escuchar, mirar, sentir. También existe fuera de tí, en la naturaleza, en la gente que te rodea, en todo lo que forma parte de la vida.

Jackeline kobmson
en "La danza y el niño".

Educación corporal. La educación corporal debe estar continuamente ligada a la conciencia perceptiva de las diversas formas de movimiento del propio cuerpo. Sólo cuando se aprende a percibir sin temor la particularidad sensorial y expresiva del cuerpo, lo tocan las experiencias unificadamente y no de manera puramente funcional y mecánica. Cada grupo cultural y cada ser tienen una manera particular de aprender a sentir la armonía y los ritmos del cuerpo. La pedagogía de la danza, comprende la conciencia de la propia estructura, de la actitud o posición, de la respiración, de los movimientos, los ritmos y la gestualidad.

Educación sensorial. Las percepciones cinéticas, del equilibrio, visuales, auditivas y táctiles, particularmente ejercitadas en la danza, están íntimamente ligadas a sensaciones y emociones placenteras o dolorosas en la vida de los individuos y a la valoración que se les da en los contextos culturales particulares. Estas percepciones maduran progresivamente con respecto a la edad cronológica y en condiciones afectivas, físicas, educativas y sociales favorables. Son factibles de desarrollarse, se les puede hacer seguimiento y evaluación. Por ejemplo, evocar la imagen del propio cuerpo móvil representando una acción es un indicador de maduración perceptiva global. Es indicador de maduración sensorial, por ejemplo, la postura correcta e indicadores del desarrollo sensible la expresividad auténtica en la representación o la actitud respetuosa y armónica en la interacción con los demás. El niño puede recibir impresiones cinestésicas, acústicas, visuales, táctiles. Puede diferenciarlas, notar su influjo, describirlo y reaccionar a él de manera espontánea o intencional, formándose una noción de la experiencia vivida. Nociones éstas que, si se reflexionan secuencial y gradualmente, enriquecen la experiencia sensible.

Educación del movimiento. Todo movimiento dancístico puede ser aprendido, renovado o inventado. Según Rudolf Von Laban⁸⁷, todos los movimientos de la vida cotidiana, los del trabajo y también los de la danza son referibles a cinco actividades corporales básicas.

Posición: aparente inmovilidad exterior en actitud de rigidez, en relajamiento o laxitud o en una momentánea quietud en tensión equilibrada.

Géstica: movimiento de partes del cuerpo que no sostienen el peso total de éste, movimientos de interrumpida o ininterrumpida gestualidad corporal. Por ejemplo el ademán de un abrazo, media rotación del tronco hacia un lado y de la cabeza hacia otro, cabecear, encogerse de hombros, señalar con la mano, balancear el pie.

Rotación: giro de todo el cuerpo sobre un eje, el equilibrio.

Locomoción: movimiento continuado de un lugar a otro, ya sea con pasos, brincando, rodando sobre el suelo, deslizándose, arrastrándose o haciendo la rueda.

Elevación: erguimiento, acción de levantarse, salto; todos los movimientos que actúan en sentido contrario a la ley de gravedad.

En los niños de pocos años la materia prima procederá de los movimientos naturales de los juegos propios de su edad, correr, saltar, trotar, representar personajes y de temas fantásticos, hacer percusión corporal, etc. A la educación preescolar y escolar la danza le plantea la misión de desarrollar el potencial cinético existente en el niño y de motivarlo a observar e imitar las formas de movimiento que se dan en la naturaleza y en su entorno urbano, así como a reconocer su propio cuerpo en el espacio y sus propios ritmos. A variar y refinar luego ese potencial de manera individual y grupal, respondiendo a un propósito coreográfico.

En el trabajo con los jóvenes y los adultos, se incluyen las prácticas técnico- corporales de los diferentes movimientos y estilos de danza, pues tanto el ballet clásico como la danza moderna, los bailes populares, el jazz, los bailes de sociedad, las danzas cortesanías poseen su propio vocabulario de movimientos y figuras. Los aspectos físicos del movimiento se pueden trabajar en coordinación con los profesores de educación física, biología y de educación ambiental.

Educación y medio cultural. En los diferentes pueblos y a través del tiempo, las danzas han estado íntimamente ligadas a profundas necesidades expresivas y culturales. En los grupos indígenas colombianos en los que se conserva una antiquísima tradición, "se canta para danzar colectivamente, la estructura del canto corresponde a la estructura de la danza y responde a sentimientos y formas definidas que implican la integración de la comunidad. La disposición natural del movimiento corporal, el pie descansa y se empuja naturalmente, en armonía con su ritmo biológico, con su espíritu y con su entorno"⁸⁸.

Los hombres y las mujeres de la etnia afrocolombiana aún en el andar transmiten el pulso melodioso y misterioso del cuerpo. La danza juega en la población mestiza de este país un papel esencial en las celebraciones rituales ancestrales, en las 1 testas y festivales, en carnavales tradicionales y fiestas populares y en celebraciones familiares y de amistad.

La representación de juegos y rondas, de las danzas tradicionales, de la danza clásica o de coreografías contemporáneas, corresponde a

"la puesta en escena" de significativos símbolos acuñados por las distintas culturas. La conciencia histórica de las expresiones dancísticas de los distintos pueblos le dan perspectiva cultural a la educación en danza. "Retomar aires tradicionales o folclóricos propicia la búsqueda de la identidad, el amor por lo propio y la oportunidad de formar grupos con proyección extraescolar que identifiquen su región, capaces de representar una localidad, un municipio, un departamento o el país, mediante procesos solidarios y comprometidos con el quehacer cultural"⁸⁹.

EL LENGUAJE DE LA DANZA

En el lenguaje coreográfico se combinan impulsos internos, posiciones del cuerpo, movimientos rítmicos y gestualidad, para simbolizar individual y colectivamente sentimientos y situaciones en el espacio y en el tiempo. Son elementos propios del lenguaje dancístico: el dinamismo interior, espacio imaginario; evocaciones de juegos expresivos, tradicionales o fantásticos, de retahílas rítmicas de rondas; de gestos que representan sentimientos; de movimientos corporales inventados; memoria de experiencias propias y de otros, de movimientos de la naturaleza, evocaciones de construcciones coreográficas, de formas de danza.

ELEMENTOS ESPACIALES

Equilibrio estático. El sujeto mantiene el equilibrio corporal sin desplazamiento, en el que además es necesaria la interiorización de sensaciones relativas a las diferentes partes del cuerpo y a la sensación global del mismo. Energía, tensión, relajamiento, respiración, conciencia del cuerpo, del eje de gravedad y de la base de sustentación, mantenimiento de la postura, contracción muscular, sensaciones plantares.

Equilibrio dinámico. El sujeto mantiene en todo momento su equilibrio dentro del movimiento, es el más simple de realizar, en éste está en juego la acción inconsciente como la marcha, la carrera, el salto"⁹⁰.

Es la actividad espontánea que se observa en el juego: el tono, la motricidad global, la postura corporal, el equilibrio, la coordinación, la adquisición de movimientos con ritmos incorporados, la lateralidad; orientación (de frente, de espalda, de lado, relación escenario público); dirección (subir, bajar, encima, debajo, adelante, atrás, diagonal...); lugar (aquí, allá, en otra parte, dónde estoy, dónde está el otro); niveles (alto, medio, bajo); flujo, acento, grafismo (formas, volúmenes, trazado del cuerpo); desde el lugar que ocupan el individuo y la pareja hasta el de "los otros" en otros lugares de la región, del país, del mundo.

Coordinación. Es la posibilidad de contraer grupos musculares diferentes, independientes los unos de los otros, implicando la inhibición de ciertos grupos musculares y la posibilidad de disociación de otros. Una buena coordinación implica una buena modulación de tono y una buena estructuración espacio temporal.

Elementos temporales. "El ritmo del movimiento está dado precisamente por la organización temporal de las distintas secuencias del movimiento. Así, la ordenada sucesión de tiempos es mucho mayor que la de sus características puramente espaciales o topográficas. Puede afirmarse que una cabal educación de la percepción temporal propende por el desarrollo de la buena coordinación psicomotora"⁹¹.

Ritmo auditivo y corporal. Implica escuchar, educarnos auditivamente en la producción y reproducción rítmica. Percepción del tiempo, secuencias de tiempo a diferentes velocidades con diferentes acentos, amplitud rítmica, desplazamiento (tiempos musicales, compases, acentos marcados, recorridos, antes, después), figuración rítmica de vivencias de la naturaleza, del propio cuerpo, de las tradiciones locales, regionales y universales.

Las cualidades del movimiento están estrechamente ligadas a la energía; pesado o liviano, fluctuante, resbaladizo, acariciador, tajante, sostenido, brusco etc., se identifican en el trabajo mismo.

El estudio de "pasos" de danza y de diferentes "encadenamientos" es una síntesis y una aplicación de los elementos constitutivos del lenguaje de la danza ya mencionados. Combinaciones de complejidad creciente de estos elementos pueden aprenderse a partir de juegos dinámicos asociados a la noción de velocidad, de dirección, etc.

La condición ideal sería que "pasos y encadenamientos" no fueran un fin en sí mismos, ni un depósito de fórmulas, sino un soporte puntual del perfeccionamiento de un "habla corporal", de un estilo personal. Máxime cuando ciertos pasos forman parte del patrimonio local, nacional y universal de la danza.

*"Si los niños nuestros bailaran, cantaran, hicieran de su escuela un parque de diversiones, esa escuela se volvería una explosión de vitalidad...y entonces no habría más violencia, porque uno se vuelve violento cuando descubre que los que lo rodean no lo reconocen"*⁹².

Carlos Eduardo Martínez,
Benposta.

Logro general esperado

Se considera que estudiantes egresados de una institución en la que sistemáticamente se ha estudiado danza como un área del currículo (no nos referimos a colegios con especialización en danza que tienen sus propias metas) conciben la danza como un fenómeno jubiloso de su vida cotidiana ' aprovechan las ocasiones que se les ofrecen para bailar. Tanto educandos como educadores descubren y desarrollan

capacidades expresivas y creativas del movimiento corporal de manera lúdica, autónoma, reflexiva y comprensiva del medio cultural; desarrollan una acción de enseñanza-aprendizaje participativa e investigativa que promueve climas de confianza y respeto entre los miembros de la comunidad educativa.

Emplean la danza como un medio para dar forma a sus propias representaciones ideas o actos imaginativos e imitativos de fenómenos de la naturaleza y de su entorno en general. Describen el contenido, forma, expresión y ejecución de la danza y establecen vinculación con otros fenómenos de la vida, como la forma en que se mueve el mundo que los rodea.

Saben que la danza se puede poner en notación, han hecho intentos propios en tal sentido y pueden apuntar y leer notaciones sumamente fáciles (formaciones de grupos, direcciones, ritmos de pasos coreográficos).

Pueden describir con sus propias palabras el juego coreográfico (improvisaciones y formas de danza ya fijadas). Reconocen y determinan, tanto en lo musical como en lo coreográfico, procesos formales sencillos (rondó, canon etc).

Aprecian las representaciones de calidad. Tienen nociones del origen histórico de la danza. Conocen la historia de distintas danzas recibidas tanto de su tradición como de otras tradiciones. Seleccionan aspectos de este arte que les gusta, se interesan por indagar y escribir sobre la danza, están en capacidad de argumentar sobre la pues[a en escena de una obra y en general de hacer JUICIOS de valor sobre ejecuciones dancísticas.

Logros esperados por procesos

Proceso contemplativo

- Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías sobre las formas y movimientos de la naturaleza, de los demás, de las cosas y de la producción dancística del contexto particular.
- Apertura al diálogo, cambios y generación de actitudes hacia la dinámica expresiva propia y del entorno.
- Transformación simbólica de la interacción con el mundo.
- Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos dancísticos, mediante la expresión corporal.
- Desarrollo de habilidades comunicativas que impliquen dominio técnico y tecnológico.

Proceso reflexivo

- Construcción y reconocimiento de nociones, conceptos y formas coreográficas- expresivas propias de la expresión corporal y la danza.
- Desarrollo de habilidades para conceptualizar.

Proceso valorativo

- Formación del juicio apreciativo de la producción dancística propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica.
- Comprensión y aprecio de la calidad de la interacción con el mundo natural, social y cultural.

Logros e Indicadores de logros por Grupos de Grados (Ver cuadros 11,12 y 13 al final del capítulo).

RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS

Para orientar el trabajo en las escuelas, podemos valemnos de una clasificación de la danza como la que se comenta a continuación, de acuerdo con las edades de los escolares:

El equipo recomienda trabajar con los niños menores de tres años en la estimulación temprana de su motricidad y en el desarrollo perceptivo de sus movimientos y los de los demás. Esto por medio de juegos rítmicos y de ubicación espacial y temporal y ejercicios de coordinación ojo-mano, ojo-pie. Se sugiere trabajar con preescolar en procesos de aprendizaje, lúdicos e imitativos, con métodos experimentales del movimiento, del sonido, del dibujo, de la expresión corporal, de la escenografía. Que los contenidos de estudio sean las formas y volúmenes de los objetos, los gestos, los espacios reales e imaginarios y los diferentes componentes del movimiento (tensión, relajación, respiración, equilibrio), los cuales se trabajarían en el ejercicio de música infantil y de juegos rítmicos.

De los 5 a 9 años de edad, danza libre y espontánea, pre-danza, movimientos expresivos de la propia inventiva; imitación y apreciación de la dinámica de la naturaleza y de los animales, de las expresiones de los otros, juegos y rondas. Recreaciones en torno a las fiestas

religiosas a través de juegos coreográficos, de mitos y fábulas. Iniciación al manejo de la cerámica, la cestería, la orfebrería y la pintura y manejo de instrumentos musicales folclóricos sencillos en función del conocimiento de las formas y movimientos de la naturaleza. En este nivel se le brinda a los estudiantes la posibilidad de plasmar en sus movimientos sus propias imágenes, su personalidad, su emotividad, su originalidad y su energía emocional.

Entre 9 y 14 años de edad. Juegos coreográficos con variedad de ritmos, celebraciones religiosas de mayor complejidad y representaciones de creación colectiva, de las tradiciones populares propias y de otros pueblos. Se sugiere desarrollar este nivel en dos fases simultáneas: a) Educación del movimiento, con base en el desarrollo de las condiciones físicas, emocionales y cognitivas del alumno; en su habilidad para percibir y vivenciar el movimiento, en sus habilidades motrices, su capacidad corporal expresiva, etc. b) Formas de la danza, como: danza creativa, formas de danza creadas por los mismos niños, con o sin profesor. Ceremonial relativo a la celebración de rituales sagrados y de acontecimientos especiales, como el nacimiento, la construcción de viviendas, ciclos temporales, las enfermedades, el casamiento, la muerte etc. La danza social o popular hace parte de la vida social, recreativa, sin reglas, espontánea, la que ven los niños en las reuniones sociales, en las fiestas. Danza teatral, se presenta en espectáculos, festejos populares, para recrear al público en espacios al aire libre (parques, calles..) o en centros culturales o como parte de otros eventos artísticos. Danza tradicional heredada; danzas de la tradición local, incluyen danzas infantiles, sociales, teatrales, ceremoniales. Sus reglas han sido acuñadas por los ancestros y se siguen respetando. No es ésta una clasificación rígida de las formas dancísticas; se menciona como una posible ayuda para el docente en el desarrollo de su labor. La historia y el contexto cultural de estos eventos se investigan a través del conocimiento literario de coplas y leyendas y del trabajo más exhaustivo de las técnicas artesanales introducidas en los niveles anteriores. Además se introducen el huso y el telar, se investiga acerca de los trajes típicos de cada danza y las costumbres y alimentos de cada región.

Entre los 14 y 18 años de edad. Montajes coreográficos de danzas de las tradiciones de las distintas regiones de Colombia o de otros países; de danza clásica y de danza contemporánea, con aportes expresivos gestuales y coreográficos de los alumnos y alumnas. En este nivel se espera que el estudiante tenga un dominio técnico que le permita transmitir sus emociones, sentimientos e ideas dancísticas con autonomía y estilo propio, con herramientas de los montajes enumerados. Su trabajo artístico debe denotar conocimiento de su contexto cultural particular y conciencia histórica. Muestra que sabe sobre danzas sacras y profanas de las regiones del país, la geografía, la forma de vivienda popular, los lugares donde se realizan las celebraciones. Se amplía el conocimiento de las formas de manufactura vistas hasta el momento (cerámica, cestería, orfebrería, cocina, trajes, instrumentos), de la tradición oral y la literatura de las regiones y se incluyen además investigaciones acerca de las plantas medicinales y la medicina popular.

Además se sugiere ampliar el manejo de telares, la preparación y utilización de tintes y colorantes y continuar con las prácticas artesanales que se han venido desarrollando a lo largo de toda la formación. Aparece también la sugerencia de investigar acerca de la celebración navideña tradicional, trabajar en la elaboración de pesebres, en el montaje de villancicos y en la organización de novenas de aguinaldos.

Estos niveles deben funcionar como un sistema de vasos comunicantes; en cualquier nivel se pueden manejar cada una y todas estas formas de danza teniendo en cuenta necesidades, intereses y posibilidades según las regiones, las condiciones socio-culturales, los recursos y expectativas de las instituciones.

80. Reichel -Dolmatoff, Gerardo. Orfebrería y Chamanismo. Un estudio iconográfico del Museo del Oro, Ed. Colina, Medellín, 1990.

81. En Memorial de un profesional de la danza, Lecturas Dominicales, El tiempo, febrero /1996.

82. "To make better people". "La danza y el niño", Unesco, congreso del Daci, Estocolmo 1982.

83. Citado por Angela Gómez, op.cit.

84. González, James. Aportes para la elaboración de los Lineamientos en danza, Armenia, Quindío.1996.

85. Josefa Lora, en documento de Angela Gómez, tomado de conferencia dictada en el "Primer encuentro Latinoamericano de danza por parejas", Bogotá, 1990.

86. Arias Sonia, en Apuntes para la construcción de los Lineamientos de Educación en Danza. Bucaramanga, 1995.

87. Angela Gómez, op. Cit.

88. Useche de Quiñones, Ofelia y Quiñones Jesús A., Educación artística integral en educación básica y media vocacional. Ensayo. Bogotá, 1996.

89. González, James. Aportes para la elaboración de los Lineamientos en danza, Armenia, Quindío.1996.

90. Muñoz Castro, Ivonne. Importancia de la psicomotricidad en el desarrollo neuromaduracional del niño, estudio comparativo. Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali 1995.

91. Op.cit.

92. Un manual para ser niño, MEN 1996, p.29.

5. Diversos campos de la educación artística

5.6 Educación en teatro

No basta con reclamar del teatro sólo conocimientos, reveladoras reproducciones de la realidad. Nuestro teatro debe despertar el gusto por el conocimiento, debe organizar el placer en la transformación de la realidad. Nuestros espectadores no solamente tienen que escuchar de qué modo se libera Prometeo encadenado, sino que también deben ejercitarse en el placer de liberarlo. Todos los gustos y placeres de los inventores y descubridores, todos los sentimientos de triunfo que experimenta el libertador, tienen que ser enseñados por nuestro teatro.

Bertolt Brecht

En las discusiones suscitadas en el equipo de trabajo de esta asignatura para la construcción de los lineamientos de Educación Artística, surgieron inquietudes para las cuales no hay respuestas únicas. ¿Qué es lo que hacemos, teatro, arte dramático, arte teatral o artes escénicas? ¿Se deben incluir la danza, la tradición oral, la mímica, los títeres o cualquier otra forma por inventar? ¿Es una modalidad, una disciplina, una asignatura? ¿Puede ser contemplado como género literario?

Sin embargo, lo que sí quedó claro para todos, es que el teatro debe ser concebido como una herramienta pedagógica al servicio del desarrollo integral de los niños, niñas, jóvenes y de la propia comunidad, en la medida en que el imaginario colectivo, es también su materia prima.

Lo anterior implica una propuesta de diseño curricular que recoja elementos propios del teatro de una manera amplia, clara y sencilla, cuyo sentido no debe ser otro que el de motivar la construcción de formas para acercarse al conocimiento personal y del entorno social, cultural e histórico, recuperando el origen del teatro que es el juego, para que de una manera desprevenida y libre, podamos experimentar nuestra sensibilidad con las personas y con el mundo que nos rodea.

De igual manera, pensamos que el teatro no es simplemente recitar un texto; para el común de la gente es fundamentalmente un espacio de diversión y esta cualidad le permite generar dinámicas en las cuales es necesaria una construcción colectiva y participativa.

¿Cómo utilizar este espacio de diversión para propiciar el desarrollo de la sensibilidad hacia sí mismo, hacia el otro, hacia el entorno natural y social en los alumnos y docentes de Colombia? Para nosotros, independientemente del área en que nos desempeñemos, la propuesta para que el objeto de estudio de la Educación Artística sea la experiencia sensible, fruto de la interacción con el mundo natural, social, cultural implican necesariamente ubicar la sensibilidad en dimensiones ejes: de la "piel" hacia adentro -el mundo interior, y de la piel hacia afuera -el mundo exterior- dimensiones que están mediadas por el cuerpo. En este riquísimo intercambio se percibe, concibe, intuye, se transforma simbólicamente, se expresa, se enriquecen nociones, se construyen conceptos y se valora la existencia como ser particular y ser singular (Hacer parte y ser único).

Proponemos entonces a nuestros colegas posibilitar en su área la diversión que significa descubrir y conocer estas dos dimensiones en cada uno de nosotros y los demás. Hacer de nuestro trabajo un hecho lúdico "que nos gocemos el acto creativo y, como no, el de nuestros alumnos" (Magdalena Vallejo).

Desde nuestra profesión concebimos a las personas que tenemos cotidianamente enfrente no sólo como presencias de cuerpo sino también de espíritu. Si la escuela programa tiempos y espacios para conocer, sentir, explorar y enriquecer nuestra presencia en y para la materialidad, debe integrar en este conocimiento la otra gran dimensión del ser: permitir que el espíritu aflore con sus grandezas y pequeñeces, certezas, dudas, bondades y maldades, entenderlo y transformarlo, componer el todo, porque si no es para esto, entonces ¿para qué es la Escuela?

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

En el marco de la educación básica, el énfasis debe llevarse a cabo en el desarrollo del juego, antes que en la representación misma: una cultura necesita jugadores, primero que todo, luego actores.

ACTUAR Y JUGAR

En otros idiomas, actuar tiene el mismo significado de jugar. El teatro es el espacio privilegiado del juego, allí donde el individuo realiza la experiencia de sí mismo y la experiencia del otro, experiencia real y simbólica, que le permite empezar a elaborar una identidad y a imaginar un posible devenir dentro del respeto y la tolerancia.

En nuestro idioma, el juego de palabras entre actividad escénica y actividad lúdica es inexistente. En nuestra tradición castellana, el actor no -juega un rol-, sino que -actúa (en) un papel-, que representa o interpreta. La palabra 'juego' tiene en nuestro medio connotaciones poco serias que el niño va, rápidamente, interiorizando. Aplicada al teatro, acostumbra tener un tono menos despectivo o minorizante, por ejemplo: "esto no es un juego".

En la educación básica es fundamental que el concepto de juego entendido como esta dinámica ética y estética entre lo real y lo imaginario, entre el ser y el devenir, entre el estar dispuesto a dar y dispuesto a recibir, a partir de la percepción de cada uno y los códigos de cada

grupo cultural, constituya el principal paradigma de cualquier lineamiento educativo para las artes escénicas: una cultura que no aprende a jugar no puede aprender a con-vivir.

El teatro comparte con el juego sus principios, reglas y formas. Huizinga (1951) da la siguiente definición global del juego: "desde el ángulo de la forma, podemos definir el juego como una acción libre, experimentada como ficticia y situada fuera de la vida cotidiana, capaz, sin embargo, de absorber totalmente al jugador; una acción desprovista de todo interés material y de toda utilidad; que se realiza en un tiempo y en un espacio expresamente circunscritos, se desarrolla en un orden según reglas establecidas y suscita relaciones de grupos que se rodean voluntariamente de misterios o acentúan con el disfraz su distanciamiento del mundo cotidiano".

Esta descripción del principio lúdico podría ser también la del juego teatral. El juego de representación constituye, sin embargo, el término de un proceso que tiene como punto de partida el juego en su estado puro y que evoluciona como, lo que podríamos llamar, juego dramático hasta la representación.

El proyecto pedagógico debe construirse a través de una metodología que va de una pedagogía de la percepción a una pedagogía de la representación.

Esto es: de una profunda estimulación y sensibilización de la experiencia interior del alumno a través del cuerpo como centro de la vida sensorio-motriz y afectiva (la impresión corporal) al desarrollo de unas capacidades de transmisión y de expresión del cuerpo como instrumento de creación y vehículo de comunicación (la expresión corporal), proceso que se va desarrollando al mismo tiempo que la experiencia del lenguaje (de la impresión verbal a la expresión verbal).

El docente analiza, en primera instancia, el proceso dinámico efectuado por el alumno desde su llegada al salón de clase hasta la salida de éste; los logros no son de orden cuantitativo ni tampoco pueden ser medidos con la objetividad mecánica de un método científico.

La materia que, tanto alumno como maestro, han trabajado juntos es el imaginario cuyo proceso debe ser observado en todos sus aspectos sensorio-motriz, afectivo-relacional y cognoscitivo- además de cultural y socioeconómico, en términos de desarrollo potencial y no de producto acabado.

Por otra parte, ningún proyecto pedagógico en el área de la educación artística puede prosperar sin la perspectiva de una reflexión proyectada en el tiempo y en el espacio. La investigación debe dejar de ser un tabú para los pedagogos de la creación pues aparte de unos parámetros básicos de ejecución y de una mecánica formal a la cual cualquier docente puede acceder a través de un aprendizaje, todo está por inventar. Antes que todo, la investigación es una actitud abierta hacia el conocimiento.

En nuestro país, es inmensa la laguna que cubre las múltiples fuentes de conocimiento en esta área. La realidad está llena de experiencias que no han sido aún relatadas, ni pensadas, ni interrogadas. Existe multitud de formas de juego o de representación que desde la fiesta hasta el rito o la celebración pueden ser interrogadas como una forma de teatralidad con que cuenta nuestra rica biodiversidad cultural colombiana para ver-se, para entender-se, para decir-se.

En este sentido el profesor Heladio Moreno M., autor de los libros "Teatro Infantil" y "teatro Juvenil" aporta una serie de consideraciones didácticas y metodológicas útiles a la hora de formar un grupo de teatro en la institución educativa y encarar el montaje de una obra ya sea con guiones elaborados por los alumnos, por el docente o por reconocidos dramaturgos.

Se toma el taller como herramienta metodológica donde tanto los profesores como los alumnos enseñan y aprenden "pues todos tienen algo para dar y recibir", por ello, se parte de la sensibilización a través de juegos y ejercicios prácticos.

Los talleres sirven para orientar con eficacia la labor teatral, para combinar la teoría con la práctica, para ir derrotando el miedo y la timidez y para ir creando responsabilidades de liderazgo dentro del grupo.

Los talleres propuestos son: juegos de integración, expresión corporal, preparación emocional del actor, voz y expresión lingüística, improvisación, creatividad y expresión rítmica, musical, pantomima, expresión plástica, producción teatral.

También se propone un taller de integración de actividades para un montaje teatral pues se parte de la idea de tomar el teatro como eje integrador de las demás artes y también lograr que el teatro sea eje transversal que se pueda relacionar con las demás áreas del currículo.

En el campo de la producción teatral, siguiendo las ideas de Grotowsky (Hacia un teatro pobre) se dan orientaciones para construir escenarios, iluminación, decoración, utilería, vestuario, maquillaje, zancos, máscaras, etc.

Finalmente se presentan ideas para orientar una sesión de ensayo.

Los esquemas que se presentan a continuación son el resultado de la articulación entre el modelo general sobre Lineamientos de Procesos Curriculares e indicadores de Logros para el Área de Educación Artística en general, los componentes y énfasis de la modalidad en teatro y los aportes, que desde la experiencia hacen los docentes y artistas que vienen participando en el equipo de colaboradores. Esperamos con ellos motivar y provocar modificaciones, cuestionamientos, innovaciones que desde la práctica cotidiana, fortalezcan una modalidad de reciente incursión en los procesos de formación desde el aula.

Logro general esperado

- En la educación básica, el teatro incluso en sus formas más elaboradas, no constituye un fin en sí: se trata más bien, del aprendizaje del mundo y de la sociedad a través de la práctica dramática del juego, de las formas estéticas y de los contenidos de representación.
- Desarrollo de la conciencia de la particularidad y de la singularidad, generación de una actitud ética de estar dispuestos a dar y abiertos a recibir.

Logros de los procesos curriculares

Proceso de desarrollo de Pensamiento Contemplativo

- Observación de lo real: capacidad de transponer prácticamente el imaginario.
- Conciencia del propio espacio: la atención y la escucha de sí mismo.

Proceso de Transformación Simbólica

- Observación de lo real: capacidad de transponer dramáticamente el imaginario.
- Elaboración simbólica de lo real a través del lenguaje del imaginario.
- Capacidad de significar la emoción a través de acción teatral.

Proceso de Desarrollo de Pensamiento Reflexivo

- Conciencia del espacio del otro: escucha del deseo del otro.
- Experiencia de las diferencias en los juegos de representación.
- Conciencia del espacio plural y del mundo de las representaciones.

Proceso de Desarrollo del Juicio Crítico

- Observación de lo real: capacidad de transponer al juego imaginario la experiencia de lo real.
- Conciencia del espacio de los otros: escucha y reconocimiento de la diferencia.

Logros e Indicadores de logros por Grupos de Grados (Ver cuadros 14,15,16 y 17 al final del capítulo).

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

En concordancia con los objetivos específicos que establece la Ley General para el Nivel de la Educación Media y en respuesta a la preocupación que se manifiesta en las escuelas de teatro y que expresan los grupos de teatro es esencial orientar los procesos y acompañar a nuestra juventud en la búsqueda de sus talentos como actores, dramaturgos, críticos o gestores culturales, orientadores de actividades en este campo artístico. Igualmente los procesos educativos deben promover sus habilidades para desempeñarse en el plano operativo, como luminotécnicos, maquilladores, escenógrafos, etc. Esto con el fin de iniciar desde la escuela la formación de niñas y niños expresivos, auténticos, capaces de disfrutar su dimensión lúdica, de trabajar en equipo sobre su imaginario personal y colectivo y darle una significación a su experiencia de interacción con el mundo.

A los maestros nos urge abordar las competencias para el teatro como tema de investigación en el aula y desde la cotidianidad, para que la formación de docentes abra camino a una pedagogía que se oriente hacia la experimentación permanente de maneras de recuperar y articular la sensibilidad como patrimonio vital de nuestra patria. Es importante que desde las aulas demos elementos para que la experiencia sea gozosa y motivemos a los niños y niñas como espectadores. Si desde pequeños los jóvenes participan del hacer teatro, de la transmisión simbólica de su mundo, de nuestro mundo mediante la representación, se formaría un público crítico que valoraría el hecho teatral como parte del patrimonio y de la identidad de nuestro país.

LA RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS

Estos elementos tan generales y propios del teatro, posibilitan la integración con otras áreas que comparten el espacio y tiempo de niñas, niños, de jóvenes y por su puesto de maestros y maestras que incursionan en proyectos pedagógicos centrados en el ser humano, en el desarrollo de sus dimensiones jugando en la escuela. Por ejemplo cuando estamos trabajando en el plano actoral es decir, el cuerpo y la voz como instrumentos expresivos y de valoración del cuerpo del yo y del otro: ¿Cómo no involucrar temas de anatomía, fisiología, morfología, biología, zoología o de física, y en general las ciencias naturales, la educación física y sexual, la equidad de género para enriquecer y construir conocimientos, para generar y cambiar actitudes frente a preguntas inevitables: ¿Por qué y cómo crezco? ¿Por qué soy hombre o mujer? ¿Cómo respiro?, ¿Cómo son mis pulmones? ¿Respiran igual los animales, las plantas, las piedras? ¿Cómo se

produce la voz?, ¿Cómo se produce el sonido? ¿Cómo se comunican los animales, las plantas, las piedras? ¿Por qué mi piel siente? ¿Cómo veo? ¿Cómo oigo? Y todos los impredecibles que surjan.

En el plano textual, la historia, la geografía, la antropología, la lengua castellana, la literatura, etc., nos aportan elementos para explicarnos la diversidad en tiempo y lugar. ¿Quién se inventó el teatro? ¿Por qué? ¿Cómo es el contexto social en que se desarrolla el hecho teatral? ¿Qué es un personaje? ¿Todos los personajes son históricos? ¿Cómo puedo construir personajes? ¿Todas las obras de teatro están escritas? etc. En el plano operativo el funcionamiento de la luz, el color, el movimiento, el sonido, máquinas y artefactos, la construcción de objetos Teatrales como aproximación a la educación en tecnología, puede ser indagado, cuestionado y enriquecido por la física, la química y las otras disciplinas artísticas.

POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Imaginar unas líneas de investigación curricular con ayuda del teatro supone contar, en primerísima instancia, con el potencial imaginativo de cada docente, su grado de reflexión y de interrogación sobre su quehacer pedagógico y su experiencia concreta del contexto sociocultural dentro del cual inscribe su práctica docente los problemas que desea resolver. Así pues, existen en potencia tantas líneas de investigación como prácticas educativas.

La investigación propiamente dicha emerge de una pregunta específica, cualquiera sobre la práctica del docente: nace como una necesidad de aprehender con más y mejores herramientas la realidad sobre la cual se ejerce la acción pedagógica. Una pregunta trae tras de sí, casi siempre, una intuición que nos permite, si no resolvería, si enfrentarnos a ella con alguna "idea" que constituye una de las hipótesis de la investigación. La hipótesis en la educación artística consiste, finalmente en una intuición organizada. La manera en que desarrollamos esa intuición, constituye -a su vez- una estrategia metodológica que confronta conceptos y experiencias.

Una línea de investigación es la del teatro y la simulación. Al desarrollarla nos encontramos necesariamente con los fundamentos y mecanismos de la realidad virtual. Con ello se incursiona en un campo actual de desarrollo de la creatividad y la conciencia.

Otra línea puede investigar cómo se afecta el desarrollo de la inteligencia emocional con la práctica del teatro. En particular cómo manejar el fenómeno de la emoción como uno de los aspectos fundamentales del juego teatral. La emoción puede definirse como el movimiento (por definición dinámico) que brota del interior del sujeto de la acción hacia el exterior conmoviendo al sujeto que la percibe (de una simple impresión a una expresión sensible). Este movimiento -que es sensorial, muscular y afectivo-consiste en una sucesión de estados "de ánimo" que constituye el espectro de las pasiones humanas.

Aunque nosotros las atribuimos todas a la naturaleza humana habría que precisar que están codificadas de manera particular en cada cultura. Son el fruto de un aprendizaje; están por lo tanto memorizadas. Generalmente nosotros observamos poco este aspecto fundamental pasando por alto la dimensión de la emoción y al buscar la naturalidad en el juego teatral confundimos lo natural con lo cultural. Tanto el cuerpo como la voz son vehículos de la emoción: con sus modos de transmisión. Interrogarse sobre algún aspecto relativo al cuerpo o a la voz significa pues interrogar el espacio y el tiempo de la emoción, siempre singulares y propios de cada cultura.

OTROS CAMPOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Además de los anteriores tópicos existen otros desde los cuales se puede llevar a cabo la formación artística. Los siguientes planteamientos sobre literatura y arquitectura constituyen una invitación a explorar esas fuentes de inspiración y formación artística.

5. Diversos campos de la educación artística

5.7 Educación en literatura

"Nadie enseña a escribir salvo los buenos libros, leídos con la aptitud y la vocación alertas. La experiencia del trabajo es lo poco que un escritor consagrado puede transmitir a los aprendices si éstos tienen todavía un mínimo de humildad para creer que alguien puede saber más que ellos. Para esto no haría falta universidad, sino talleres prácticos y participativos, donde escritores (y los artesanos-y músicos, pintores, escultores, arquitectos, cineastas, bailarines y poetas de la tradición oral...) discutan con los alumnos la carpintería del oficio: cómo se les ocurrieron sus argumentos, cómo imaginaron sus personajes, cómo resolvieron sus problemas técnicos de estructura, de estilo, de tono, que es lo único concreto que a veces puede sacarse en limpio del gran misterio de la creación".

Gabriel García Márquez.

En todos los encuentros con maestros para discutir los lineamientos de Educación Artística, surge la necesidad de recuperar la literatura como expresión de las artes, de posicionarla como un hecho de creación frente a la palabra. Por ello, incluimos la conferencia de Silvia Castrillón, directora de Fundalectura, para motivar el diseño de currículos que le den a la literatura el papel que se merece en la escuela.

La preocupación por la presencia de la literatura en la escuela es relativamente reciente. Hasta hace unas pocas décadas la escuela limitaba su acción relacionada con la enseñanza de la lectura a desarrollar en el niño las destrezas necesarias para la decodificación y a iniciar al adolescente en el conocimiento de la literatura considerada esta disciplina como algo superfino y que únicamente contribuía a dar brillo a la educación.

Durante este tiempo la presencia de la literatura en la escuela se limitaba a la cartilla de primero y al texto de literatura que todos conocemos como un compendio de fragmentos de textos literarios seleccionados según la moda y las concepciones sobre la literatura predominantes en la época organizados de acuerdo con criterios generalmente extraliterarios.

Hace dos o tres décadas se inició en nuestro medio la preocupación por la verdadera formación de lectores y en su origen intervino el convencimiento de que la responsabilidad de hacerlo correspondía a la sociedad en su conjunto de la cual la escuela era apenas una parte, escuela que además había demostrado poco éxito en una tarea que la sociedad hasta el momento había abandonado exclusivamente en sus manos. Por esos años se empezó a hablar de la crisis de la lectura.

Fue entonces cuando se inició el debate sobre la promoción de lectura, como un sustituto de la escuela en el objetivo de crear hábitos de lectura, como se llamó en esa época al desarrollo del gusto y del interés por esta actividad, a inaugurar instituciones que se dedican a esta labor, a diseñar programas de capacitación y actualización de bibliotecarios en aspectos que jamás habían sido del interés de las escuelas de bibliotecología, y a iniciar un movimiento para creación de nuevas bibliotecas públicas y de renovación de las existentes. Se comenzaron a crear salas infantiles de lectura como instituciones diametralmente opuestas a la escuela en donde la lectura no sería un complemento de las tareas escolares sino un espacio de libertad para el descubrimiento lúdico del libro.

Esta época también fue testigo de reformas educativas que pretendían recuperar la calidad perdida en anteriores intentos de democratización de la educación y para ello, en los países de la subregión andina, se importó a través de la Organización de los Estados Americanos OEA, la tecnología educativa, que en buena medida impulsaba la modernización de las escuelas intentando dotarlas con elementos hasta la fecha ausentes en ellas: las bibliotecas escolares. Bibliotecas en donde los textos escolares apenas eran una parte y no la más importante, y con las cuales se inició una presencia de la literatura en la escuela diferente de la contenida en los textos, manuales y antologías. Pero bibliotecas que no se crearon en todas las escuelas, por supuesto, que los dineros oficiales sólo alcanzaban, como ahora, para proyectos pilotos y experimentales.

A raíz de todo ésto se empezó a pensar que el texto único no era suficiente para el aprendizaje de la lectura y que la literatura podría ser un auxiliar importante pues su diversidad atraía la atención de los niños y se acercaba mejor a sus intereses variados.

Es aquí cuando aparece en la escena un tercer agente de la promoción de la lectura: el editor especializado en libros para niños y jóvenes que empezaba a surgir en la región casi siempre amparado en la producción de textos escolares. Editor que, a diferencia del especializado en la literatura para adultos, estaba acostumbrado a grandes tiradas para un mercado cautivo y con menores riesgos.

Y es tal vez ésta la razón por la cual el editor de libros para niños ve en el mercado escolar las mejores posibilidades: es un mercado que ya conoce y para el cual puede emplear la infraestructura de la distribución del texto. Pero para desarrollar este mercado era preciso hacer un trabajo con los maestros y aquí vuelven a unirse los dos espacios privilegiados para la formación de lectores temporalmente separados: la escuela y la biblioteca. Es en este momento, unas antes, otras después, cuando las entidades que se crearon con el utópico fin de llenar los vacíos que la escuela estaba dejando en la formación de lectores, regresan a la escuela impulsadas y apoyadas en parte por los editores y empiezan a reconocer que es allí en donde deben concentrarse sus mayores esfuerzos.

El tema de la conferencia se relaciona directamente con esta la presencia de la literatura en el aula. Podría dársele por título el mismo que la autora brasileña Marisa Lajolo utilizó para un libro suyo llamado Usos y abusos de la literatura en la escuela⁹⁴ pues es justamente lo que ocurre con la literatura en esa institución: se usa y se abusa de ella.

Para desarrollarlo trataré los siguientes aspectos: en primer lugar me referiré a esta extraña pareja conformada por la literatura y la escuela, luego hablaré sobre la necesidad de la literatura y sobre sus funciones: las que la escuela le quiere dar y las que por derecho propio le corresponden en la vida y en la cultura. A continuación, trataré sobre los repertorios literarios: qué textos han tenido cabida tradicionalmente en la escuela y qué otra nueva literatura se ha ganado ese espacio o ha sido colonizada por ella. Considero que dentro de este punto es imprescindible Tratar el problema de la calidad, y de otros relacionados tales como la necesidad de la evaluación y de la crítica. Igualmente no puedo eludir el asunto de la censura presente hasta en las sociedades más liberales. Y dedicaré unas palabras a los espacios para la lectura, espacios en los sentidos literal y figurados de la palabra.

NECESIDAD DE LA SELECCIÓN

Era una biblioteca tan pobre que sólo tenía buenos libros.

Augusto Monterroso

Es muy corriente escuchar, en aras de la supuesta autonomía del niño y del maestro para la elección de sus lecturas, que presentarles cualquier orientación sobre buenas lecturas constituye una intromisión inadmisible y un atropello a su libre albedrío. También se afirma con mucha frecuencia que cualquier cosa puede ser pretexto para adquirir la afición, que cualquier lectura es un gancho, que todos comenzamos por allí y que una vez el niño haya caído en la trampa, poco a poco, él mismo, sin ningún tipo de inducción o consejo, va retinando sus propias selecciones.

¿No será ésta una de las razones de nuestro desconcierto cuando constatamos que niños que tuvieron en los primeros años de su

escolaridad afición por la lectura, la pierden al entrar en la adolescencia, es decir, al darse cuenta de que los materiales de lectura que se ponen en sus manos no tienen para ellos ninguna significación, no movilizan sus capacidades, no emocionan?

Permítanme desconfiar de argumentos que pretenden convencernos de que el hábito se adquiere con un tipo de materiales y la practica de ese hábito se realiza con otro. Mejor dicho, considero que leyendo basura se adquiere el hábito de leer basura, pero el de la lectura crítica y enriquecedora sólo se consigue con la buena literatura. Me parece importante recordar que nuestro propósito no es el de estimular una cultura light y consumista sino, por el contrario, formar lectores con capacidad de juicio frente a ella.

No existe en la literatura infantil y juvenil el control social que ejerce la crítica que se da en la literatura para adultos, aunque ésta es también seriamente cuestionada por autores y especialistas. En el último Congreso Mundial de Editores realizado en abril del año pasado en Barcelona, Salman Rushdie, con mucho humor, planteaba que "no se trata sólo de que hay demasiadas novelas persiguiendo a demasiados pocos lectores, sino que hay un número excesivo de novelas ahuyentándolos"⁹⁵.

Al respecto Pedro Salinas afirma que "Quizá se tilde de bárbaro a cualquiera que se atreva a insinuar que la superabundancia de libros, sin más, puede ser tan lesiva para la cultura como su escasez"⁹⁶. Y eso que este poeta no pudo ser testigo del boom editorial que en España y América Latina se inició en la segunda mitad de este siglo.

Este número excesivo se da en forma alarmante en la literatura infantil y juvenil. Según cifras de la industria editorial de 4 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile y Colombia) y España en el año de 1994 se publicó un total de 110.566 títulos que se sumaban a los que ya estaban circulando en el mercado, de los cuales 17.993 correspondían a libros de literatura infantil y juvenil.

La superpoblación de libros infantiles y juveniles, unida a la falta del control de la crítica, de análisis, de debate, reemplazados por el bombardeo de carácter publicitario que sólo confunde al maestro y por superficiales reseñas de carácter informativo, conducen a un empobrecimiento de la literatura infantil y a que, poco a poco, pasen al olvido de los estantes de bibliotecas, viejas ediciones de obras de la literatura infantil y juvenil de reconocida calidad que circulaban hasta hace poco cuando la escuela aún no había iniciado su proceso de colonización de la literatura. Los catálogos de las editoriales se transforman con pasmosa celeridad y en ellos entran y salen títulos sin ningún proceso de decantación.

Por lo anterior me parece importante defender la labor de análisis, de evaluación, de crítica, de reflexión alrededor de la literatura infantil y juvenil, análisis que no le debe temer a la verdad y que se puede manifestar por medio de artículos y reseñas en publicaciones especializadas, de listas de honor y de recomendados, de distinciones y premios. En estas selecciones el valor por excelencia debe ser el de la estética, pues, como ya lo mencionamos en él radica su carácter liberador.

Sin embargo es necesario conjurar los peligros de listados y opiniones que se presenten hegemónicamente, se impongan pretendiendo ser la única fuente de información oficial, o se constituyan en las lecturas mínimas obligadas para estar al día o para ejercer como docente o bibliotecario. Esto no conduce a que el maestro enriquezca su criterio, su capacidad de elección, y su autonomía. Es preciso tener siempre presente que lo adecuado es que el producto de la crítica, del análisis y de la evaluación se convierta en información que llegue al maestro por diferentes medios y que él pueda usar para elaborar criterios propios y que contribuya a darle herramientas para una toma de decisiones más personal y consciente.

Este análisis, esta crítica y el respectivo conocimiento por parte de los docentes y de los bibliotecarios de la buena literatura permiten conjurar también la moda del "activismo", pues se reemplaza por lo único que verdaderamente necesita el maestro para conducir a sus alumnos por los caminos del descubrimiento de la literatura: ser él mismo buen lector y contar con buenos libros. Tanto García Márquez como Pedro Salinas, que con la autoridad pero con la modestia que les confiere el ser buenos lectores afirman que no se precisan "misteriosas ni complicadas reglas técnicas", pues el único camino es "poner a los alumnos en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros"⁹⁷, dice Salinas y García Márquez afirma, desde la trastienda según él, que un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas. Ambos consideran, sin embargo, fundamental el papel del maestro.

Es preciso, entonces revalorizar el papel del maestro. El problema de qué y cómo se lee en la escuela no se puede abandonar en manos de las sugerencias de las editoriales, ni cié las entidades que fomentan la lectura, ni de cursillos que lo único que ocultan es la pérdida de la costumbre de usar la lectura como medio de actualización, ni de talleres de animación de lectura y de recetarios. Es necesario actuar de una forma decidida sobre la formación de docentes y ofrecer en ella las posibilidades para que el maestro desarrolle criterios que le permitan la autonomía.

LOS ESPACIOS PARA LA LECTURA

La escuela y la literatura pueden probar su utilidad cuando se conviertan en un espacio para que el niño pueda reflexionar sobre su condición personal.

Regina Zilberman

Decíamos que era necesario crear espacios en los que la literatura dejara de ser esa forastera de la que habla Graciela Montes. Pero, ¿en dónde ubicamos la literatura? ¿Qué clase de espacios podremos crear para ella, sin que pierda su fuerza y su carácter indómito?. La naturaleza misma de la literatura exige espacios no tradicionales. Su carácter liberador implica un espacio liberador. Con seguridad no la podremos ubicar dentro del currículum, de la norma, de la regla, pero tampoco en el lado del juego intrascendente que igualmente la despoja de todo su poder. La literatura es incompatible con una enseñanza tradicional, pero innovar no significa improvisar. Es preciso entonces diseñar espacios que se despojen de las trabas que impiden el diálogo, la reflexión, el debate.

Pero si el espacio es importante, el tiempo no lo es menos. Ya se lo decía Cervantes al lector desocupado. La lectura de la literatura requiere tiempo y es fundamental que la escuela lo provea. Ofrecer al niño y al adolescente espacio y tiempo es permitirles el ejercicio de la libertad.

Por otra parte, es importante reconocer que leer es una actividad personal, que se realiza para sí mismo y generalmente requiere soledad. Esto puede ser contradictorio con la escuela en donde la mayoría de las actividades son colectivas, pero no hay tal contradicción. La capacidad y la disposición a trabajar en silencio son tan necesarias como las de hablar y participar en actividades grupales.

Se requiere espacios, figurados y físicos: espacios amables, aun dentro del aula, pero destinados especialmente a la lectura sin la presión de la nota y espacios para la ubicación de los libros. Conozco muchos programas de dotaciones de materiales de lectura para las escuelas que fracasan sólo por el hecho de no haber previsto un espacio amable dotado con los mínimos recursos que implican un tratamiento respetuoso tanto para los libros como para los lectores.

CONCLUSIONES

Criticar un río es construir un puente

Bertolt Brecht

No es mi propósito sacar conclusiones ni presentar recomendaciones. Esas, si mi conferencia fue lo suficientemente sugestiva, le corresponden al público. Solamente quisiera terminar reiterando la necesidad del rescate de las disciplinas humanísticas en la educación, especialmente a través de la literatura, ya que estas disciplinas, como dice Santos Alonso, "son las únicas, tanto hoy como a lo largo de la Historia, capaces de salvar a la humanidad de calamidades tan peligrosas como el irracionalismo, el fanatismo, la esclavitud de todo tipo o el materialismo brutal." Esto implica una dura lucha contra muchas circunstancias, valores y creencias, lucha que no debemos abandonar quienes todavía confiamos en un futuro para la humanidad.

93. Conferencia presentada al IV Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura, Lima, Perú, 4 al 7 de agosto de 1.998.

94. Montes, Graciela. Ilusiones en conflicto. En: La Manera. No 3 mar. 1997; p. 4-8.

95. Salinas, Pedro. El defensor. Madrid: Alianza, 1993. pg 327.

96. Salinas, Pedro. Op. Cit.

97. García Márquez. Op. cit.

5. Diversos campos de la educación artística

5.8 La arquitectura como refugio para la vida. hacia una valoración de los espacios que construimos y habitamos

*Arquitecto Carlos Niño,
Prof. de la Facultad de Artes
U. Nacional, de Bogotá.*

La arquitectura resuelve la necesidad de protección del hombre y le da un lugar, a modo de refugio primitivo, en donde puede realizar las actividades básicas para la supervivencia. Pero además de adaptarse para fines prácticos, el hecho de construir satisface la necesidad humana de representar su concepción del cosmos y sus valores culturales de toda índole, a través del espacio y las formas. La arquitectura es, en esencia, un hecho dialéctico que implica ambas dimensiones del ser humano; tierra -necesidades- y cielo -cosmovisión.

El hombre es un ser social y político, un animal histórico, lo que implica estar involucrado en un tiempo y un espacio, y todo esto se concreta, entre otras acciones, por medio de la actividad constructiva. Como ente social, tiende a agruparse en comunidades y a conformar ciudades desde donde se domina el territorio natural. La ciudad es entonces la casa de la comunidad, la sede de la autoridad que representa el acuerdo común normativo; es obra de construcción y objeto del arte colectivo de una cultura. Los asentamientos urbanos expresan los valores fundamentales de toda comunidad; allí habita ese ser que vive en comunidad, el ser urbano.

Partiendo del hecho de que el hombre es un ser histórico y que se comunica, un testimonio esencial de su vida está en los edificios que ha levantado desde sus orígenes, por ello debemos reconocer que la enseñanza de la historia y la concientización de los individuos hacia el entorno construido es un elemento fundamental en la educación.

Si nos adentramos ya en el problema de la educación colombiana, vale la pena recalcar la necesidad de involucrar la enseñanza de la historia de la construcción en nuestro territorio y de nuestro país, vista como parte de un proceso general. Nuestro espacio y nuestro tiempo particulares hacen parte de una historia de las culturas, dentro de la cual la cultura occidental juega un papel muy importante. Solamente al tener un conocimiento contextualizado y crítico de nuestra historia y de los valores que determinaron la ocupación de nuestro espacio podremos obtener la madurez suficiente para comprender quiénes somos y así poder asimilar, de manera positiva, influencias exteriores de cualquier tiempo o lugar. Como dice Milán Kundera, "la dominación empieza por la amnesia"; la realidad que vivimos todos los días confirma plenamente esta patética realidad de alineación por ignorancia.

Un conocimiento histórico como el antes mencionado no sólo le sirve al alumno como goce intelectual en sí mismo, sino que, ante todo, la historia lo hace consciente de la inserción dentro de un grupo humano y le proporciona sentido de pertenencia a una comunidad en un tiempo y un espacio. La persona que conoce la historia y la tradición no va a permitir que se malogre su hábitat, sea éste urbano o rural, ni soportará que se deterioren los espacios sociales de su comunidad.

El joven colombiano requiere conocer y comprender una cultura con elementos de tres tradiciones: América, Europa y África. América y Europa han dejado un legado arquitectónico maravilloso que contrasta con el sencillo estilo tribal, del África. Es paradójico que el deterioro de nuestra realidad radica precisamente en que somos descendientes de esas dos culturas que no comprendieron a cabalidad la realidad que produjo su encuentro: la primera, la europea, fundaba ciudades para saquear el territorio pero suponía una tierra vacía, sin tradiciones, sin cultura; la segunda, la indígena, se compenetraba perfectamente con la realidad que los primeros tenían, pero nunca entendió el orden espacial de las ciudades nuevas, ni pudo asumir esa nueva realidad como propia. Por parte de los ancestros indígenas y españoles no entendimos esta realidad que nos circundó. Muy pronto además tuvimos el aporte del esfuerzo africano, proveniente de una realidad tribal radicalmente distinta a esta organización del territorio que tuvo que habitar. Es del crisol de estas tres etnias de donde surge el mestizaje ancestral que constituye el ser colombiano.

Para lograr una educación en este sentido es necesario un maestro que motive al alumno para generar en él ansia de conocimiento y orgullo por lo que constituye su entorno y su pasado, que le dé seguridad para poder salir al mundo de manera digna y creativa. La escuela, sola, no es suficiente para apreciar la historia y el entorno, pero sí puede darle herramientas fundamentales para la vida. Aunque cambiando un currículo no se logrará mular valores y comportamientos culturales tan arraigados en el individuo, es fundamental dar pautas a través de la educación; es necesario, por un lado, que el profesor le muestre al alumno que la historia de su lugar de origen o del sitio que habita es una aventura y un tesoro que debe aprovechar, y que éste a su vez se interese, contextualice y profundice la información recibida. La docencia de la historia no es una actividad fácil y, sin caer en exigencias imposibles, es necesario tener un profesorado motivante, preocupado por aprender al compás de sus alumnos, que anime al estudiante a estudiar y que tenga un mínimo conocimiento del campo. Es éste último un requisito para lograr un cambio de actitud.

En este recorrido desde las generalidades de la arquitectura y la enseñanza de la historia hasta los problemas prácticos y específicos de la educación formal, podemos notar constancias y relaciones que vale la pena recalcar como conclusión:

Las nociones de tiempo y espacio son nociones que sirven de puente entre el concepto de historia y el de arquitectura y que dan un valor especial a la concepción de casa como micro-cosmos y de ciudad como casa colectiva en donde se representan los valores de la sociedad.

El estudiante debe adquirir la libertad para poder juzgar y transformar dinámicamente su realidad.

LA EXPERIENCIA DEL ENTORNO ARQUITECTÓNICO Y URBANO

"El siglo XX caracterizado por múltiples usos de la energía-materia porque nuevos factores energéticos están en juego: por crecimiento de la población, mecanización, distribución masiva de bienes y servicios, comunicación masiva y educación, secularización, y la separación del hombre de los procesos de la naturaleza. Esta reagrupación de cosas y significados es más visible en sus puntos más densos de concentración: las ciudades"⁹⁸

Estas son ideas expresadas por el arquitecto Sibyl Moholy-Nagy en 1968. Los colombianos, así como los habitantes de otras naciones, hemos vivido estos cambios, pero además en este país la situación de violencia de los últimos cincuenta años en las zonas rurales, ha hecho que oleadas de personas de todas las regiones, edades y etnias confluyan a caseríos, pueblos y ciudades y convivan desarraigadas culturalmente en asentamientos subnormales, hacinadas, sin cobertura de servicios básicos y con dificultades de carácter jurídico.

Para sobrevivir dignamente, estos grupos de población migrante de las diferentes regiones de Colombia, deben por necesidad comenzar a darle sentido a los espacios que habitan, a organizarse en ambientes a los que, los más pequeños sobre todo, irán ligando sus emociones, sueños y esperanzas. Desde los primeros años escolares los niños y niñas pueden aprender a amar, cuidar y recrear los espacios que habitan y las formas urbanísticas, arquitectónicas y escultóricas que hacen parte de su mundo. Es evidente que el camino que recorren para ir a estudiar, a jugar o a reunirse con su familia, el aire que los rodea, los rincones de las calles, las entradas y salidas, los materiales y formas de fachadas, de espacios interiores y exteriores, pasadizos, escaleras y corredores son configuraciones simbólicas que hacen parte entrañable del sentido de sus vidas en un sitio sobre la superficie de la tierra y en un lugar de su historia, que representan aspiraciones, grandes esfuerzos y concepciones del mundo, de generaciones anteriores y de su propia generación.

98. Matrix of Man, an illustrated history of urban environment. all Mall press. Londres, 1968

CUADRO 1
ESTRUCTURA GENERAL DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA PREESCOLAR Y LOS GRADOS 1° - 2° - 3°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes.	- Muestra sorpresa y apertura hacia sus propias evocaciones, recuerdos, fantasías y lo manifiesta con una gestualidad corporal y elaboraciones artísticas seguras y espontáneas. - Denota interés por observar la naturaleza. - Se relaciona con los otros y las cosas movido por sus gustos, confiado y sin temor.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico.	- Se aproxima y explora formas sonoras, visibles y tangibles de la naturaleza y de su entorno sociocultural inmediato. - Simboliza, afirma y comparte respetuosamente intuiciones, sentimientos, fantasía y nociones en el juego espontáneo y en sus expresiones artísticas; describe los procedimientos que ejecuta; transforma creativamente errores, accidentes e imprevistos.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Manifiesta gusto y se pregunta sobre las cualidades estéticas de sus expresiones artísticas y las del entorno natural y sociocultural. - Maneja nociones básicas de elementos propios del lenguaje artístico, los relaciona con su mundo cotidiano y los comenta con sus compañeros.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Disfruta con manifestaciones artísticas. - Asume sin angustia sus equivocaciones. - Manifiesta una actitud del género espontánea y respetuosa. - Cuida la naturaleza de su entorno. - Disfruta los juegos en compañía, es bondadoso y solidario con sus compañeros. - Conserva cuidadosa y ordenadamente sus trabajos artísticos y se preocupa por los de sus compañeros. - Colabora con el cuidado de los espacios de trabajo. - Disfruta con las narraciones de historias sagradas de su comunidad, ritos, leyendas, tradiciones y con recuentos sobre las artes autóctonas y universales.			

CUADRO 2
ESTRUCTURA GENERAL DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LOS GRADOS 4° - 5° - 6°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes.	- Muestra sorpresa y entusiasmo por sus propias evocaciones, recuerdos, fantasías y expresiones artísticas. - Denota confianza en su gestualidad corporal y en las expresiones de los otros. - Comparte sus ideas artísticas, disfruta y asume una actitud de pertenencia con la naturaleza, los grupos de amigos y a un contexto cultural particular.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico.	- Coordina y orienta activamente su motricidad hacia la construcción de formas expresivas. - Explora, compara y contrasta cualidades estéticas, formas tangibles, sonoras y visibles de la naturaleza, de la producción cultural del contexto y de su época. - Hace representaciones conjugando técnicas artísticas y lúdicas, inventa expresiones artísticas a través de formas tradicionales, construye instrumentos, herramientas simples y hace materiales básicos para lograrlas. - Establece comunicación con sus compañeros mediante símbolos, describe los procedimientos técnicos que realiza. - Transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Identifica características estéticas en sus expresiones artísticas y en su contexto natural y sociocultural: manifiesta gusto, pregunta y reflexiona sobre las mismas, las agrupa y generaliza. - Explica las nociones básicas propias del lenguaje artístico contenidas en sus expresiones artísticas, las contrasta y las utiliza adecuadamente en otras áreas.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Expresa una actitud de género sincera y segura; asume con responsabilidad y equilibrio sus éxitos y equivocaciones. - Propone y disfruta de actividades grupales que incidan en la calidad de su medio ambiente. - Expresa el deseo de acceder a actividades culturales extraescolares. - Manifiesta disfrute y aprecio, ubica históricamente y hace juicios de valores sobre historias sagradas de su comunidad, ritos, leyendas, artes y, en general, sobre la producción cultural de su tradición y de otras.			

CUADRO 3
ESTRUCTURA GENERAL DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LOS GRADOS 7° - 8° - 9°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes.	- Muestra sorpresa con los cambios de su cuerpo y con los nuevos alcances de su imaginación y los asume sensiblemente. - Caracteriza su presencia con una gestualidad corporal expresiva. - Propone ideas artísticas auténticas, benéficas y novedosas para su medio ambiente natural, social y cultural y asume una actitud de compromiso con ellas.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico.	- Se comunica mediante lenguajes artísticos particularmente emotivos. - Controla, orienta y ensaya nuevas habilidades corporales expresivas. - Delimita campos de interés entre las formas de la naturaleza, formas de vida de su comunidad y en la producción cultural, las transforma en lenguajes artísticos particulares cargados de emotividad y de múltiples lecturas. - Describe, compara y explica los procedimientos técnicos que utiliza; transforma creativamente los accidentes, errores e imprevistos.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Manifiesta entusiasmo por elaborar, conocer e intercambiar conceptos, reflexionar sobre ellos y sobre las características estéticas y artísticas de los lenguajes que utiliza y del entorno natural y sociocultural. - Hace composiciones organizadas sobre concepciones de su imaginario fantástico y de la estética y del arte del pasado y contemporáneo.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Reconoce su estilo personal, lo aprecia y analiza críticamente sus propias producciones en contraste con las de los otros. - Se interesa por conocer, ser crítico, cuidar y simbolizar la diversidad biológica y de su patrimonio cultural, a través del arte. - Aprecia, ritualiza y simboliza de manera original sus relaciones. - Reconoce y valora la historia del arte de la tradición local y universal; visita sitios de interés cultural, promueve actividades culturales extraescolares.			

CUADRO 4
ESTRUCTURA GENERAL DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LOS GRADOS 10° - 11°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes.	- Manifiesta asombro por su propia inventiva y con la significación que ésta tiene en el medio. - Denota un comportamiento respetuoso y sensible con la naturaleza, con los otros y con el patrimonio cultural en general. - Confía en sí mismo y propone ideas artísticas significativas u otros trabajos en el campo del arte; se muestra comprometido con su visión particular del mundo y con su pertenencia a un proceso cultural.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico.	- Coordina sus habilidades expresivas hacia la construcción de formas significativas. - Investiga, incorpora, interpreta, transforma y comunica simbólicamente experiencias de interacción en la naturaleza, con los otros y con la producción cultural. - Descubre y explica comparativamente los procedimientos técnicos que desarrolla; transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos. - Manifiesta autenticidad y sentido valorativo en sus propuestas artísticas; manifiesta interés y laboriosidad en el trabajo tanto teórico como artístico, los disfruta y los refiere a su contexto.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Da razón oral o escrita sobre realidades estéticas y artísticas contemporáneas o del pasado y de su fantasía. - Muestra dominio de conceptos relativos a uno o varios lenguajes artísticos, sostiene debates con perspectiva histórica. - Configura investigaciones teóricas y prácticas sobre el arte, individuales o colectivas, fundamentadas en postulados.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Manifiesta sin temor sus emociones frente a eventos y cosas que lo conmueven. - Escribe ensayos críticos sobre la calidad de su contexto natural y sociocultural, sus propios trabajos artísticos, la historia local y universal de las artes y la producción cultural en general. - Planifica y desarrolla actividades culturales extraescolares. - Desempeña labores artísticas.			

CUADRO 5
DISEÑO GRÁFICO PARA LOS GRADOS 7° - 8° - 9°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías gráficas, de las cualidades comunicativas de las imágenes de la naturaleza, de las propuestas gráficas de los otros y de la producción gráfica del contexto particular. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia el mundo de las imágenes simbólicas.	- Manifiesta actitud de goce ante el descubrimiento de su disposición para la expresión gráfica; expresa con claridad sus modos de percibir formas de representación y por los mensajes gráficos en su contexto. - Hace propuestas de diseño gráfico de diferente índole que denotan que evoca gustoso experiencias vividas, que imagina fantasiosamente y que observa su entorno natural, la producción gráfica de su contexto, de otras culturas y de otras épocas. - Vivencia y comunica espontáneamente los aportes de la clase de diseño a su vida cotidiana y viceversa.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos visuales mediante la expresión gráfica y tecnológica. - Desarrollo de habilidades comunicativas que impliquen dominio técnico y tecnológico.	- Se comunica mediante signos, familias de signos (escrituras jeroglíficas) y síntesis gráfica, particularmente emotivos, claros y directos, de su propia evocación o invención, involucrando imágenes de la naturaleza (sensaciones, ambientes, dimensiones y detalles particulares) y de la cultura gráfica de su comunidad y regional, nacional o universal. Realiza con facilidad signos abstractos y ejercicios con módulos. - Experimenta y controla sus producciones gráficas con propiedad técnica y/o de manejo de medios tecnológicos que le permiten encontrar sentido y darle significado a su entorno físico, a su interacción con los compañeros y la comunidad. - Transforma diferentes materiales y selecciona del medio ambiente otros para realizar propuestas tipográficas con significados claros y contundentes, en las que mezcla recursos visuales sencillos.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia visual y del lenguaje del diseño gráfico. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Describe, compara y explica de manera oral o escrita concepciones de su imaginario fantástico y de los signos del pasado y contemporáneos que utiliza en sus diseños y que ve en los diseños de los demás (en el aula, en la calle, en la TV). Transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos. - Reconoce y relaciona proporciones, tamaños, distancias, colores y tiempo en la naturaleza que lo rodea y en los signos que produce. - Reconoce, discrimina y globaliza componentes del lenguaje gráfico, como entorno, contenido y contexto, para manejar el concepto en diseño gráfico en función de su propia inventiva y de la eficacia y utilidad de sus mensajes. Distingue en sus trabajos y en los de los demás (en el aula, en la calle, en el contexto cultural, en la TV) características formales de acuerdo a un vocabulario, unas proporciones y una ubicación particular.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción gráfica propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Es sensible, crítico y exigente frente a sus procesos comunicativos y técnicos. - Demuestra seguridad en sus propios juicios de valor y sensibilidad hacia el mundo gráfico al asumir una actitud crítica frente a éste, por ejemplo frente a mensajes eficaces. - Basa sus trabajos en el hombre como punto de partida y receptor de sus mensajes. - Busca contacto con personas y experiencias en el campo del diseño, para recrear los procesos desarrollados y mejorar la calidad de sus trabajos. - Investiga y escribe sobre la producción visual y gráfica de su medio: organiza y participa en eventos en los que pueda confrontar su trabajo. - Muestra interés por conocer procesos de producción gráfica y visual en la historia y en otras culturas.			

CUADRO 6
DISEÑO GRÁFICO PARA LOS GRADOS 10° - 11°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías gráficas, de las cualidades comunicativas de las imágenes de la naturaleza, de las propuestas gráficas de los otros y de la producción gráfica del contexto particular. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia el mundo de las imágenes simbólicas.	- Muestra disfrute e interés por las características de las formas de su entorno natural, por su función y por la índole de las relaciones que tienen las personas del medio con éstas. Igualmente con la producción gráfica de su contexto, de otras culturas y de otras épocas. - Observa, evoca gustoso, imagina totalidades gráficas, teniendo en cuenta actividades significativas en su quehacer cotidiano, así como significados que su comunidad le da a la naturaleza, a contextos urbanos específicos, a las tradiciones en general y a las expresiones gráficas de su cultura. - Confía en su manera de ver las cosas y de transmitir las y se plantea retos de diseño confiando en su propia inventiva gráfica, teniendo en cuenta la significación que éstos pueden tener en el medio.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos visuales mediante la expresión gráfica y tecnológica. - Desarrollo de habilidades comunicativas que impliquen dominio técnico y tecnológico.	- Expresa sentimientos e ideas a través de diferentes lenguajes, mediante técnicas de su propia inventiva utilizando herramientas y materiales naturales. Conjuga su inventiva con medios tradicionales y electrónicos para este fin. Logra totales gráficos significativos. - Comunica sus ideas demostrando capacidad para seleccionar, ordenar y concatenar líneas, luces, sombras, colores, texturas y demás elementos de vocabulario gráfico, según la función que le dé a la totalidad gráfica que se propone comunicar y las relaciones que ésta comprenda. Involucra símbolos de la cultura local y universal. Describe y explica los procedimientos técnicos que desarrolla él mismo y su compañeros y los realizados por otros, en otros tiempos y lugares, hace comparaciones entre éstos. Muestra que puede combinar la innovación y la tradición si es posible, utilizando tecnología.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia visual y del lenguaje del diseño gráfico. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Maneja la relación estructura-forma-contenido-contexto, concepto. Maneja la interrelación armónica de elementos gráficos de diferente naturaleza en un espacio-formato, con el fin de producir un mensaje, y de reconocer los mensajes de los otros, del entorno urbano, de emisiones de los medios. - Reflexiona sobre diseños que ha realizado, que han realizado otros en su barrio, municipio o región, o gentes y empresas de diferentes lugares y períodos; da razón oral sobre estas reflexiones. Sustenta sus argumentos con perspectiva histórica. -Planea y lleva a cabo actividades de carácter investigativo, a partir de contextos físicos específicos en la localidad, en la región, en los medios masivos de comunicación, en campañas publicitarias u otras propuestas gráficas.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción gráfica propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Comunica sin temor, respetuosamente, emociones, ideas e interpretaciones del propio trabajo, del trabajo de los compañeros, de contextos físicos de su propio entorno y de otros tiempos y lugares. Puede hacer una autoevaluación sistemática de sus producciones en clase. - Planifica y desarrolla actividades extraescolares en las que pueda confrontar su trabajo. - Selecciona campos de interés, en su contexto cultural y los contrasta con producciones de otros contextos. - Expresa sus criterios ante las manifestaciones gráficas de su contexto físico como son vallas, carteles, carátulas y estampillas por escrito u oralmente. - Colabora en equipos de producción gráfica al servicio de la comunidad, está en capacidad de montar un taller de Diseño Gráfico. Puede orientar en este campo a niños menores de su institución o comunidad, en actividades no formales.			

CUADRO 7
MUSICA PARA PREESCOLAR Y LOS GRADOS 1° - 2° - 3°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías sonoras, de las cualidades sonoras de las propuestas musicales de los otros y de la producción musical del contexto particular. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia el mundo sonoro y musical.	- Evoca y expresa experiencias sonoras y musicales que ha vivido relativas a su interacción con la naturaleza, con los demás y con la producción musical del contexto cultural. - Escucha y disfruta silencios, ruidos y sonidos de su cuerpo y de la naturaleza alrededor (viento, agua, animales...), expresiones de los demás (compañeros, familia, amigos) y el entorno sonoro y musical en general. - Imagina juegos rítmicos y composiciones ritmomelódicas sencillas, silencios, ruidos, sonidos y melodías retomando los sonidos de la naturaleza y al entorno social y cultural (en el aula, en la casa, en la calle). Explora materiales e instrumentos sencillos para expresar sus evocaciones, observaciones y fantasías sonoras y musicales. - Denota progresivo aprecio por sus propias evocaciones, percepciones e imaginación sonoras y las de los otros.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos musicales mediante la expresión corporal, vocal, instrumental, gráfica y tecnológica. - Desarrollo de habilidades musicales comunicativas y auditivas que impliquen dominio técnico y tecnológico.	- Dialoga confiadamente con sus compañeros y con el profesor; participa en juegos musicales en los que transmite sus intuiciones, sentimientos y fantasías musicales. Aporta expresiones corporales, vocales, instrumentales, gráficas y mixtas al juego musical. - Expresa su gusto por las actividades musicales experimentando (producción de ruidos, sonidos, cambios de velocidad, de altura, de intensidad...) con la voz hablada, con las posibilidades sonoras de diferentes objetos y materiales, con la entonación y te expresión corporal, instrumental, gráfica y/o tecnológica. Experimenta con instrumentos de la región, de fabricación propia u otros elegidos por él o ella, la grabadora y otras herramientas tecnológicas a su alcance. - Ejecuta e improvisa ejercicios básicos de ritmo en el acompañamiento de formas sonoras y musicales de su propia inventiva y/o ritmomelódicas tradicionales que denotan incremento del oído musical y de la entonación. - Interpreta a través del juego rítmico musical retahílas, trabalenguas, cuentos, coplas, etc., de su comunidad, actuales y de otros tiempos.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia sonora, musical y del lenguaje musical. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Imagina y explora el origen y el proceso de producción de sonidos de su cuerpo, de la naturaleza, de los demás, de instrumentos y materiales. Reconoce los procesos que llevó a cabo en la producción de sus expresiones musicales. - Identifica elementos constitutivos del mundo sonoro y de la música, en los sonidos de su cuerpo (ritmo del corazón, etc.), en la música que produce (ritmo, fraseo, timbre, cambios de dinámica), en los sonidos de la naturaleza, en los sonidos y la música que escucha en la casa (timbre de la voz de las personas, ritmo y melodías de temas populares, instrumentos utilizados...), en la calle y en la que proporciona el maestro. - Maneja el pulso, el acento musical y elementos rítmicos, dinámicos y melódicos (cambios de altura, frases ritmomelódicas...) en juegos de audición y de ejecución vocal, corporal e instrumental (acompañamientos...). - Indaga sobre la procedencia cultural e histórica de las expresiones musicales realizadas.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción musical propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Expresa sus gustos sonoros y musicales frente a sus expresiones musicales y las de los demás y frente al entorno sonoro en general; se muestra selectivo. Difiere de las demás opiniones respetuosamente y sin temor. - Escucha con atención la totalidad de las expresiones musicales de los demás y reconoce su importancia dentro de la producción grupal. - Disfruta el entorno musical, incluyendo las tradiciones musicales cantadas, la música popular, los instrumentos, la música que interpretan los mayores, las narraciones donde el componente sonoro sea relevante. - Se muestra motivado por visitar personas de su contexto que estén involucradas con el mundo musical, así como por asistir a eventos musicales, seleccionar programas de su gusto en la radio y en la TV.			

CUADRO 8
MUSICA PARA LOS GRADOS 4° - 5° - 6°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías sonoras, de las cualidades sonoras de las propuestas musicales de los otros y de la producción musical del contexto particular. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia el mundo sonoro y musical.	- Muestra que ha enriquecido su sensibilidad y su imaginación creativa hacia sus propias evocaciones, invenciones y percepciones sonoras y musicales, hacia los diferentes ruidos y sonidos de la naturaleza (diferentes aves, simultaneidad de sonidos...), hacia las expresiones musicales del medio (en la casa, en la radio...) al expresarse de manera autónoma y libre en improvisaciones, juegos, etc. - Demuestra atención, interés y placer al escuchar los aportes lúdicos, sonoros y musicales propios y de los otros.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos musicales mediante la expresión corporal, vocal, instrumental, gráfica y tecnológica. - Desarrollo de habilidades musicales comunicativas y auditivas que impliquen dominio técnico y tecnológico.	- Transforma en símbolos sus percepciones, emociones, ideas y fantasías realizando improvisaciones y variaciones rítmicas y melódicas de textos o de acompañamientos, sonorización de cuentos o de poesías cortas con movimientos corporales, instrumentos de percusión, graficación de sus realizaciones. - Explora cualidades estéticas de las formas sonoras de la naturaleza, de la producción cultural del contexto y de su época y experimenta con ellas y con los materiales e instrumentos que las producen. - Entona un repertorio de canciones escogidas por él o ella (música regional, lo que escucha en la radio, lo que se canta en su hogar...) cuyas dificultades han sido seleccionadas de forma progresiva. - Escucha gustoso una selección de música producida por sus compañeros, de su contexto cultural, de otras culturas y épocas; demuestra concentración y desarrollo auditivo.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia sonora, musical y del lenguaje musical. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Demuestra la apropiación de algunos elementos básicos musicales: los identifica en sus propias evocaciones y fantasías sonoras y musicales, en los sonidos de la naturaleza, en la música de los mayores, en la música de su contexto social y en la de otras culturas. Identifica audiovisualmente instrumentos propios de su región y de la música que escucha a través de los medios de comunicación, de los de la banda y los de la orquesta. Se familiariza con el manejo de algunos de ellos. - Presenta continuidad y precisión en su lectura rítmica y está familiarizado con los elementos musicales que se requieren para la lectura ritmomelódica. - Pregunta, reflexiona, compara y generaliza acerca de los elementos básicos musicales con los que está familiarizado (tonalidades mayor y menor, ritmos en compás simple y compuesto...). - Es consciente del valor del silencio como medio indispensable para escucharse, escuchar a los demás y hacer música; actúa coherentemente con esto.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción musical propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Es capaz de identificar, explicar y asumir sus éxitos y equivocaciones, de escuchar y formular críticas respetuosamente. - Expresa sus ideas y dialoga con sus compañeros acerca de los ruidos y de la música que escucha (en el hogar, la calle, las tradiciones locales...), de acuerdo con su conocimiento de las cualidades del sonido, de los elementos musicales, de la música y de la historia cultural de su región. - Propone y disfruta de actividades grupales que incidan en la calidad del medio ambiente sonoro. - Se involucra en actividades exploratorias sobre el contexto musical regional (investiga sobre los grupos musicales de su región, los temas de las canciones que escucha, su relación con la historia, sus autores, etc.).			

CUADRO 9
MUSICA PARA LOS GRADOS 7° - 8° - 9°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías sonoras, de las cualidades sonoras de las propuestas musicales de los otros y de la producción musical del contexto particular. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia el mundo sonoro y musical.	- Manifiesta actitud de goce ante el descubrimiento de sus condiciones de inventiva musical. - Produce pequeñas composiciones o propuesta musicales de diferente índole en torno al mundo sonoro y de la música que denotan que escucha, que evoca gustoso, que imagina que muestra disfrute y comprensión de la vivencia sonora y musical de su entorno natural, de la producción musical de con contexto, de otras culturas y de otras épocas. - Comunica espontáneamente los aportes de la clase de música a su vida cotidiana y viceversa.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos musicales mediante la expresión corporal, vocal, instrumental, gráfica y tecnológica. - Desarrollo de habilidades musicales comunicativas y auditivas que impliquen dominio técnico y tecnológico.	- Se comunica mediante mensajes musicales, particularmente emotivos, de su propia evocación o invención involucrando manifestaciones sonoras de la naturaleza y de la cultura musical de su comunidad, así como regional, nacional o universal. - Controla, orienta y ensaya nuevas habilidades vocales e instrumentales que le permiten, con relativa facilidad, la ejecución de instrumentos tradicionales de su región o el canto a dos voces. En lo posible, maneja también instrumentos electrónicos (grabadora, computador, etc.). - Transforma diferentes materiales y selecciona del medio ambiente otros para realizar propuestas de sonorización a diferentes expresiones literarias, plásticas, escénicas, audiovisuales y demás. - Se involucra gustoso en actividades de audición musical en donde pone en evidencia el desarrollo de su memoria musical.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia sonora, musical y del lenguaje musical. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Describe, compara y explica de manera oral o escrita concepciones de su imaginario fantástico y de la música del pasado y contemporánea que utiliza en sus interpretaciones. Transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos. - Es consciente del uso correcto de la voz en la conversación cotidiana y en la expresión musical. - Reconoce, discrimina y globaliza audiovisualmente diferentes elementos rítmicos y ritmomelódicos formales y de producción tímbrica en función de su propia inventiva y de la interpretación musical. - Manifiesta interés, identifica y maneja la lectura ritmomelódica básica de la música que produce, la música de su comunidad y la del entorno en general.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción musical propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Demuestra seguridad en sus propios juicios de valor y sensibilidad hacia el mundo sonoro al asumir una actitud crítica frente a éste, por ejemplo frente a sonidos placenteros, a la polución auditiva. Es sensible, crítico y exigente frente a sus deficiencias técnicas e interpretativas, tanto en función de la calidad técnica como de la capacidad expresiva y comunicativa de sus interpretaciones. - Aprecia y ritualiza sus relaciones y lo que transmite musicalmente. - Se involucra gustoso en actividades grupales que acrecientan su aprecio por el patrimonio cultural musical. - Muestra que conoce y valora su entorno musical en actividades teóricas y prácticas de índole investigativa. - Participa con la escuela en la elaboración de la historia cultural musical de la comunidad.			

CUADRO 10
MUSICA PARA Y LOS GRADOS 10° - 11°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías sonoras, de las cualidades sonoras de las propuestas musicales de los otros y de la producción musical del contexto particular. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia el mundo sonoro y musical.	- Manifiesta asombro por su propia inventiva musical y con la significación que ésta tiene en el medio. - Produce pequeñas composiciones o propuestas musicales de diferente índole en tomo al mundo sonoro y de la música que denotan que escucha, que evoca gustoso, que imagina, que muestra disfrute y comprensión de la vivencia sonora y musical de su entorno natural, de la producción musical de su contexto, de otras culturas y de otras épocas. - Denota sensibilidad y atención auditivas en su quehacer cotidiano y musical con la naturaleza, con las manifestaciones de los otros y con las expresiones musicales de su cultura. - Confía en sus propuestas musicales, ya sean estas composiciones o trabajos que involucren a la comunidad educativa.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos musicales mediante la expresión corporal, vocal, instrumental, gráfica y tecnológica. - Desarrollo de habilidades musicales comunicativas y auditivas que impliquen dominio técnico y tecnológico.	- Expresa sentimientos e ideas a través del lenguaje musical y utiliza medios técnicos como instrumentos de su propia elaboración, tradicionales, regionales, de banda y electrónicos para este fin. - Indaga, incorpora, interpreta, transforma y comunica sus ideas musicales demostrando manejo adecuado de elementos musicales básicos. - Interpreta e improvisa acompañamientos musicales sobre ritmos de la música de su región, colombiana y americana. Canta con afinación un repertorio musical adecuado a sus intereses y posibilidades técnicas. - Descubre y explica comparativamente los procedimientos técnicos musicales que desarrolla en sus propias invenciones musicales.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia sonora, musical y del lenguaje musical. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Reconoce auditiva e instrumentalmente, o por medio de escritura musical, elementos dinámicos, agógicos, ritmomelódicos, armónicos y estructurales en trozos musicales de mayor exigencia y los pone en práctica en función de su interpretación y de la elaboración de sus ideas musicales. Reflexiona sobre música de su propia inventiva, de su región, americana tradicional o erudita de diferentes periodos ubicada en su contexto social e histórico. Da razón oral o escrita sobre este reconocimiento, argumenta con perspectiva histórica sobre los elementos musicales que conoce. - Configura actividades de carácter investigativo teóricas o prácticas con fines de aportes a la recreación sobre música de su elección (regional, del contexto social...) individuales o colectivas fundamentadas en postulados.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción musical propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Comunica sin temor sus emociones frente a sus propias interpretaciones y a eventos musicales y su reflexión autocrítica en la evaluación de sus propias interpretaciones musicales y las de los demás. - Es consciente de la importancia de conocer la historia para interpretar el presente en general, y en particular el musical, y lo manifiesta por escrito u oralmente. - Planifica y desarrolla actividades culturales musicales extraescolares. - Demuestra, mediante actividades individuales o grupales, teóricas y prácticas (montajes musicales, ensayos, escritos, foros...), actitudes de aprecio, comprensión y responsabilidad frente a la calidad de sus relaciones humanas hacia el patrimonio natural y cultural de su comunidad y el de las demás culturas.			

CUADRO 11
DANZAS PARA PREESCOLAR Y LOS GRADOS 1 ° - 2° - 3°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías coreográficas, de las formas y movimientos de la naturaleza, de los demás, de las cosas y de la producción dancística del contexto particular. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia la dinámica expresiva propia y del entorno.	- Evoca y expresa experiencias de movimiento que ha vivido relativas a su interacción con la naturaleza, con los demás y con la producción dancística del contexto cultural. - Siente, disfruta e imita la quietud y el dinamismo de su cuerpo (respiración, pulso, postura...), de la naturaleza alrededor (el viento, el agua, los animales...), de las expresiones de los demás (los compañeros, la familia, los amigos), del entorno móvil y estático y de la danza en general. - Imagina juegos rítmicos y coreografías de manejo espacial sencillo retomando los movimientos de la naturaleza y del entorno cultural (en el aula, en la casa, en la calle). Explora materiales e indumentaria sencilla para expresar sus evocaciones, observaciones y fantasías de movimiento y danza. - Denota progresivo goce y aprecio por sus propias evocaciones, percepciones e imaginación por posibilidades expresivas del movimiento de su propio cuerpo y del de los otros por la recreación de mitos, juegos, leyendas e historias sagradas.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos dancísticos mediante la expresión corporal. - Desarrollo de habilidades comunicativas que impliquen dominio técnico y tecnológico.	- Dialoga cotidianamente con sus compañeros y con el profesor; participa en juegos libres, realiza formas corporales expresivas, evoca e inventa retahílas, rondas y cuentos, secuencias de movimientos, formas de danzas rituales simples en los que transmite sus intuiciones, sentimientos y fantasías. Aporta expresiones corporales, coreográficas y gráficas al juego dancístico. Disfruta del juego y lo comparte con alegría con los compañeros. - Expresa su gusto por las actividades dancísticas al experimentar con las posibilidades de su cuerpo: transforma y compone movimientos basados en los de la naturaleza, en expresiones, gestos y movimientos de las personas, tradiciones o producciones culturales de su entorno. Experimenta también con instrumentos y elementos coreográficos de la región, de propia fabricación u otros elegidos por él o ella como acompañamiento a sus actividades dancísticas. - Ejecuta e improvisa ejercicios básicos de movimiento, ubica su cuerpo en diferentes momentos del movimiento, compone y descompone secuencias sencillas del mismo e interpreta formas dancísticas tradicionales simples que denotan incremento de la coordinación psicomotriz.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de nociones, conceptos y formas expresivas propias de la expresión corporal y de la danza. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Reconoce los procesos que llevó a cabo en la producción de sus movimiento y expresiones dancísticas. - Imagina y explora el origen y la forma en que se producen los movimientos de su cuerpo, de la naturaleza y de los demás. - Identifica y compara cualidades del movimiento y del lenguaje de la danza (transcurso temporal, ocurrencia en el espado, tono, postura, equilibrio, tensión, ritmo, desplazamiento...) en sus movimientos y en sus expresiones dancísticas, en los movimientos de la naturaleza, en los que ve en la casa, en los medios de comunicación, en la calle, en el juego y rondas tradicionales. - Emplea rondas tradicionales y juegos como un camino que lo conduce a la danza. - Indaga sobre la procedencia y el significado cultural e histórico de las expresiones dancísticas realizadas.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción dancística propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Expresa gusto frente a expresiones corporales (ademanes, gestos...) y dancísticas y las de los demás y frente al entorno móvil en general; se muestra selectivo. Difiere de las demás opiniones respetuosamente y sin temor. - Observa con atención y se conmueve con las expresiones dancísticas de los demás. Reconoce su importancia dentro de la producción grupal. - Disfruta e indaga sobre el entorno expresivo corporal, incluyendo las danzas tradicionales y populares, los instrumentos, la música que danzan los mayores, las narraciones dramatizadas. - Se muestra motivado por visitar personas de su contexto que estén involucradas en el mundo musical y de la danza, así como por asistir a eventos culturales de danza, seleccionar programas de su gusto en la radio y en la TV.			

CUADRO 12
DANZAS PARA LOS GRADOS 4 ° - 5° - 6°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías coreográficas, de las formas y movimientos de la naturaleza, de los demás, de las cosas y de la producción dancística del contexto particular. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia la dinámica expresiva propia y del entorno.	- Muestra que ha enriquecido su sensibilidad e imaginación creativa hacia sus propias evocaciones, invenciones y percepciones motoras y dancísticas hacia los diferentes movimientos de la naturaleza, de la gente y las cosas que lo rodean (en la casa, en la TV...) al expresarse de manera autónoma y libre en improvisaciones, Juegos, etc., y al manejar una estructura más elaborada de su esquema corporal. - Demuestra atención, interés y placer al observar los aportes lúdicos, motores y dancísticos propios y de los otros. - Asume el hecho coreográfico como un medio para acercarse a su cultura y conocerla. - Asiste gustoso a espectáculos danzarios.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos dancísticos mediante la expresión corporal. - Desarrollo de habilidades comunicativas que impliquen dominio técnico y tecnológico.	- Transforma en movimientos sus percepciones, emociones, ideas y fantasías. Realiza improvisaciones y variaciones sobre acompañamientos rítmicos y melódicos; dramatizaciones danzadas de cuentos o de poesías cortas. Recurre a instrumentos musicales y a elementos coreográficos para su realizaciones. Gráfica sus actividades danzarias. - Ajusta el movimiento a componentes del lenguaje musical e identifica su importancia en sus expresiones dancísticas y en las de los demás. - Danza un repertorio de temas elegidos por él o ella (de su propia inventiva, del repertorio musical regional, de lo que escucha en la radio, de lo que se canta o baila en su hogar...) cuyas dificultades han sido seleccionadas de forma progresiva. - Explora, experimenta y juega con cualidades estéticas de las formas dinámicas y estáticas de su propio cuerpo, de la naturaleza, de la producción cultural del contexto y de su época.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de nociones, conceptos y formas expresivas propias de la expresión corporal y de la danza. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Demuestra la apropiación de algunos elementos básicos de la danza: los identifica y compara en sus propias evocaciones y fantasías motoras y danzarias, en las formas y movimientos de la naturaleza, en lo que bailan los mayores, en lo que se baila en su contexto social y en las danzas de otras culturas. - Construye metáforas que denotan su relación con la naturaleza. - Pregunta, reflexiona y generaliza acerca de los elementos básicos de la danza con los que está familiarizado. - Identifica pasos y esquemas propios de su región, de los bailes populares, de la forma de bailar la música que se escucha a través de los medios de comunicación, la de la banda y la de la orquesta. - Indaga sobre el origen y el significado cultural de danzas tradicionales locales, regionales o de otros lugares del país y del mundo.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción dancística propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Es capaz de identificar, explicar y asumir sus éxitos y equivocaciones; de escuchar y formular críticas respetuosamente. - Expresa sus ideas y dialoga con sus compañeros acerca de los movimientos y bailes que ve (en el hogar, en la calle, en las tradiciones locales...) de acuerdo con su conocimiento de los componentes del movimiento, de la danza y de la historia cultural de su región. - Valora su espacio. Conoce, aprecia, respeta y se preocupa por la calidad de vida de su entorno. - Se involucra en actividades exploratorias sobre el contexto dancístico regional (investiga sobre los grupos de danzas de su región, los esquemas y pasos que ve, su relación con la historia, etc.).			

CUADRO 13
DANZAS PARA LOS GRADOS 7 ° - 8° - 9°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías coreográficas, de las formas y movimientos de la naturaleza, de los demás, de las cosas y de la producción dancística del contexto particular. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia la dinámica expresiva propia y del entorno.	- Manifiesta actitud de goce ante el descubrimiento de sus condiciones de inventiva motriz y danzaría, con su propio cuerpo y en actividades de grupo. - Produce pequeñas propuestas de movimientos y danza de diferente índole, en torno al mundo sonoro, musical y plástico que denotan que escucha y observa, que evoca gustoso, que imagina, que disfruta la vivencia de su entorno natural, de la producción dancística y musical de su contexto, de otras culturas y de otras épocas. - Comunica espontáneamente los aportes de la clase de danza a su vida cotidiana y viceversa.			
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos dancísticos mediante la expresión corporal. - Desarrollo de habilidades comunicativas que impliquen dominio técnico y tecnológico.	- Se comunica mediante mensajes corporales particularmente emotivos, de su propia evocación o invención involucrando formas y movimientos de la naturaleza y de la cultura de su comunidad, regional, nacional o universal. - Controla, orienta y ensaya nuevas habilidades corporales que le permitan, con relativa facilidad, la ejecución de pasos y esquemas expresivos, tradicionales de su región y de otras culturas. En lo posible recurre a herramientas electrónicas (grabadora, videograbadora, computador, etc.). - Selecciona y transforma materiales y recursos del medio ambiente natural y cultural para realizar propuestas de montaje danzado a diferentes expresiones literarias, plásticas, escénicas, audiovisuales y demás.			
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de nociones, conceptos y formas expresivas propias de la expresión corporal y de la danza. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Describe, compara y explica de manera oral o escrita concepciones de su imaginario fantástico y de las danzas del pasado y contemporáneas que involucra en sus interpretaciones. Transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos. - Es consciente de la posición y el movimiento de su cuerpo y del espacio en la cotidianidad y en las expresiones artísticas. - Reconoce, discrimina y globaliza diferentes componentes del movimiento y de la danza en función de su propia inventiva. - Manifiesta interés, identifica y maneja los movimientos básicos de las danzas que produce, las danzas de su comunidad y las del entorno en general.			
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción dancística propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural.	- Demuestra seguridad en sus propios juicios de valor y sensibilidad hacia el mundo al asumir una actitud crítica frente a éste, por ejemplo frente a formas y movimientos expresivos, a la significación de éstos. Es sensible, crítico y exigente frente a sus deficiencias técnicas, tanto en función de la calidad técnica como de la capacidad expresiva y comunicativa de sus expresiones. - Aprecia y ritualiza sus relaciones y lo transmite a través de su expresión corporal y de montajes grupales. - Se involucra gustoso en actividades grupales que acrecientan su aprecio por el patrimonio cultural. - Muestra que conoce y valora su entorno cultural en actividades teóricas o prácticas de índole investigativa. - Participa con la escuela en la elaboración de la historia de las danzas de la comunidad.			

CUADRO 14
TEATRO PARA PREESCOLAR Y LOS GRADOS 1° - 2° - 3°

EL PREJUEGO: MI MUNDO

Procesos de Conocimiento	Dimensión Intrapersonal Mundo Interno	Dimensión Interpersonal Interacción con el Mundo Externo
<i>Proceso de Pensamiento Contemplativo, Imaginativo, Selectivo y Decisorio</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los otros, y de las cosas. - Apertura al diálogo pedagógico, generación y cambios de actitud.	<i>Yo Soy</i> - Contrasta y significa los estados de reposo - movimiento; sonido - silencio. - Identifica su esquema corporal y las características de su voz. - Juega con su cuerpo, mantiene diálogos consigo mismo, utilizando diversos modos de emisión vocal. - Anima objetos, les atribuye identidad y establece diálogos con ellos.	<i>Quien Soy</i> - Muestra entusiasmo por participar en salidas a sitios donde pueda establecer contacto con la naturaleza y el universo. - Explora el mundo del sonido y del movimiento a través de la observación y la escucha. - Busca estímulos y establece asociaciones en su entorno natural y cultural.
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción Personal - Naturaleza - Sociedad - Cultura</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas, a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico.	- Inventa diálogos gestuales o verbales con su cuerpo. - Construye máscaras, títeres, utiliza maquillaje, mímica, sombras, o cualquier elemento posible que le sirva de expresión. - Se entusiasma y crea historias sobre héroes.	- Se interesa por las tabulas, cuentos fantásticos, mitos y leyendas que le hablen de su entorno. - Narra su historia familiar. Recopila y trae a la escuela los juegos que le son familiares, y los que conoce a través de los medios de comunicación. - Crea y recrea trabalenguas, refranes, dichos, juegos de palabras.
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia teatral y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Maneja categorías como: tiempo, espacio, y desarrolla su capacidad de discernir, (diferencia lo real de lo irreal). Transforma elementos de la realidad en imaginarios.	- Pregunta acerca del funcionamiento de su cuerpo y de su aparato respiratorio. - Utiliza signos verbales y no verbales e inventa lenguajes secretos para comunicarse con sus amigos.
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio crítico. - Comprensión de los sentidos estéticos y de pertenencia cultural.	- Cuida su cuerpo, está pendiente de su crecimiento, de averiguar su talla y peso. - Mantiene hábitos de aseo. - Muestra una permanente disposición para unirse al trabajo. - Expresa sus gustos y preferencias respecto a sus creaciones y la de los otros.	- Escucha con atención a sus compañeros. Es abierto y selectivo en actividades de intercambio. - Hace preguntas sobre las diferencias que percibe en el crecimiento propio y el de sus compañeros y compañeras. - Expresa su necesidad por el juego colectivo, lo considera indispensable.

CUADRO 15
TEATRO PARA LOS GRADOS 4° - 5° - 6°

EL JUEGO: MITO Y RETO

Procesos de Conocimiento	Dimensión Intrapersonal Mundo Interno	Dimensión Interpersonal Interacción con el Mundo Externo
<i>Proceso de Pensamiento Contemplativo, Imaginativo, Selectivo y Decisorio</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los otros, y de las cosas. - Apertura al diálogo pedagógico, generación y cambios de actitud.	<i>Yo Soy</i> - Identifica y disocia los canales expresivos cuerpo - voz. Crea diálogos entre las diferentes partes del cuerpo. - Categoriza y se comunica utilizando sus propios códigos dramáticos.	<i>Quien Soy</i> - En sus contactos con la naturaleza y el entorno familiar, establece asociaciones entre sonidos y cuerpos, los mezcla e inventa juegos teatrales con los que se integra a las dinámicas del grupo de trabajo. (juegos de roles, mímica, imitaciones...)
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción Personal - Naturaleza - Sociedad - Cultura</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas, a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico.	- Crea textos en los que involucra lenguaje verbal o no verbal, en los que descompone las situaciones propias de su cotidianidad en acciones teatrales. - Recrea personajes reales y construye personajes con base en códigos verbales, y gestuales.	- A partir de su entorno construye elementos de apoyo para el juego teatral. - Identifica en la naturaleza secuencias que ordena y desordena dándoles nuevos sentidos. - Construye y escribe sus propuestas de trabajo y las pone al servicio del colectivo.
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia teatral y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Maneja nociones de tiempo, espacio, velocidad, ritmo. - Diferencia el plano real del imaginario y establece códigos verbales o no, que permitan diferenciarlos. - Sus personajes juegan, interactúan con otros.	- Identifica en la naturaleza componentes de los procesos que él observa y puede ordenar y desordena las secuencias. - Pregunta y utiliza elementos básicos de dramaturgia y se interesa por conocer el desarrollo de estos procesos en otras culturas, y por la historia del teatro en particular.
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio crítico. - Comprensión de los sentidos estéticos y de pertenencia cultural.	- Pregunta sobre técnicas que le permitan mejorar su desarrollo corporal y vocal. Escribe argumentos sencillos con base en las secuencias propias y las experiencias que interioriza de su entorno. - Sus personajes tienen vida. Trabaja en la búsqueda de principios de verdad.	- Comparte en el juego, escucha el deseo del otro y utiliza el diálogo como mediador en la construcción de las propuestas de juego. A través de preguntas sobre la historia del teatro, define campos de interés personal.

CUADRO 16
TEATRO PARA LOS GRADOS 7° - 8° - 9°

YO IMPROVISO - YO ACTUO - YO ENSAYO CON LOS OTROS

Procesos de Conocimiento	Dimensión Intrapersonal Mundo Interno	Dimensión Interpersonal Interacción con el Mundo Externo
<i>Proceso de Pensamiento Contemplativo, Imaginativo, Selectivo y Decisorio</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los otros, y de las cosas. - Apertura al diálogo pedagógico, generación y cambios de actitud.	<i>Yo Soy</i> - Asume con propiedad los cambios de su cuerpo y de su voz. - Indaga y lee sobre temas concernientes al proceso que está viviendo. - En sus propuestas adórale se hace presente con una gestualidad corporal y vocal propia. Utiliza la técnica para identificar sus dificultades corporales y psicológicas, v ejercicios vocales para estimular su imaginación vocal.	<i>Quien Soy</i> - Se interesa por conocer antecedente para la solución de problemas actorales. - Propone y se entusiasma con salidas a diferentes sitios que le signifiquen un mejoramiento de sus potencialidades. (espectáculos, conferencias, cines) - Planea, programa la transmisión de su teatral.
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción Personal - Naturaleza - Sociedad - Cultura</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas, a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico.	- Parte de los ejercicios tísicos para desarrollar ejercicios plásticos. (Máscaras, máscara facial, gestualidad, etc.) - Construye y puede escribir libretos en los que refleja su modo particular de ver las cosas.	- Indaga e incorpora a sus propuestas de trabajo elementos y técnicas propias de los rituales y formas teatrales nativas. - Pregunta por los elementos cosmogónicos míticos y culturales de las comunidades indígenas.
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia teatral y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Investiga a partir de sus emociones, sentimientos y sensaciones, formas corporales y vocales para vencer sus obstáculos de comunicación. - Crea metáforas basado en su imaginación y en sus asociaciones personales.	- Establece relaciones entre el desarrollo del teatro en sus diferentes épocas, con el movimiento teatral actual. - Incorpora elementos técnicos y tecnológicos. - Se relaciona con los compañeros y compañeras a través del trabajo de construcción de los diferentes planos del juego de representación (actoral, textual y operativo).
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio crítico. - Comprensión de los sentidos estéticos y de pertenencia cultural.	- Explora sus limitaciones corporales y vocales e incorpora el error como parte del proceso de construcción y desarrollo del juego de representación. - Conoce, discute, construye y acata las reglas del juego teatral en lo cotidiano y en la representación.	- Exterioriza las contradicciones que surgen en el proceso de creación. - Somete a juicio sus propuestas escuchando e incorporando selectivamente los aportes.

CUADRO 17
TEATRO PARA LOS GRADOS 10° - 11°

YO ME PREPARO PARA ACTUAR CON LOS OTROS

Procesos de Conocimiento	Dimensión Intrapersonal Mundo Interno	Dimensión Interpersonal Interacción con el Mundo Externo
<i>Proceso de Pensamiento Contemplativo, Imaginativo, Selectivo y Decisorio</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los otros, y de las cosas. - Apertura al diálogo pedagógico, generación y cambios de actitud.	<i>Yo Soy</i> - Identifica su imagen corporal y sonora. - Identifica sus emociones (aspecto - psicológico), y sus sensaciones, (aspecto físico). Establece diferencias entre su manera de percibir, sentir, imaginar, evocar, etc. y la de los otros. (Identidad) - Maneja una disciplina propia en sus rutinas de calentamiento y preparación. - Se hace presente en la cotidianidad y en sus propuestas, con una gestualidad corporal propia.	<i>Quien Soy</i> - Significa y comparte su mundo interior a través de la acción teatral. - Se ubica en los diferentes planos de la representación, de acuerdo a campos de interés particular, actuando, dirigiendo, escribiendo, coordinando, ideando soluciones prácticas, técnicas y tecnológicas.
<i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción Personal - Naturaleza - Sociedad - Cultura</i> <u>Logros Esperados:</u> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas, a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico.	- Experiencia en el plano actoral formas corporales pláticas a partir de sus particularidades. - Observa y busca permanentemente en su medio, elementos de apoyo para mejorar su comunicación escénica. - Asume el miedo a representar como parte del proceso, lo vence en su trabajo con los otros.	- Analiza y comparte con los compañeros y compañeras de trabajo los juegos de representación. - Construye artefactos novedosos y soluciones técnicas en el plano operativo, para elevar estéticamente el nivel de la representación. - Indaga sobre el funcionamiento de elementos propios del plano operativo.
<i>Proceso Reflexivo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia teatral y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales.	- Identifica y maneja los códigos propios del plano actoral: Acciones cotidianas, acciones físicas - psicológicas, acciones teatrales o dramáticas; voz, resonadores, emisión de sonidos, respiración, entonación, etc. - Se oye y escucha a los demás. - Utiliza elementos propios del teatro, analogías, homologías, análisis de conflictos, en la solución de las problemáticas de otra índole.	- Escribe sobre dramaturgia y sobre sus experiencias con la práctica y el juego teatral. - Trae a las prácticas teatrales, conocimientos, técnicas propias de otros lenguajes artísticos y de otras áreas. - Asiste gustoso a representaciones teatrales; entrevista a trabajadores del medio, actores directores, escritores, y a sus maestros.
<i>Proceso Valorativo</i> <u>Logros Esperados:</u> - Formación del juicio crítico. - Comprensión de los sentidos estéticos y de pertenencia cultural.	- Muestra una actitud crítica y constructiva frente a la realidad. - Maneja las dificultades sin perder el sentido del humor. - Se presenta en los grupos en que participa de una forma activa, dinámica y optimista.	- Contrasta la producción inmediata de su practica teatral, con las del medio local, nacional y mundial. - Asiste a conferencias, congresos, seminarios, foros, festivales sobre el tema del teatro. - Promueve actividades culturales en su comunidad educativa, en su familia, con los vecinos y amigos.

6. Videos para la educación artística

Los materiales audiovisuales son tan importantes dentro de los lineamientos curriculares del área de Educación Artística como los documentos que invitan al estudio de sus fundamentos teóricos.

El Ministerio entrega una serie de doce videos con el propósito de que lleguen hasta los sitios más apartados del país para que los estudiantes tengan oportunidad de apreciar el desempeño de grandes maestros colombianos en distintos campos del arte. Admirar las competencias que han desarrollado los virtuosos de la pintura, la música, el teatro, el cine, la literatura o cualquiera otra expresión del talento artístico motiva a niños, niñas y jóvenes para que reconozcan y valoren sus aptitudes y generen actitudes que les ayuden a cultivarlos.

Los títulos de los videos son:

1. Diseño gráfico
2. Juego... luego existo
3. Bajo cielos urbanos
4. Pinta enseña
5. ¿Bailamos?
6. Miro que soy mirado
7. Para formar la banda
8. Cantemos
9. Cuento el cuento
10. ¡Qué nota!
11. Títeres y muñecos
12. Arte indígena

Los seis primeros se elaboraron bajo la dirección de la universidad Nacional de Colombia. Los seis restantes se elaboraron bajo la dirección de Camila Loboguerrero.

El material puede copiarse, reproducirse y difundirse en los establecimientos educativos, las casas de la cultura y de la juventud en las bibliotecas públicas y en todos aquellos eventos en los cuales resulten pertinentes.

El Ministerio de Educación agradece a todos los artistas, académicos, productores y técnicos que contribuyeron a elaborar este material audiovisual para beneficio de la niñez y la juventud colombiana a través del área de Educación artística.

Bibliografía recomendada

Historia y cultura

BRUNNER J.J. Políticas culturales y democracia: hacia una teoría de las oportunidades. CALVINO, Italo. Seis propuestas para el próximo milenio. Editorial Siruela. Barcelona, 1986.

CORNEJO J. (ed.) Las políticas culturales en América Latina: una reflexión plural. Ediciones APPAC. Perú, 1989.

DELÉON M, O.C. Criterios fundamentales para la comprensión y valoración de la cultura popular o culturas populares, en Nueva Revista Colombiana del Folclor, vol1, n° 4.1988.

ELLIOT, T.S. "Los tres significados de 'cultura'", Revista Cultura, M38. Instituto de Cultura, Turismo y Bellas Artes de Boyacá, 1995.

GARCIA, N. Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano.

GARCIA CANCLINI, Néstor. Culturas híbridas. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Méjico, 1989.

GOMBRICH, Ernst. Historia del arte. Alianza Forma. Madrid, 1982. GRAMSCI, A. Antología, Siglo XXI editorial S.A. Cuarta Edición, México, 1978. HEGEL.G.W.F. Estética (.Ediciones Península. Primera edición 1989.

INSTITUTO COLOMBIANO DE ANTROPOLOGÍA, Identidad, en Memorias del simposio de arqueología física, 1989.

JACANAMIJOY, B. Chumbe Arte Inga Ministerio de Gobierno, Bogotá, 1993.

MALO, C. Educación, integración e identidad, en Revista del Convenio Andrés Bello, Surcos M, agosto de 1995, Quito, Ecuador.

McQUAIL D. Teoría de la comunicación de masas, una introducción Editorial Sage, Londres, 1990.

MENA, U., HERRERA, A.R. Políticas culturales en Colombia. M&N Editoras. 1994.

PINEROS CORPAS, J. Panorama folclórico de Colombia en Nueva Revista Colombiana del Folclor, vol3, no 14. 1994.

MORAWSKI., Stefan. Fundamentos de Estética. Ediciones Península. Serie universitaria. Primera edición 1977.

PISCITELLI. Alejandro. Ciberculturas en la era de las máquinas inteligentes. Paidós Contextos. Primera edición 1995.

WILLIAMS, R. Cultura, Fontana Press, Gran Bretaña, 1989. WITTGENSTEIN L. Cultura y valor. Editorial Universidad de Chicago, E.E.U.U. 1980.

AUTORES VARIOS. Huellas. Memorias del XXIII festival internacional de la cultura, Tunja 1995 Ed Fondo Rotatorio de Publicaciones de la Contraloría General de Boyacá, Tunja 1995.

AUTORES VARIOS. Los medios, la cultura y los valores: un lector crítico, publicaciones Sage, Londres, 1989.

AUTORES VARIOS, Identidad, Memorias del quinto congreso nacional de antropología, 1989.

AUTORES VARIOS. Nueva Revista Colombiana de Folclor Organo del Patronato colombiano de Artes y Ciencias, 1986.

Percepción, psicología y percepción artística

ARENDT, Hanna. Entre el pasado y el futuro, seis ejercicios de pensamiento político Editorial Meridian, E.E.U.U, 1961.

ARNHEIM, Rudolf. Hacia una psicología del arte. Alianza Forma. Madrid, 1976.

DONALDSON M. Las mentes humanas, una exploración Penguin Press, Londres 1992.

LOWENFELD V. El niño y su arte Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1973.

DEUTSCH, F. "Cuerpo mente y arte" en La situación actual de las artes visuales, Editorial Paidós. Buenos Aires, 1963.

KOZULIN, A. La psicología de Vygotski. Alianza Editorial. Madrid, 1994.

PIAGET J. La Concepción de espacio en el niño Editorial Norton, Nueva York, 1967.

STORR, A. La agresividad Humana, Alianza Editorial Madrid 1979.

WINNICOTT, D. Juego y realidad. Editorial Routledge, Londres 1990.

_____. "Vivir creativamente". El hogares de donde empezamos, Editorial Penguin, Londres 1986.

FES (editores), Timidez y agresividad en la escuela, serie Alegría de enseñar, 1992

Teoría del arte y de la estética

ALCINA FRANCH.J. Arte y antropología, Alianza editorial. Madrid, 1988.

BERNSTEIN, B. La construcción social del discurso pedagógico, textos seleccionados Producciones y divulgaciones culturales y científicas EL GRIOT, Bogotá, 1990.

ELIADE, M. Imágenes y símbolos. Editorial Taurus. Madrid, 1974.

FRASER, J. Violencia en la Artes. Editorial Universidad de Cambridge, Nueva York, 1974.

GOMBRICH, E. Lo que nos dice la imagen, conversaciones sobre el arte y la ciencia. Editorial Norma. Bogotá, 1993.

_____. Meditaciones sobre un caballito de palo, Editorial Phaidon Press Ltda. 4ta edición. Gran Bretaña, 1985.

HABERMAS. J. "Modernidad: un proyecto sin terminar" en El lector postmoderno, Editorial Charles Jencks. Nueva York, 1992.

HIEDEGGER, M. Arte y poesía. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 1973.

JIMENEZ C. Extraños en el paraíso, ojeadas al arte de los 80. Colcultura. Bogotá, 1993.

KANDINSKY W. De lo espiritual en el arte. Editorial Barra!. Barcelona, 1983.

LANGER, S. Problemas del arte. Editorial Scribner. Nueva York, 1975.

MARLEAU-PONTY. M. El ojo y el espíritu. Editorial Raidos. Barcelona, 1986.

MARTINEZ E. DELGADO J. El origen de la expresión, niños de 3 a 6 años. Editorial Cincel. Madrid, 1981.

_____. La afirmación de la expresión, niños de 6 a 8 años. Editorial Cincel. Madrid, 1982.

PIAGET, J. Psicología y Epistemología. Editorial Emece. Argentina, 1972.

READ, H. Educación por el arte. Editorial Paidós. Barcelona, 1986.

REDFERN, H.B. Reflexiones en educación estética. Editorial Allen & Unwin, Londres, 1986.

RODARI G. Gramática de la fantasía Editorial Argos Vergara S.A., Barcelona 1984.

SOURIAU, E. La correspondencia de las artes Fondo de Cultura Económica, México 1967.

WHITTAKER J. Psicología Editorial Interamericana S.A., México, 1965.

WITTGENSTEIN, L. Conferencias y conversaciones sobre estética, psicología y creencias religiosas, Editorial Cyril Barret, Oxford, 1989.

AUTORES VARIOS. Historia del Arte Colombiano Editorial Salvat, Bogotá, 1983.

Investigación en educación

ABBS P. Poderes Vivientes: Las artes en la Educación. Editorial Palmer Press, Gran Bretaña, 1990.

BRIONES, G. La investigación social y educativa, (mod.1), SECAB, Bogotá, 1990

COHEN & MANION, Métodos investigativos en educación, Editorial Routledge, Londres, 1989.

COLECTIVO DE EDUCADORES, Escuela Popular Claretiana. Filodehambre una experiencia popular de innovación educativa, Editorial Presencia, 1987.

DOCUMENTO, "Contribución de la educación al desarrollo cultural", Revista Tablero del Convenio Andrés Bello, Año 18, No.47, abril de 1994.

ECHEVERRY H. Y GEREAU H. Juguemos y aprendamos, Editorial Magisterio, Bogotá, 1992.

EPE, Escuela pedagógica experimental. La utopía de una escuela para los jóvenes, XIII Seminario Nacional de Educación y sociedad, septiembre 1994.

FALS BORDA, O. Investigación participativa, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1987.

FACUNDO, A., ROJAS, C. La calidad de la educación: cómo entenderla y evaluarla, FES, Bogotá, 1990.

GUEDEZ, V., MENENDEZ, C. (Editores) Formación en Gestión Cultural Colcultura - SECAB Bogotá, 1994.

MARROQUIN, R. Manuales de convivencia y democracia escolar Fundación CEPECS, Bogotá, 1994.

ORDOÑEZ, C. Administración y desarrollo de comunidades educativas, Editorial Magisterio, Bogotá, 1995.

RODRIGUEZ R. Teoría y práctica del Diseño curricular. Editorial Universidad Santo Tomás, Bogotá, 1988.

RONDEROS, M.E. "El museo, un aula más en la vida de los escolares" en Revista Restauración Hoy, Centro Nacional de Restauración. No.4, abril 1993.

SILVERA, E., CHAMORRO, E., ZAMORA, L. Música y expresión corporal, complemento a la guía de trabajo para Hogares Infantiles. ICBF. Bogotá, 1982.

TAYLOR, R. Las tecnologías de la comunicación y el surgimiento de un curriculum global Trad. Alvaro Galvis.

WIRTH, A. Educación y trabajo para el año 2000. Editorial Jossey-Bass, San Francisco 1992.

Historia social

FALS BORDA O. Investigación participativa. Ediciones de la Banda Oriental. Uruguay, 1987.

MAIR L. Introducción a la Antropología social. Editorial Alianza Universidad. Madrid, 1982.

MELO, J.O. Colombia Hoy, perspectivas hacia el siglo XXI. Siglo XXI Editores. Bogotá, 1992.

PALACIOS M. Entre la legitimidad y la violencia, Colombia 1875 - 1994. Editorial Norma. Colombia, 1995.

PARRA R. y otros. La escuela violenta. Editorial Tercer Mundo. Bogotá, 1992.

PARRA R. Los maestros colombianos. Editorial Plaza & Janes. Bogotá, 1986.

PEARCE J. Colombia dentro del laberinto. Ediciones Altamir. Colombia, 1990.

ZULETA, E. Colombia: violencia, democracia y derechos humanos, Editorial Altamir. Colombia, 1991.

AUTORES VARIOS Violencia y literatura en Colombia, J. Tittler, Editorial Orígenes. Madrid, 1991.

AUTORES VARIOS Formación y desarrollo social, Ediciones Uninorte, 1995.

AUTORES VARIOS La investigación en Colombia, en las artes, las humanidades y las ciencias sociales. Ediciones Uniandes. Bogotá, 1991.

AUTORES VARIOS. Presencias y Ausencias Culturales. Editor Corprodic. Bogotá, 1993.

Documentos Ministerio de Educación

DECRETO 1860, Agosto 1994, serie Pedagogía y Currículo.

DESARROLLO DE PROCESOS DE PENSAMIENTO, memorias del seminario. Serie pedagogía y currículo, 5. OEA-MEN.

ETNOEDUCACION, CONCEPTUALIZACION Y ENSAYOS, Autores varios. Bogotá, 1990.

GUIA PARA LA ELABORACION DEL PLAN EDUCATIVO MUNICIPAL, serie Guías. Bogotá, Abril 1995.

INDICADORES DE LOGROS CURRICULARES, "El desarrollo integral humano desde la perspectiva de los procesos". Bogotá, Agosto de 1995.

LEY GENERAL DE EDUCACION. EL SALTO EDUCATIVO. Serie Documentos Especiales. Normas. Bogotá, julio de 1995.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA Y DE LA LECTURA, desde preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria. Serie Pedagogía y Currículo - 6. Bogotá, 1996.

MARCO GENERAL, Educación Estética, Música - Artes Plásticas. Propuesta de programa curricular. Bogotá, 1988.

Educación artística y estética

ABBS, P. Estética: ensayos sobre educación creativa y estética. Editorial Palmer y Press. Sussex, 1989. BORDIEAU, P. Reproducción en educación, sociedad y cultura. Publicación Sage, Londres. 1990.

ECHEVERY, H y GEREAU, H. juguemos y aprendamos, metodología activa y recreativa Colección Aula Alegre Cooperativa Editorial Magisterio 1992.

EISNER.E.W. "Educación estética" en Enciclopedia de Investigación Educativa, Vol.1 87-94, editorial H.E. Mitzel. 1982.

HERNÁNDEZ, A. Entrevista, "Los nuevos programas de educación estética. Hacia la formación integral de los colombianos". Revista El Educador, ^11, julio de 1988.

KLEE, P. El ojo pensante, escritos pedagógicos. Editorial Jurg Spiller, Gran Bretaña, 1969.

REDFERN, H.B. Cuestiones de la educación estética. Editorial Alen y Unwin. Londres, 1986.

Pedagogía y arte

COLIN, S. Curso de arte Editorial Blume 1982.

LOWENFELD, Víctor. El niño y su arte. Editorial Kapeluz. Buenos Aires, 1973.

MARTINEZ, E. y DELGADO, J. El origen de la expresión, en niños de 3 a 6 a ños. Editorial Cincel. Madrid, 1982.

_____. La afirmación de la expresión en niños de 6 a 8 a ños. Editorial Cincel. Madrid, 1982.

MATTIL, E. El niño y su arte Editorial Kapeluz. Buenos Aires 1990.

Artes plásticas y Visuales

LOWENFELD, Víctor. El desarrollo de la capacidad creadora, Kapeluz. Buenos Aires, 1 963.

COLLINGWOOD, R.G. Los principios del arte. Fondo de cultura económica. Méjico, 1960.

FRANCASTEL, Fierre. Sociología del arte, Emecé- Alianza Editorial. Madrid, 1975.

PIAGET, Jean. Psicología de la inteligencia. Editorial Psique. Buenos Aires, 1969.

GOMBRICH, Ernst. Lo que nos dice la imagen. Vitral Norma. Bogotá, 1993.

FRANCASTEL, P. La realidad figurativa I. Editorial Raidos estética, 1988.

PANOFISKY, Erwin. El significado de las artes visuales. Editorial Alianza Forma. Madrid, 1985.

TAPIES, Antoni. La práctica del arte. Ariel quincenal. Barcelona, 1973.

VAN GOGH, Vincent. Cartas a Theo. Barral editores. Barcelona, 1974.

GAUGIN, Paúl. Escritos de un salvaje. Barra! editores. Barcelona 1974.

MONDRIAN, Piet. Arte plástico y arte plástico puro.

KANDINSKY, Wassily. Punto y línea sobre el plano, contribución al análisis de los elementos pictóricos. Barral editores. Madrid, 1981.

RAINWATER, C. Cómo dibujar en perspectiva. Instituto Parramón de Ediciones 1980.

TORRES GARCIA, Joaquín. Universalismo constructivo. Tomos 1 y 2. Alianza Forma. Madrid, 1984.

Arquitectura

ARANGO, Silvia. Historia de la arquitectura en Colombia, Ed. U.N.

ROMAN, R. Así fue como armé mi fundo, en Nueva Revista Colombiana del Folclor, vol. 3, n° 13. 1993.

ROSSI, Aldo. Arquitectura de la ciudad, Ed. Gili.

LYNCH, Kevin. Administración del paisaje, Ed. Norma.

AEJ, Morris. Historia de la forma urbana, Ed. Gili

Geografía e Historia, Ed. Círculo de Lectores.

Diseño Gráfico

CASD Aldemar Rojas Plazas (ed.) Proyecto 21, Revista de Arte y Diseño Gráfico, Bogotá.

Estudiantes, CASD (ed.), Revista Casd Screen, Bogotá.

ROJAS, E. El adobe del diseñador gráfico. Editado por Edilberto Rojas B. Bogotá, 1994.

SALVAT (ed.) El Diseño Industrial.

SILVA, A. Imaginarios urbanos. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 1992.

_____. Una ciudad imaginada. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 1992.

VILLEGAS, L. Artefactos, Objetos artesanales de Colombia Benjamín Villegas ed. Bogotá, 1992.

VINACCIA, Giulio (ed.). Catálogo del Encuentro de diseñadores europeos y artesanos colombianos, Incontro. Artesanías de Colombia, Vinaccia Studio Design y Sena. Bogotá, 1994.

WONG, W. Fundamentos del diseño bi- y tridimensional. Gustavo Gilli ed, Barcelona, 1992.

Audiovisuales

ARHEIM, R. El pensamiento visual. Ed. Infinito, Buenos Aires. 1973.

_____. El cine como arte. Ed Infinito, Buenos Aires. 1974.

AUMONT, J. Análisis del film Ed. Paidós (Comunicación, 742). Buenos Aires. 1990.

_____. Estética del cine Ed. Paidós. Barcelona. 1988.

BAZIN, A. Qué es el cine Ed. Paidós, (Comunicación, No 9). Buenos Aires, 1990.

CHION, M. Cómo se escribe un guión Ed. Cátedra. Madrid, 1994.

DELEUZE, G. La imagen movimiento Ed. Paidós (Comunicación, n°16), Estudios sobre el cine, 1. Barcelona, 1984.

_____. La imagen tiempo Ed. Paidós (Comunicación, n°26), Estudios sobre el cine, 1. Barcelona, 1987.

EISENSTEIN, S. La forma del cine Ed. Siglo XXI. Barcelona, 1979.

_____. Problemas de la composición cinematográfica. Ed. Ecor. 1987.

_____. El sentido del cine. Ed. Siglo XXI. Barcelona, 1979.

GODARD, J.L. Introduction á une Véritable Histoire du Cinema. Ed. Albatros, París, 1980.

KING, H. El carrete mágico, una historia del cine latinoamericano. Ed. Tercer Mundo. Bogotá, 1994.

MARTINEZ, H. Historia del cine colombiano. Ed Tercer Mundo. Bogotá, 1978.

MARTIN BARBERO, J. Televisión y melodrama. Ed. Tercer Mundo. Bogotá, 1992.

MERLEAU-PONTY. El ojo y el espíritu. Ed. Paidós. Barcelona, 1986.

_____. El mundo sensible y el problema de la expresión, ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

_____. Lo visible y lo invisible. Seix Barral. Barcelona, 1970.

MITRY, J. Estética y psicología del cine Vols. 1 y 2. Ed. Siglo XXI. Madrid, 1989.

SADOUL, G. Historia del cine mundial Ed. Siglo XXI, Méjico, 1975.

TRUFFAUT, F. El cine según Hitchcock Alianza Ed. Madrid, 1990.

VERTOV, D. El cine ojo Ed. Fundamentos. Madrid, 1973.

Teatro

ALEXANDER, G. La etonia, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1985.

ARISTOTELES. La poética, Editorial Porrúa, México, 1987.

APPIA, A. L'oeuvre d'art vivant, Genève, Ed. Atar, París 1921.

_____. L'acteur au XX sieclc, Ed. Seghers, París, 1974.

AYMERICH, C. y M., Expresión y arte en la escuela 1.2.3 ed Teide, Barcelona, 1970.

ADORNO, T.W, Teoría Estética. Ed. Einaudi, Torino, 1975.

AUERBACH, E., Mimesis (I y II), Einaudi, Torino, 1979.

ARTAUD, A., Le Thcatre et son double ed Gallimard, París, 1964.

BAIXAS, O., Juegos de expresión, Ed. hogar del libro, Barcelona, 1966.

BACHELARD, G. La intuición del instante, Ed. Siglo XX, Buenos Aires, 1973.

_____. La poética del espacio, Fondo de Cultura Económico, Buenos Aires, 1965.

BALASKAS, A., La vida del cuerpo. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1983.

BRECHT, B. Escritos sobre teatro. Ed. Nueva visión, Buenos Aires, 1970.

_____. Pequeño organón para el teatro. Ed. Primer Acto No 86.

BROOK, P. El espacio vacío. Ediciones Península. Barcelona, 1969.

_____. Le diable c'est l'ennui, Ed. Actes sud-Paiers, París, 1991.

BOAL, A. 200 juegos y ejercicios para el acto y no actor, 1975 Calabrese, O. La era neobarroca, Ed. Cátedra, 1994.

CAILLOIS, R. Teoría de los juegos, Seix Barral, Barcelona, 1958.

CALVINO, L. Seis propuestas para el próximo milenio, Ed. Ciruela, Barcelona, 1986.

CAMUS, A. El mito de Sísifo, Alianza Editorial, Madrid, 1981.

COPEAU, J. Ecole du Vieux Colombier. Ed. Cahiers du vieux Colombier, 1921.

DENIS, D., El cuerpo enseñado, Ed. Paidós. Buenos Aires.

DIDEROT, D., La paradoja del comediante. Aguilar, 1964.

ECO, U., La definición del arte. Editorial Planeta 1987.

FELDENKRAIS, M. Autoconciencia por el Movimiento. Ed Paidós, Buenos Aires, 1984.

Fo, D., Manuale mínimo dell'attore, Ed. Einaudi, Torino, 1987.

GARCIA, S., Teoría teatral,. Ceis Bogotá, 1986.

GAUTHIER, G., Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido, Ediciones Cátedra, Madrid, 1994.

GROTOWSKY, J. Hacia un teatro pobre. Ediciones Siglo XXI, Madrid, 1975.

GUBERN, R.; CASCA, L. El discurso del comic. Ed. Cátedra, Madrid, 1993.

HUIZINGA, J., Homo Ludens, Alianza, Madrid, 1972.

MERLEAU-PONTY, m., Phénoménologie de la perception, Ed. Gallimard, París, 1992.

_____. El ojo y el espíritu, Ed. Ráidos, Barcelona, 1986.

MEYERHOLD, Teoría teatral, Ed. Fundamentos, Madrid, 1971.

NIETZSCHE. El nacimiento de la tragedia, Ed. Espasa-Calpe, Madrid 1943.

PAVIS, P. Diccionario de teatro, Ed. Paidós, Barcelona, 1980.

PIAGET, J. La formation du symbolisme chez l'enfant, l'imitation, le jeu et le rêve image et représentation Ed Neuchâtel. 1964.

PETROLI, As. y ESPARZA, A., La psicomotricidad en el jardín de infantes, Ed. Porrúa, México, 1984.

PLATON, Diálogos, Ed. Porrúa, México, 1991.

PROPP, V., Edipo a la luz del folclore, Ed. SCHLEGEL, A. W., Corso di letteratura drammatica, Ed. Genova, 1977.

ROA C, A. El deleite de lo olvidado, adivinanzas de la tradición oral en el Meta y el Casanare (Colombia) en Nueva Revista Colombiana del Folclore, vol 3, n° 13. 1993.

STANISLAVSKY, Un actor se prepara, Ed. Diana, México, 1953.

_____. La construcción del personaje, Ed. Alianza, Madrid, 1989.

SCHILDER, P. Imagen y apariencia del cuerpo humano, Ed. Porrúa, 1985.

SZONDI, P., Teoría del drama moderno.

TODOROV, T., Poética de la prosa.

UBERSFELD, A. Semiótica teatral, Ed. Cátedra, Madrid, 1993.

VERANNT, P); VIDAL NAQUET, P, Mito y tragedia en Grecia Antigua. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1982.

Música

- AUTORES Varios. Revista Educación Hoy. "La educación musical. Para que el ritmo diga lo que somos." Año IX, septiembre - diciembre 1979.
- ABADIA M, G. Compendio General del Folklor Colombiano La Música Folclórica Colombiana. Editorial Universidad Nacional. Santafé de Bogotá.1975
- _____. ABC del folklore colombiano Editorial Panamericana, Santafé de Bogotá. 1995
- _____. 2.300 Adiciones al vocabulario folklórico colombiano Editorial biblioteca Banco Popular Santafé de Bogotá.1994.
- AKOSCHKY.J.YVIDEL A ,M. Iniciación a la Flauta Dulce Editorial Ricordi Buenos Aires 1965.
- AGULLOJ. Acústica Musical Editorial Prensa Científica. Barcelona 1989.
- ANGEL, A. Xochi y Pilli. Historia de la música para niños Edita Amparo Angel, Bogotá 1986.
- ARTEAGA, J. Música del Caribe Editoria Voluntad. Santafé de Bogotá 1990.
- ARENOSA,L.Lenguaje Musical, Dictados Musicales Niveles I y II, Dictados ítmicos Niveles I y II Solfeo en Canciones. Editorial Real Musical Madrid. 1984.
- BATUTA(Edit or)Cuadernos de Música, partituras para preorquesta Series I a V, Bogotá 1986.
- BENAVIDES A, C.I. Instrumentos de la chirimía de Popayán. en Nueva Revista Colombiana del Folclor, vol1, no 4. 1988.
- BERMUDEZ, E. Los Instrumentos Musicales Editorial Universidad Nacional, Bogotá, 1985.
- _____. Música tradicional y popular colombiana Selección y dirección textos y 12 discos. Procultura. Bogotá, 1985.
- _____. Compositores colombianos. Folletos y 5 cassettes. Banco de la República Bogotá 1989.
- _____. Música: la tradición indígena y el aporte colonial en "Gran Enciclopedia de Colombia".Vol VI. pp.200-16 Antología de Música Religiosa:siglos XV-XVIII Banco de la República, Bogotá 1988.
- _____. La música de la Islas: Música e Identidad en San Andrés y Providencia. En Gaceta-Colcultura. Colombia 1992.
- BETANCUR, J. y LONDOÑO, M.E. Estudio de la realidad musical en Colombia. PNUD - Unesco. Instituto Colombiano de Cultura. 1980-82.
- BONILLA, Mario, Canto dulce del requinto, Arteimpresos, Sogamoso, 1997.
- BOONE.D. La voz y el tratamiento de sus alteraciones Editorial Médica Panamericana, Madrid. 199 3.
- BUKCHTABER.S. Desarrollo del oído musical interno en los niños Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali 1995.
- BRENNAN,).A . Cómo acercarse a la Música Editorial Plazas Valdes. Méjico 1988.
- CARMONA, S. 1. La Música un fenómeno cosmogónico de la cultura Kuna. Universidad de Antioquia 1989.
- CARLIN,R. Música de la Tierra Editorial Voluntad. Santafé de Bogotá, 1991.
- _____. Jazz. Editorial Voluntad 1990.
- CARPENTIER, A. Concierto barroco Siglo ventiuno editores s.a. Méjico 1974. COPES, G. La Orquesta Escolar Ed. Ricordi 1970 Buenos Aires
- COPLAND.A . Música e imaginación Editorial EMECE Buenos Aires 1953.
- _____. Cómo escuchar música Fondo de Cultura Económica Méjico 1967.
- DAVIDSON, H. Diccionario folclórico de Colombia; música, instrumentos y danzas. Banco de la República, Bogotá. 1970.

DUQUE,E.A . La Cultura Musical en Colombia. Siglos XIX y XX. Gran enciclopedia de Colombia. Vol. 6. Arte. Círculo de Lectores. Santafé de Bogotá 1993.

_____. Guillermo Uribe Holguín y sus 300 trozos en el sentimiento popular. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias. 1980. Bogotá.

_____. Paradigmas de lo nacional en la Música: Colombia 1900-1950. Instituto de Investigaciones Estéticas. Universidad Nacional. Bogotá, 1983.

ESCOBAR.L.A .La música en Santafé de Bogotá Ed. Banco de la República, Bogotá 1987.

_____. La Música en Cartagena de Indias Ed. Itergráficas. Bogotá 1985.

_____. La música precolombina Edición Amparo Angel Bogotá 1985.

DAVIDSON, H. Diccionario Folclórico de Colombia Ed. Banco de la República de Colombia, Bogotá, 1970.

DAUFONY.P . y SARTON.L Pop Music Rock Editorial Anagama, Barcelona 1973.

ESCUDERO.M. P . Didáctica Musical Activa V.1.2.3.4 y 5 Ed. Real Musical. Madrid.

_____. Educación Rítmica y Psicomotriz Ed. Real Musical Madrid, 1995.

_____. Música en la Educación Primaria.V.1 y 2 Ed. Real Musical. Madrid.

FREGA.A.L. Movimiento expresivo y rítmico corporal Editorial Casa Américas, Buenos Aires 1975.

_____. Creatividad Musical. Casa América Buenos Aires 1982.

_____. Música Para Maestros, Editorial Grad, Barcelona 1996.

FIGUEROA, J. Algunos Juegos Infantiles del Chocó Instituto Caro y Cuervo, Bogotá1966.

FRIDMAN, RUTH, El nacimiento de la Inteligencia Musical. Editorial Guadalupe. Buenos Aires 1988.

FRIEDMANSUS ANA Fiestas de Junio en el Nuevo Reino. Ed. conjunta Instituto Caro y Cuervo y Patronato Colombiano de Artes y Ciencias. Bogotá 1982.

GARDNER, Howard, Educación Artística y Desarrollo Humano, Editorial Raidos, Madrid 1994.

_____. Mentes creativas, Ed. Paidós, Barcelona, 1993.

_____. Inteligencias Múltiples, Cognición y Desarrollo humano, Editorial Paidós, Barcelona, 1994.

_____. Estructuras de la Mente. Editorial, Fondo de Cultura Económica, Méjico 1994.

_____. La Teoría en la Practica. Editorial Paidós, barcelona 1994.

GAINZA,V.de El Ritmo musical y la Banda de per cusión en la Escuela Primaria. Eudeba, Buenos Aires 1963.

_____. La iniciación musical del niño. Ricordi Americana Buenos Aires 1964.

_____. Nuevas perspectivas de la Educación musical. Editorial Guadalupe, Buenos Aires 1990.

_____. Setenta Cañones. Ricordi Americana Buenos Aires, 1967.

_____. La Educación musical frente al futuro. Editorial Guadalupe Buenos Aires 1993.

_____. Para divertirnos cantando. Ricordi, Buenos Aires1967.

_____. El Cantar tiene sentido.Ricordi, Buenos Aires 1991.

_____. Reflexiones sobre la educación Musical en Latinoamérica en los umbrales del siglo XXI Edita Fladcm, San José de Costa Rica

1995.

GARMENDIA, E. Audioperceptiva. Vols. I al VIH. Ricordi Americana, Buenos Aires 1982.

GONZALEZ.M. H.Didáctica de la Música Editorial Kapelusz, Buenos Aires 1963.

GRAETZER, G. Murales de Educación Musical para conjunto instrumental Orff. Barry, Buenos Aires 1966.

_____. La Enseñanza Elemental de la Música Mediante la practica instrumental y vocal. Barry, Buenos Aires 1966.

_____. Canten Señores Cantores. I- II Ricordi Americana, Buenos Aires 1967.

_____. Canten señores c,nitores de América Ricordi, Buenos Aires 1967

GARNARD,M. Iniciación Musical en la Enseñanza Primaria y Secundaria Editorial Paid ós, Buenos Aires 1967.

GUTIERREZ, H. Cultura Vallenata: origen, teoria y pruebas Plaza Janes, Santafé de Bogotá 1.992.

JARITONSKY, P . El Lenguaje Corporal del niño preescolar. Editorial Ricordi, Buenos Aires 1978.

JIMENEZ, O.L. El Arrurrú de la Luna, Editorial Magisterio, Santafé de Bogot á.

_____. Canciones y rimas para jugar. Ronda que Ronda la Ronda: juegos y cantos infantiles de Colombia. Editorial Tres Culturas, Santafé de Bogotá 1988.

_____. La ronda folclórica en Colombia en Nueva Revista Colombiana del Folclor, vol1, n°1. Tercera Epoca, 1986.

)UNTA NACIONAL DEL FOLCLOR Manual de coreografías de la Zona Andina Patronato Colombiano de Artes y Ciencias. 1993.

HARGREAVES. D. J. Infancia y Educación Artística Ed. Morata. Madrid, 1989.

KEMP. A . Aproximaciones a la Investigación Musical Ed. 1SME Collegium Musicum, Buenos Aires 1993.

KUHN, C. Formación musical del oído. Labor, España 1988.

LAPIDUS, H. Serenata. I, 11,111 y IV. Musicuentos, 1,11,111 y IV Editorial Voluntad, Bogotá 1996.

LONDOÑO, M.E. y BETANCUR, J. Estudio de la realidad musical en Colombia Partes I y 11. PNUD -Unesco, Bogotá 1980-82.

MADSEN C.YMADSEN C H. Investigación Experimental en Música Ediciones Marymar. Buenos Aires 1988.

MALBRAN.S. Resonancias. Tomos I y I. Editorial Ricordi Americana, Buenos Aires 1988.

MARTENOT, M. Principes Fondamentaux d 'education musicale et leur application Vols.1.2.3. Par ís. Magnard. 1970.

MARULANDA.O. Las Rondas y los Juegos Infantiles.Folklor y Educación Ed. Magisterio, 1979.

_____. Folclor y cultura general Instituto Popular de Cultura General de Cali 1973.

MARTIN, M.A. El folclor de los Llanos Orientales en Revista Colombiana del Folclor, vol1, n" 1, Tercera Epoca. 1986.

MARTINEZ. L. Música en Secundaria. Vols.1.2.3.4.5.6.7. Editorial Real Musical Madrid.

MARULANDA, O. Y G. GONZALEZ, Palabra sonora, vocabulario de la música Fundación Promúsica Nacional de Ginebra, Funmúsica, Cali. 1995.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (eds.) Viva la música, cancionero escolar para la juventud vols. I y II. Bogotá 1978.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (eds.). Dirección General de Capacitación. Currículo y Medios Educativos. Marco General Educación Estética Música - Artes Plásticas. Propuesta de Programa Curricular. 1990.

MENUHIN, Y. La Música del Hombre, Fondo de Educación Interamericano. Bogotá, Caracas, Méjico 1981.

MEJIA, J.L. Libros de coro, siglos XVII y XVIII. Ed.Banco de la República. Santafé de Bogotá 1991.

MIÑANA BLASCO, CARLOS. Escuchando Música en Grupo, Dimensión educativa, Bogotá 1986.

_____. Elementos para un Debate sobre la Educación Artística en la Media, Revista Educación y Cultura,.....1996.

MIÑANA BLASCO, CARLOS, Versión en Nasa Yuwe de INOCENCIO RAMOS. Kïc'h yuuya u'hwectha'w (De correría con los negritos) Libro del Maestro,Universidad pedagógica Nacional.

MORENO,M. Música y Expresión Dinámica, Editorial Narcea, Madrid 1979.

MUHR; N . juegos Musicales para niños.Vols.1.2. Ed. Ricordi, Buenos Aires 1973.

OCAMPOL., J. Las Fiestas y el Folclor en Colombia Ancora Editores. Santafé de Bogotá 1995.

PAHLEN.K. Así cantan los niños de América. Ricordi Americana, Buenos Aires 1949.

_____. El niño y la música Editorial Ateneo Buenos Aires 1962.

PERDOMO Historia de la Música en Colombia Biblioteca Popular de cultura colombiana. Bogotá, 1988.

PEREZ ALVAREZ, E. Método de tiple. Secretaría de Educación y Cultura- EPA, Medellín, 1996.

PINEROS C., J. Cancionero Noble de Colombia Ed. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, Bogotá, 1990.

PUERTA, M. Valores Culturales de Tierradentro, Instituto Colombiano de Antropología, Bogotá 1985.

QUEVEDO URREA, J. 'Siglo XXI. De qué música se trata?' en la Revista Bellas Artes del Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali. no 001, noviembre de 1995.

QUIROZ, C. Ritmos e instrumentos de los cantos vallenatos en Revista Colombiana del Folclor, vol1, n°1, Tercera Epoca. 1986.

REGELSKI.T . Principios y Problemas de la Educación Musical Editorial Diana, Méjico 1980.

REICHEL- DOLMATOFF, G. Los Ika Editorial Universidad Nacional, Santafé de Bogotá 1991.

REY, J.A. y PINILLA Germán, Música Maestro, Ed. Voluntad, 1987.

RODRIGUEZ DE M. Algunos Juegos de Niños en Colombia, Instituto Caro y Cuervo, Santafé de Bogotá 1966.

SCHAFERA .,M. Hacia una Educación Sonora Ed. Pedagogías Abiertas, Buenos Aires 1994.

_____. El Compositor en el aula, Ed. Ricordi, Buenos Aires 1983.

_____. Limpieza de oídos, Editorial Ricordi, Buenos Aires 1982.

_____. El Ovidio Pensante, Editorial Unesp, San Pablo 1991.

SMALL,C H.Música, Sociedad Educación Editorial Alianza Música, Madrid 1989.

TASCON, CLARA ISABEL, Una modalidad pedagógica para enseñar a los niños la grafía musical. Implicaciones del gesto. Instituto de Cultura y Bellas Artes, Conservatorio Antonio María Valencia, Cali, 1997.

TCHIJOVA, O. Piano. Antología de repertorio pedagógico. Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali 1995.

ULLOA, A. Kipará Editorial Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá 1992.

VALENCIA, L. y FERRER, J.A. El Chocó y su folklore Editorial Uryko, Medellín 1994.

VIVANCO. P . Exploremos el sonido Ed.Ricordi. Buenos Aires 1986.

WILLEMS. E. Las bases Psicológicas de la Educación Musical. Eudeba, Buenos Aires 1961.

_____. La preparación Musical de los niños más pequeños. Eudeba, Buenos Aires 1962.

_____. Educación musical: guía didáctica y canciones vols. I al IV. Ricordi Americana, Buenos Aires 1968.

_____. El valor humano de la educación musical. Raidos, Buenos Aires 1981.

VAHOS J.,O. Pur o Juego. Corporación Cultural Canchimalos Santafé de Bogotá, 1996.

VASCO, L. G. Jaibanas, los verdaderos hombres, Editorial Banco Popular. Bogotá, 1985.

YEPES, A. Enseñanza elemental de la música mediante la práctica instrumental y vocal, Barry, Buenos Aires 1966.

Danza

ABERNETHY, K., Gillard, H., Cowley, J., Whitesiue, J. Saltar y brincar, manual de actividades motrices para desarrollar el equilibrio y la coordinación. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires, Argentina, 1978.

Centro Experimental Piloto del Cesar (ed.) Rescatamos tu voz abuelo, rondas y juegos Valledupar, 1995.

DALLAL, Alberto. La danza moderna. Fondo de Cultura Económica, Colección Testimonios del Fondo (38), Méjico, 1975.

_____. Cómo acercarse a la danza. Editorial Plaza y Janes y/o Plaza yValdés S.A., Méjico, 1988.

DAVIDSON, H. Diccionario folclórico de Colombia; música, instrumentos y danzas. Banco de la República, Bogotá. 1970.

DEMARCHI, E.M., Fiore de Cedro, I.M. Expresión corporal, primer nivel Cuadernos pedagógicos (24). Editorial Kapeluz, Buenos Aires, Argentina, 1976.

FUX, Maria. Danza, experiencia de vida y educación. Editorial Paidós SAICF, Buenos Aires, Argentina, 1976.

LANGER, Susan, La imagen dinámica, algunas reflexiones filosóficas sobre la danza en Problemas en el Arte, The Scribner Library, EE.UU.1957. ,3.6-9.

MAHLER, E., Guerra, R., Limón, J. Fundamentos de la danza. Editorial Orbe. Ciudad de la Habana, Cuba,1978.

MUÑOZ CASTRO, Ivonne. Importancia de la psicomotricidad en el desarrollo neuromaduracional del niño, estudio comparativo. Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali, 1995.

POLITECNICO Colombiano "Jaime Isaza Cadavid" y otros (ed.). Ludiexpresión americana, XIII Congreso Panamericano de Educación Física, Medellín 1990.

SALAZAR, Adolfo. La danza y el ballet. Fondo de Cultura Económica. Tercera reimpresión. Méjico, 1949.

STOKOE, Patricia. La expresión corporal y el niño. Ricordi Americana, SAEC, Buenos Aires, Argentina, 1976.

_____. Expresión corporal, guía didáctica para el docente. Ricordi Americana, SAEC, Buenos Aires, Argentina, 1978.

VELASCO DE LOPEZ, Aura "Danzas poesía del movimiento", en Revista Huellas, Memorias del XX111 festival Internacional de la Cultura, Tunja, 1996.

WIENER, J., Lindstone, J). Movimiento creativo para niños, un programa de danza para clase. Elicien, Barcelona, 1972.
