



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del Trabajo de Grado titulado:

Configuración de pensamiento ecológico. Educación artística y ecopedagogía

Presentado por el (la, los, las) estudiantes (s):

| Nombre                         | Cédula     | Código     |
|--------------------------------|------------|------------|
| Diana Angelica Jiménez Camargo | 1075269177 | 2010172016 |
|                                |            |            |
|                                |            |            |

Consideramos que dicho trabajo cumple con los requisitos y condiciones necesarios para su aprobación por las siguientes razones:

1. Establece una metodología que enriquece desde el discurso ecológico para la enseñanza de las artes visuales
2. Plantea la pertinencia del vínculo entre la ecopedagogía y el arte como campo de estudio
3. Aporta al fortalecimiento de un proyecto de facultad

|                   | NOMBRE          | FIRMA | NOTA <sup>1</sup> |
|-------------------|-----------------|-------|-------------------|
| Jurado 1- lector  | Andrey Gonzalez |       | 4.2               |
| Jurado 2 -lector  | Andrea Aguila   |       | 4.2               |
| Jurado 3 -asesor  | Martha Rojas    |       | 4.5               |
| Jurado 4 - asesor |                 |       |                   |

CALIFICACIÓN FINAL (Promedio aritmético): 4.3

DISTINCIONES \_\_\_\_\_

Fecha: 31 mayo 2016

<sup>1</sup> Para la emisión de la nota de sustentación, es indispensable que los jurados se encuentren presentes

**Configuración del pensamiento ecológico:  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ECOPELAGOGÍA.**

**Trabajo de grado presentado para obtener el título de  
Licenciada en Artes visuales de la Universidad  
Pedagógica Nacional**

**DIANA JIMÉNEZ CAMARGO**

**Mayo, 2016**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de bellas artes**

**Licenciatura en Artes Visuales**

**Configuración del pensamiento ecológico:  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ECOPELAGOGÍA.**

**Trabajo de grado presentado para obtener el título de  
Licenciada en Artes visuales de la Universidad  
Pedagógica Nacional**

**DIANA JIMÉNEZ CAMARGO**

**Mayo, 2016**

**Asesora: Martha**

**Ayala Rengifo**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de bellas artes**

**Licenciatura en Artes Visuales**

|   |   |  |
|---|---|--|
|  | <b>FORMATO</b>                              |  |
|   | <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b> |  |
| Código: FOR020GIB   | Versión: 01                                 |  |
| Fecha de Aprobación: 31 MAYO 2016   | Página 1 de 2                               |  |

| 1. Información General      |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Tipo de documento</b>    | TRABAJO DE GRADO  |
| <b>Acceso al documento</b>  | UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES  |
| <b>Título del documento</b> | CONFIGURACIÓN DE PENSAMIENTO ECOLÓGICO. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ECOPELAGOGÍA.                                   |
| <b>Autor(es)</b>            | JIMÉNEZ CAMARGO, DIANA, ANGÉLICA.   |
| <b>Director</b>             | AYALA RENGIFO MARTHA LEONOR   |
| <b>Publicación</b>          | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 96 p.  |
| <b>Unidad Patrocinante</b>  | UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. UPN  |
| <b>Palabras Claves</b>      | EDUCACIÓN ARTÍSTICA, PENSAMIENTO ECOLÓGICO, ECOLOGIA, ECOLOGIA PROFUNDA, ECOPELAGOGIA, TRANSDISCIPLINARIEDAD. |

| 2. Descripción  |
|---|
| <p>En el presente trabajo se realizó un estudio de caso del proyecto educativo 'Disonar la escuela' (DE): que es un espacio de practica pedagógica de la facultad de bellas artes de la UPN que se desarrolla en Subachoque (Cundinamarca), desde el cual se pretendió comprender la configuración de pensamiento ecológico desde los diálogos entre la educación artística y la ecopedagogía y transversalmente la ecología profunda.</p> <p>El desarrollo del trabajo se fundamentó en el enfoque epistemológico hermenéutico para llegar a la comprensión de la configuración de pensamiento ecológico por medio del estudio del espacio educativo o el caso 'Disonar la escuela' que fundamenta sus prácticas artístico educativas en discursos ecológicos, para tal estudio se usaron como instrumentos de recolección de datos: entrevistas, grupos de discusión que se aplicaron a siete participantes del proyecto: 2 maestros formadores, y 5 maestros en formación, además de la observación participante y la revisión de documentos escritos y audio visuales. La recolección se llevó a cabo a lo largo de 5 meses entre febrero y junio de año 2015. Estos datos son el cuerpo real del trabajo y evidencian desde la práctica, con el apoyo teórico de la ecología profunda, un proceso de configuración de pensamiento ecológico.</p> |

| 3. Fuentes  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bernstein, B. (1990) <i>La estructura del discurso pedagógico</i>. Madrid: Morata. CCA 3101/4101.</li> <li>• Gadotti, M. (1992) <i>Carta da ecopedagogia</i>. São Paulo. Instituto Paulo Freire.</li> <li>• Gadotti, M. (1992) <i>Pedagogia da terra</i>. México D.F. Siglo XXI editores. S.A.</li> <li>• Gonzáles, É. (coord.). (2008), <i>Educación: medioambiente y sustentabilidad. Once lecturas críticas</i>. México. Siglo XXI editores. Universidad Autónoma de Nuevo León. IDEA.</li> <li>• Kahn, R. (2010). <i>Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The ecopedagogy movement</i>. New York: Peter Lang.</li> <li>• Naess, A (1973). <i>The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movements: A Summary</i>. Inquiry 16: 95-100.</li> <li>• Noguera, P. (2004) <i>El reencantamiento del mundo</i>. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia</li> <li>• Ryan, J. (2012). <i>The history of a unit through an Ecopedagogical lens</i>. Environmental Humanities: Tercer Milenio.</li> <li>• Zuleta, E, Suarez, Valencia. (1995) <i>Educación y democracia un campo de combate</i>. Corporación</li> </ul> |

| 4. Contenidos  |
|--|
| <p>El objetivo principal (general) de esta investigación fue Comprender la configuración de pensamiento ecológico desde los diálogos entre la educación artística y la ecopedagogía en el caso del proyecto "Disonar la escuela" (DE). Para ello se manejaron los siguientes objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidenciar el lugar del arte ligado a la educación artística en el proceso de construcción de pensamiento ecológico.</li> </ul> |

|   |   |  |
|---|---|--|
|  | <b>FORMATO</b>                              |  |
|   | <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b> |  |
| Código: FOR020GIB   | Versión: 01                                 |  |
| Fecha de Aprobación: 31 MAYO 2016   | Página 2 de 2                               |  |

- Evidenciar los postulados de la ecopedagogía en el proceso educativo DE.
- Evidenciar los postulados de la ecología profunda en el proceso educativo del proyecto DE.
- Visibilizar las estructuras de configuración de pensamiento ecológico de los participantes del proceso educativo en artes y ecología que desarrolla DE.

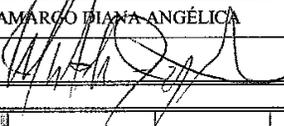
Para lograr una comprensión profunda en el marco teórico del trabajo se presentan discusiones sobre ecología y educación, educación artística, ecología profunda, discursos y relaciones estructurales. En dichas reflexiones se da a conocer los fundamentos de cada discurso, sus implicaciones y sus relaciones, y se hace un acercamiento al contexto colombiano respecto al tema de educación artística y ecopedagogía. Al hablar de pensamiento ecológico el discurso se centra en la ecología profunda propuesta por Arne Naess en 1972, en el discurso sobre ecología y educación se hace una reflexión entre educación ambiental, educación para el desarrollo sostenible (EDS) y ecopedagogía desde las propuestas de UNESCO, cuando se refiere a educación artística se recoge el tema de la transdisciplinariedad, y dentro de ella la experiencia sensible, el pensamiento creativo y la posibilidad comunicativa del arte. Finalmente, las discusiones sobre discursos y relaciones estructurales se fundamentan en los planteamientos de Bernstein y Foucault.

#### 5. Metodología

La metodología se fundamentó en el enfoque epistemológico hermenéutico y desde allí se realizó el estudio de caso como diseño metodológico. El caso en cuestión fue 'Diseñar la escuela' proyecto educativo que se desarrolla en Subachoque Cundinamarca y se presta como escenario para las prácticas pedagógicas de la Facultad de Bellas Artes de la UPN. De este caso se tomaron en cuenta siete actores, entre los que se encontraban dos maestros formadores, y cinco maestros en formación. Con ellos se aplicaron las entrevistas narrativas y los grupos de discusión como herramientas de recolección de datos, y se realizó además observación participante que fue registrada en un diario de campo y una revisión juiciosa del informe de Diseñar la escuela 2015y del archivo audiovisual 'Diseñar la escuela. Subachoque'. Para el análisis de esta información se utilizó el análisis de contenido y dentro de él la triangulación entre los datos obtenidos. En resumen, se realizaron tres etapas entre 1. Entrevistas narrativas y revisión de documentos. 2 grupo de discusión. 3 análisis de contenido y triangulación. Esto en acompañamiento del ejercicio transversal de la observación participante.

#### 6. Conclusiones

El arte y la educación artística como forma de entender el arte-vida se muestra como mediador para apropiar las reflexiones que tienen que ver con el crecimiento personal e íntegro de los sujetos, se reconoce y exalta con ellos sus particulares posibilidades de creación, de auto comprensión del sujeto y auto-determinación, de reconocimiento propio y auto-valoración para la construcción de organismos sociales, es una vía que apoya fuertemente el proceso. Dentro de esas reflexiones la ecopedagogía como modelo pedagógico aporta al proceso y da para pensar y proponer desde lo existente nuevas formas de hacer y reflexionar pedagógico, desde sus propuestas pone en juego dentro de los procesos educativos herramientas actuales que contribuyen a pensarse contemporáneamente el proceso educativo sin olvidar la importancia de los conocimientos de sí mismo y del medio. Es preciso tener en cuenta la totalidad de su planteamiento para realizar los procesos más sólidos, planteamientos como los de globalización y virtualidad son propensos a reflexión profunda y proposición y acción para vitalizar la propuesta. Por último, Es necesario hacer una revisión constante y conjunta de los procesos que se llevan con intenciones de configurar pensamiento ecológico pues son procesos dinámicos que cambian con la misma rapidez con que cambia el pensamiento, con la misma rapidez con la que aparece una y otra idea. Es evidente que es un proceso que se está estructurando y es de largo aliento puesto que se trata no solo de enseñanza de saberes prácticos, si no de la reflexión compleja de toda una estructura de pensamiento que por lo general en los sujetos tiene una disposición histórica muy diferente, basada más en la importancia económica del desarrollo humano que en la importancia ecológica, además de ello son pocos los esfuerzos conscientes dentro de los procesos de educación institucionales, escuelas, universidades, iglesias, hogares, con los que contamos todos los sujetos que primen por la comprensión del mundo desde la ecología.

|                |   |
|----------------|---|
| Elaborado por: | JIMÉNEZ CAMARGO DIANA ANGÉLICA  |
| Revisado por:  |  |

|                                   |    |       |      |
|-----------------------------------|----|-------|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 02 | JUNIO | 2016 |
|-----------------------------------|----|-------|------|

*“No hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres.”*

*(Paulo Freire, 1993)*

*Con treinta y ocho grados promedio de temperatura abrazando mi cuerpo crecí, “al sur del cerro del Pacandé”(Jorge Villamil), con tierras vivas y aires livianos invadiendo el paisaje, entre gentes amables de rostros que se fruncían por lo brillante del sol, el mismo que doró las espaldas de quienes fuimos sin cansancio una y otra vez a los fascinantes paseos de olla en las riveras de ríos que pasaban abundantes y fuertes llevándose cansancios, problemas y penas de los cuerpos que alegres nos sumergíamos en ellos la tarde entera. Bajo cielos chispeados de millares de estrellas pase mis noches de largos caminos y de juegos eternos. Hace cinco años que aquellas tierras se volvieron lejanas, inmediatamente terminé el colegio llene un par de mochilas y cogí una flota que en siete horas me arrojó a la capital del país, “en donde las montañas son concreto, los árboles ramillas tímidas en un mísero cuadradito de tierra, los animales son bestias metálicas de velocidad violenta y las nubes pedos de humo \* de estas bestias, y nada queda por decir de los ríos, (...) , reducidos a caños que apestan a inconsciencia, de aguas que nos son siquiera turbias, sino negras ...” ( texto propio, 2013). De cuando en cuando regreso a mi pequeña ciudad y con no poca pena veo y siento que el paisaje es cada vez más triste, el aire cada vez más pesado, los ríos cada vez más delgados y turbios, el parecido a la capital incrementa. Dos años después de encontrarme inmersa en la situación capitalina decidí hacer un viaje de vida y por ocho meses continuos recorrí y conocí parte de este país por la zona cafetera y la región caribe, respire en aquel momento la vida y muerte de este pedazo de tierra, aprecie diversos paisajes, algunos admirables y otros tantos desagradables, gentes miles con historias miles que narraban con diversos acentos un país.*

*Desde mí llegada a Bogotá estudio licenciatura en artes visuales, toda mi vida académica he estudiado pedagogía, lo cual me ha propiciado mil y una reflexiones pedagógicas que no pueden alejarse ni por un segundo de aquellos recuerdos bellos de aires livianos de mi ciudad natal en mis pulmones, ni tampoco de todos aquellos paisajes con diferentes personajes que mis sentidos conocieron en aquel viaje de vida que realicé. Así entonces encuentro danzando mi cabeza con ideas utópicas en que la educación desista de la intención de “producir” sujetos capacitados para responder efectivamente al sistema, y se preocupe por formar personas conscientes de su accionar sobre la tierra, en armonía con el otro y con el ambiente. Cavilo incansable sobre el fino pero resistente hilillo que enlaza la ecología, la educación y el arte.*

*Diana Jiménez*

## SUMARIO

|  |    |
|--|----|
| Introducción .....   | 14 |
| 1 Problema .....   | 17 |
| 1.1 Planteamiento.....   | 17 |
| 1.2 Justificación .....  | 23 |
| 1.3 Objetivos .....  | 24 |
| 1.3.1 General .....  | 24 |
| 1.3.2 Específicos .....  | 24 |
| 1.4 Antecedentes .....   | 25 |
| 2 Referentes teóricos .....  | 34 |
| 2.1 Pensamiento ecológico: La ecología profunda. ....  | 34 |
| 2.2 Discusiones sobre educación ambiental (EA), educación para<br>el desarrollo sostenible (EDS) y la ecopedagogía. (Del contexto mundial,<br>al latinoamericano)..... | 37 |
| 2.3 La ecopedagogía: Búsqueda permanente de la educación latinoamericana. ....   | 39 |
| 2.4.1 Principales postulados de la ecopedagogía. ....  | 39 |
| 2.4 Aproximaciones a la comprensión de la educación artística.   |    |
| Acercamiento al contexto colombiano. ....  | 41 |
| 2.4.1 Del arte como lenguaje y del papel del artista .....   | 41 |
| 2.4.2 Educación artística, consideraciones desde lo escénico,<br>lo musical, lo plástico y visual. ....  | 43 |
| 2.4.3 Comprensión de la educación artística en el país.<br>Una mirada a la propuesta del MEN. ....   | 45 |
| 2.5 Del discurso, códigos y significados.....  | 49 |
| 2.6 Sobre las relaciones estructurales y la educación. ....  | 50 |
| 3 Metodología .....  | 52 |
| 3.1 la hermenéutica como enfoque epistemológico. ....  | 52 |
| 3.2 Del estudio de caso como diseño. ....  | 53 |
| 3.2.1 Actores y documentos. ....   | 54 |

|     |                       |     |
|-----|-----------------------|-----|
| 3.3 | Etapas .....          | 56  |
| 3.4 | Mapa categorial. .... | 62  |
| 4   | Resultados .....      | 63  |
| 5   | Conclusiones .....    | 93  |
| 6   | Bibliografía. ....    | 102 |

## **LISTA DE IMÁGENES**

1. Imagen 1: Mapa categorial
2. Imagen 2: Calle Subachoque
3. Imagen 3: espacio Diseñatorio
4. Imagen 4: Fachada casa saberes y sabores.
5. Imagen 5: Proceso educativo artístico plástico musical.
6. Imagen 6: Parque central Subachoque.
7. Imagen 7: Dibujo diario de campo 1.
8. Imagen 8: Proceso de creación personajes.
9. Imagen 9: Cocina de la casa saberes y sabores.
10. Imagen 10: Dibujo Diario de campo 2
11. Imagen 11: Dibujo diario de campo 3
12. Imagen 12: Taller del viejo Aquiles
13. Imagen 13: Proceso de lectura y escritura creativa.

## **LISTA DE ANEXOS**

1. Anexo a: Informe Diseñar la escuela 2015 I.
2. Anexo b: Transcripción audio visual Diseñar la escuela.
3. Anexo c: Entrevista Coordinador DE
4. Anexo d: Entrevista coordinador practicas Lic. Artes visuales.
5. Anexo e: transcripción grupo de discusión.
6. Anexo f: Diario de campo
7. Anexo g: tabla interpretativa Diario de campo.
8. Anexo h: tabla interpretativa grupo de discusión
9. Anexo i: tabla interpretativa entrevistas
10. Anexo j: tabla interpretativa documentos
11. Anexo k: Triangulación final de datos.
12. Anexo l: Entrevista narrativa cuestionario
13. Anexo m: Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media.  
MEN.

## **ABSTRAC**

Con el presente trabajo se presenta la posibilidad de comprender un proceso de educación artística que basa su praxis en la exploración educativa en torno a la ecología, el proceso se llama “Diseñar la escuela” y se desarrolla en Subachoque Cundinamarca con el apoyo de la facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, es un espacio que se presta para llevar a cabo las prácticas pedagógicas de las licenciaturas de música y artes visuales de la facultad, con este espacio se desarrolló un estudio de caso, en el que se colocaron en escena diálogos entre educación artística, ecología profunda y ecopedagogía., para soportar desde ellos la comprensión de la configuración de pensamiento ecológico en este proceso educativo artístico. Como enfoque epistemológico se abrazó la hermenéutica y desde allí se planeó la metodología del estudio de caso, que consistió en dos entrevistas narrativas aplicadas a los coordinadores del proyecto, grupos de discusión entre 5 maestros en formación o practicantes que se vincularon al proyecto, revisión de documentos entre los cuales se encontraban el informe escrito del proyecto y una producción documental del mismo y se acompañó permanentemente de un ejercicio de observación participante que se registró en un diario de campo. Los resultados de esta investigación se presentan como una base para una propuesta pedagógica sólida que tenga en cuenta factores puntuales y fundamentales para un espacio con intenciones similares: de configuración de pensamiento ecológico desde la educación artística.

### **Agradecimientos.**

A quienes aportaron desde su sabiduría a la consolidación de este proyecto y a su pleno desarrollo, a Martha Ayala por su ayuda paciente en el proceso y por compartir conmigo sus grandes conocimientos sobre investigación y, más importante aún, sobre la vida.

A Daniel Nieto que con amor me abrió las puertas de su proyecto y vida, a todo el grupo de “Diseñar la escuela” que en su momento compartieron conmigo reflexiones artísticas educativas y personales que son el cuerpo real de este trabajo.

A María Angélica Carrillo por regalarme las primeras luces para consolidar este trabajo, y a todos los profesores y compañeros que me ayudaron teórica y existencialmente a llevarlo a feliz término.

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas artísticas presentan apropiaciones de mundo que son percibidas por quienes tienen experiencias directas con los procesos artísticos, mediante estas el ser humano se ve transformado significativamente pues dichas representaciones son despertadoras de ciertas sensibilidades. Una obra de arte, repercute en los sujetos desde la experiencia que este tenga con la obra y con su carga contextual, una práctica artística lo hace de la misma forma, pero las prácticas artísticas recogen todos los procesos que desde el manejo de estéticas particulares y específicas ayuden con la causa del despertar sensible en el sujeto que se encuentra en interacción con ellas, que con experiencias/vivencias permitan y además promuevan respuestas sensibles frente a la forma de conocer nuevas miradas de mundo y puedan ser aprehendidas de manera significativa, tanto por el sujeto creador como por el receptor. Siendo estas experiencias artísticas nuestra íntima relación sensible con nuestro espacio desde tiempos remotos, surge la curiosidad de saber si por medio de ellas el ser humano puede hacerse consciente de su accionar sobre la tierra (su hogar) en el momento actual, si por medio de ella podemos empezar a reconocernos como parte de un todo compuesto, conformado por sus congéneres, el medio ambiente y todo lo que este comprende. Y ser capaces de crear nuevas relaciones entre el ambiente y nosotros mismos. ¿Pueden las prácticas artísticas ser actor fundamental para una transformación de visión y creación del mundo desde perspectivas ecológicas? Considerando esta posición necesaria para un “bienestar” general, el arte podría ser el vehículo entre conciencia/humano/entorno para fomentar relaciones integrales.

Ahora bien ¿Cómo abrimos desde el arte espacios de enseñanza y reflexión sobre las antedichas relaciones?.

Podrían abrirse estos espacios de reflexión desde planteamientos que impliquen procesos pedagógicos donde el arte sea la forma de apropiación de aprendizajes significativos en el sujeto: pensar en una educación artística, que motive los sujetos en acción a estar atentos en todo momento a las reflexiones que suscita el arte y las experiencias que de este se pueden desplegar : La educación artística como una educación Integral, planteando el arte como un herramienta dentro de la educación para formar sujetos activos críticos, que estén en un constante proceso de construcción de sí mismos y de la sociedad. Una educación integral en el sujeto implicaría la adquisición de saberes y sentires latentes en la sociedad que le circunda, no podemos seguir educando a los actores de las sociedades solo bajo preceptos de la razón, históricamente esta ha precedido en importancia a lo sensible del ser humano, cada sentir queda

desvalorizado por una concepción de la razón, el arte debe ayudar entonces a que nuestros futuros actores encuentren un equilibrio constante entre lo sensible y la razón que contribuya a crear un mejoramiento tangible sobre lo que ya está. ¿Es entonces concebible una educación artística que dedique sus esfuerzos a sensibilizar desde diferentes campos educativos a los sujetos sobre las relaciones integrales con el planeta (hogar)?.

Así entonces, con miras de resolver los anteriores cuestionamientos, el presente trabajo presenta una investigación que da cuenta de observaciones desde el caso específico “Diseñar la escuela” (DE) en torno a los diálogos entre educación artística y ecología que contribuyan a comprender la configuración de pensamiento ecológico, en los siguientes capítulos se presentan cuestiones que aportan para entender la discusión planteada en este trabajo.

En el primer capítulo se dan a conocer datos históricos puntuales sobre los efectos del ser humano en el planeta y las diferentes respuestas sociales a ello, también se presentan rápidamente las comprensiones sobre educación artística y ecología, estos y otros aportes se convierten en los aspectos que motivan y soportan esta investigación, también se presenta y describe el objetivo principal que encierra la comprensión de la configuración de pensamiento ecológico desde los diálogos entre la educación artística y la ecopedagogía. Además de ello, con los antecedentes investigativos y artísticos se pretende dar un marco de referencia con posturas anteriores que sustentan el desarrollo de la misma, antecedentes como investigaciones previas en ecopedagogía, en arte y educación y en ecología social soportan el presente trabajo, desde lo artístico los soportes se encuentran en la vida y obra de dos importantes artistas Joseph Beuys de la Alemania de 1921 y Hundertwasser austriaco de 1928, que, en cierto momento de su vida, orientan su trabajo artístico a reflexiones ecológicas.

En el capítulo siguiente se exponen consideraciones teóricas en torno a la discusión central del trabajo: Ecología, arte, educación y ecopedagogía, desde este marco teórico referencial se logra comprender las categorías de análisis e interpretación que fueron utilizadas para la comprensión de los datos logrados educación artística, ecopedagogía y ecología profunda como categorías previas y discurso y relaciones estructurales como categorías que emergieron en el desarrollo del trabajo investigativo, estas comprensiones son necesarias para entender el propósito general de este trabajo.

Seguido a ello el capítulo “metodología” presenta el soporte epistemológico desde la hermenéutica y el soporte metodológico desde el estudio de caso que guía esta investigación, se presenta una contextualización a la comprensión básica de la hermenéutica, una breve descripción de lo que implica

hacer un estudio de caso y un acercamiento general al caso para desde allí dar cuenta de los recursos o herramientas prácticas que se utilizaron para el desarrollo concreto, se describe la observación participativa, las entrevistas narrativas, el grupo de discusión y el análisis de documentos que se utilizaron para la recolección de datos.

En el último capítulo se evidencian con la mayor claridad posible los resultados obtenidos al aplicar juiciosamente la metodología, estos resultados están ligados directamente con el marco referencial ya que este marco fue la base para su comprensión y análisis, se presentan ligados fuertemente a las categorías de análisis arriba mencionadas, dentro de los resultados se pueden encontrar las reflexiones que desde el caso se evidencian en torno a educación artística que se enfocan principalmente en la experiencia sensible de la misma como mediadora de procesos educativos, a ecopedagogía que encuentra un lugar importante dentro de la transdisciplinariedad y la sustentabilidad que dentro del DE se muestran como factores indispensables del proceso, y en torno a ecología profunda que muestra a través de sus principios los principios del pensamiento ecológico, después de ello se encuentran las reflexiones que surgieron a partir del desarrollo del trabajo desde las categorías emergentes, primero se encuentran las reflexiones sobre discurso que muestran a fondo las influencias de este y su tratamiento dentro del proceso educativo, para dar paso luego a las reflexiones sobre relaciones estructurales que a partir de lo anteriormente tratado sobre el discurso se adentra en discusiones sobre los roles de los sujetos dentro del proceso. Por último se exponen las conclusiones de todo el proceso como observaciones concretas que aportan a la comprensión de la configuración de pensamiento ecológico dentro de un proceso educativo artístico, dentro de dichas conclusiones se destacan: \*el arte como mediador factible, por sus cualidades sensibles y creativas, en un proceso educativo que pretenda la configuración de pensamiento ecológico; \*la ecopedagogía como herramienta pedagógica que permite la praxis de procesos educativos orientados al desarrollo ecológico; se evidencio la importancia de las herramientas tecno 'virtuales dentro del proceso; \*la importancia de la circulación y apropiación de los discursos dentro del mismo para desarrollar procesos coherentes y la necesidad de modificar las relaciones estructurales desde la base de la ecología profunda y la educación artística. Entre otras que se profundizan en su momento.

## 1. PROBLEMA

### 1.1 Planteamiento

El deterioro ambiental es evidente, así como su magnitud; quien tenga al menos dos décadas de vida y una observación medianamente consciente puede notar los devastadores cambios en los paisajes que en algún tiempo fueron de verdes, azules, cafés y amarillos intensos, de caudales grandes y vegetación y fauna abundante, es evidente también su impacto mundial y su repercusión en la calidad de vida animal y vegetal, y para quienes aún no acreditan la magnitud de la problemática vale revisar la importancia de carácter internacional que ha cobrado desde mediados del siglo XX, encuentros como los de Agenda 21 que se realiza desde 1972, dedicado a evaluar diversos campos que competen a la comunidad internacional, entre ellos el ambiental, además de ello las reconocidas conferencias internacionales sobre cambio climático que se ha realizado anualmente para tratar las emisiones de gases efecto invernadero que impactan en la atmósfera y en la regularidad ambiental, cada país ha adquirido en estas conferencias compromisos para además de disminuir estos gases, contrarrestar los efectos que ya producen, (por dejar un ejemplo reciente: la cumbre del 2014 que se realizó en Lima Perú del 1 al 12 de diciembre se propuso cerrar un acuerdo mundial de tratamiento al tema), vale también revisar la preocupación histórica mundial sobre el estado del planeta, por preocupaciones esporádicas, no por ello menos importantes, en diferentes campos de pensamiento, filosofía, biología, sociología, geografía, economía y por supuesto artes, se concentró, por medio de las Naciones Unidas, en la agenda 21 la cumbre de la tierra realizada en Río de Janeiro (Brasil) en 1992 con la participación de 172 países que desembocó en un pronunciamiento enfático sobre la complejidad ambiental y posibles respuestas llamado *"the letter heart"*, *"a carta da terra"*, *"la carta de la tierra"*, en el se encuentran denuncias del detrimento del estado planetario y propuestas para el mejoramiento del mismo, solo por dejar un par de ejemplos. Entonces, aunque cada persona en su individualidad, cotidianidad y contexto llegue a tener dificultades para ver y/o reflexionar la magnitud de la situación, se convirtió hace tiempo en un tema de preocupación mundial.

Tan evidente como el problema es la solución, la responsabilidad humana es indispensable para lograr una transformación real, el compromiso por reconocer la importancia de las relaciones filiales que se entrelazan con el ambiente y respetarlas es el eje principal para iniciar el cambio, acciones concretas en los diferentes campos de acción humana, científico, filosófico, artístico, social-cultural, educativo,... son necesarias para contribuir a la apropiación de -pensamiento ecológico -paradigma con el cual se guiará

el curso de este trabajo investigativo, que enfoque la responsabilidad humana hacia el cambio. El PNUMA, programa de las naciones unidas para el medio ambiente, contribuye desde la ONU con información mundial de los impactos ambientales y con apoyos y propuestas para la preservación del medio ambiente, en su página web oficial <sup>1</sup>se pueden encontrar recursos bibliográficos y prácticos sobre el manejo del ambiente, es una acción concreta internacional que hace visible la preocupación y la fuerte intención a dar soluciones, pero así mismo estas soluciones se han pasado rápido por los aires y solo han dejado un fresquillo consolador que apacigua los diferentes desastres ambientales y sociales que estallan en el mundo y que se hallan estrechamente relacionados, en la página web de PNUMA en el apartado- Desastres y Conflictos- se encuentra una referencia porcentual de la relación de los desastres “Al menos cuarenta por ciento de todos los conflictos intra-estatales tienen un vínculo a recursos naturales.” estas consecuencias sociales y ambientales se ven estrechamente relacionadas por el acto significativamente simbólico de explotación y dominación violenta, donde no solo el medio vegetal es sometido sino también el animal y dentro de este los mismos congéneres. Pero.- ¿desde y en dónde se fundamenta esta actitud de sobreexplotación y dominación tan generalizada en la civilización? Patricia Noguera (2004) nos introduce al conflicto en su libro El reencantamiento del mundo y apunta que:

*“La herencia judeocristiana y platónica condujo a que la cultura occidental se construyera sobre una especie de estructura dual, soporte de las relaciones de dominio y explotación inmisericorde de las tramas de la vida llamadas «naturaleza». El desprecio por la terrenalidad, la carnalidad y el cuerpo como lugar de lo placentero, se transformó en la modernidad en una actitud de descuido y sojuzgamiento de los frutos y bienes de la tierra. El cimientamiento del desarrollo sin límites de la ciencia y la tecnología fue la profunda escisión entre cultura y naturaleza que, bajo las figuras de cielo y tierra o alma y cuerpo, llegó a la modernidad para convertirse en sujeto y objeto. La cultura moderna se consolidó gracias a la creencia de que la naturaleza era ilimitada y estaba disponible como recurso para la racionalidad tecnocientífica infinita del ser humano.” (p 29)*

Entonces nos sumergimos en una carrera entre el desarrollo productivo y el ineludible deterioro ambiental, como si las dos partes que compitiesen, ser humano y entorno ambiente, estuviesen fragmentados de un todo sistémico; muy a pesar de las innumerables reflexiones que se han hecho y siguen haciéndose entorno a ello, desde diversos campos, como la biología con las teorías de

---

<sup>1</sup><http://www.pnuma.org/>revisado enero 2015

interrelación simbiótica de los ecosistemas<sup>2</sup>, la física cuántica con la mecánica cuántica relativista<sup>3</sup>, y la filosofía con la realidad relacional, solo por nombrar algunos de los más reconocidos casos, dicha carrera avanza inminente en la mayoría del mundo desde Occidente hasta Oriente pasando por las Américas.

Parados en la convicción de que somos, como seres humanos, sujetos cognoscentes y de aprendizaje constante es inimaginable como certera la afirmación popular –“*la realidad está dada...*”- que se recibe como respuesta al cuestionamiento de la situación actual, como lo expone Paulo Freire (1997): en su última entrevista “*nehuma realidade é assim mesmo, toda realidade está ahí submetida a possibilidade de nossa intervenção nela*”<sup>4</sup>, intervención que se logra a través de la acción humana educativa y que se ha concentrado dentro la escuela como la mera reproducción y aceptación sumisa de la realidad. Los métodos de educación actual en la mayoría de las instituciones educativas escinden a los sujetos de lo que les rodea por medio de la racionalidad y usan el conocimiento como forma de dominio y control del entorno y de los mismos educandos, pero olvidan el origen natural, olvidan el entorno y nuestra relación con él, olvidan las relaciones filiales que se desenvuelven naturalmente con este todo sistémico: ambiente. Olvidan el sentir como parte esencial de la existencia, el equilibrio entre la razón y la sensibilidad; entre el ser y el saber (Zuleta, 1935-1990). Permanentemente estos métodos educativos se cuestionan, modifican y se reordenan, pero generalmente bajo los mismos preceptos de exaltación de la razón y el olvido del ser como parte del ambiente. Pocos son los planteamientos pedagógicos que logran conectar los procesos y realizar una formación verdaderamente integral de los sujetos en el pensamiento ecológico. En respuesta a ello propuestas pedagógicas y educativas reflexionan de maneras diversas entorno a las problemáticas antedichas y aparece en escena la propuesta específica que interesa dentro del presente trabajo: la ecopedagogía, propuesta fundamentada en pasadas reflexiones, desde la educación medioambiental propuesta por Stapp en 1969 y planteamientos del pedagogo Brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

---

<sup>2</sup> La cual trató a profundidad, hace ya 30 años, Ludwig von Bertalanffy- en su- Teoría general de los sistemas. FCE, Méjico 1981,

<sup>3</sup> Que tiene sus bases teóricas en el trabajo de relatividad desarrollados en la primera mitad del siglo XX por Albert Einstein y que se profundizó en 1925 por Erwin Schrödinger y su teoría cuántica e los campos.

<sup>4</sup> “ninguna realidad es así, toda realidad está allí con la posibilidad de nuestra intervención en ella”

*“Ela está ligada ao projeto utópico de mudanças relações humanas, sociais e ambientais, promovendo a educação sustentável (ecoeducação) e ambiental com base no pensamento crítico e inovador, ... , tendo como propósito a formação de cidadãos com consciência local e planetária.”*<sup>5</sup>

*(Carta da ecopedagogía: em defesa de uma pedagogía da terra, 1999: apartado 6.)*

Esta propuesta pedagógica reúne en su planteamiento los postulados que devienen del reflexionar la educación y la ecología (Ecología *profunda* como lo llamaría Arne Naess en 1972) y toma la fuerza discursiva para nombrar concretamente un proyecto en común desde diferentes plazas temáticas y geográficas. Así pues se convierte en un paradigma de reflexión pedagógica de carácter internacional.

Ahora bien, en el contexto colombiano la ecopedagogía es poco explorada, aun así, planteamientos discursivos que se asemejan a ella son utilizados en la praxis educativa en algunos espacios y nominados bajo distintos títulos, el ejemplo más concreto de ello se evidencia en el proyecto de Biopedagogía que fue desarrollado en el Magdalena medio en el marco del programa desarrollo y paz desarrollada por Marco Fidel Vargas, Alberto Rincón, Rafael Pabón y German Garzón, que se inicia en el año 1996 y concluye con su sistematización en el año 2005, como este son escasos los procesos de reflexión en torno a educación, ecología e impacto social que se dan en el país, aunque en la constitución política en el decreto 3930 del 2010 se declare que:

*“es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación ambiental para garantizar el derecho de todas las personas a gozar de un ambiente sano y planificar el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible”*

Y aun con una política nacional de educación ambiental que se formula y aprueba en el año 2002 (ver anexo A) y que lleva en si consideraciones importantes y afines con los planteamientos de la propuesta pedagógica (ecopedagogía) que estamos presentando en el este trabajo, referentes a las nuevas miradas sobre el medio, el país está considerablemente atrasado en la realización visible y tangible de los discursos tanto políticos como educativos que se manejan y pocos son los apoyos políticos y económicos que se brindan.

---

<sup>5</sup> “Está ligada al proyecto utópico de cambio en las relaciones humanas, sociales y ambientales, promoviendo la educación sustentable y ambiental como base en el pensamiento crítico e innovador, ... tiene como propósito la formación de ciudadanos con conciencia local y planetaria”

La educación alejada del propósito de formar sujetos capaces de ser críticos, reflexionar y proponer frente a la situación que nos aqueja, desde sus métodos tradicionales basa su práctica en formar a un sujeto dentro de competencias que permiten responder al sistema de consumo en el que se desenvuelve la sociedad, se inculcan en el sujeto formado el deseo de desarrollo consumista como sinónimo de plenitud de vida, adrede o no, la educación como se plantea en este momento, hace que el círculo consumista en el que giramos tenga pocas posibilidades de apertura. *“La sociedad es criminal: con la educación que nos da, la sociedad suscita en nosotros automatismos reflejos”* (Restany, 2003: 22), así entonces: frente a esta situación histórica educativa repetitiva donde, en consecuencia de la castración reflexiva y creativa, explotamos el entorno ambiente y al congénere de manera inmisericorde, está la importancia de una forma diferente de educar a los sujetos, de hacer un ejercicio de praxis educativa complejo.

La ecopedagogía reúne en su planteamiento los postulados que devienen del reflexionar la educación y la ecología profunda, toma la fuerza discursiva para nombrar concretamente un proyecto en común desde diferentes plazas temáticas y geográficas. Así pues se convierte en un paradigma<sup>6</sup> pedagógico de reflexión en el fundamento de este trabajo investigativo que desde su postura plantea:

*“A mudança do paradigma economicista é condição necessária para estabelecer um desenvolvimento com justiça e equidade. Para ser sustentável, o desenvolvimento precisa ser economicamente factível, ecologicamente apropriado, socialmente justo, incluyente,”*<sup>7</sup>

(Carta da ecopedagogia: em defesa de uma pedagogia da terra, 1999: #2)

Es en este punto en que se torna importante el papel del arte<sup>8</sup> y en relación directa la educación artística (EA), con todo su ramillete de posibilidades comunicativas, sensibles, creadoras... que contribuyen directamente a la comprensión, construcción y reconstrucción de realidades, como mediador de los procesos educativos y como experiencia fundamental en la configuración de pensamiento ecológico. Siendo que el arte u *organismo estético* (como se nombra desde el neo concretismo<sup>9</sup>) se fundamenta en la creatividad, y esta tiene como cualidad intrínseca la creación, así pues queda explicitado sobre todos las

---

<sup>6</sup> “\* un paradigma supone una determinada manera de concebir e interpretar la realidad. \* constituye una visión del mundo compartida por un grupo de personas, y por tanto posee un carácter socializador.” (Sadin, 2003: 29)

<sup>7</sup> “El cambio del paradigma economicista es la condición necesaria para establecer un desarrollo con justicia y equidad, para ser sustentable, el desarrollo necesita ser económicamente factible, ecológicamente apropiado, socialmente justo e incluyente”.

<sup>8</sup> Es necesario precisar que en el presente trabajo se habla del término para referirse a las artes visuales, musicales, corporales y literarias en general.

<sup>9</sup> Vanguardia pictórica que tiene lugar después de la segunda guerra mundial.

ramas de la vida el arte como creador y constructor de realidades, como transformador de pensamiento/mundo que junto como la EA abren el espacio reflexivo que incentiva al sujeto al encuentro con sí mismo y con su propio gesto creador para interpretar, construir/reconstruir, intervenir su realidad/mundo con el arte por lenguaje (Miñana,2000).

Resaltamos aquí las propuestas artísticas de Joseph Beuys y Hundertwasser, quienes desde su vida y obra sustentan lo que Beuys denominó arte-vida, y que logran comprender en una red compleja de relaciones el movimiento del arte dentro de vivir cotidiano del ser humano y por ende dentro del acto educativo.

Si bien con el arte y sobre todo en lo que concierne a la educación artística (EA) se presentan polémicas varias por su papel, su fin, su forma y su contenido, discusiones como el arte por el arte, el arte como fin último, el arte como simple herramienta del mercado, de la cultura, de la educación etc., el arte como mediador, y respecto a EA la discusión si debe ser en, por o para el arte, se reflexiona aquí una postura que se abre a varias de esas posibilidades y presenta un rol de arte y la EA que media y se hace flexible, ya Miñana logra abrir el camino nacional de una comprensión de arte flexible y junto a Huertas que se cuestiona por la educación del arte y plantea su postura crítica frente a las discusiones, según él, pasadas de siglo. Acompañada y sustentada esta postura por el ilustre Beuys con su concepto ampliado del arte.

Esta investigación se desarrolla, desde el espacio educativo de observación: “Diseñar la Escuela” (DE), visibilizar como la educación artística con la que se mueve el proyecto dialoga con una propuesta de educación basada en la ecología, y desde allí comprender la configuración del pensamiento ecológico como fenómeno cognitivo que se moviliza en diferentes momentos y formas es el propósito del presente trabajo. El proyecto DE se sustenta en una de las fuentes reflexivas de la ecopedagogía: el pedagogo brasileiro Paulo Freire, y se consolida como un espacio de reflexión sobre la relación entre tres categorías, la ecología, la educación y el arte, el fino pero resistente hilillo que las enlaza está al descubierto, de manifiesto, con varios pares de manos intentando tejer con él, por ende este espacio se hace preciso para comprender cuáles son las relaciones que se desenvuelven en el proceso educativo basado en ecología desde la educación artística a propósito de la construcción de pensamiento ecológico. Para, desde aquí, entablar una discusión fuerte y concreta sobre la relación entre dichos campos, que permita trascender de la experiencia educativa a una reflexión pedagógica, en el contexto inmediato y en

diversos contextos que se piensan desde preocupaciones análogas. Es así que: ¿Cómo se configura el pensamiento ecológico, desde los diálogos entre la educación artística y la ecopedagogía, en la comunidad educativa inmersa en el proceso que se desarrolla en el proyecto “Diseñar la escuela” en el municipio de Subachoque? se convirtió en la pregunta problema del presente trabajo investigativo.

## **1.2 Justificación.**

La economía y la ecología (con raíces idénticas: *Oikos* griego que significa casa) deben trabajar en conjunto, prevaleciendo entre ellas la importancia de la ecología como pilar fundamental de la vida.

Economía (“*nemó*” administrador “) (*okomos*” administrador de la casa) debe practicarse teniendo en cuenta la ecología (“*logos*” conocimiento), ¿cómo hemos de administrar nuestra casa sin llegar a conocerla?, sabiendo la casa como un todo compuesto del cual hacemos parte. Al focalizar la atención privilegiando la ecología, la economía adquiere inmediatamente un papel en disposición a la primera y por ende acciones que serán más coherentes y respetuosas con el ambiente casa.

El sujeto debe conocerse como pieza de un todo compuesto de conexiones esenciales con sus congéneres, el medio ambiente y todo lo que este comprende. “La realidad nunca es una acumulación de unidades separadas, coetáneas pero sin conexión entre sí. Todo «algo» material está relacionado con otro «algo» material; entre los objetos existe una gran variedad de relaciones. Estas relaciones son tan reales como los objetos materiales; sólo en sus relaciones mutuas los objetos constituyen la realidad. Cuanto más ricas y complejas son estas relaciones, más rica y compleja es la realidad.” (Fischer, 1959:53). Comenzar a re-conocer las relaciones filiales que se deben desarrollar naturalmente entre este todo compuesto supone un cambio de accionar que desbordaría en una serie de resultados beneficiosos frente a la vida que hasta ahora llevamos. Pero de antesala a este cambio de acción se debe, necesariamente, mudar el pensamiento y para ello es preciso desplegar una concientización sobre el individuo que actúe como incitadora de encuentro con nuevas lógicas que se orienten hacia una visión holística del mundo desde la ecología profunda.

El entender los diálogos que se desprenden de las relaciones entre los campos que se proponen (educación artística, ecopedagogía y ecología profunda) enfocadas en la configuración del pensamiento ecológico como eje central de este trabajo investigativo contribuye a la reflexión pedagógica entorno a la ecología y a consolidarlas acciones educativas orientadas desde allí para su continuidad en diferentes

espacios, procurando con esto el impacto y alcance necesario para mudar realmente el paradigma cartesiano (Noguera, 2004) que envuelve la sociedad y posibilitar la apertura a nuevas miradas de mundo. Además, lograr evidenciar el proceso por el cual la construcción de pensamiento ecológico tiene lugar concreto dentro del campo pedagógico desde el accionar artístico educativo incide directamente en que propuestas análogas encuentren un fundamento en común que aporta a la reflexión práctica de las mismas y aumenta la posibilidad de la realización formal de otras propuestas que vean en la ecopedagogía y las artes una forma de accionar más acertada que suscite relaciones de respeto y responsabilidad frente al ambiente local, regional y mundial. También recoger, observar, interpretar, entender y reflexionar las transformaciones que logran las praxis educativas artísticas que se desarrollan en torno a la ecopedagogía ofrece a los sujetos interesados por la intervención educativa una posibilidad de reflexión sobre una mirada distinta e integrada de la educación, además de aportar al debate académico de esta propuesta pedagógica, que si bien tiene importancia histórica, no ha tenido la suficiente repercusión.

Se pretende valorar la reflexión del arte como sentido de vida, no como fin último, ni de formas, conceptos y sentidos sublimes e inalcanzables al hacer y entendimiento del común, sino como posibilidad humana para la mediación entre los diferentes mundos, personales, sociales, disciplinares entre otros, considerar a consciencia el planteamiento arte/vida propuesto por Joseph Beuys en 1972, además de ello entender y apropiarse el sentido de hacer del acto educativo-pedagógico una obra de arte. Finalmente es posible tomar de base concreta esta investigación para la construcción y praxis de un currículo de educación artística orientado ecológicamente, tan necesario actualmente.

### **1.3 Objetivos.**

#### **1.3.1 General**

Comprender la configuración de pensamiento ecológico desde los diálogos entre la educación artística y la ecopedagogía en el caso del proyecto “Disonar la escuela” (DE).

#### **1.3.2 Específicos.**

- Evidenciar el lugar del arte ligado a la educación artística en el proceso de construcción de pensamiento ecológico.
- Evidenciar los postulados de la ecopedagogía en el proceso educativo DE.
- Evidenciar los postulados de la ecología profunda en el proceso educativo del proyecto DE.

- Visibilizar las estructuras de construcción en torno al pensamiento ecológico de los participantes del proceso educativo en artes y ecología que desarrolla DE.

#### **1.4 Antecedentes**

Para el presente proyecto se revisaron antecedentes investigativos y artísticos que aportan al proceso de comprensión del tema, sus límites y sus alcances, dentro del ámbito local, regional y mundial. Para el acercamiento a los antecedentes investigativos se realizó una búsqueda extendida en bases de datos virtuales especializadas en el campo de la educación: Redalyc - Deaneet – ERIC, desde las palabras claves: ecopedagogía, practicas artíficas, arte, ecología, educación ambiental. En la búsqueda de los antecedentes artísticos se realizaron consultas directas con profesores de la Universidad Pedagógica Nacional de la Lic. en artes visuales que trabajan en torno al tema tratado o cercano que aportaron hallazgos de trabajos artísticos que fundamentan los planteamientos aquí presentados.

A continuación se presentan los antecedentes investigativos más importantes dentro de la investigación, se da un resumen del problema y las conclusiones de la investigación para dejar un panorama general, seguido a ello se presentan los antecedentes artísticos presentando como información principal un breve resumen de los postulados conceptuales que acompañaron la vida y obra de los artistas expuestos y se ejemplifican con una de sus obras más significativas.

#### **Investigativos.**

Uno de los estudios encontrados de mayor influencia e importancia en el presente trabajo se desarrollo en Brasil, Argentina, Estados Unidos, Alppachia, por Gregery William Misiaszek como tesis de doctorado presentada en la University of California, Los Angeles, Publicada en 2011 en Ann Arbor, Estados Unidos: Ecopedagogy in the age of globalization: educators' perspectives of environmental education programs in the americas which incorporate social justice models. La investigación pretendió encontrar las prácticas eficaces de la ecopedagogía en el contexto educativo del continente americano eligiendo a Brasil, Argentina, Estados Unidos como población de información, el propósito fue conocer desde los formadores eco-pedagogos de estos países, las prácticas y opiniones sobre las praxis que determinan los procesos acertados en ecopedagogía. La pedagogía de Paulo Freire se tomó como teoría determinante para el análisis de las prácticas ecopedagogas eficaces, además de otro teórico Brasileiro

Moacir

Gadotti,

y

Bob

Jicking (Canadá) plantea desde estos y otros teóricos la ecopedagogía como “la educación transformadora ambiental que críticamente y dialécticamente relaciona los conflictos sociales y la devastación ambiental como parte de un mismo problema y solución”(Misiaszek, 2011). Para el desarrollo de este trabajo se aplicaron encuestas abiertas y direccionadas a 31 profesores/formadores ecopedagogos de los países Brasil, Argentina y Estados Unidos, teniendo como indagaciones base \* los instrumentos principales para la enseñanza y conexión de la ecopedagogía, \* las prácticas determinantes para la inserción efectiva de la ecopedagogía, \*los efectos de la ecopedagogía en la globalización y viceversa. Estos datos se analizaron mediante métodos comparativos, cualitativos y de observación. En este trabajo se presentan como conclusiones finales diferentes características prácticas para el desarrollo eficaz de la ecopedagogía en la praxis educativa. Los modelos ecopedagógicos eficaces fueron vistos como necesarios para dar respuesta a la necesidad de transformación del paradigma educativo, político, social y cultural, desde nuevas bases de sustentabilidad, ciudadanía, raza, género.

Las intencionalidades investigativas del trabajo de Misiaszek se encuentran directamente relacionadas con el presente trabajo no solo desde el tema ecopedagógico, sino desde el interés particular de la praxis educativa concreta de este modelo pedagógico enfocado en la observación de las prácticas y en la indagación personal y específica a aquellos profesores que tienen el interés particular de reflexionar sobre la transformación del paradigma educativo establecido desde planteamientos ecopedagógicos.

También una investigación en Brasil Rio de Janeiro, tesis de grado presentada por Vanda Cristina da Costa

Souza en ESCOLA SUPERIOR DE ENSINO ANÍSIO TEIXEIRA PEDAGOGIA aprobada en julio 2011, titulada: Ecopedagogía na educação infantil, Reflexiona en torno a la ecopedagogía y la presenta como un camino viable para la transformación gradual de los problemas ambientales y sociales que se presentan en la época y para lograr soluciones contundentes, la educación infantil un periodo educativo importante se propone como punto inicial para la inserción de la ecopedagogía en pro de la formación de “ciudadanos ecológicos”. \*Analizar la importancia de la inserción de la ecopedagogía en la educación infantil y sus contribuciones a la sociedad” es el objetivo del trabajo: se presentan como principales bases teóricas el trabajo de Gutiérrez Francisco y Rojas Pardo (Costa Rica) “Ecopedagogia e cidadania planetária” (1999) publicado por primera vez en 1997 en español y traducido al portugués en 1999 esta última es la versión citada, “Pedagogía da terra” de Moacir Gadotti (Brasil, São paulo), actual director del instituto Paulo Freire, los trabajos de Paulo Freire (Brasil) “Pedagogía da autonomia” y “Pedagogía da cidade”, el trabajo del filósofo Edgar Morin (Francia) “los siete saberes necesarios para la educación

del futuro”, entre otros trabajos e investigaciones que aportan al entendimiento conceptual de la ecopedagogía. Este trabajo investigativo se desarrolló mediante la búsqueda bibliográfica y el Análisis de trabajos de investigación pertinentes al tema del mismo, desde autores de referencia principal Francisco Gutiérrez, Moacir Gadotti, Paulo Freire. La revisión bibliográfica estuvo acompañada por el análisis, comparación y contraste de trabajos de investigación en educación que trataron el mismo tema, en 2003 “Reflexões de uma prática baseada na ecopedagogia”. Ramos y Correa, y en 1999 “pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.” Rocha. Como conclusiones principales se encuentran avances en la formación del maestro y en las repercusiones que se evidencian en las aulas y en la formación de ciudadanos conscientes. Se evidencia la importancia de la inserción del área de la ecopedagogía en los cursos de formación de profesores de etapas iniciales para lograr la inserción adecuada de la ecopedagogía en la educación infantil. Se certificó la necesidad de las dinámicas lúdicas y de sensibilización para el desarrollo creativo del niño y la necesidad de la observación profunda de los contenidos por parte de los maestro para poder ser coherente con el discurso eco pedagógico. Por último, aunque este trabajo se dirige exclusivamente a la educación infantil, se hace énfasis en la posibilidad y necesidad de apropiación de la ecopedagogía en cualquier nivel educacional.

Esta investigación se encuentra directamente relacionada con el presente trabajo de investigación desde el tratamiento del tema de la ecopedagogía y de la práctica educativa, la reflexión y el dialogo entre ellas. Aporta además de ello una reflexión sistemática e histórica del concepto de la ecopedagogía que se presenta en todo el desarrollo del informe.

Otro estudio en Brasil, ciudad de Brasilia presentado para la conferencia internacional “los siete saberes necesarios para la educación del presente” de septiembre de 2010, como informe de la investigación realizada entre 2007 2008 en a Facultade de educação Universidade de Brasilia, muestra una propuesta investigativa que se realizó con el fin de conocer \*cómo se favorece la expansión de la percepción humana a través de puentes de integración entre la subjetividad y la objetividad que suscitaban interacciones entre ecología, educación y cultura. Se apoya en los planteamientos de René Barbiere y sus planteamientos sobre la investigación acción “uma abordagem metodológica que faz alianças conceituais e está aberta à pluralidade do conhecimento”<sup>10</sup> (pág.8) .Refieren también al filósofo Frances

Edgar Morin y ‘los siete saberes para la educación del futuro: publicados en el 2007. Rossana Silva con

---

<sup>10</sup>“Un abordaje metodológico que hace alianzas conceptuales y está abierta a la pluralidad del conocimiento.”

su trabajo “O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em Educação Ambiental – Uma Ciranda Multicolor”<sup>11</sup>. Esta investigación acció desarrolló espacios educativos con la participación de nueve profesores entre educadores ambientales y artistas, con metodología formativa que se prestó para la observación y análisis de los desarrollos. Observación y análisis cualitativo.

En esta investigación la relación se hace más evidente puesto que además de situarse desde reflexiones ecopedagógicas, también desde la cultura se acerca al arte y a la prácticas artísticas, dando ya muestras del interés por una reflexión desde categorías similares.

Por último se presenta el trabajo investigativo de la doctora española Margarita García Notario que realizó en el año 2005 para optar a su título de doctora en la Universidad Complutense de Madrid en la facultad de educación: Ecología profunda y educación, en este trabajo se presenta una investigación documental juiciosa sobre ecología y ecología profunda desde sus orígenes, razones y cuestiones sociales, culturales, económicas y ambientales, de allí se vincula la posibilidad educativa basados en la propuesta de la ecología profunda. Para ello García realiza un estudio interpretativo principalmente del trabajo de Arne Naess –Noruega- sobre la experiencia ecológica y pone en dialogo autores como Ken Wilber - estados Unidos-, Douglas Tompkins –Estados Unidos-, Jesús ballesteros –España-, todos teóricos en ecología o críticos de la ecología profunda que han contribuido a la formación teórica de esta apuesta. García concluye su trabajo con reflexiones en torno a las diferentes posturas ecológicas que revisa en el cuerpo del trabajo, y junto a ellas expone las relaciones que según su criterio contribuyen a la acogida de la ecología dentro de la vida social desde la educación, destaca características como la creatividad, la innovación y la interacción como necesarias en dichas relaciones.

Estas investigaciones se hace relevantes para el presente trabajo por que aportan significativamente desde el soporte teórico y desde la manera investigativa en que se desarrollaron, en todas ellas la ecología y la educación tienen un papel central para su desarrollo cuestión que las hace ejemplares y de apoyo referencial para el desarrollo de esta investigación. Si bien solo en una de ellas se encuentran las tres categorías y la educación artística no es profundamente explorada dentro de la consideración educativa ecológica, aportan bases para pensarse y preguntarse por el papel, que dentro de estas posibilidades educativas, podrían desenvolver las artes.

<sup>11</sup> El papel de la sensibilidad e de los lenguajes poéticos en los procesos formativos en educación ambiental – Una ronda multicolor”

## **Artísticos.**

Al indagar por las concepciones de arte que le interesan al presente trabajo se encontraron dos artistas que se tornan imprescindibles para la comprensión y desarrollo de esta investigación, si bien hay una cantidad impresionante de artistas y tendencias artísticas que podrían considerarse cercanas a las intenciones de esta ( land art, el arte ambiental ... Smithson, Long, Becerra, Downey ... solo por mencionar algunos) los dos artistas aquí presentes se tienen como únicos y principales por coincidir conceptualmente con toda su propuesta de arte y de vida, y además de ello por lograr un producción conceptual igual de rica y coherente a su propuesta visual y plástica que enriquecen las comprensiones de este trabajo. Siendo que, en la comprensión de esta investigación, la mirada de arte no se desliga de la vida y la educación como una constante creación integral y holística, los artistas que aportan inspiración y soporte aquí son Hundertwasser (1928-2000) y Joseph Beuys (1921-1986).

El primero (en orden no en importancia) Hundertwasser, artista austriaco, desarrolló su trabajo en torno a la reflexión de las relaciones del ser humano y el ambiente, El trabajo de este artista evidencia un pensamiento artístico encaminado a la recuperación de lo natural dentro de espacios que se conforman como la casa o habitat, con ello nos ejemplifica una relación integral de bienestar, la belleza y reconocimiento natural, combina de manera estéticamente agradable y armónica la vida vegetal dentro del hogar humano logrando un fuerte acercamiento a la vida entre vidas, respetando los espacios y fomentando el respeto por la existencia, en este camino realiza un trabajo de reflexión (su principal propuesta conceptual y sustento de todo su trabajo y vida) en torno al cuidado y conocimiento de sí mismo en cada sujeto y desarrolla así la teoría de “las cinco pieles”, es importante para el presente trabajo el hecho de que entrelaza el pensamiento ecológico a su hacer y lo convierte en eje central del desarrollo de su vida y su obra. El segundo Josep Beuys, artista alemán, desarrolla su trabajo principalmente en las décadas de los 60s y 70s, propone la reconciliación entre arte y vida, procurando la comunión entre estas dos partes históricamente escindidas (arte/vida), además de ello reflexiona otras polaridades como arte/ciencia, arte/naturaleza, Beuys destaca en el campo artístico de su época por su intención discursiva más conocida

*“todo ser humano un artista”, y desde allí propone el ‘concepto ampliado del arte’ que atribuye a las obras libertad y circulación, alejándolas de las galerías y museos para que actúen directamente en la realidad fomentando así la apertura de la experiencia artística.*

Así como Hundertwasser encuentra en las pieles una forma de relación que construye la vida y que puede ser reconstruida por los sujetos creadores dueños esenciales de las mismas y por ende con los derechos principales para crearlas y recrearlas autónomamente. Beuys encuentra en el arte la posibilidad creadora para dar paso a esa construcción de vida sin escindir la una de la otra, dando lugar para a la enseñanza como primer medio. Las experiencias de creación artística visual y plástica entre estos dos artistas se diferencian drásticamente y permiten entrever el sinfín de posibilidades de creación que pueden desenvolver la postura conceptual que fundamentalmente comparten. Por un lado Hundertwasser se basa técnicamente en lo pictórico y lo arquitectónico, aunque esporádicamente realizó performances, en lo primero se reconoce su trabajo por el tratamiento del “caos” como creación, paleta de colores fuertes y vivos, tratamiento reiterativo de la espiral como camino de vida, continua alusión a lo orgánico, poco o nulo trabajo de líneas esforzadamente rectas y representación creativa del ambiente. En cuanto a su trabajo arquitectónico se autodenominó “médico de la arquitectura”, su propuesta se enfocó en lo que llamaría

“humanización de la arquitectura” haciendo de esta un lugar más armónico para el habitante, transformable y además de ello respetuoso con las formas de vida hermana, naturaleza ambiente:

*“Dije que los humanos deberían tener derecho a transformar el interior y el exterior de los lugares donde viven. La tercera piel del hombre tiene que evolucionar, cambiar, sufrir mutaciones, y el que impide este proceso es tan criminal como el que impide a un niño crecer.”* (Entrevista por Harry Rand a Hundertwasser en 1994)

En cuanto a sus performances, se presentaban con la intención de presentar al público sus manifiestos<sup>12</sup> y dar a conocer su postura conceptual. Por otro lado Beuys dedica gran parte de su última producción artística a acciones performáticas con un fuerte sentido político que determinaron la base de sus discursos, una de estas acciones que aporta reflexión conceptual, plástica y performática a este trabajo es su última obra material que se desarrolló en 1982 en Kassel y se reconoce como los *7000 robles*, fue una acción representativa en la que se ponía en juego el movimiento intencionado de los involucrados como comunidad, en frente de Fridericiano, lugar donde se realizó la bienal que dio lugar a la obra, se ponen como dispositivos 7000 enormes monolitos de basalto con la destinación de no ser movidos a menos que

---

<sup>12</sup>“*Manifiesto del enmohecimiento*”, discurso “*al desnudo*”, “*acción ortigas*” son los más destacados, (ver Restany, P.(2003) *El poder del arte, HUNDERTWASSER el pintor rey con sus cinco pieles*. Taschen. Klön)

se siembre un roble por monolito, así entonces las calles principales de Kassel se ven envueltas en un ejemplo contundente de lo que él denominaría como “*escultura social*”, tanto empresas privadas, como el Estado y los mismos ciudadanos contribuyeron a dar termino a la obra, que solo estuvo concluida cinco años después (un año después de su muerte). Esta obra refleja las reflexiones que el autor logra articular entre arte, vida y naturaleza, abriendo la experiencia estética a la acción social y a la intervención de cada sujeto en una “*escultura social*”.

Postura que es también interesante y enriquecedora en los planteamientos de Hundertwasser (1928) en cuanto a la intervención que cada sujeto tienen derecho a ejercer sobre sí y su entorno, las cinco pieles (la epidermis, la ropa, la casa del hombre, el entorno social y la identidad, entorno mundial) buscan el crecimiento y equilibrio consigo, con el otro y lo otro, reclama explícitamente el accionar autónomo a cada sujeto que se acerca a su obra, haciéndolo consciente de sus posibilidades creadoras sobre sí mismo, presentando dichas posibilidades como un derecho y dando por hecho preliminar que son capacidades inherentes a la condición humana, así entonces este artista enfoca su trabajo y su vida a la intervención de dichas pieles como ejemplo de una revolución cultural y social. Lo que en el arte conceptual Beuys plantea como “todo ser humano un artista” Hundertwasser desde su particular propuesta artística y plástica lo reclama como derecho no omisible.

En el campo de la enseñanza Beuys condensa sus concepciones como “*escultura social*”, *plástica social*” y la convicción de que “al arte le corresponde una función moral y política” (Richter, 2011), las condensó con la propuesta llevada a cabo junto al escritor alemán Heinrich Böll: una universidad sin sede conocida como “*la universidad internacional libre*” que resalta la posibilidad creadora de los estudiantes desde la experimentación artística y las reflexiones de la vida cotidiana como temas de relevada importancia para el arte. Y es una postura política frente al derecho fundamental a la formación; la apreciación del concepto de libertad es de vital importancia en la propuesta que incide directamente en la capacidad creadora de cada persona y las posibilidades para que la desarrolle. Ya diría en su momento Beuys “*ser docente es mi más importante obra de arte, lo demás es un desecho, una demostración*”.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Entrevista con Joseph Beuys, Willoughby Sharp. 1969 vol. 8 N4 p 44.

Así entonces estos dos artistas se hacen precisos en esta investigación por tratarse de personajes que ponen en cuestión permanente su hacer, y que en este cuestionamiento toman como principal eje la vida y el arte como transformadores sociales y abren camino a otras perspectivas de creación, brindan también el soporte ideológico de la artes como acción pedagógica, que desde la creación y la posibilidad imaginativa presentan críticamente posibles soluciones a la inconformidad existencial vivida y dan comprensión al espectador y al lector del presente trabajo sobre la concepciones contemporáneas del arte que nos soportan.

**\*Breve acercamiento a la mirada Beuysiana y su noción ampliada del arte.**

Los artistas conceptuales abrieron el campo del arte con una flexibilidad tal que permearía, directa o indirectamente, el mundo del arte hasta hoy, “quizás lo más importante es que los artistas conceptuales indicaron que el “arte” más emocionante podría estar aun dentro de las energías sociales sin que se haya reconocido como arte” (Lippard, 1973: 28) así entonces surgen formas de producción artística inclinadas en su mayoría a la acción, a la reflexión e intervención social, el objeto artístico pierde importancia en forma y la gana en idea, en concepto, en intencionalidad, el lugar de la obras queda desdibujado y el artista interpreta, a su vez, el papel del crítico para soportar su propia obra. En este marco emerge la noción del campo expandido del arte, que, abrazando esta flexibilidad, posibilita otras formas de acción/producción artística “se sigue, pues, que en el interior de cualquiera de las posiciones generadas por el espacio lógico dado, podrían emplearse muchos medios diferentes” (Krauss, 1979:73). Como lo señala Rosalind Krauss (1979) el campo expandido tiene dos rasgos, las prácticas de los artistas individuales y el medio en el que se desarrollan dichas prácticas siendo que “todo artista independiente podría ocupar con éxito cualquiera de las posiciones (*generadas por el espacio dado*)”(ibíd.).

Si bien en algún momento tanto Lippard como Krauss presentan fuertes críticas al trabajo artístico de Beuys ( como en 1979 desde el grupo post – estructuralista October)<sup>14</sup> y refieren a su trabajo como arte populista o activismo político, es en este contexto internacional en que se mueve como artista este personaje, haría parte también, en 1962, del movimiento artístico neomodernista fluxus, en donde iniciaría a reflexionar su más reconocida postura: “Toda persona un artista” en la que se hallan inmersas reflexiones en torno al arte y su papel social, priman el entendimiento del arte como la vida misma, las

---

<sup>14</sup> Revisar ensayo “yo quiero américa latina y américa latina me quiere a mí: pedagogía como practica o Joseph beuys, artista y maestro, vuelve a casa.” En “Beuys y más allá: el enseñar como arte” (2011)

acciones creadoras como acciones artísticas sin desligarlas social, política, económica ni culturalmente. Sobre la mesa junto con “el campo expandido del arte” está el “concepto ampliado del arte” como llamaría Beuys a la flexibilidad del mundo artístico que aparece en aquella época

“Mi concepto de arte es muy amplio, y en último término se refiere a todas las personas (...) Mi concepto de arte en realidad es tal que, por así decirlo, abarca todo el ámbito político. Su objetivo es que el ser humano determine las cosas del mundo, se determine a sí mismo.”  
(Entrevista a Beuys, 1973)<sup>15</sup>

Beuys da fuerza a su planteamiento desde la convicción que el arte tiene función moral y política, y con ello la posibilidad de intervención en cada una de las esferas de la vida social y personal, así en su recorrido artístico no deja de hacer creaciones/intervenciones que aluden a dichos campos y que frente a ellos toman una mirada crítica y reflexiva. En una entrevista realizada en Düsseldorf, 1973 Beuys afirma:

“Si uno está dispuesto a ampliar el concepto de arte de modo que incluya también el concepto de ciencia, es decir, toda la creatividad humana, entonces se llega a la conclusión de que las cosas sólo pueden cambiarse a través de la voluntad humana. Si las personas llegan a conocer su capacidad de autodeterminación, algún día se establecerá la democracia a partir de esta voluntad. Practicando la autodeterminación se dismantelarán todas las instituciones antidemocráticas que tengan un efecto dictatorial.” (pág. 09)

Beuys (1921) abre la mirada del arte e involucra en ella definitivamente la vida misma, es por ello que sustenta la postura artística de este trabajo investigativo, ya que desde allí abre la posibilidad de reconciliación entre el arte y la educación, el arte y la vida, el arte y el ser humano del común, el artista reconoce en cada sujeto un potencial creador que precisa de trabajo educativo para poder explotar todo ese potencial y construir con él los cimientos de una nueva sociedad, un nuevo desarrollo, un nuevo, avance sustentado en lo artístico, lo que él denomina “plástica social” y hace responsables a cada uno de los sujetos que viven la sociedad en la que se encuentran a ser “escultores o arquitectos del organismo social”.

---

<sup>15</sup> Entrevista realizada por Peter Holffreter, Susanne Ebert, Manfred König y Eberhard Schweigert. *Konununication*, nº 1, Düsseldorf, 1973.

## 2 REFERENTES TEÓRICOS

El desarrollo de esta investigación se ve sustentada en los discursos de los personajes que llevan la batuta en dos discusiones principales, -educación y ecología- y –educación artística-. Se hace una revisión desde el contexto latinoamericano, y se revisan autores de países europeos y norteamericanos, teniendo en cuenta la influencia que cada contexto aporta en espacio y tiempo, para evidenciar la fuerza de los discursos que aquí se están planteando y la pertinencia para el contexto mundial.

Se pretende, en los siguientes apartados, dar aclaraciones teóricas para la comprensión de este trabajo investigativo, y para la contextualización de las categorías, previas y emergentes, que sirvieron como herramienta de interpretación de los datos. Se inicia presentando un acercamiento a la comprensión del termino pensamiento ecológico que maneja el presente trabajo, seguido se ofrece un acercamiento a las principales discusiones sobre educación y ecología desde un contexto mundial para proceder a una contextualización de la ecopedagogía, sus orígenes y postulados, de allí se introducen las artes como sensibilizadoras de la mirada y se abre la reflexión a la educación artística como mediadora para la transformación social. Por último, se presenta una disertación sobre el discurso y las relaciones estructurales que se crean a través del mismo (necesaria debido a las categorías que emergieron en el proceso de interpretación).

### **2.1 Pensamiento ecológico: Ecología profunda.**

La creciente consciencia ecológica que se proclama desde los años 60s ha venido formándose y deformándose históricamente, si bien ya antes de la década de los 60 era bien conocida, no fue sino después de la evidencia catastrófica de la guerra, relacionada a la mayor consciencia simultanea de las masacres humanas, por medio del periodismo y la ayuda insuperable de la fotografía, que el movimiento ecológico se acogió desde varios grupos sociales como una forma de reencontrar el equilibrio, con el medio, el prójimo y consigo. “El problema ecológico no solo nos concierne en nuestras relaciones con la naturaleza, sino también en nuestra relación con nosotros mismos” (Morín, 1989), es esta forma la que determina el concepto de pensamiento ecológico en el presente trabajo, adoptado para destacarlo entre todas las distorsiones que ha sufrido la consciencia ecológica, que se nomina en este texto como pensamiento ecológico: si bien los dos términos van de la mano y no sobreviven el uno sin el otro, el pensamiento ecológico se comprende aquí como las construcciones racionales, intelectuales, creativas,

artísticas, etc. individuales y sociales, atravesadas por la emocionalidad, la sensibilidad y la sensorialidad, que se fundamentan en el equilibrio de las relaciones con el medio, el congénere y consigo.

El esforzarse por accionar dentro de una convicción existencial que re-exista frente a la normalizada socialmente, como la ecología, que hace frente a la postura materialista, deja a al sujeto en acción a la deriva, en un sendero lleno de ramificaciones que pueden fortalecer el sentido del pensamiento ecológico, o caso contrario desviarlo o desaparecerlo, Arne Naess recalca por ello en la descripción de dos tipos de ecología, la ecología profunda y la ecología superficial, se retoma en este trabajo la descripción de la ecología profunda para develar a lo que se alude con el pensamiento ecológico, aquí se entiende éste como conjunto de cualidades abajo descritas que convergen en un sujeto, grupo, institución. ...

La ecología profunda se caracteriza principalmente por la convicción filosófica geocéntrica, la posición humana es solo una de tantas posiciones de la red de relaciones de un todo, Gea. Plantea siete postulados principales para su comprensión de los cuales se identificaran seis a continuación por ser los que definen las categorías interpretativas del presente trabajo ergo se definen priorizando los intereses de la investigación: (Profundizar en Naess 1973)<sup>16</sup>.

\*Interconexión o interdependencia: refiere a la convicción de que vivimos en un todo compuesto por un entramado de relaciones de dependencia, si bien de diferente tipo y nivel, igualmente necesarias para la vida, aquí el ser humano se torna no más que un agente del gigantesco entramado, es una relación intrínseca entre las cosas, que son o dejan de ser por esas mismas relaciones “Organisms as knots in the biospherical net or field of intrinsic relations.” (Naess, 1973)<sup>17</sup>

\* Igualitarismo biósfero: (como criterio general): al indicar las relaciones de dependencia nos referimos también al tipo de relaciones y al nivel de dependencia y por ende explotación en ellas, bien lo señala Arne Naess (1972) “toda practica realista implica cierta matanza, cierta explotación y cierta supresión” el igualitarismo biosfero implica poder dar valor a las partes del todo compuesto en el que tienen lugar,

---

<sup>16</sup> Para profundizar en la ecología profunda dirigirse al texto de la conferencia de Arne Naess en 1972 Bucarest – *thirdworldfutureresearchconference*- publicado en 1973 3n la revista filosófica INQUIRY.

<sup>17</sup> “Considera a los organismos como nudos en la red biosférica o campo relaciones intrínsecas.” Traducido por Ricardo Rozzi y Christopher Anderson 2007.

dicha valorización solo se logra con un carácter intuitivo de las cuestiones, el carácter intuitivo refiere a la capacidad sensible que tienen todos los seres vivos sin excepción.

\*Principios de diversidad y simbiosis: Ciertamente se puede afirmar que la diversidad representa riqueza en todas las tramas de la vida (Biológicas, sociales, culturales, económicas...), así pues, se apunta y al cultivo de todo tipo de relaciones simbióticas que contribuyan directamente con la conservación de la diversidad, es una parte del carácter intuitivo al que referimos en el postulado anterior. “vivir y dejar vivir” (García, 2005:112). Apoya principios de cooperación no de competición.

\* Lucha contra la contaminación y el agotamiento de recursos: este es el postulado que más oídos tiene a nivel mundial, la ecología se ve reducida a él (es entonces cuando se habla de *ecología superficial*) este postulado, en la claridad de su encabezado, debe encontrarse en equilibrio con los otros cinco para alcanzar el significado profundo de la ecología. Los recursos más allá de ser potenciales herramientas para el ser humano, son elementos indispensables para la existencia entera de los organismos que hacemos parte del entramado del todo compuesto al que refiere el primer postulado, elementos que garantizan la riqueza en la diversidad, esta es la razón primordial por la cual se dirige la atención a su conservación.

\* Complejidad: La complejidad se hace evidente al entender el primer postulado y llevarlo en relación con el igualitarismo biosférico y la diversidad, el conjunto de organismos vivos, sociales o culturales interactuando entre sí bajo preceptos concebidos desde la humanidad atañe a ese “sistema” complejo al que refiere Naess; “A multiplicity of more or less lawful, interacting factors may operate together to form a unity, a system” (Naess, 1973: 97)<sup>18</sup>. implica una consciencia sobre el accionar y apoya interrelaciones de trabajo dividido (ojo no fragmentado).

\* Autonomía local y descentralización: del griego *autonomía*, compuesto de *autós* ‘propio, mismo’ (V. *auto-*) y *nómos* ‘ley’, ‘administración’. Se utilizó primero en sentido filosófico, aplicado a personas, en las doctrinas de Kant. Este postulado apunta directamente la capacidad que tiene el ser humano de elegir a criterios propios sus acciones y reflexiones “Facultad de la persona que puede obrar según su criterio, con independencia de la opinión o el deseo de otros”, no por ello ajeno a esos otros, siendo que dicha facultad se ve inevitablemente mediada por el contexto, la capacidad de reflexionar-lo y actuar en

---

<sup>18</sup> “Una multiplicidad de factores que interactúan en mayor o menor grado de acuerdo a leyes, pueden operar en conjunto para formar una unidad, un sistema.” Traducción de Ricardo Rozzi y Christopher Anderson 2007.

sincronía con los demás. Arne Naess (1973) presenta este postulado pensado desde el sujeto hasta sus proyecciones sociales, locales y nacionales, si bien profundiza en la administración local como organización social, aquí se toma principalmente desde la gobernabilidad del sujeto y su administración propia con criterios críticos. <sup>(19)</sup>

## **2.2 Discusiones sobre educación ambiental (EA), educación para el desarrollo sostenible (EDS) y ecopedagogía. (Del contexto mundial al latinoamericano)**

EA (educación ambiental), EDS (educación para el desarrollo sostenible) son dos planteamientos que se discuten hace aproximadamente dieciocho años dentro de las políticas de educación que plantea la UNESCO a la hora de pensar la problemática ambiental de la época. Se discute la viabilidad de una u otra propuesta, sus alcances y repercusiones en el campo educativo mundial, discusión que se presenta en este apartado y se pone en escena junto con la propuesta de la ecopedagogía, sus características, y la viabilidad de su planteamiento como posible soporte relevante para las políticas de educación que se proponen e imponen desde la ONU y la UNESCO.

Desde el año 1997 aparece en el campo educativo la EDS y problematiza la aplicación de la EA (Gonzales, 2008), la Unesco promueve impositivamente la implementación de la EDS como política educativa para el desarrollo sostenible y pone fin oficial a la implementación de la EA, situación que causa controversia entre los personajes del sector que apoyaron esta última y que a portas del decenio de la educación para el desarrollo sostenible (2005-2014) que promovió la UNESCO (Asamblea general de las Naciones Unidas, 2002)<sup>20</sup> abren un fuerte debate académico pedagógico que pone en duda la efectividad de dicha propuesta. Los principales argumentos se sustentan en la forma de relación educativa y vivencial con el ambiente como un “mero depósito de materias primas” (Gonzales, 2008:

12) y señalan los planteamientos de la EDS de ser “discursos que pregonan las “buenas nuevas” al tiempo que, en los hechos, desangran y saquean continentes enteros.” (Gonzales, 2008: 14), en el artículo de Lucie Savé, Tom Berryman y Renée Brenelle: (Tres décadas de normatividad internacional para la educación ambiental: Una crítica hermenéutica del discurso de Naciones Unidas) se plantean

---

<sup>19</sup> Estos postulados direccionan el pensamiento ecológico al que refiere el presente trabajo, que está en sincronía con las características que presenta la ecopedagogía dentro de su marco ideológico (se presentaran en el apartado *ecopedagogía* abajo).

<sup>20</sup> Proclama que se realiza en diciembre del 2002 por la asamblea general de la Naciones Unidas.

argumentos críticos que también se cuestionan el manejo de las políticas en educación ambiental desde el discurso, principalmente la EDS, y resalta los elementos principales de la discusión que se manejan desde la ONU: “1. La educación se concibe como un instrumento que apoya una agenda política y económica. 2. El medio ambiente es visto como un problema de recursos: y 3. El desarrollo esta principalmente asociado con el crecimiento económico sostenido.” (Savé, Berryman, Brenelle, 2008: 28).

Así pues se evidencia el cambio del discurso en las políticas de educación pero a la vez se hace explícita la iterabilidad<sup>21</sup> del pensamiento, no se tiene en cuenta el desarrollo del pensamiento crítico, la posibilidad de cuestionarse por los supuestos base de la EDS es nula, “es más, la palabra reflexividad y la expresión pensamiento crítico, están completamente ausentes de la agenda 21<sup>22</sup>” (Savé, Berryman, Brenelle, 2008: 33). Entonces se cuestiona el papel instrumentalizado de la educación, no para formar personas con pensamiento ecológico capaces de apropiarse críticamente su ambiente, si no para educar personas capaces de memorizar y obedecer parámetros superfluos de protección al “medio ambiente”.

Como respuesta a ello, “es fundamental explorar las realidades y problemáticas ambientales en profundidad y desde perspectivas diversas. ... ¿No debería ser la exploración y la evaluación crítica de las numerosas ideas acerca de medio ambiente, *-educación, desarrollo, sostenibilidad-*, unos de los primeros objetivos de una educación relacionada con el (...) ambiente?” (Savé, Berryman, Brenelle, 2008: 37) (Cursivas mías).

Así pues aparece también en esta escena la ecopedagogía, que lleva en su propuesta pedagógica-educativa planteamientos que suplen las necesidades crítico-reflexivas de las propuestas que se despliegan desde la ONU y la UNESCO. Una propuesta surgida en el continente latinoamericano no aislada de las situaciones históricas puntuales descritas en el apartado anterior y con la influencia de los diferentes planteamientos pedagógicos latinos que se revisan en el apartado siguiente.

---

<sup>21</sup> Repetición circular que se recrea sí misma e introduce algunos cambios que alteran su planteamiento previo. (Derrida, 1982) <sup>22</sup> Agenda 21 es el documento principal en el que basa la propuesta de la EDS, concebido en 1992 en Rio de Janeiro en conferencia de la Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo.

### **2.3 La ecopedagogía: búsqueda permanente de La educación latinoamericana,**

Es evidente que la práctica de la educación transgrede el espacio designado para esta y hace del ser humano, más allá de los conocimientos, un ser noble o no (Shinichi Suzuki: 2004) según las condiciones que se dispongan. El manejo de la educación se refleja en la vida que se desarrolla en sociedad. Así pues la ecopedagogía pretende la formación de ciudadanos íntegros que se reconozcan en su entorno y en el otro como un todo compuesto como acto educativo para la transformación social. Surge como aporte latinoamericano de diversas reflexiones pedagógicas que se preguntan, el cómo transformar la realidad actual de dominación violenta y hacer posible la utopía de un mundo más armónico. Esta propuesta pedagógica recoge los planteamientos de la educación ambiental y los abraza dentro de un complejo entretendido de relaciones que involucra al ser humano como parte y no como centro.

Es una propuesta discursivamente rica que empieza a tomar fuerza en la exploración práctica en contextos latinoamericanos, europeos y norteamericanos, desde 1992 con el lanzamiento de la “*carta de la tierra*” la ecopedagogía empieza a nacer y tomar fuerza gracias a los aportes del doctor costarricense en ciencias de la educación Francisco Gutiérrez para después alimentarse progresivamente de propuestas filosóficas como la del filósofo francés Edgar Moran y pedagógicas como la de pedagogo brasileño Paulo Freire, entre otras, el más reciente aporte lo hace el pedagogo Brasileño Moacir Gadotti quien actualmente es el director del instituto Paulo Freire y director de la facultad de educación de la USP Brasil.

#### **2.3.1 Principales postulados de la ecopedagogía.**

La ecopedagogía se centra básicamente en cinco postulados que encarrilan la propuesta pedagógica, que (como lo afirma Gadotti: 2002) aún no está totalmente acabada y se encuentra abierta a los aportes teóricos que investigadores, pedagogos y demás personajes de diversos campos, encuentren pertinentes pensar o repensar.

Los cinco postulados bases según Gadotti (2002) son:

\*Planetariedad: Ya con los aportes de Francisco Gutiérrez se inicia hablando de una ciudadanía planetaria, una participación creativa de todos los sujetos en un contexto planetario, para ello ha de ser necesario ser consciente de la globalización y de las herramientas tecno-científicas que ofrece nuestra

época con más riquezas que cualquier otra, para poder movilizar el desarrollo y el pensamiento humano como habitantes de una ciudadanía en común. Haciendo hincapié en conservar las diferencias culturales es preciso fomentar la consciencia de que somos seres de relaciones planetarias, y por ende las acciones tiene repercusiones así mismo. Lograr esta visión ampliada del mundo contribuye al accionar consciente dentro de lo que antes llamamos *todo sistémico*: ambiente.

\*Sustentabilidad: el concepto de sustentabilidad se presenta más desde la ética que desde la economía, en vista que este concepto ha sido roído y desgastado por su constante uso, desde que en economía se empezó a hablar de desarrollo sustentable sin pensar en el sentido ético de la palabra, “las consecuencias de la retórica de la sustentabilidad son la continuidad de la cultura de consumo moderna y una capacidad para seguir ignorando la evidencia científica de que la modernidad está teniendo como resultado un radical cambio climático, contaminación, deforestación y extinción.”(Irwin, 2008: 177) así pues en cuento de la consolidación semántica la re-significación de este término como base de la ecopedagogía se piensa como “equilibrio del ser humano consigo mismo, y en consecuencia con el planeta” (Gadotti, 2002: 31), se plantea la sustentabilidad en dimensiones ambientales, políticas, educacionales, económicas entre otras dimensiones sociales “los animales humanos son parte del medio ambiente, están incrustados en él, cualquier actividad cultural, social o económica que emprendamos siempre debe ser comprendida en el contexto de las preocupaciones ambientales”(Irwin,2008:205)

\*Virtualidad: aquí la ecopedagogía se abre para pensar el papel de la virtualidad y la realidad que esta construye como fuerza para la creación de redes globales que impulsan la creación y construcción. Invita a pensarse el papel de la escuela, el maestro y el sistema tradicional de educación en relación con el avance de nuevas tecnologías que “desnacionalizan el saber” (Gadotti, 2002: 32) y lo convierten en una “dimensión del todo”.(ibíd.)

\*Globalización: La ecopedagogía propone tener presente en cada momento de enseñanza-aprendizaje las realidades globales, hacer del “estado del mundo una realidad próxima”, que el proceso de globalización esté al servicio de acercar cada vez más la naciones en contraposición de aumentar la zanja de desigualdad, por medio del conocimiento real de la economía, la cultura, las tecnologías, la educación... y el apoyo mutuo internacional. Este punto se ve estrechamente vinculado con dos puntos específicos: la virtualidad y la planetariedad, la primera moviliza las posibilidades que se plantean en este punto, la segunda lo sobrepasa y soporta.

Transdisciplinariedad: Se piensa lo transdisciplinar como forma para afrontar la complejidad de lo real, sin desaparecer los campos disciplinares sino para sobrepasar el sistema cerrado de pensamiento que

deja de lado los efectos colaterales de cada pensar-actuar, implica tener una concepción del conocimiento como

“perpetua oscilación” (Ibíd.: 35) para afrontar la realidad desde un mirada multidimensional de los fenómenos con la articulación de los saberes. Para ello es preciso ser consciente de la variabilidad de verdades existentes, del disenso y el consenso, del “principio dialógico... (*con el que se han de*)...afrontar las realidades profundas” (ibíd.: 37).

## **2.4 Aproximaciones a la comprensión del arte y la educación artística. Acercamiento al contexto colombiano.**

### **2.4.1 Del arte como lenguaje.**

Si bien es un debate permanente la definición de Arte, es preciso sumergirse en tal debate si se quiere hablar con propiedad y juicio de la educación artística, así entonces, la aproximación que abraza este trabajo es una relación entre las posturas de Beuys con su arte/vida (ver capítulo 1.4) con la que exalta el profesor Carlos Miñana: “*el arte como lenguaje*”, esta última aparece con los discursos postmodernos, según lo relata en su texto “*Formación artística, Fundamentos para un debate*” escrito en el año 2000. Estas dos complejas posturas se entrelazan para lograr estructurar una más rica y flexible : por un lado una artística, y por otra una pedagógica condensan la comprensión sobre arte que se quiere lograr para el presente trabajo, si bien la primera parte ya se trató en el capítulo primero del presente trabajo en el marco de los antecedentes investigativos, para no ser reiterativos se prosigue con la segunda parte que se desarrolla a continuación.

Ver el arte como lo resalta Miñana, como lenguaje, hace evidente que el arte cumple una función de comunicación, apropiándose de códigos que son aprendidos de manera informal en procesos de creación, observación y reflexión en los que se aprenden intrínsecamente, se aprende también una actitud frente al arte mismo; dentro de este lenguaje, siguiendo la analogía, existirían varias lenguas, como ; la danza, el teatro, la pintura, la escultura, el cine, la música, la fotografía, entre otras ... que dejan también el espacio abierto y dispuesto a la interdisciplinariedad, Miñana cita a Bruner al referirse al lenguaje, siendo que este habla de los lenguajes como constructores de realidades ( Bruner, 1998: 20), entonces siendo el arte un lenguaje comparte esta condición y se posiciona como constructor y moldeador de las realidades.

“... el arte tiene una función profundamente comunicativa, puesto que la comunicación interpersonal es uno de los aspectos fundamentales de la meta creativa. A diferencia de la ciencia, la obra de arte tampoco persigue un fin práctico de importancia material. El arte es un metalenguaje, con cuya ayuda las personas intentan avanzar la una en dirección a la otra, estableciendo comunicaciones sobre sí mismas y adoptando las experiencias ajenas.” (Tarkovski,1986)

El arte (conjunto de manifestaciones artísticas) es un medio comunicativo que evidencia las experiencias significativas del hombre en su espacio y época, es una reacción histórica puntual que da cuenta de los procesos de construcción de conocimiento y realidades y por ello permite caminar hacia un cambio pensado para el mejoramiento de mundo. “todo arte está condicionado por el tiempo y representa la humanidad en la medida en que corresponde a las ideas y aspiraciones, a las necesidades y esperanzas de una situación histórica particular (...) susceptible de un desarrollo constante.” (E. Fischer, 1985), es preciso pensar el Arte como un factor tanto de representación como de respuesta y cambio social, el campo artístico cuenta con el mérito de tener un sinfín de posibilidades, las puertas de todos los conocimientos están abiertas de par en par para poder ingresar en ellas conocer, re-conocer y transformar y lograr que esta transformación se transmita en la obra (práctica artística). Así se lleva un proceso continuo de cambios de pensamiento, se subraya o se tacha un conocimiento/pensamiento por otro para ir construyendo nuevas lógicas que se adecuen al tiempo y épocas que van siendo presentes en su momento, este proceso se lleva, si bien de forma colectiva desde la apreciación, una porción importante de él se desarrolla de forma individual con la experiencia de la creación, el arte tiene la posibilidad de crear realidades por medio de la interpretación y traducción de conocimientos racionales al campo de lo sensible, de lo estético; propiedades dadas por su condición de lenguaje, allí radica su validez y su importancia dentro de las construcciones sociales de realidades .

De la mano con la cuestión histórica sobre que es arte camina la noción del campo expandido del arte, respuesta para la década de los 60 y 70 que los artistas encontraron dentro de lo que se llamaría arte conceptual, en ella los cambios en la acción y consciencia artística estuvieron marcados por rupturas fuertes en la producción, acción y crítica, aspectos importantes como conceptualización del arte, la desmaterialización del objeto artístico (Lippard, 1973) de la obra (Guasch, 2000)<sup>22</sup>, los roles de artista y

---

<sup>22</sup> Revisar *el arte último del siglo XX: Del posminimalismo a lo multicultural*, de Anna María Guasch.(2000) cap. Primero: *De la forma a la idea. La desmaterialización del arte.*

crítico, los modos y la formas de las producciones más recientes de la época, provocaron un vuelco fundamental del arte que se tiene presente en la investigación desde la reflexión en torno al artista Joseph Beuys su “concepto ampliado del arte”<sup>23</sup>.

#### **2.4.2 Educación artística, consideraciones disciplinares desde lo escénico, lo musical, lo plástico y visual.**

Para acercar más la reflexión del arte en educación es preciso hacer una revisión sobre formadores en educación artística desde las tres disciplinas que convergen en este trabajo, las artes escénicas, musicales y visuales, para ello se trae a colación tres personajes, seleccionados principalmente por encontrarse en reflexiones similares sobre la educación artística cada uno desde un respectivo campo disciplinar, que aunque no discuten interdisciplinariamente de educación artística sí consideran dentro desde su disciplina la importancia de ella. En este punto es preciso evidenciar la escasa producción teórica reflexiva sobre la educación artística desde una comprensión transdisciplinar, sobre todo en el ámbito nacional) y que la mayoría de producción de esta índole se hace en pro de decisiones político administrativas desde entes como ministerios de educación nacionales y ministerios de educación internacionales (UNESCO), la construcción y discusión académica no se hace evidente en lengua castellana y menos evidente aun dentro de los países latinoamericanos. Ergo se realiza en el presente trabajo este acercamiento disciplinar, desde los personajes mas visibles contemporáneos que se plantean la discusión.

José Cañas, español (profesor de expresión dramática infantil y juvenil, director del colectivo teatral Gianni Rodari, entre otros oficios), autor del libro *didáctica de la expresión dramática*, considera que el arte escénico desde la expresión dramática es, más allá y sobre el resto de los campos la forma más acertada de poder realizar un proceso de formación en niños y jóvenes que los ayude a crecer desde lo personal, pasando por lo intelectual, hasta lo socio-cultural, una alternativa comunicativa que tiene como principio la “receptividad y escucha” y la “autoafirmación” (Cañas, 2009). Plantea que:

“La expresión dramática se ofrece como alternativa liberadora al igual que integradora y formativa, ante el modelo que la sociedad impone para los niños que crecen en nuestros días.” (La didáctica de la de la dramática Cañas, 2009:18)

---

<sup>23</sup>Ver reflexión arriba en el capítulo \* antecedentes artísticos\* del presente trabajo.

Si bien pone en discusión la poca importancia que adquiere el arte en general dentro de la educación en el momento de la praxis, evidencia la marginación exagerada del arte escénico, adjudica a ello la estrecha relación entre la expresión dramática y el juego, la lúdica, experiencias caducas ya para la mayoría de adultos y por ello irrelevantes, pero inigualablemente importantes en el desarrollo y formación de la infancia y la juventud, nombra el juego como acto creativo que da lugar a imaginación pero también a la destreza de apropiar elementos orgánicos o inorgánicos de su entorno inmediato y mediato, todo esto con el fin comunicativo expresivo, que pasa por etapas de conocimiento propio, auto-reflexión, conocimiento del otro y del medio, reflexión social y cultural.

“la defensa de la expresión está más que justificada si supone la realización del conjunto de manifestaciones expuestas: toma de conciencia, aceptación de la realidad externa e interna del que expresa y por ende, autoafirmación de la propia personalidad” (Cañas, 2009:17)

Así también en el arte musical, Violeta Hemsy de Gainza, pedagoga musical de Argentina, miembro del directorio de la International Society for Music Education, presidenta del foro latinoamericano de educación musical de 1995 a 2005, reconoce la importancia de la “superioridad espiritual” de la música, y ve en ella la posibilidad de formación en todas las áreas y especialidades, considerándola una posibilidad abierta para el cambio, la transformación y “evolución social”, siendo que por medio de la educación musical se estimulan las capacidades intelectuales, cognoscitivas y creativas de los sujetos en formación.

“El vínculo del hombre con el mundo de los sonidos, particularmente con la música constituye, (...) una realidad intensa, explícita y observable en la vida cotidiana. Pero más allá de su función individual, la música cumple un rol primordial en la sociedad, al contribuir –junto con otros objetos y experiencias culturales- al enriquecimiento de la comunicación intra e interpersonal y a la afirmación del sentido de identidad cultural (...); por tal motivo, la música constituye una herramienta básica e insustituible, no solo para la educación sino para la acción comunitaria y social.” (Hemsy, 2002: 21)

Hemsy apoyada en educador musical belga, autor de *el valor de lo humano de la educación musical*, Edgar Willems, refuerza las posibilidades formadoras de la música, la necesidad de inclusión en los

procesos educativos y el imprescindible rol que esta cumple en el desarrollo de la vida y la condición humana, de la mano de Willems resalta el valor universal, humano, sensorial, intelectual, emocional que están contenidos, que convergen en la música.

En esta discusión sobre educación artística Elliot Eisner, de Estados Unidos, profesor de educación y arte (1933-2014) aportó significativamente en la comprensión de las habilidades desarrolladas dentro de la educación artística visual, habilidades “en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva”(1995) como resultados del proceso de inmersión del sujeto (niño) en experiencias artísticoeducativas acertadas, basadas en la experiencia y en la comprensión de los estímulos sensoriales visuales, en el primer capítulo de su libro “educar la visión artística”(1995) presenta una discusión sobre los sustentos de la enseñanza del arte, en ella los sustentos *esencialistas* que se exponen coinciden con los sustentos que sostienen los Cañas y Hemsy, orientados al crecimiento personal del sujeto desde las experiencias estéticas, sensibles y sensoriales que solo el arte puede ofrecer, Eisner retoma los planteamientos de Dewey, Langer para sostener dicha justificación esencialista de la importancia de la enseñanza del arte

Desde las voces de Cañas, Hemsy y Eisner cada uno desde su disciplina artística se alude a la imprescindible importancia del rol del arte dentro de la educación, la formación de sujetos equilibrados e íntegros se ve posibilitada y mediada por las prácticas artísticas, si bien se discute desde cada campo, estas discusiones coinciden en argumentos para presentar el arte como necesario y primordial en la educación, alusiones al desarrollo intelectual, personal y cultural son constantes puntos de reiteración y conexión entre los educadores artísticos, argumentos como el fomento de habilidades emocionales, expresivas y sociales se vuelven puntos de encuentro para establecer el rol de la educación artística en los procesos formativos, el lugar creativo, sensorial y sensible de las artes, independiente de la disciplina artística, se hace imprescindible, según la y los autores, en la formación de los sujetos por medio de experiencias que son adjudicadas específicamente a la experiencia artística.

### **2.4.3 Comprensión de la educación artística en el país. Una mirada a la propuesta del MEN**

El discurso de la educación artística en Colombia, cae permanentemente en la discusión que escinde arte de educación y desemboca en las tres formas que genéricamente se determinaron en el IV encuentro de educación artística celebrado en Bogotá en el año 2008 : educación para las artes (formación de artistas),

educación por las artes (formación de sujetos por medio de lenguas artísticas) y educación en las artes (el arte como posibilitador de cambios socio-culturales)<sup>24</sup>, bien lo describe Miguel Huertas, artista plástico de la universidad Nacional de Colombia y actual director de la especialización en educación artística, en su texto “límites y supuestos para la educación artística: un marco de referencia” (2005) el problema de la educación artística en nuestro país es la separación permanente en dos campos (arte – educación), él por su parte apoya la visión de la educación artística como un solo campo disciplinar, ello abre la posibilidad a un discusión profunda frente a la acción pedagógica del arte y la acción artística de la pedagogía. Siendo que en el presente trabajo se considera acertada la postura de Huertas, y se prioriza una mirada integral de estas tres formas arriba expuestas, se traen a colación para contextualizar el estado teórico del discurso que se lleva en el país respecto a la educación artística.

Siguiendo con ello es de resaltar que las *orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*<sup>25</sup> que emitió el ministerio de educación nacional (MEN) en el año 2010 centran su atención en la educación artística como campo, en otras palabras hace referencia a un tratamiento transdisciplinar de los dos saberes: educación y arte, como lugar de convergencia, reflexión y producción de conocimiento, acercándose a la postura de Huertas.

Este tratamiento de la educación artística como “campo”, lleva a reflexionar las potencialidades de formación integral de los sujetos y se encuentra la posibilidad de desarrollo de dimensiones olvidadas por la educación tradicional:

“Después de un siglo en el que se ha dado prioridad al hecho de dar y recibir información, y en el que las prácticas de evaluación de la calidad de la educación también han hecho hincapié en los aspectos instrumentales de la enseñanza, ha emergido -modestamente unas veces, firmemente otras- el sentimiento de que los

---

<sup>24</sup> Categorías consignadas en la relatoría de las mesas de discusión del encuentro. Ministerio de Cultura et al. 2008, p. 7, referencia tomada de las *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y media* del año 2010.

<sup>25</sup> Documento de importancia puesto que guía de las prácticas educativas nacionales en las instituciones de educación básica y media. <sup>27</sup> Si bien los discursos frente a educación artística en el país son escasos, las orientaciones pedagógicas emitidas por el ministerio se plantean una reflexión más integral frente a la educación artística, desafortunadamente, dichas habilidades se siguen denominando “competencias” a desarrollar, término que las enmarca directamente en el sistema de consumo y producción de sujetos. Si bien se toman como referencia dichas reflexiones sobre la educación artística y se exaltan los principales puntos en acuerdo, se deja por sentado el desacuerdo sobre las competencias.

aspectos espirituales y simbólicos deben volver a ser primordiales en las prácticas e instituciones educativas.” (BRASLAVSKY, 2002:1)<sup>26</sup>

El carácter sensible, creador, y comunicativo se evidencian como las primeras dimensiones que componen la complejidad del sujeto y las cuales la educación artística puede contribuir a desarrollar, son por tanto las tres categorías que guían el desarrollo de esta investigación en cuanto a educación artística refiere, estas categorías se ven soportadas desde las *orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media* del 2010 (ver anexo m) en las cuales se atiende a dichas dimensiones:

Respecto a sensibilidad “(...) se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la producción cultural y artística. (...) El afinamiento de la percepción sería un encuentro y un redescubrimiento de las posibilidades del cuerpo, que incluyen la observación, el análisis, la asimilación, la selección y la transformación de las representaciones con las que se categoriza el universo de estímulos” (Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media: 2010, 26)

Desde la experiencia artística se alude a la posibilidad de apoyar, por medio de la afectación sobre si y sobre los demás, el desarrollo de la percepción del sujeto para la apropiación del mundo, siendo como lo describe “un universo de estímulos”, teniendo en cuenta para ello los doce sentidos<sup>27</sup> (Identificados por Rudolf Steiner) con los que cuenta el ser humano.

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

---

<sup>26</sup> La revista perspectivas, publicada en el portal de la Unesco<sup>28</sup> dedica su edición número 124 del año 2002 al tratamiento de la educación artística desde diversas posturas internacionales de ella se toma como referencia para la reflexión desde algunos de los artículos allí compilados.

<sup>27</sup> Estos sentidos, propuesto por Rudolf Steiner se agrupan en tres: primer grupo (percepción propia): tacto, vital, de movimiento propio o cenestésico, sentido de equilibrio o estático. Segundo grupo (Percepción del mundo): sentido del olfato, el gusto, la vista, calor, sentido del oído. Tercer grupo (percepción del otro); verbal, intelectual, yo ajeno.

organización” (cita de Goodman, 1995: 239. Realizada en orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010: 20)

Es importante reconocer el trabajo creativo que se desarrolla con la educación artística, más allá del solo trabajo corporal, los procesos cognitivos, de producción de pensamiento y de conocimientos se encuentran en un primer plano en los órdenes de la creación. Desde lo cognitivo se da paso a lo sensorial y viceversa en todo proceso de invención/creación artística, siendo este proceso indispensable para el desarrollo intelectual del sujeto.

Respecto a comunicación: “ busca que los sujetos que la ejercen accedan y se vinculen con los contextos artísticos y culturales, de manera que puedan relacionarse en y mediante éstos a través de la producción artística y la transformación simbólica ... en el campo de la Educación Artística, por transformación simbólica se entiende un proceso comunicativo de manipulación y modificación de los distintos lenguajes artísticos y símbolos propios de una cultura” (Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media: 2010, 42)

Las posibilidades comunicativas y de expresión se abren con la educación artística, contar con diversos medios (lenguas según Miñana) que faciliten la expresión humana ayuda a los procesos de sociabilización sana y armónica, además aporta a la comprensión simbólica de la realidad y contribuye a la construcción cultural y social de las comunidades.

La propuesta de las *orientaciones pedagógicas para la educación artística*, es un buen marco de entrada para la comprensión nacional sobre el papel de la educación artística colombiana, una guía fundamentada en las recientes observaciones de educación artística que, aunque continúan valorando de manera poco acertada cada saber, cada aprensión de conocimiento, como una competencia, brinda una guía abierta y reflexiva en torno a las posibilidades formativas de las artes; en el ejercicio de revisión de las bien llamadas *orientaciones* que se desarrolló en el presente trabajo, se encontró implícita y explícitamente contenidas las propuestas que en el capítulo anterior se retomaron con algunos artistas formadores en su disciplina, ergo, desde este documento se consolidan teóricamente las tres subcategorías que conforman la educación artística, experiencia sensible, Pensamiento creativo, Comunicación.

## 2.5 Del discurso, códigos y significados.

Es importante entender las formas del discurso, sus características y sus flujos para comprender las condiciones en las que se producen dentro de un espacio específico (en este caso: un espacio pedagógico) siendo que desde el discurso se evidencian las producciones y reproducciones sociales, culturales, políticas... con las que se acciona. El discurso se entiende como una “una categoría abstracta resultado de una construcción, de una producción” (Días y Bernstein, 1984: 02) que proviene de una gran red de relaciones sociales que enmarcan las circunstancias en las que emerge, al mismo tiempo una herramienta de construcción de dichas circunstancias, las características principales de todo discurso son evidenciar construcciones/producciones y construir/producir, si bien, representaciones de la realidad o saberes, también construye roles o posiciones de los sujetos sumergidos en él, como productores, transmisores o receptores.

La producción de órdenes es específica de los discursos, materializados en textos escritos u orales, a través de la producción o reproducción de significados y “todos los significados son dependientes del contexto, pero pueden diferir en sus relaciones con un contexto local y en la naturaleza de los supuestos sociales sobre los que descansan” (Bernstein, 1990:103), estos son vinculantes de los códigos<sup>28</sup> del discurso (Bernstein, 1990) elaborados y restringidos, demarcan las relaciones comunicativas entre las agencias trasmisoras y receptoras. Bernstein nos ofrece una reflexión profunda en cuanto a los flujos de dichos códigos desde un análisis sociológico de clases, aquí se presenta una comprensión de los mismos desde las relaciones de los sujetos independientemente de la clase para comprender después como se forman las relaciones estructurales: “El concepto de código refiere a la regulación cultural específica de la realización práctica de competencias compartidas de forma general” (ibíd.: 117). Los códigos elaborados y restringidos, refieren en resumen a la capacidad lingüística de abstracción, siendo los primeros más abstractos que los segundos que se acercan más a las realidades tangibles/visibles, estos “se transmiten y adquieren en interacciones específicas (...) que presuponen a terceros especializados” (ibíd.: 117) no son dados por la subjetividad sino que emergen de contexto del sujeto que elabora el texto,

Estas posiciones se ligan también a los lugares sociales de los significados que determinan posiciones dominantes o dominadas dentro de las “prácticas interactivas” y “principios comunicativos” que se

---

<sup>28</sup> Ver *la estructura del discurso pedagógico* Basil Bernstein 1990, capítulo III: *Códigos elaborados y restringidos: Visión general y críticas.*

desenvuelven con el flujo de los códigos. Los discursos regulan a través de ello las posiciones de los sujetos y demarcan las constituciones deseadas de relaciones sociales específicas con la “construcción e intercambio de significados legítimos, su manipulación contextual y sus relaciones mutuas.” (Bernstein, 1990: 120) Así entonces, cada discurso es, y está sumergido, en un mecanismo de poder (Días y Bernstein, 1984). Ya dice Foucault que “el discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que caen sobre él, revelan muy pronto, su vinculación con el deseo y el poder.” (Foucault, 1970: 13).

## **2.6 Sobre las relaciones estructurales y la educación.**

La organización de paisajes sociales específicos, en los cuales cada sujeto obtiene un lugar, no es un hecho de azar, esta organización se logra a través del discurso, que como lo afirma Foucault está estrechamente ligado a los mecanismos de poder. Las condiciones o “reglas” comunicativas son procedimientos de control determinados históricamente por el proceso continuo de producción y reproducción de textos y significados que demarcan, en un ejercicio de poder, las posiciones de los sujetos dentro de las relaciones específicas y junto con enunciados reguladores cumplen una “función ubicadora” en las relaciones sociales( Días y Bernstein, 1984). Para denominar estas concepciones de relaciones de poder y procedimientos de control en el discurso, Bernstein (1990) desarrolló un conjunto de conceptos que permitió traducirlas a *relaciones estructurales* y *principios de comunicación*, respectivamente, denominaciones que permiten ver y evidenciar más fácilmente que dichas relaciones y principios están sujetas a las configuraciones sociales más que a individuos específicos, con ello se hace visible también que si bien dichas relaciones son determinadas y determinantes históricamente, o justamente por esa condición, están sujetas a un flujo constante que las modifica.

La principal institución social que prescribe estas relaciones estructurales y que permite sus movimientos específicos es la educativa: la educación a través de sus discursos pedagógicos selecciona los discursos disciplinares, culturales, políticos, éticos... y condiciona los códigos y los principios comunicativos en los sujetos sociales, dichas selecciones están directamente relacionadas con los proyectos de Estado y son convenidas por sus entes reguladores.

“La educación por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe

que sigue en su distribución, en lo que le permite y lo que le impide, las líneas que vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.” (Foucault, 1975: 38)

Estas adecuaciones o elecciones en el ejercicio educativo inciden directamente en la formación de sujeto y subjetividad. En un espacio educativo concreto el manejo de tal o cual contenido determinan, por ejemplo, la posición social/económica del sujeto o la posición social/religiosa etc. Además de ello, la forma en que dicho contenido sea presentado: las relaciones estructurales y los principios comunicativos que se ejerzan sobre el acto educativo determinaran, por ejemplo, su posición activa o pasiva dentro de las relaciones sociales, por estas razones adquieren gran relevancia a la hora de cumplir el objetivo formativo propuesto.

Por tanto las relaciones estructurales dentro de un espacio de trabajo formativo refieren a las condiciones de los factores comunicativos y del discurso que recrean en los sujetos inmersos, educandos y educadores, ubicaciones sociales dentro del espacio, de ser y saber; cada sujeto cumple un rol específico dependiendo del tipo de relación estructural que determine las situaciones de los procesos, y dicha relación permite la circulación, apropiación, reproducción y producción del conocimiento en mayor o menor medida. Además estas configuraciones de relaciones sociales estructurales serán reproducidas posteriormente fuera de dichos espacios de formación; así las posibilidades formativas que se presentan en ellos se ven influidas por dichos factores y el rol del estudiante y el rol del maestro frente a los contenidos, las formas y sus relaciones, sitúan y posibilitan el desenvolvimiento del acto educativo de tal o cual forma. Con pleno conocimiento del acto comunicativo dichas posibilidades se acrecientan.

### 3.1 De la hermenéutica como sustento epistemológico.

Desde la perspectiva ontológica construccionista que concibe la verdad o significado como una construcción que “emerge a partir de nuestra interacción con la realidad” (Sadin, 2003: 48) y que precisa para ello un proceso de interpretación que se hace variable con la variabilidad de espacio, personas y tiempo que circundan un mismo fenómeno, se llega a la hermenéutica como sustento de esta investigación: En el reconocimiento etimológico de la palabra, se relaciona la hermenéutica con la vida mitológica de Hermes, dios griego exaltado en los cantos homéricos por ser el mensajero de los dioses, la conexión entre el cosmos y lo humano, encargado del anuncio, la notificación, explicación e interpretación de mensajes, el del multiforme ingenio con sombrero y sandalias aladas que le regalan increíble movilidad.

La comprensión “constituye el elemento básico de la existencia humana” (Gadamer, 1998: 102) escribe Gadamer en su texto *Verdad y Método*, desde una revisión de la postura del filósofo alemán Martin Heidegger (1889-1976), que se inserta en el discurso hermenéutico con la “*Hermeneutik der Faktizität*”<sup>29</sup>. El vivir *factico*, postula Heidegger, refiere a “nuestro propio existir o estar aquí en cuanto “aquí” en cualquier expresión abierta, por lo que toca al ser, de su carácter de ser” (Heidegger, 1999: 26) respecto al discurso de este filósofo la hermenéutica es en sí misma fáctica y no acepta la posibilidad de no serlo, entonces, la hermenéutica, como manera de comprender el mundo desde la interpretación se orienta a develar lo encubierto del mundo (del ente), que es oculto por naturaleza, y se constituye desde la facticidad: el existir en el “aquí” - carácter de ser propio, con la pretensión de encontrar la “verdad”<sup>30</sup> en las ciencias del espíritu<sup>33</sup>(Gadamer,1953).

Así entonces, se abrazó la hermenéutica en esta investigación, apoyada en los sustentos filosóficos que aporta Heidegger y las reflexiones investigativas de Gadamer (1928), sin desconocer el origen místico/mitológico de la palabra y de su esencia que se entrelaza coherentemente con el discurso de la hermenéutica, como enfoque investigativo que aportó al presente trabajo para la comprensión de la configuración de pensamiento ecológico y las complejidades que de este proceso se derivan, realizar un

<sup>29</sup>*Hermenéutica de la facticidad.*

<sup>30</sup> En el presente trabajo investigativo se toma una reflexión sobre la verdad ligada a la posición de sujeto cognoscente-que se sustenta en los postulados de Gadamer. *Verdad y método*, capítulo II, apartado 3.- *la verdad en las ciencias del espíritu*-(1953) <sup>33</sup> *Ibíd.*

ejercicio de comprensión desde lo *factico* del vivir sobre el pensamiento ecológico, su configuración entre las vías de la educación artística y la ecopedagogía fueron el interés primordial de esta investigación y la hermenéutica se presentó entonces como fundamento y enfoque epistemológico para lograrlo.

### **3.2 Del estudio de caso como diseño metodológico**

El presente trabajo investigativo se guió metodológicamente por el estudio de caso puesto que deja la posibilidad abierta a la interpretación de categorías a través del conocimiento profundo de un caso que brinde las posibilidades para ello, este diseño se enfoca en la interpretación de las particularidades y no en la aseveración de generalidades, como afirma Robert Stake en su texto *investigación con estudio de caso* publicado por primera vez en 1998<sup>31</sup>, pero esto no elimina la posibilidad de aflorar y entender generalidades menores y mayores partir del caso en cuestión. Fue preciso abrazar este diseño metodológico en el presente trabajo por la necesidad de tener un caso que permitiera observar detalladamente el proceso educación artística, como la ecopedagogía y la ecología profunda se relacionan en él y desde allí comprender la configuración de pensamiento ecológico, esta investigación se interesó en comprender las particularidades de este caso como manera *fáctica* de comprender las realidades que se construyen en torno dicho pensamiento.

Según Stake el proceso para la recolección de datos en este diseño no se fundamenta en una postura intervencionista y deja todo en manos de la observación discreta y la revisión de lo recogido, aun así este trabajo aplicó técnicas de recolección de intervención (entrevistas narrativas y grupo de discusión) con la intención de recoger realidades múltiples desde los nombramientos conscientes de los sujetos que enriquecieran el proceso y contribuyeran en el momento de la interpretación.

El caso seleccionado se eligió bajo el criterio de las categorías esenciales de esta investigación: educación artística, ecopedagogía y ecología profunda, una tripla que es la base del presente trabajo en la intención de indagar por la configuración de pensamiento ecológico. Se tuvo en cuenta en esta selección además, la facilidad de acceso, la disposición y disponibilidad de los sujetos y la pertinencia del espacio educativo y reflexivo.

---

<sup>31</sup> Para el presente se revisó la cuarta edición impresa en 2007. Por ediciones Morata.

### 3.2.1 Actores y documentos

#### **El caso: Acercamiento al proyecto “Diseñar la Escuela” (DE).**

DE es un proyecto pedagógico que se presta como espacio para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la facultad de bellas artes que se desarrolla con la Universidad Pedagógica Nacional, con la participación de maestros en formación de las tres licenciaturas, música, artes visuales y artes escénicas, el proyecto tiene acción concreta en Subachoque-Cundinamarca. Es un espacio educativo que piensa la posibilidad de una educación que haga frente a la posición en que se sostiene la escuela, con currículos que escinden las asignaturas, los espacios, los grados, la unicidad de la vida y dejan al estudiante más que formado, desprovisto de herramientas para enfrentarse a la vida real<sup>32</sup>. DE suscita en cada uno de los espacios el cuestionamiento al modelo tradicional de la escuela y la creación de propuestas educativas que se piensen diferentes, se abre el espacio para la experimentación artística y también pedagógica, y desde allí focaliza los esfuerzos a la reflexión en torno a las relaciones con la persona misma, con el otro y con el entorno, “se cultiva con amor y se cultiva el amor”<sup>33</sup>.

El grupo de trabajo cuenta con dos maestros formadores de la Universidad Pedagógica Nacional de las licenciaturas en artes visuales y música, con maestros en formación de las antedichas licenciaturas que se encuentran entre séptimo y décimo, estos se encargan de los espacios artísticos que se ofrecen a la población de Subachoque.

Los espacios para práctica pedagógica se abren en 7 zonas del pueblo, que cuentan con población de edades diversas, abarca desde la primera infancia hasta tercera edad en diferentes escenarios y se proponen acciones educativas desde las tres artes, escénicas, musicales y visuales: la escuela La Cuesta, es una escuelita rural a 10 minutos en carro del pueblo de Subachoque ubicada en la vereda la Cuesta que implementa el modelo de escuela “escuela nueva” con educación unitaria, en un caso similar está la “escuelita llanitos” ubicada a 5 minutos en carro en la vereda de llanitos, también se encuentra el jardín liceo el bosque sede A y B, la fundación para la tercera edad Jeymar, clubes de interés y la pre-banda.. Se trabaja en ocasiones en grupos de dos maestros en formación por espacio de una sola persona por espacio. Se abre también dentro de la casa “saberes y sabores” un espacio llamado *el cierre del canasto* para dialogar y compartir, mientras se comparte el alimento (almuerzo), el cómo avanzan los procesos que se llevan, las inquietudes que se tiene dentro del proyecto y cuales quiera de los saberes que se

<sup>32</sup> Retomado de *documental Diseñar la escuela 2014* <https://www.youtube.com/watch?v=X-EfwIxJDXg>

<sup>33</sup> *Ibíd.*

quiere compartir, se da con los maestros en formación y regularmente en acompañamiento del director del proyecto, a estos espacios se acude regularmente una vez por semana.

### **Actores**

Si bien la investigación procuró tener una amplia visión sobre los personajes que hacen parte del proyecto educativo “Diseñar la escuela” (D.E), la recolección de datos de intervención (entrevistas narrativas, grupo de discusión) se realizó específicamente con 7 personas, que se reconocen dentro de dos diferentes campos de acción del proceso ( maestros en formación-5-, maestros formadores-2-), con la intención de a través de ellos conocer las voces del proyecto, los demás sujetos relacionados con el proceso educativo se vieron involucrados en la investigación través de la observación participante que se llevó a cabo.

Los 5 maestros en formación que participaron activamente en la investigación (estaban desarrollando procesos de educación artística bajo la figura de practicantes de la UPN, cuatro de ellos de la licenciatura en artes visuales, uno de la licenciatura en música. Los maestros formadores fueron: uno el coordinador/fundador del proyecto DE y profesor de la universidad Pedagógica en la licenciatura en música y otro el coordinador de las practicas pedagógicas de la licenciatura en artes visuales de la universidad y asesor de las practicas pedagógicas en Subachoque en D.E.

Estos actores han sido seleccionados para participar en la investigación por ser los representantes y actores directos del proyecto, los que lo construyen y re-construyen actualmente desde sus propuestas y apuestas educativas artísticas.

## **ETAPAS**

Para el desarrollo metodológico se llevaron a cabo dos momentos y cuatro etapas orientadoras del proceso, el primer momento comprendió la recolección de datos y contó con dos etapas y un ejercicio transversal que apunta a las siguientes marcos de observación: discursos, herramientas, relaciones. El segundo momento comprendió la interpretación de los mismos apoyada en la triangulación, bajo las categorías de: \*pensamiento ecológico \*educación artística \*ecopedagogía, como categorías iniciales, y relaciones de poder pedagógico como categoría emergente, cada una con sus respectivas subcategorías e índices (dado el caso) tal como se muestra en el mapa categorial (ver imagen 1, pág. 56)

### **-EJERCICIO TRANSVERSAL**

Con este ejercicio se logró evidenciar cercanamente las relaciones personales, de conocimiento, de creación en que se configura el pensamiento ecológico, se presenta como transversal para apoyar a las otras etapas y abarcar en mayor medida datos que puedan quedar fuera de alcance de las mismas.

\*Observación participante:

La observación participante da la posibilidad al investigador de estar en contacto directo con las representaciones del grupo al que observa, las representaciones lingüísticas, visuales, sociales y culturales que se movimiento bajo códigos que solo con propensos de comprensión desde la participación, Rosana nos presenta entonces a la observación participante como “el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos, y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber. 2001: 65). Estar junto a la población observada, poder hacer parte activa de sus rituales sociales, cognitivos y culturales, sin perder de vista el foco investigativo, abre la posibilidad al investigador/observador/participante de comprender el objetivo de observación desde, si bien no su centro, si un punto muy cercano a este y por ello de lograr aproximaciones mucho más acordes con la realidad humana observada. Esforzarse por percibir la configuración de pensamiento que se desarrolla en un grupo social-educativo presenta necesidades precisas de observación y acercamiento, el pensamiento ecológico, nuestro foco investigativo, requiere de la observación participante para hacer evidente su configuración, el grupo social-educativo D.E desarrolla en su movimiento los “rituales” anteriormente mencionados, rituales que solo son comprensibles desde la participación en ellos, desde un ejercicio juicioso de observación

participante. Y además de ello del registro sistemático a través de “la descripción densa” que como lo afirma Clifford Gertz permite

“desentrañar las estructuras de significación (...) e identificar su campo social y su alcance” (Gertz, 1973:23) consignada en notas de campo. `

Se realizó un registro en el diario de campo uno o dos días por semana, de acuerdo a las reuniones del grupo, por un periodo de tres meses contados desde el día 11 de marzo inicio concreto de las prácticas pedagógicas, hasta junio 16, cierre oficial de las mismas, se presentan como escritos de poca extensión que condensan las acciones/reflexiones de importancia relevante para el proceso que giran en torno a las herramientas, los discursos y las relaciones que se lograron evidenciar en D.E

### **-PRIMERA ETAPA:**

En este primer momento se pretendió evidenciar los discursos que manejan los maestros formadores y maestros en formación, en torno a los procesos educativos que se desarrollan, enfocado a la configuración del pensamiento ecológico que en ellos se desenvuelve, Para lo cual se abrazó el recurso de las entrevistas narrativas puesto que estas evidencian por medio de la narración, del contar, mucho de la esencia verdadera del narrador (ergo su discurso) (Alheit.1998), siendo que el pensamiento ecológico no es un método educativo si no una concepción de vida, la entrevista narrativa se llevó a cabo como herramienta para evidenciarlo. Además de ello se hizo una revisión profunda de documentos escritos y audio visuales que fundamentan el proceso educativo que se lleva en DE, esto con la intención de conocer los discursos formales que sostienen el desarrollo de los espacios educativos en artes y en ecopedagogía.

#### **\*Entrevistas narrativas:**

La entrevista dentro de la investigación cualitativa se enfoca en el conocer desde el sujeto entrevistado las experiencias que el propio investigador no tuvo la posibilidad de vivir, y en esto radica su especialidad e importancia, los hechos son conocidos no solo como hechos, sino como interpretación de ellos, teniendo en cuenta que “ Interpretamos el pasado a través de nuestros marcos mentales actuales, e invariablemente esos hechos sufren ciertas deformaciones" (Woods,1989: 98)” (cita, Rodolfo Fernández, 2001,17), dichas deformaciones no son para nada contraproducentes, muy por el contrario enriquecen desde la percepción personal de los individuos los acontecimientos y la forma en que se

vivieron, los criterios personales e individuales se hacen más visibles por medio de la entrevista. Ahora bien, la entrevista enfocada a la narración fortalece el proceso de conocer a profundidad dichas percepciones y criterios que se quieren conocer, lo narrativo abre el espacio a la confianza y el entrevistado en la comodidad de la conversación, del contar (Alheit,1998), se abre más tranquilamente al entrevistador, así entonces se abrazó la entrevista con enfoque narrativo (entrevista narrativa) para poder conocer a profundidad las construcciones de pensamiento que se desenvuelven en el proceso de educación artística con ecopedagogía.

Las entrevistas se llevaron a cabo con dos actores, el primer actor: es el director y fundador del proyecto, profesor de la licenciatura en música de la universidad Pedagógica Nacional y el segundo es el profesor coordinador de los procesos de practica pedagogía de la Licenciatura en artes visuales de la Universidad Nacional y al mismo tiempo asesor de las practicas pedagogicas en Subachoque en el proyecto D,E. Estos actores se seleccionan teniendo en cuenta las cualidades del entrevistado que expone Fernández (2001)<sup>34</sup>: identificación con su trabajo, honestidad, confianza, naturalidad y curiosidad.

La entrevista a aplicar se validó a través de un pilotaje realizado con un maestro formador encargado de un espacio de prácticas pedagógicas en Fúquene, (ver anexo I) el criterio primordial de selección fue las semejanzas de los espacios pedagógicos en los que acciona, después del pilotaje realizado en una entrevista de 45 minutos con cuatro preguntas principales y ocho preguntas complementarias, se realizaron cambios en la pregunta número 3, supresión y adición de una pregunta complementaria, se suprimió la pregunta ¿Qué estudiantes son los encargados de las clases?, por tratarse de una pregunta que no aporta directamente a los objetivos del presente trabajo y que en contraposición aleja la conversación de temas primordiales. Y se adició la pregunta --¿Cómo se maneja el tema de lo ambiental dentro del espacio?, puesto que el tema se nombra dentro de las respuestas a otras preguntas y la intención inicial de no forzarlo se invalida, aun así en la ausencia de esta pregunta no se toca el tema a profundidad así que se hace necesaria, para no direccionar el tema a lo ecológico se propone la palabra “ambiental”, puesto que es a la que más se recurre al aludir a los propósitos ecológicos del espacio.

\*Revisión de registros audiovisual y documentación del proyecto:

Se realizó una revisión profunda de los documentos escritos y audio visuales que sirven como sustento teórico del proceso educativo que desarrolla DE; aquí se tomó la revisión documental como un proceso

---

<sup>34</sup> En su artículo: *La entrevista en la investigación cualitativa*, publicado en la revista costarricense *Pensamiento Actual* en su edición del año 2001. Revisar Bibliografía abajo.

que va dirigido a la recogida, clasificación y distribución de información para su posterior interpretación, siendo que “los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que lo han escrito. (Sandoval, 2002: 135), se apoya el proceso de recolección de datos en esta etapa con la revisión de dos documentos principales, un documento escrito: -el manifiesto pedagógico de D.E, y un documento audio visual:- producción audio visual de 37.05 minutos que recoge la propuesta educativa las acciones que se realizaron en el año 2013, la revisión de estos documentos se realizará a partir de las fichas de análisis propuestas.

## **-SEGUNDA ETAPA**

En este momento se logró comprender cómo se desenvuelven las relaciones en el proceso educativo y las repercusiones directas en el mismo, además evidenciar las herramientas sensibles, físicas y espaciales que se utilizan en el proceso, y entender como estas accionan en la construcción de pensamiento ecológico.

\*Grupo de discusión, enfoque narrativo:

El grupo de discusión se acoge en la presente investigación como herramienta para la recolección de datos pues por medio de ellos se evidencian los sentidos que se construyen a través del discurso, siendo que estos existen por una construcción meramente social, las ideologías sociales se construyen a través de la palabra, el gesto, la acción, lo externo (Canales y Peinado,1995), así entonces contribuye a evidenciar la construcción de pensamiento ecológico desde una situación discursiva que bajo la presión semántica como lo expone Canales y Peinado, o universo de sentido preexistente devela pliegues del pensamiento que no son fácilmente evidenciables en situaciones donde el *intercambio verbal*<sup>35</sup> no entra en juego. Esta técnica de recolección de datos “permite la reconstrucción de sentidos sociales en el seno de una situación-grupal- discursiva” (Canales y Peinado, 1995: 296). Siendo que en el caso en particular el sentido social reconstruido es el pensamiento ecológico, se aplicó un grupo de discusión en torno a las experiencias en educación artística de los 8 participantes que apunte a las relaciones que se desarrollan, las herramientas sensibles, físicas y espaciales. Una característica importante en este grupo de discusión fue el enfoque narrativo con el que se aplicó, sustentándose en el contar (Alheit, 1998), “ la gente dice mucho de sí misma cuando cuenta algo [...]facilita que se conozca al narrador sin mediaciones de

---

<sup>35</sup> Refiere a la situación discursiva o de dialogo, conversación, (Canales y Peinado, 1998)

informes, argumentos, justificaciones [...] y se explicita en gran medida su forma de concebir y vivir lo que le rodea” (Alheit,1998:57), desde la narración se evidenció más eficazmente las herramientas y las relaciones en escena y como estas se ponen en juego en la construcción del sentido social/pensamiento ecológico.

El grupo de discusión tuvo lugar en una sesión, con la participación de los maestros en formación de la UPN, puesto que son ellos los directamente implicados en los diferentes procesos de educación que se desarrollan, estos fueron registrados en audio. Esta herramienta se revisó a través de un pilotaje realizado con 3 maestros en formación de la UPN de la licenciatura en Artes Visuales que se encontraban desarrollando sus prácticas pedagógicas artísticas en el espacio de Fúquene, esta elección se dio en concordancia con el pilotaje de la entrevista narrativa de la primera etapa, el espacio de Fúquene se tomó como caso para pilotar las herramientas en conjunto. La herramienta no presentó ninguna modificación después de dicho pilotaje puesto que se logró que el grupo de discusión se desarrollara en torno a los objetivos en este trabajo.

### **-TERCERA ETAPA:**

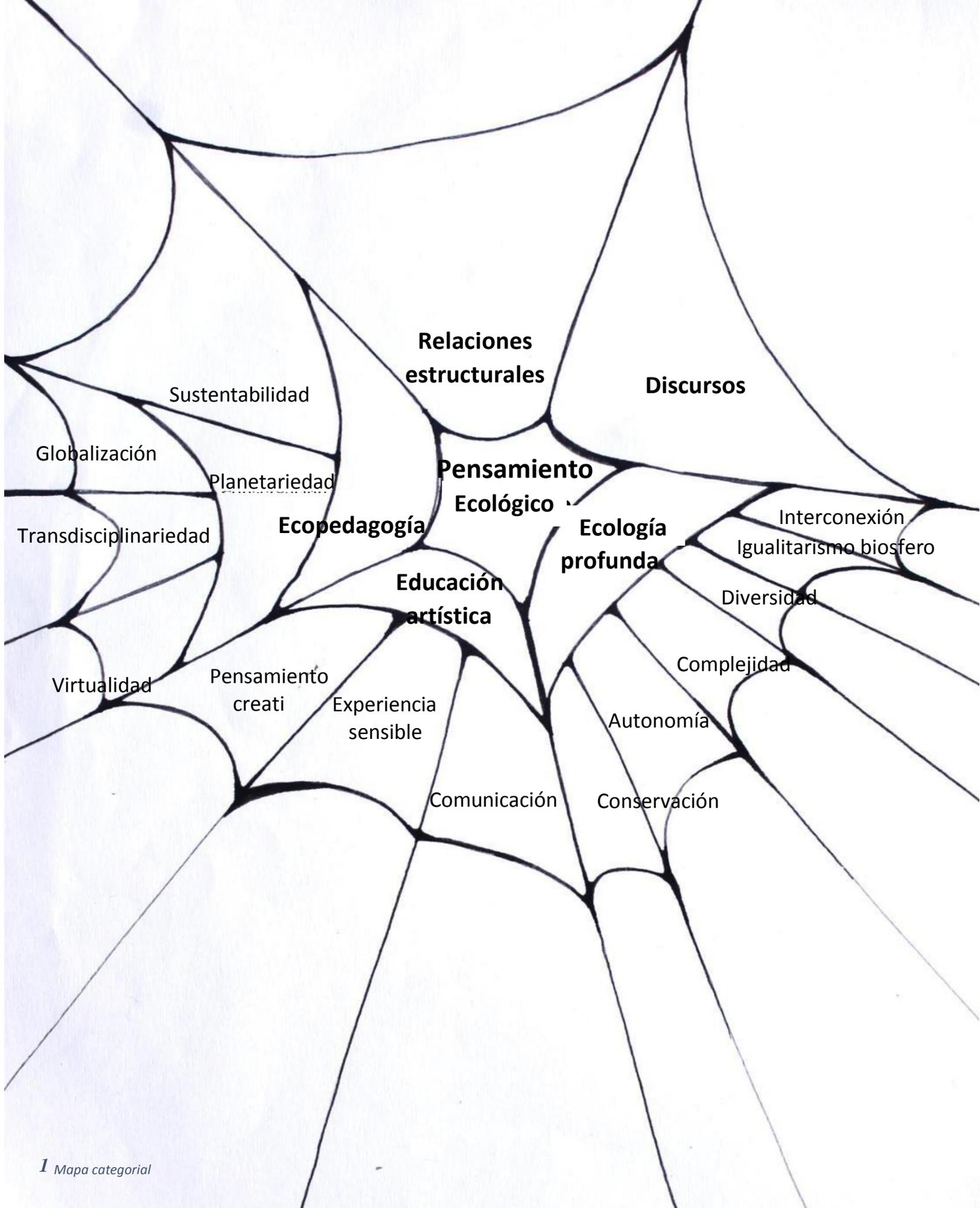
En esta etapa se llegó a las comprensiones necesarias, por medio de los datos recolectados y su debida interpretación, para dar evidencia de la configuración de pensamiento ecológico desde la educación artística y la ecopedagogía en el marco del grupo D.E. Dichas comprensiones se lograron por medio de la triangulación de la información recolectada en las etapas anteriores y el ejercicio transversal, se aplicó el análisis de contenido a dicha información y con la ayuda de los autores referidos en el marco teórico del presente trabajo se llegó a las conclusiones presentadas con la mayor profundidad posible.

#### **\*Interpretación de datos: Análisis de contenido (AC) y triangulación:**

Para la interpretación de la información recogida, en pro de la comprensión de la configuración del pensamiento ecológico en D.E se realizó un análisis de contenido semántico de carácter intensivo, extratextual, de contexto subjetivo genérico, apoyado por un ejercicio juicioso de triangulación, se acogió el AC como método de interpretación ya que fue necesario comprender el texto a interpretar como herramienta de codificación de representación de realidades que toma sentido en su contenido (en lo que el texto mismo contiene), no se piensa el texto como corpus último, sino como codificación de la realidad que se quiere comprender, codificación que es preciso descifrar y para lo que se presta el AC con

cierta

“libertad hermenéutica” y al mismo tiempo como un “filtro epistemológico” (Navarro y Días, 1999) que contribuye rigor a la hora de discernir entre las múltiples interpretaciones sobre un texto; Se utilizó la estrategia intensiva por la condición del corpus recolectado que es de extensión corta y se prestó para hacer una inmersión profunda en todos los caracteres que presenta y responden a las categorías interpretativas, además de ello lleva una interpretación de tipo extra-textual puesto que no es posible comprender el contenido de los textos sin tener en cuenta los factores externos de producción de los mismos o lo que se llamaría su “contexto subjetivo genérico” por tratarse de factores externos generales que rodean no solo el momento específico de producción del texto, sino la circunstancia general de dicha producción (Navarro y Días, 1999), La triangulación se tuvo como herramienta para la interpretación de los datos recogidos puesto que ella permite la combinación sistemática de las fuentes, la comparación y balance de todos los datos, el término, acogido por Denzin en 1975 alude justamente a ello, la combinación de dos o más puntos, la posibilidad de tener multiplicidad de ejes para la comprensión de uno, mucho más rica hermenéuticamente que si solo se contase con un eje para la comprensión de otro en paralelo. Así entonces se presentan los resultados y las conclusiones con el mayor compromiso y profundidad alcanzadas mediante la aplicación juiciosa y reflexiva de lo anteriormente expuesto.



#### 4 RESULTADOS

Del estudio de caso del proyecto Diseñar la escuela (DE) se presentan los resultados de la siguiente manera: se presentan en orden específico de acuerdo a cada categoría (ver imagen 1 arriba), se inicia por la de educación artística, continuando con la de ecopedagogía, ecología profunda, discurso y por último relaciones estructurales, en cada categoría se acompaña de una breve definición y se recoge lo encontrado desde sus respectivas subcategorías y subíndices según el caso, marcados con letra cursiva y negrilla para su identificación, así mismo todos los hallazgos se encuentran acompañados de uno o dos testimonios, siendo estos los más representativos no los únicos, para dar al lector una mirada amplia del trabajo interpretativo que se realizó para llegar a ellos.

Los resultados están organizados con la intención de que se vean claramente las relaciones que existen entre cada una de las categorías, subcategorías e índices, sin perder de vista su estructuración, las dos categorías: discursos y relaciones estructurales, son emergentes y se dejan en el final para entender con ellas complejidades presentadas inicialmente con las categorías previas: educación artística, ecopedagogía y ecología profunda. Las imágenes acompañantes son exclusivas del proceso de DE y se relacionan de manera explícita o implícita con el texto que acompañan y fueron tomadas por quien realizó el presente trabajo investigativo, dan cuenta de los lugares físicos, de procesos de formación y de la actividad del grupo.



*2 Calle Subachoque.. Sobre la que se encuentran las dos casas de Diseñar la escuela.*

## \*Hallazgos sobre educación artística (EA)

*“La “vivencia estética”, relación sentida, afectiva y emotiva de los sujetos, desde la percepción de su vida, en contacto con la vida misma, está en la base de todo acto libre, “creador”.” (Informe “Diseñar la escuela 2015 I. L 415, 416. P12)*

la educación artística es la base práctica primordial en el desarrollo del proyecto “Diseñar la escuela” (DE), el trabajo artístico y la experiencia estética en relación con los aportes pedagógicos de la lúdica, se proponen como base para fomentar en los docentes actitudes propositivas en la creación de alternativas educativas, como se describe en el informe de DE del 2015 I: *“ Desde el aporte de la lúdica y las artes, se pretende suscitar y fortalecer la conciencia identitaria de los educadores para realizar el diseño participativo de alternativas de educación, a partir de la relación arte, juego y trabajo, en la agricultura y desde la experiencia estética.”*, si bien el proyecto cuenta con el trabajo entre diferentes disciplinas son el arte y la EA los que han direccionado hasta ahora el movimiento del proyecto y el general de los participantes entiende el arte como dispositivo/mediador pedagógico que interviene en el desarrollo de los procesos educativos, una de las maestras en formación (MF a) del grupo comenta: *“si, yo siento que en el arte hay mucha potencia en cuanto a involucrarse a hacer dispositivos (...) haciendo diferentes propuestas en que la gente se pueda involucrar”*, y por otro lado otra maestra en formación (MF b) del grupo afirma: *“al final del proceso nos dimos cuenta de que el arte como experiencia sensible termina siendo más un mediador para poder rescatar todas estas experiencias y recuerdos, memorias (...)”*, esto coincide con la conclusión general a la que se llega en la discusión que se planteó en el marco teórico con los educadores artísticos Cañas (2009), Hemsy (2002) y Eisner (1995): el rol de la educación artística en los procesos formativos, el lugar creativo, sensorial y sensible de las artes, independiente de la disciplina artística, se hace imprescindible en la formación de los sujetos por medio de experiencias que son adjudicadas específicamente a la vivencia artística.

Además de la educación artística como mediadora, es importante dentro del proceso educativo que desarrolla DE, la dimensión de la **experiencia sensible** del arte, que como lo postulan las Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media del MEN *“Se valora la experiencia artística desde las cualidades sensibles que se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la*



3Espacio Diseñatorio-casa saberes y sabores

*producción cultural y artística.” En DE la experiencia sensible posibilita una formación en la complejidad e integralidad del sujeto y fortalece el desarrollo de la percepción de los valores de acción individual y grupal que contribuyen a que emerja la “condición humana” como lo referencia el coordinador del proyecto “nuestro trabajo no es reproducir el arte sino desde lo artístico y más desde la educación estética formar la emoción del sentir etc. y poder acceder a una manera distinta de construcción del mundo”.*

Este factor implica la comprensión de una

formación compleja que influye en el crecimiento integral del sujeto desde la profundidad del ser al cual la educación artística logra acceder, como lo dice el coordinador de prácticas de la licenciatura en artes visuales *“el lugar de la espiritualidad si usted quiere, el lugar de la emocionalidad, el conocimiento sensible, la formación creativa, todas esas cosas están allí, dentro de las complejidades del sujeto, y la educación artística permite acceder a esos lugares”.*

Se encuentra que esta condición del arte y de la educación artística “fortalece la percepción de valores” y con ello busca que “emerja la condición humana” basados en una formación perceptiva y sensible desde las experiencias y reflexiones estéticas. Como se menciona en el informe DE 2015 I, es necesario:

*“cocinar de nuevo en vasijas de barro, lo humano. Este es el aporte de la “vivencia estética” para el buen vivir. A nosotros artistas pedagogos, pedagogos desde las artes, nos corresponde esta tarea:*

*“educar para la vivencia estética”;* así se alude a la vivencia estética como manera de formar a los sujetos en un fuerte sentido humano basado, como se expuso antes, en la formación de valores y emociones encaminados a generar un “buen vivir” y en el proyecto DE se responsabiliza de ello directamente a los artistas pedagogos encargados de propiciar y reflexionar dichas vivencias.

La forma en que el proyecto focaliza su atención en la experiencia sensible y la materializa radica principalmente en los espacios que se abren en la casa y que responden a cierto tipo de espacios

escénicos con una fuerte carga de imaginación dispuestos con estéticas particulares para el desarrollo de actividades personales y grupales, en el diario de campo se nombran así : “se conservan todos los espacios, el taller del viejo Aquiles, puerto silencio, la nave de los sueños, y apareció otro: el disoñatorio. (...) estos espacios son muy inspiradores, todos ellos son propuestos y adecuados por el profe, que siempre está hablando y haciendo el “cambio de escenario” del que habla Gianni Rodari” Los espacios propuestos como escenarios y las instalaciones son dispositivos pedagógicos que desde lo visual, lo escénico y lo musical hacen que se desarrollen positivamente los procesos de sensibilización artística, cual indica la vida y obra de Hundertwasser que muestra como a través del espacio se abre la posibilidad para explorar al máximo la riqueza de la vivencia cotidiana, si bien el proyecto no trasciende a la intervención de la estructura arquitectónica base, si interviene notoriamente el espacio por medio de instalaciones, apunta a ello a la apropiación de la tercera piel que propone el artista.

Aparte las Orientaciones del MEN proponen la sensibilidad como una de sus competencias, aquí entendidas como habilidades, y espera de ella “el afinamiento de la percepción” que “sería un encuentro y un redescubrimiento de las posibilidades del cuerpo, que incluyen la observación, el análisis, la asimilación, la selección y la transformación de las representaciones con las que se categoriza el universo de estímulos”; En “Disoñar la escuela”, se plantea como una condición intrínseca de la EA la experiencia sensible que desde la vivencia estética permea los procesos educativos, según el coordinador de prácticas de la licenciatura en artes visuales *“la educación artística como nosotros la hemos entendido es ese lugar de la educación sensible o educación estética, que desde otros lugares de las complejidades humanas permite una formación diferente”* además de ello aporta la posibilidad de fortalecer habilidades perceptivas en los sujetos que inciden en las construcciones sociales se direcciona el trabajo hacia las experiencias de formación sensible y estética pues se acredita que desde ella se encuentra una manera para crear realidad., en palabras del coordinador de DE *“es formar la emoción del sentir, poder acceder a una manera distinta de construcción del mundo”* Es el principal interés y foco de reflexión en DE.

A partir de la reflexión por la experiencia sensible en DE se pone de manifiesto la posibilidad creadora que ofrece la EA y se evidencia en ella los medios para la reflexión temática diversa, esta posibilidad *“... implica procesos activos, constructivos, de discriminación, interrelación y organización”* (Goodman, 1995), el *pensamiento creativo* se hace tangible en los espacios reflexivos que devienen de los

procesos de formación artística de los sujetos para sustentar una formación que posibilite la construcción y/o transformación de las realidades, individuales o sociales. Para DE la experiencia sensible es la directa implicada en el acto creador, como se encuentra en el informe DE 2015 I : *“La “vivencia estética”, relación sentida, afectiva y emotiva de los sujetos, desde la percepción de su vida, en contacto con la vida misma, está en la base de todo acto libre, “creador”.*

“Todo ser humano es un artista” plantea Beuys y con esto “quería decir que todo ser humano posee un potencial creativo que tiene que ser estimulado y activado,” (Hütte, 2011)<sup>36</sup> esta estimulación pasa, si bien por la reflexión también por la materialización de dicha reflexión y por la producción significativa personal o grupal que la conste y comunique, materialización que escasea en el desarrollo del proyecto en cuanto a creación artística física, pero por otro lado dicha creación y materialización de reflexiones se observa a menudo en los procesos formativos que se proponen en el proyecto, la educación como obra de arte *“ser docente es mi más importante obra de arte”* (Beuys, 1969). DE se focaliza en la producción de espacios formativos que sean pedagógicamente reflexionados y propendan por la formación integral del sujeto para hacer posible la transformación de realidades. Así entonces el pensamiento creativo que se desenvuelve en el proyecto se enfoca en su mayoría a la reflexión y creación de los espacios formativos que deben plantear los maestros en formación, el coordinador de prácticas de la licenciatura en artes visuales recuerda algunos de los procesos que dan cuenta del pensamiento creativo en el acto educativo:

*“el proyecto va transitando junto con el estudiante, las cosas que yo más he visto en Subachoque son asuntos alrededor de la memoria, creación de personajes, de historias de comics, es como de realidad contemporánea, como se recoge una cantidad de historias ancestrales vía comic y animaciones, temas de la memoria con los abuelos, con la medicina tradicional, con la memoria misma de los niños así tengan tres, cuatro o cinco años se ha trabajado con la memoria de los niños temas de corporalidad: como se asumen corporalidades en esos lugares etc.”*

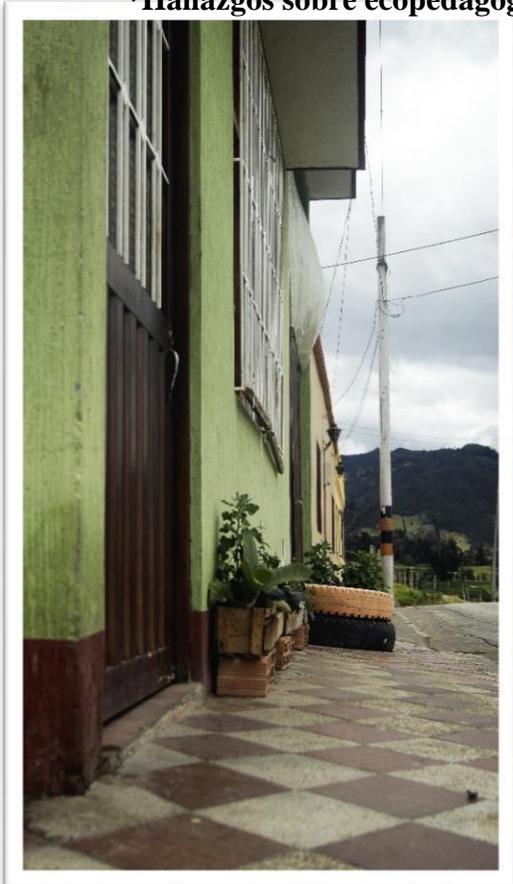
Se le adjudica a la educación artística, y a la relación con las artes la cualidad de posibilitador de transformaciones sociales, tanto en el contexto local como planetario, lo menciona el coordinador del proyecto DE: *“significa la transformación desde la vida de las artes y las artes de la vida, directamente, (...) es la manera diferente desde la cual nosotros tratamos de construir,”* estos procesos suelen cobrar valor cuando involucran a los habitantes y busca un empoderamiento de si y de su espacio como apunta

<sup>36</sup>Tomado del ensayo “Arte=Capital, Joseph Beuys, sus alumnos y la colección Deutsche Bank”. Del libro curatorial del banco de la república (2011): “Beuys y más allá: el enseñar como arte”. (MF a) que opina que la experiencia artística tiene sentido “ ... haciendo diferentes propuestas en que la gente se pueda involucrar y sienta que está siendo parte de algo importante”. Este proceso de creación orientado al acto educativo apunta a la intervención de *la cuarta piel: entorno social* propuesta por Hundertwasser.

Además de esto, es importante tener en cuenta que se hallaron pocas muestras de reflexión/acción en torno a la **expresión simbólica** de la EA que implica “que los sujetos que la ejercen accedan y se vinculen con los contextos artísticos y culturales, de manera que puedan relacionarse en y mediante éstos a través de la producción artística y la transformación simbólica ...” (orientaciones pedagógicas del MEN) la expresión simbólica en el proyecto se relaciona con la posibilidad expresiva y se asocia con la manipulación y muestra de las realidades al “exterior” como lo expone (MoF c) hablando del documental creado para “Diseñar la escuela”: “es una proyección que uno como creador quiso darle a ese material” ; además de ello se ve como un suplemento a la deficiencia reflexiva y comunicativa de la experiencia por medios escritos académicos como evidencia con pocas palabras (MF d): “mejor le hago un registro de fotos, y ya, dicen más que lo que tengo para escribir”; se valora de manera somera dentro del proyecto, se entiende y se valora como una posibilidad expresiva pero no se encuentran evidencias de dichas expresiones dentro del grupo del proyecto DE; además de esto no se encontraron reflexiones profundas sobre la expresión simbólica como cualidad comunicativa del arte y la EA ni sobre las transformaciones y comprensiones simbólicas que ello deriva.

Por último, una característica importante dentro de DE y que se escapa a los márgenes de este proyecto pero que vale mencionarla por su cercanía con los accionares educativos que se piensan la experiencia sensible desde la artes: es la fuerte acción lúdica que se practica con los maestros en formación y se les incita a apropiarla y extrapolarla a sus lugares específicos de práctica, referencia a ello se encuentra en el informe DE 2015 I “Desde el aporte de la lúdica y las artes, se pretende suscitar y fortalecer la conciencia identitaria de los educadores para realizar el diseño participativo de alternativas de educación, a partir de la relación arte, juego y trabajo, en la agricultura y desde la experiencia estética.” Además de hacerse notorio en los espacio de encuentros extra académicos que se proponen en la casa Saberes y sabores o en la caja de pandora.

### \*Hallazgos sobre ecopedagogía.



4 Fachada de la casa saberes y sabores.

En el proyecto DE se evidencia una permanente búsqueda por la formación integral de sujetos y en este proceso se encuentran, desde la ecopedagogía, características importantes en la formación de los mismos que corresponden a los postulados iniciales de esta corriente pedagógica que “*se trata de una opción de vida por una relación saludable y equilibrada con el contexto, con los demás y con el ambiente más próximo*” (Gadotti, 2002: 86). Dichas características, planetariedad y sustentabilidad, que son nominadas aquí como subcategorías, se ven determinadas por las relaciones que desde la práctica y la reflexión se develaron en el proyecto.

*-Comprensiones sobre planetariedad*

La **planetariedad** que como un nuevo paradigma del mundo (Gadotti, 2002) en el que las fronteras se desdibujan y la ciudadanía se torna mundial para comprender cada acción, de hecho o palabra, en su repercusión total –planetaria- y construir desde allí formas diferentes de crear y recrear el mundo, amplía la visión de la realidad, propicia y converge reflexiones puntuales para el desarrollo humano con miras

planetarias equilibradas. Coincide en el fondo con la propuesta de intervención de *la quinta piel: Entorno mundial* que propone El artista Hundertwasser En esta visión ampliada y más holística de la realidad se encuentra de manera marcada dentro de DE, aunque como concepto no está apropiada por todo el grupo, con los accionares transdisciplinares, el interés por la globalización y por la reflexión la virtualidad puede decirse que se acerca y apropia en acción y reflexión a la misma. Es importante el esfuerzo por integrar dentro de su accionar pedagógico una de las reflexiones puntuales que se desprende de la planetariedad:

La **transdisciplinariedad** como característica fundamental del desarrollo del proyecto es uno de los principales intereses de los maestros en formación que se acercan al proyecto como “(MF a)”, que opina al respecto: “*trabajar con personas de otras licenciaturas me parecía genial (...) que se encuentren allá personas de otras carreras, no solamente de la facultad de artes me llama mucho la atención porque*

*siento que se hace un trabajo más integral teniendo en cuenta las diferentes..., como el contexto en general, o sea, desde lo social, lo artístico, desde la acción comunitaria me parece muy interesante, eso es lo que más me ha interesado del proyecto.”*

“... el formalismo excesivo, la rigidez de las definiciones y el absolutismo de la objetividad, que comportan la exclusión del sujeto, conducen al empobrecimiento conceptual” (*carta de la transdisciplinariedad*, adjunta en *Pedagogía de la tierra*, Gadotti 2002, P 48)



5 *Proceso educativo artístico plástico-musical en escuelita la cuesta.*

Contar con la posibilidad de desarrollar un proceso formativo que incluya desde las artes diversas disciplinas hace que la población (el grupo de practicante y a quienes estos se dirigen) esté expectante sobre las experiencias “integrales” que se pueden vivenciar en el desarrollo de los procesos; si bien el proyecto en el momento preciso de la investigación solo contó oficialmente, en cuanto vinculación universitaria se refiere, con las licenciaturas de artes visuales y música, en los años anteriores logró vincular las tres licenciaturas, sumando la licenciatura en artes escénicas y ello dejó una evidencia visible en la forma en que se lleva el proceso formativo con los maestros en formación, los escenarios mencionados arriba, la influencia contundente de Gianni Rodari y con mucha más fuerza las narraciones de experiencias enriquecedoras con procesos transdisciplinares en que los maestros en formación de la licenciatura en artes escénicas jugaron papel indispensable, -en palabras de (MoF e): “*el primer semestre se da un resumen de las dos primeras partes del año, entonces hubo una obra de teatro donde*

*las chicas de escénicas nos ayudaron, y también hicimos un montaje musical, el arte en términos sería eso como un aquelarre”* sin embargo, en respuesta a esta situación, que se desarrolla en el primer semestre del 2015 por motivos que se tienen que ver directamente con las relaciones estructurales institucionales que demarca la universidad, los maestros en formación que se vincularon en su momento al proyecto asisten autónoma y esporádicamente para compartir en él y además el proyecto se esfuerza por acercar otro tipo de disciplinas más allá de las artísticas que enriquezcan el proceso de los sujetos que se encuentran vinculados en el Proyecto desde el informe DE 2015 I se hace el llamamiento: *“DISOÑAR LA ESCUELA” convoca a diversos “sujetos”, estudiantes, profesores, administrativos, pertenecientes a la comunidad académica de la U.P.N. y en especial quienes hacen parte de las tres licenciatura de la Facultad de Bellas Artes”,* como también fuera de ella como se lee en el diario de campo: *“conocí a Iván, un joven politólogo de la universidad Nacional (...) siempre es bueno tener perspectivas de fuera de la Pedagógica”,* así fortalece el ejercicio transdisciplinar que se plantea. Para el proyecto DE esto es de vital importancia para accionar en los procesos formativos, siendo que desde aquí se puede comprender las complejidades de los procesos y sus contextos y fomentar los diálogos de saber entre disciplinas, sin por ello desconocerlas como tales, como lo propone Gadotti, (2002) – *“la transdisciplinariedad engloba y trasciende las disciplinas, sin anularlas”-*. el coordinador del proyecto lo dice de la siguiente manera: *“formarse como lo hacen ustedes seriamente con disciplina es una de las maneras de construcción del mundo, de la representación mental y llevarla a efecto que solo se denomina artes, es clave, si no hay una disciplina y una, lo llaman con una palabra feísima, no me gusta, experticia, si no hay la apropiación minuciosa a mano de aquello que constituye un oficio no hay caso, si no hay formación de carácter, si no hay la intensidad con la que ustedes se están formando,”*.

Los procesos educativos que desarrollan los maestros en formación en su práctica pedagógica se ven permeados de diversas formas por esta condición transdisciplinar, los más directamente influidos son los procesos que se desenvuelven en un solo espacio con la participación de música y visuales, caso tangible las sedes rurales del colegio departamental Ricardo Gonzales que son espacios de practicas abiertos a los estudiantes de la UPN: el de la escuela “llanitos” que contó con la participación de una estudiante de la licenciatura en artes visuales y un estudiante de la licenciatura en música que asisten en el mismo horario de clases y han compartido sus experiencias docentes, otro de los casos es la escuelita rural “la cuesta”, que contó también con la participación de un estudiante de la licenciatura en música y una estudiante de la licenciatura en artes visuales que aunque asistieron en diferentes horarios aportaron

conjuntamente a la escuela, estos dos casos anteriores tienen la posibilidad de poner en juego docente la transdisciplinariedad directamente puesto que se comparte físicamente el espacio y se realizan si bien no todas las sesiones en conjunto si varias de ellas; por otra parte los sujetos que no llevaron sus prácticas con la participación de las disciplinas simultáneamente, tienen la posibilidad de compartir esta experiencia transdisciplinar en el espacio reflexivo abierto “*el cierre del canasto*” destinado a ello, es un momento donde se encuentran los maestros en formación de las licenciaturas con la compañía del coordinador del proyecto DE para compartir, dialogar y reflexionar en torno a las experiencias que se tiene en cada sitio de práctica y sobre otros temas de interés acompañado de un compartir de alimentos , (MoF c) lo describe así: “*uno llega y tal - hoy hice tal programa con los chicos...- y uno dice ¡uy! Juemadre, y uno se cuestiona resto de cosas de la labor docente*” y (MF a): “*tiene sentido, obviamente es muy importante escucharnos, y saber que experiencias se tienen en su día, la frustración con que llegan algunos, las situaciones de otros, y es muy bonito*”, también ocasionalmente se reúnen allí personajes que se acercan voluntariamente a la casa y aportan desde sus saberes a las reflexiones constantes, en una ocasión para rescatar llegó, en el diario de campo se escribe: “*una visita inesperada, dos señores de permacultura Colombia, cada uno con proyectos ambientales conscientes y ambiciosos en desarrollo y estuvimos un buen rato conversando con ellos aprendiendo de sus experiencias y de sus propósitos de conservación medio ambiental, uno de los señores desarrolla un proyecto de tratamiento de aguas residuales por medio de cultivos de microorganismos que se alimentan de bacterias y el otro señor desarrolla un proyecto de suelos y reforestación.*”

Así entonces el ejercicio transdisciplinar se realiza por dos vías, la primera de ellas y la más visible, es el acercamiento consciente de los maestros en formación que se apoyan en sus procesos formativos y la segunda, menos visible y más espontánea, se soporta en la apertura flexible del espacio DE que hace posible convocar diferentes posturas disciplinares que aportan a los procesos reflexivos desde diferentes campos. En una u otra vía, se apuesta por la comprensión holística de los saberes disciplinares que fortalezca una visión planetaria de la realidad.



6 Parque central de Subachoque, jóvenes de colegio pasando.

Otra reflexión puntual que se desprende de la planetariedad se presenta en el índice sobre **Globalización**, que se entiende como el proceso en el que “*se aprende a “lidiar” con las realidades globales, ... a pensar el estado del mundo como realidad próxima.*” (Gadotti, 2000) se encontró que el proyecto busca situarse en una mirada “glocal” del mundo como lo dice Gadotti, 2002, “lo global y lo local se funden en una nueva

realidad.”, aunque en este sentido DE no está fortalecido, se pretende a través de las posibilidades de presentación del proyecto en espacios internacionales y nacionales reflexionar en torno a las implicaciones “glocales” del mismo. Respecto a los espacios de socialización se encuentra en el diario de campo “*el profe nos comentó la posibilidad de ir a un congreso en argentina (él y un acompañante del proyecto) para exponer la propuesta del proyecto DE, un congreso internacional sobre educación y medio ambiente,*” en el diario de campo se plantea también la pertinencia de dichos encuentros por la posibilidad de retroalimentar la propuesta “*la posibilidad parece muy interesante y se abre para conocer y aprender de otras muchas propuestas que se plantean un dilema similar.*” Se propone pensarse la escuela en el proyecto desde el contexto de la globalización en relación con la

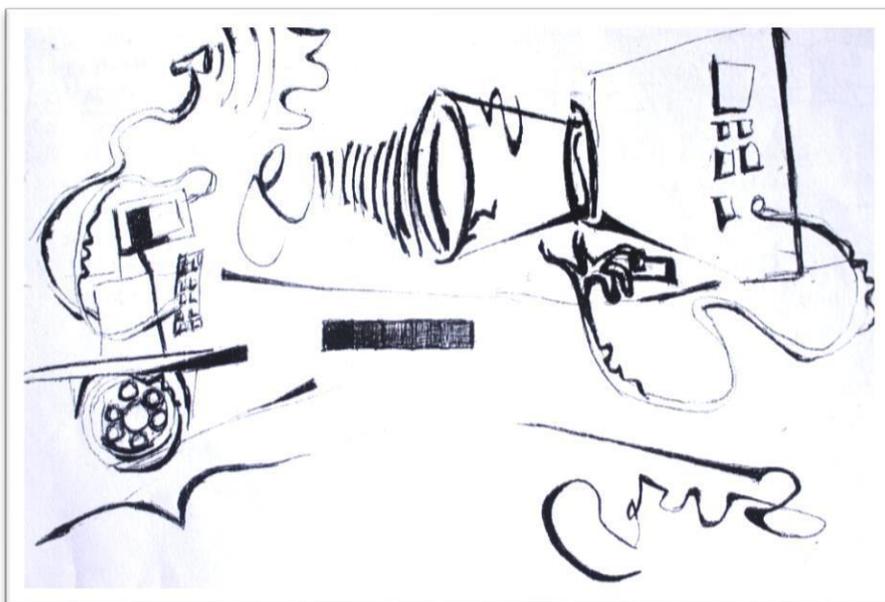
producción y reproducción de la cultura como se identifica en el informe DE 2015 I “*Re-pensar la escuela, diseñarla, implica hacerlo en este contexto articulado y holístico de los sistemas de producción, reproducción y consumo de la cultura hoy, en la era del control y de la “globalización”*”. En lo encontrado se hace notorio la poca reflexión de que los maestro en formación hacen sobre el tema, las reflexiones someras encontradas se identifican solamente en ese documento base y en un apartado pequeño del diario de campo.

Por otra parte en el índice de *virtualidad*, la última reflexión y subcategoría que se desprende de la categoría planetariedad, se encuentra una reflexión más rica; se halla que la posición educativa en torno al papel de la virtualidad como “área de la información virtual” (Gadotti, 2002: 32) en los procesos de

formación es paradójica, si bien por un lado se admite la importancia del movimiento y flujo constante del saber y su complicidad con las nuevas herramientas tecnológicas de la virtualidad, se tiene una cierta restricción por parte del profesor de música, coordinador del proyecto DE, al uso de las herramientas físicas de las nuevas tecnologías, o los “aparatos”. Dicha restricción causa contravenciones en el desarrollo de algunos espacios de practicantes que orientan su trabajo precisamente en áreas que precisan de dichas herramientas.

Hay una reflexión somera frente a las herramientas tecnológicas, con intenciones de apropiación y crítica, dichas herramientas como medios impositores sociales y culturales, pero también como posibilidades de reflexión crítica y acción. En el informe DE 2015 I se lee: *“Me puse muchas veces en escena y múltiples formas del discurso audiovisual, en los medios masivos de “comunicación”. Tercamente sigo insistiendo en la necesidad de tomar, desde dentro, esos “caballos de Troya” que los “actuales aqueos” nos envían para someternos a sus saqueos: promesas de bienestar eterno de la actual sociedad globalizada del consumo.”*

Habla de la necesidad de apropiar las herramientas audiovisuales (tecnovirtuales) para hacer frente a las producciones sociales y culturales que se implantan. Pero simultáneamente se critica los medios de comunicación como



7 Dibujo Diario de campo. 1.

suplentes de la educación de los niños y jóvenes. Y se adjudica al exceso de virtualidad la enajenación del medio natural. En otro apartado del informe se lee: *“Sin embargo, no considero sensato, ni responsable, ni mucho menos ético, dejar en manos de los nuevos aparatos, exclusivamente, la educación de los niños y jóvenes hoy (...) ¿Niños “virtuales”, ausentes de sus cuerpos, temerosos de meter la mano en la tierra porque creen que ella se los puede tragar?”*

Las herramientas tecnológicas y virtuales son parte indispensables de los procesos de formación actuales, es preciso lograr entender el momento preciso en el que nos situamos, y como desde el y las

herramientas que nos ofrece podemos construir algo, ojala diferente, más aun si se conciben como procesos que tomen como sustento la ecopedagogía que se esfuerza por transformar varios paradigmas sociales y en lo que la virtualidad sirve de gran apoyo, la negación o alejamiento de ellas descontextualiza los procesos e inhibe la exploración de otras formas expresivas y comunicativas. Por ejemplo (MoF c) discute que: *“el proyecto Diseñar la escuela tiene unas reglas y está basado sobre estos aspectos que mencionaba al principio, los efectos de la crisis planetaria (...) entonces la cuestión*

*con la obsolescencia programada es un problema para él, entonces preferible no usar estos aparatos y emperezar a utilizar métodos más análogos de trabajo, pero, digamos, para un proyecto como el mío, no me sirve”*

Esto evidencia que se presenta una complejidad al reflexionar por la conservación del medio y las herramientas tecnológicas y virtuales que se ofrecen, estas se contraponen y contradicen dificultando el proceso de formación que requiere dichas herramientas y dejando a un lado las posibilidades de exploración pedagógica. En DE Se reconoce un contexto en que los avances tecnológico virtuales circundan a los sujetos, se nombran como objetos de enseñanza, y simultáneamente se rechazan como objetos de construcción dentro del proceso de enseñanza en palabras del coordinador del proyecto *“los medios de comunicación igual, son presos y cautivan a todos estos chicos, pero nosotros ¿qué tenemos que hacer? aprender desde eso que son las lógicas de construcción del mundo, pero no tener las prótesis de los aparatos, sino ser capaces de construir a mano”* . La virtualidad es una praxis que conlleva varias complejidades en el proceso, como se evidencia arriba, y por ello mismo se ve envuelta en varias de las discusiones de DE.

-Comprensiones *sobre sustentabilidad*

La **sustentabilidad**, subcategoría de la ecopedagogía, entendida como el equilibrio consigo mismo y con el plantea (Gadotti 2002) es uno de los aspectos importantes dentro de la ecopedagogía en ella se cristaliza la posibilidad de transformar dentro del equilibrio, de repensarse la utopía de

una realidad social armónica, es esta condición la que hace del proyecto un espacio particular, se



8 Proceso de creación desde el reconocimiento propio-en escuela la cuesta

evidencia notoriamente que en DE sus practicantes sienten como primordial el encuentro consigo mismos y desde allí el accionar para con los otros dentro del acto educativo en la vida cotidiana, así lo expresa (MF d) maestra en formación del grupo: *“ir allá como que lo hace pensar unas cositas como la alimentación, como estar bien uno mismo, como volver a recuperar su tranquilidad, además que Subachoque es muy tranquilo (...) se siente uno tan afectado de alguna manera por el profesor, ... él lo acoge a uno de una forma muy amorosa y muy bonita y seguramente sin que uno se dé cuenta pues lo aplica a otras personas”*.

Se reflexiona en torno al crecimiento y la formación personal de los sujetos e influye para ello el coordinador del proyecto como mediador y el territorio en el que se desarrolla, esta formación personal incide directamente en la reflexión sobre los accionares educativo en los diferentes contextos en los que se desarrolla, (MF e) maestra en formación del grupo lo expone de la siguiente manera: *“ese énfasis que el profesor siempre le da al conocimiento de sí mismo, creo que le da prioridad, no sé si este mal decirlo así, pero como a las a las emociones, a lo que lo motiva a uno como persona pues a moverse allá en Subachoque”*, son las experiencias cotidianas que se dan en el espacio y las mediaciones verbales que realiza el coordinador las que significan en el grupo de maestros en formación, de manera implícita, las comprensiones sobre sustentabilidad como cuenta (MFo f) : *“el profe me dijo – hermano, el pan duro con amor se ablanda y las peleas con amor y hablando,*

*- bueno, el habla diez mil horas diarias, pero a mí se me quedo eso. Y eso para mí es muy valioso (...) eso lo hace diferente, yo estoy más que seguro que no voy a ir acá a una práctica y el rector del colegio me diga – el pan duro... - no, (risas)”* .

Se rescata reiteradamente la formación personal que se desenvuelve en el proyecto y se propone como uno de los factores que lo hacen diferente en formación a otros espacios. La integralidad de la vida se construye desde



9 cocina de casa saberes y sabores- espacio donde se realiza el cierre del canasto

la comprensión de sí mismo como un todo desde el cual accionar dentro de un universo donde se es:

*“yo soy un hotel de cinco estrellas, yo soy agua, yo soy fuego, yo soy tierra, yo soy aire, yo soy éter, por eso me puedo construir igualitariamente y eso me significa la posibilidad de reconstruir la integralidad de la vida a partir simplemente de hacerme cargo de mi propio planeta cuerpo”* dice el coordinador del proyecto DE. Si bien estas comprensiones están más cristalizadas en los cimientos discursivos escritos del proyecto y en las comprensiones de los profesores guías al punto de lograr trascender de la reflexión el equilibrio propio a la del equilibrio con el planeta, reflexionan sus discursos y acciones no solo desde la importancia consigo mismo, sino también con el mundo, estas reflexiones se evidencian más en la parte discursiva, y aunque no se haya apropiado completamente por los practicantes, es evidente que ha sido el aspecto en que los estos se ven más influidos y están más satisfechos de dicho aprendizaje.

### **\*Hallazgos sobre ecología profunda**

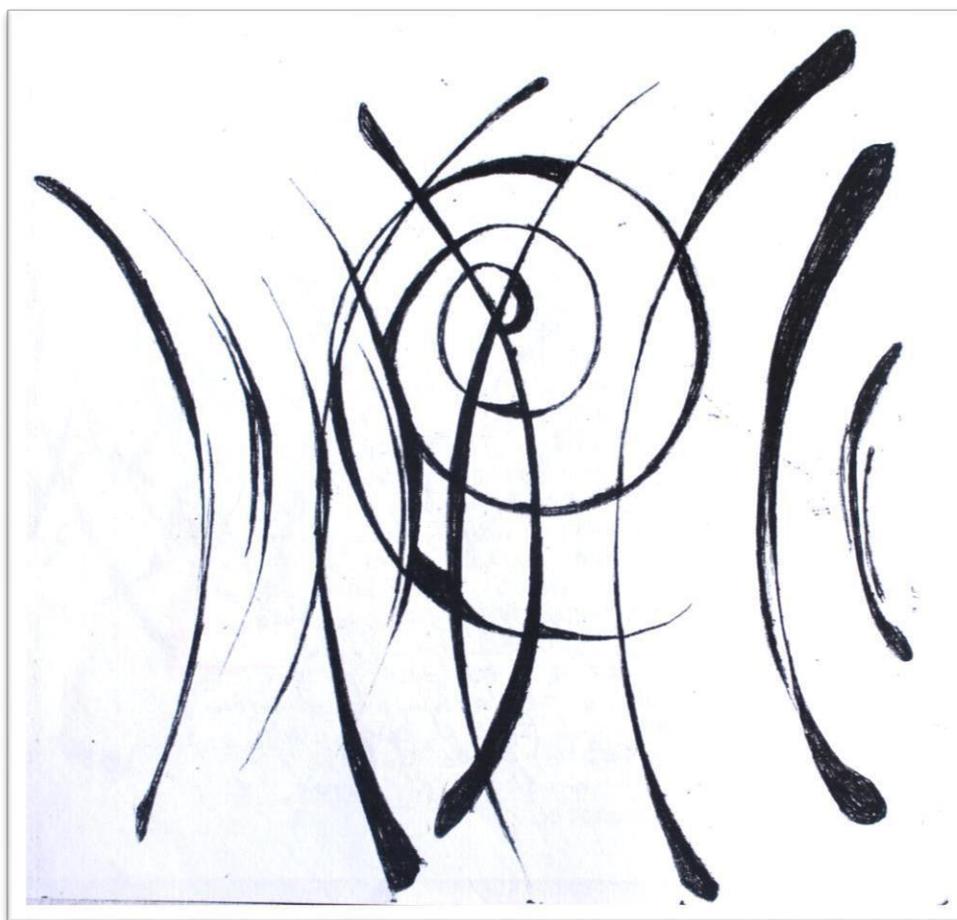
El término ecología ha sido históricamente redefinido desde diversos campos del saber, si bien la primera utilización del término se le atribuye al filósofo, zoólogo y naturalista y alemán Ernst Haeckel en 1869 por sus investigaciones en torno a las relaciones biológicas de los animales, progresivamente ha sufrido modificaciones en su comprensión y más adelante en su campo de acción, así entonces dejó de considerarse únicamente un concepto en relación con la biología sino que se tornó en un concepto relacionable con campos como la economía, la sociología y la filosofía, entre otros, de allí que el filósofo noruego Arne Naess en 1973 propone estructuralmente el concepto de ecología profunda, que se presenta aquí como una categoría de interpretación, basado en seis de sus principios, interconexión, igualitarismo biosférico, diversidad y simbiosis, complejidad, autonomía y conservación, de los cuales se da cuenta abajo como subcategorías de esta categoría pertinentes en la interpretación de los datos arrojados en este estudio de caso, pues si bien en el proyecto DE no se habla directamente del concepto de ecología profunda, si se hace referencia a ella de formas diversas y más específicamente desde los principios (subcategorías) que se señalan a continuación:

La comprensión del principio de **Interconexión**: *“Organisms as knots in the biospherical net or field of intrinsic relations”*<sup>37</sup>(Naess, 1973). se evidencia en DE desde varias praxis y discursos: por un lado como una posición frente a la situación inconforme en que la escuela tradicional plantea el currículo

<sup>37</sup>~~Se Considera a los organismos como nudos en la red biosférica o campo de relaciones intrínsecas.”~~ Traducción: Ricardo Rozzi y Christopher Anderson.

educativo, el proyecto propone la materialidad de dicha interconexión dentro de los currículos escolares y de estos con la vida misma, por otro lado los maestros formadores ( profesores de música y visuales de la UPN) muestran comprensión sobre las relaciones de interconexión, y se enfocan, desde dinámicas particulares, como la de cocinar, en transmitir dicha comprensión a los maestros en formación, en el diario de campo se describe de la siguiente manera: *“esta acción de preparar el almuerzo entre quienes quedan en la casa, mientras se comparten saberes culinarios, de la vida, pedagógicos, artísticos, y demás. Logra, a veces sin darnos cuenta, que comprendamos la conexión que existe entre todos los saberes y acciones de la vida cotidiana y entre todos los que en ella intervienen y fluye. Y el compartir esta comida es compartir el esfuerzo que merece hacerla y con ello estrechar lazos.”*.

Asu vez, los maestros en formación muestran interés y hablan sobre su necesidad de comprender y accionar dentro de estas relaciones de interconexión, esto se hace visible desde la necesidad que expresan algunos maestros en formación para realizar procesos concretos, los sujetos se reconocen como partes inmersas en el espacio tanto físico como reflexivo que les ofrece el proyecto, y desde allí sienten la necesidad de conexiones entre congéneres y con el espacio mismo, además de ello evidencian una falta en práctica de dicha comprensión (MF a) expresó que *“cada quien estaba demasiado encasillado*



*en su propio proyecto, lo que estoy diciendo es que hay una oportunidad por el simple hecho de estar todos nosotros allí y que esté el espacio...”* se hace visible una preocupación puntual por la aplicación de la comprensión del principio de interconexión dentro de las relaciones de los sujetos formadores que convergen en el espacio.

La antedicha preocupación expuesta surge porque desde los maestros formadores se escucha una posición en que los lugares y seres que los habitan y circundan cobran importancia desde la mirada de construcción conjunta, de relaciones energéticas en continuo movimiento. Al hablar de lugar y la interconexión con él mismo el coordinador del proyecto lo expone así: *“Estamos en un páramo directamente, y ese paramo a mí me llama, de alguna forma yo soy hijo del páramo, mi infancia transcurría en Bogotá y cuando yo salía para la escuela estaba todo nublado: éramos paramo, (...) y cuando subimos al tablazo por ejemplo, ¿sí? a ese cerro, nos encontramos con el universo, uno y diverso”* Desde las reflexiones del profesor de la Lic. Música que desde sus recuerdos de infancia evidencia la consciencia de interconexión con el espacio y los seres que habitan desde las experiencias significativas de carácter tanto histórico como cotidiano se da cuenta de las comprensiones que usa para entender el presente. En otra de sus expresiones se lee: *“es el espíritu de la vida que está en todas partes, es la transformación de energía en materia y viceversa en permanente movimiento es el espíritu del cambio”*.

Por otra parte al ver las comprensiones sobre ***Igualitarismo biósfero*** desde el hecho que *“the equal right to live and blossom is an intuitively clear and obvious value axiom”*<sup>38</sup> (Naess, 1973), Solo se evidencia la reflexión en torno a este por parte del coordinador del proyecto, quien la hace la base de las relaciones armónicas y simbióticas de los seres vivos del cotidiano. El coordinador del proyecto hace referencia a ello una sola vez de la siguiente manera: *“compartimos porque es el mismo espíritu de la vida que está en todas partes, (...) es el espíritu de la vida que está en todas partes, es la transformación de energía en materia y viceversa en permanente movimiento es el espíritu del cambio”*. Es la única evidencia que se encontró sobre la reflexión en torno a este principio.

Sin embargo, se encuentra más rica la reflexión al evidenciar las comprensiones sobre el principio de ***Diversidad y simbiosis***, siendo que *“Diversity enhances the potentialities of survival, the chances of new modes of life, the richness of forms. And the so-called struggle of life, and survival of the fittest, should be interpreted in the sense of ability to coexist and cooperate in complex relationships, rather than ability to kill, exploit, and suppress.”*<sup>39</sup> (Naess, 1973) en el proyecto se destaca un flujo constante de

---

<sup>38</sup> *“la igualdad de derecho a vivir y florecer es un axioma de valor intuitivamente claro y manifiesto.”* Traducción: Ricardo Rozzi y Christopher Anderson.

<sup>39</sup> *“La diversidad aumenta las potencialidades de sobrevivencia, las probabilidades de nuevos modos de vida, la riqueza de formas. Y la así llamada lucha por la supervivencia, y la supervivencia del más apto, debería ser interpretada en el sentido de la capacidad para coexistir y*

diversidad, tanto en los planteamientos teóricos que soportan el proyecto, en palabras del coordinador de prácticas de Artes visuales: *“descubrir un mundo interesantísimo en una mezcla de cosmo-sentimiento andino, teorías ambientales, la relación con el mundo de la ecología la educación y el arte tratando de tomar forma y objetivarse en un proyecto”*; como también en los procesos educativos que cada maestro en formación plantea, y en los territorios de practica en los que se desarrolla y sus participantes, lo cuenta (MFo f) *“me lleve esa sorpresa, que las personas eran diferentes, no digo que para bien o para mal, pero son diferentes... yo estoy en el colegio “el bosque” que nos es rural, queda en el pueblo, pero sin embargo alcanza a ser diferente a las practicas que se hacen acá (Bogotá)”*. A demás de ello en el proyecto se abrazan varias personas que proceden de fuera del mismo y de la universidad UPN a la que se suscribe, en el diario de campo se describe dos situaciones particulares que en parte dan cuenta de ello *“(...) conocí a Iván un joven politólogo de la universidad Nacional, me alegra mucho que esté acompañándonos, siempre es bueno tener una perspectiva de fuera de la pedagógica, de lo que desde ella se anda haciendo”* y *“(...) recibir la inesperada visita de dos papas y dos niños de educación sin escuela (...) estuvimos hablando largo tiempo sobre el modelo educativo que habían escogido para sus hijos, el proceso de desescolarización y todas las circunstancias que ello conlleva.”* Dicha diversidad juega un papel importante en el momento de reflexión educativa, puesto que gracias a ella se llega a comprensiones integrales de aspectos generales de los procesos que ayudan en particular a los demás implicados en el proyecto respecto a esto se lee en el informe base: *“Mediante el reconocimiento de las singularidades individuales y colectivas, culturales y sociales, se busca propiciar el encuentro de los saberes, ancestrales “empíricos” y los disciplinares, las artes y las ciencias, las agriculturas y las culturas, el trabajo manual y las nuevas tecnologías, para diseñar modelos de educación que garanticen tanto la permanencia de lo humano como su continua renovación.”*

Sin embargo la diversidad de espacios y personajes reiteradamente se presenta como una situación problema como lo expresa (MFo c) *“esa es la parte digamos de lo que está dicho desde el discurso del profesor, pero por otro lado también esta lo que dicen los demás, y ahí es cuando empieza a entrar en conflicto... si no se admiten otras perspectivas de vida dentro de algunos espacios”* frecuentemente se posiciona la diferencia como barrera excluyente y esto a su vez se reconoce como inconveniente.

---

cooperar en interrelaciones complejas, más que el sentido de la capacidad para matar, explotar y suprimir.” Traducción: Ricardo Rozzi y Christopher Anderson.

En relación a lo anterior y a las situaciones problemáticas evidenciadas en todos los resultados y si se observan en general los principios anteriores y los que se desarrollaran a continuación, todos, sin excepción tienen que ver con el principio de **Complejidad** siendo que este se comprende como “*A multiplicity of more or less lawful, interacting factors may operate together to form a unity, a system. (...)Such the complexity makes thinking in terms of vast systems inevitable. It also makes for a keen, steady perception of the profound human ignorance of biospherical relationships*”<sup>40</sup> (Naess,1973) y desde allí en el proyecto se reconocen a los sujetos como seres complejos inmersos en dimensiones igualmente complejas como lo expresa el coordinador de prácticas de la Lic. artes visuales “*el lugar de la espiritualidad si usted quiere, el lugar de la emocionalidad, el conocimiento sensible, la formación creativa, todas esas cosas están allí dentro de las complejidades del sujeto*” es en ello en que se enfocan los esfuerzos en la comprensión de este principio como la forma de organización de la vida en su totalidad, dichos esfuerzos se ven materializados en los espacios formativos en acciones y reflexiones desde la incertidumbre, que pone en dialogo las dimensiones antedichas para lograr la construcción y el desarrollo fluido de los procesos formativos,

El coordinador del proyecto expuso su opinión frente a los procesos complejos: “*mirar lo negativo y lo positivo es una manera que yo diría, no digamos equivocada, es la tradicional, el blanco y el negro no son, es la gama del gris, la luz y la oscuridad son el trasfondo del movimiento, entonces lo bueno, lo malo y lo feo, es una linda película , pero que es lo malo y lo bueno si todo proviene de la misma luz, (...) entonces ese aprender a ver la dificultad es entender que la vida es dinámica, y que cuando hay un obstáculo es un llamado a revisar el camino para encontrarse con el obstáculo y la propuesta para saltarlo y eso es lo que hemos tenido*”, con esta referencia a lo bueno y lo malo el coordinador da un ejemplo de la concepción dualista de la realidad, y desde allí se propone entender las relaciones que median estos dos extremos de ejemplo. Desde la casa esto se hace visible con la disposición del espacio y los sujetos, que están en constante cambio y movimiento por los diferentes escenarios que se recrean en ella, y que desde el compartir de experiencias y reflexiones promueven la comprensión de la realidad

<sup>40</sup> “Una multiplicidad de factores que interactúan en mayor o menor grado de acuerdo a leyes, pueden operar en conjunto para formar una unidad, un sistema (...) la complejidad nos lleva inevitablemente a pensar en sistemas vastos. También estimula nuestra nítida y continua percepción acerca de la profunda *ignorancia humana* respecto a las interrelaciones biosféricas” Traducción: Ricardo Rozzi y Christopher Anderson.

desde su carácter complejo.<sup>41</sup> Applied to humans, the complexity-not-complication (...) favours integrated actions in which the whole person is active, not mere reactions.” (Naess,1973)

Por otra parte, el lugar de la *Autonomía* siendo que “*The vulnerability of a form of life is roughly proportional to the weight of influences from afar, from outside the local region in which that form has obtained an ecological equilibrium.*”<sup>42</sup>(Naess 1973) , se entiende como la “Facultad de la persona que puede obrar según su criterio” en relación/reflexión con lo que le rodea y no solo desde la influencia externa. Desde esa comprensión, se encuentra en una posición paradójica del principio de autonomía dentro del proyecto D.E, por un lado es un tema de reflexión y discusión reiterativo, en el accionar es controversial, los procesos por parte de los profesores se desarrollan con la intención de promover la capacidad de accionar autónomo de los maestros en formación, lo expresa el coordinador del proyecto: “*como colectivo se han consolidado las relaciones, ya ustedes como estudiantes tienen la llave de este territorio y hacen, esperamos cada día mejor, lo que se les da la gana, y lo hacen con ganas (...) me importa, me interesa ante todo que tú seas, seas lo que quieras pero seas a profundidad (...) y con sistematicidad*”, se enfatiza en la posibilidad autónoma del accionar dentro del colectivo, esto se hace concreto y físico al poseer cada uno la llave de entrada a la casa saberes y sabores y se reitera el interés por el desarrollo y fomento de la autonomía esperando desde allí que las acciones realizadas sean profundas y sistemáticas.

Por otro lado, en cuanto a los maestros en formación respecta, se les dificulta tomar decisiones importantes en su proceso de práctica, en el diario de campo se encuentran referencias a ello: en cuanto a las posibles poblaciones para desarrollar actividades desde la casa: “*solo hay una población posible para quienes quedan en casa, los grupos de los niños, pero no hay la autonomía por parte de los practicantes para apropiarse del grupo y accionar con él.*”Y respecto a poblaciones en espacio formal se narra: “*(Un compañero de música...) expresa la idea de que hay más espacio allá (en el liceo el bosque), que hay más grados-cursos para trabajar allá, ninguno de mis compañeros reacciono o se motivó por preguntar si podrían estar allá, ni para expresar que querían estar allá.*”

---

<sup>41</sup>“Aplicado a los seres humanos, el principio de “complejidad- no-complicación” (...). Favorece acciones integrales en las cuales se involucra la persona en su totalidad, no meras reacciones.” Traducción: Ricardo Rozzi y Christopher Anderson.

<sup>42</sup> “La vulnerabilidad de una forma de vida es aproximadamente proporcional al peso que tengan influencias remotas, desde fuera de la región local donde tal forma ya ha alcanzado su equilibrio ecológico.” Traducción: Ricardo Rozzi y Christopher Anderson.

A pesar de la diversidad de espacios para desarrollar las prácticas educativas que se ofrecen en D.E la capacidad de elección por parte de los participantes es poco visible. También se resalta en el diario de campo: “*es cuestión de saber y querer elegir, pero se hace todo más difícil cuando no se tiene la costumbre, cuando no se sabe ser autónomo.*”

La autonomía es un comportamiento que debe ser aprendido, la dificultad para aplicarla es por la falta de aplicación misma. Aun así,

simultáneamente algunos maestros en



11 Dibujo diario de campo

formación reconocen la situación y asumen con responsabilidad sus actitudes y acciones, como lo evidencia (MF a ): “*me sentía culpable, porque siento que también es incómodo esperar que todo se lo den a uno, o quedarse en su lugar cómodo... no dar también la posibilidad de que el lugar transforme ese referente que se tenía desde un principio, trate de hacer ese proceso desde que llegue y di algunas herramientas también para que eso se diera, trate de compartirlo*” así entonces algunos reconocen la importancia del accionar autónomo, y la responsabilidad individual para dar respuesta a las complejidades que se presentan en el proceso, en cuanto otros adjudican la situación a los coordinadores del grupo y ceden el accionar autónomo a figuras de poder, que organicen y dirijan, sin ser suficiente el sujeto que se encuentra aparentemente en esta posición, como lo evidencia (MF d ) “ *realmente está*

*muy desorganizado no hay quien este realmente al frente, el profe esta allá, pero el man está solo*". Es fundamental dar evidencia de que para esta oportunidad en el proyecto entraron maestros en formación que no eligieron autónomamente el sitio de práctica o que lo eligieron con desconocimiento del mismo y esto genera además de desorientación, también poco sentido de pertenencia y acción.

Pero, aun con esta situación, y teniendo en cuenta que *"en este ámbito (el ámbito educativo), la persona aprende a determinarse a sí misma. Sólo a partir de aquí se desarrolla la libre autodeterminación del ser humano; (...) a partir de las capacidades humanas del pensamiento, el sentimiento y la voluntad puede crearse una persona que a su vez puede determinar algo (...)"* (Entrevista Beuys, 1973)<sup>43</sup>, simultáneamente los maestros en formación que se encuentran en desarrollo pleno de sus prácticas se esfuerzan por hacer que los espacios de formación que dirigen fomenten esta cualidad en sus participantes Como lo evidencia (MFo f) en una narración sobre su práctica pedagógica artística: - hablando de su compañero de practica *"su filosofía base era usted no puede llegar enseñarle algo a alguien, tiene que invitarlo para que se una a algo si quiere, entonces esa misma filosofía es la que hemos manejado, eso se traduce en que hay 18 niños y uno no quiere jugar, no quiere hacer la actividad, pues no la va a hacer, nadie lo va a obligar"*. El accionar autónomo se reflexiona como postura pedagógica y en la praxis educativa el maestro en formación dice reconocer la importancia de respetar y fomentar la toma de decisiones de los niños y al tiempo prioriza la postura de posibilitar dichas decisiones, otro ejemplo se encuentra en una narración en el diario de campo: *"(la practicante de la escuela de "llanitos"...) nos habla de las actividades que realiza, la experimentación con materiales y la intención de que todos los niños participen por su motivación más que por la nota que se les adjudique."* Con ello se hace visible que en los procesos de formación que llevan los practicantes se nota un interés por desarrollar procesos desde las artes que fomenten el accionar autónomo de los niños de la escuela. En definitiva el principio de autonomía es un tema frecuentemente en movimiento, implícita o explícitamente, dentro del proyecto.

Contrario a ello se evidencia poca reflexión en torno al principio de **Conservación de recursos**, este principio es entendido desde los planteamiento de Arne Naess como *"Fight against pollution and resource depletion"*<sup>44</sup>, dentro de las pocas reflexiones que se vieron el proyecto evidencia una mirada

---

<sup>43</sup> Entrevista realizada por Peter Holffreter, Susanne Ebert, Manfred König y Eberhard Schweigert. *Konununication*, nº 1, Düsseldorf, 1973.

<sup>44</sup> Lucha frente a la contaminación y el agotamiento de recursos.

crítica frente a la situación de deterioro medio ambiental mundial y local, y lo relaciona directamente con el estado social del mundo, también deteriorado, en el informe 2015 I se lee: “*Ante la situación actual del planeta, el calentamiento global, el deshielo polar, el aumento del hambre en el mundo, el agotamiento de muchas de las fuentes energéticas (combustibles fósiles), las guerras por el agua, etc., se hace indispensable generar modelos alternativos para que la vida humana sobreviva: CULTIVAR CON*

*AMOR, como lo enseña FUKUOKA.”,*



<sup>12</sup>Taller del viejo Aquiles, ejercicio de plantulación primer plano izquierda.

en este punto se pregunta por el papel de la Universidad en esta situación: “¿*Qué estamos haciendo en la*

*U.P.N., “formadora de formadores”, para encarar desde la Pedagogía, desde las Ciencias Naturales y Sociales, desde las Artes y la Recreación, desde las Culturas y las Agriculturas, fenómenos como el calentamiento global, los daños (irreversibles) ocasionados a la capa de ozono, el deshielo de los casquetes polares, las cada vez más prolongadas sequías y/o agudísimas precipitaciones de lluvia, en fin, de cara a la hambruna mundial que se avecina, qué estamos haciendo?” . Se evidencia una mirada crítica a la*

*condición de deterioro ambiental y social, y con ella un cuestionamiento por el accionar de la universidad frente a ello y se propone el proyecto y sus procesos de enseñanza y aprendizaje en consonancia con dichas reflexiones orientados al respeto al medioambiente, desde las constantes reflexiones con los maestros en formación sobre el tema.*

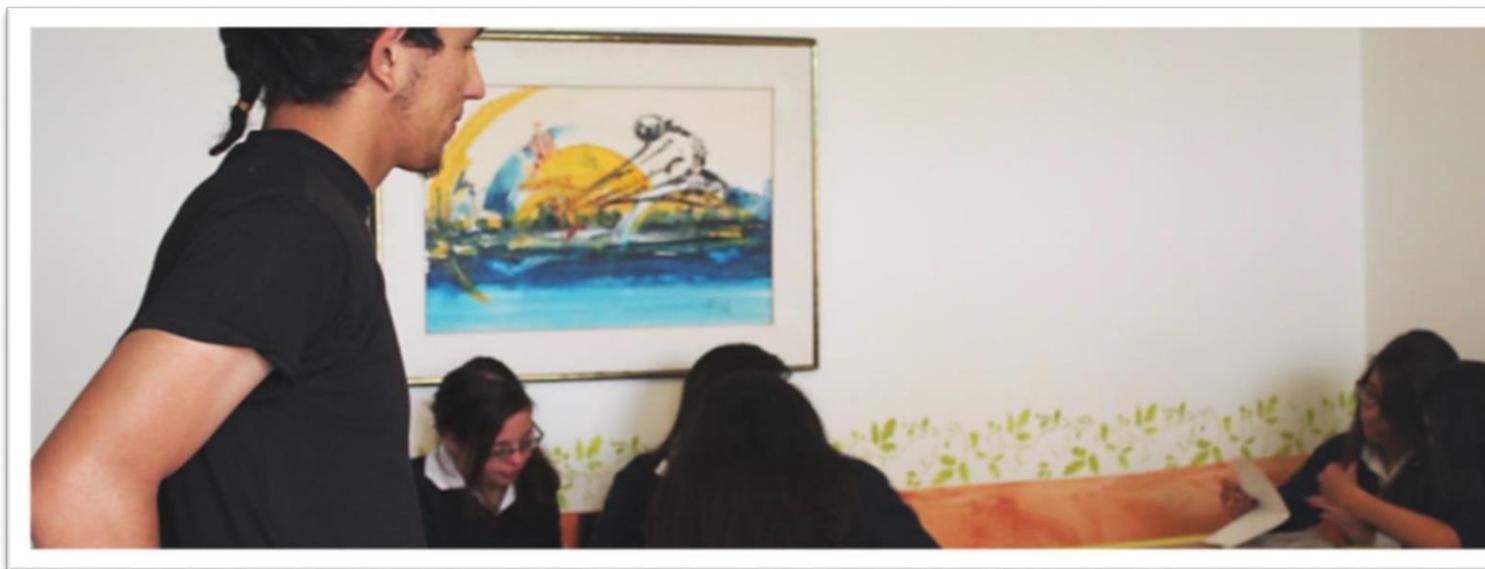
### **\*Hallazgos sobre discurso.**

En cuanto a los discursos, entendidos como *“una categoría abstracta resultado de una construcción, de una producción”* (Días y Bernstein, 1984: 02), que se manejan como ejes vertebrales del proyecto Diseñar la escuela, que son ricos y variados, según los maestros formadores y el documento principal, se encuentra que no hay una apropiación completa de sus significados por parte de los practicantes maestros en formación, mientras que los maestros formadores hablan con propiedad de los mismos, esto se evidencia en la producción y reproducción de los códigos. *“El concepto de código refiere a la regulación cultural específica de la realización práctica de competencias compartidas de forma general”* (Bernstein, 1990). Los códigos elaborados y restringidos, refieren en resumen a la capacidad lingüística de abstracción, siendo los primeros más abstractos que los segundos.

Los discursos que se manejan en DE se estructuran desde la educación, el arte, cosmo-sentimiento andino y la ecológica como lo menciona el coordinador de prácticas de Lic. Artes visuales *“descubrir un mundo interesantísimo en una mezcla de cosmo-sentimiento andino, teorías ambientales, la relación con el mundo de la ecología la educación y el arte tratando de tomar forma y objetivarse en un proyecto, entonces al principio era una cosa bastante sorpresiva por la cantidad de cosas que se hablaban y se hablaban en Subachoque, (...) miles y miles cosas que había que ir tejiendo poco a poco,”* el discurso del proyecto se construye poco a poco basado en una mezcla de varias posturas temáticas/discursivas y además se evidencia que la base teórica conceptual del proyecto es la ecología, en palabras del mismo coordinador que dice: *“bueno el tema de la ecología es la medula estructural del proyecto ‘Diseñar la escuela’, usted lo lee en el manifiesto cuando lee las cosas que hay escritas y cuando habla con el profesor, se da cuenta que hay cosas que se repiten dentro de eso,”*

Sin embargo, siendo este último el eje transversal principal de proyecto es simultáneamente el menos comprendido y apropiado, situación que dificulta producirlo y reproducirlo en los procesos de formación planteados por los practicantes, esto se hace evidente desde la exteriorización verbal de sus incomprensiones desde los códigos restringidos con los cuales se refieren al tocar el tema (MFo f) dice al respecto del discurso ecológico: *“toda la filosofía naturalista y estas cosas”,* y (MFo c) comenta: *“cosas ecológicas, él hablaba de la soberanía alimentaria toda esta cuestión de la lucha contra esta crisis planetaria”* tanto en la estructura como en los códigos del discurso que se evidencian en esas dos cortas frases de dos maestros en formación distintos se hace visible que no hay un conocimiento profundo que les permita la producción de códigos elaborados en el acto comunicativos, códigos

restringidos reiterativos como “*cosas ecológicas*”, calificativos como “*filosofía naturalista*” y la estructura breve y desordenada dan cuenta de ello. Además los mismos maestros en formación reconocen la falta de apropiación del discurso ecológico y de algunos discursos educativos, como se describe en el diario de campo con un fragmento de la narración del encuentro de cierre de semestre: “*uno de los primeros puntos fue el reconocimiento de que gran parte de los integrantes del proyecto (practicantes) no conocían el discurso ecológico que atraviesa el proyecto y la dificultad que esto provoca; se expresó el deseo y la necesidad de tener un espacio en el cual se pudiera compartir dicho discurso y se dejó abierta la posibilidad de organizarlo para el semestre que entra.*” Además (MF a) expresa “*el profesor habla mucho de varios conceptos de la permacultura y yo siento que no se mucho de lo que él está hablando, bueno pues habla de muchas filosofías, y creo que no entendemos de lo que se trata*”.



13 *Proceso de lectura y escritura creativa realizado por un maestro en formación. Casa Cajita de Pandora.*

El manejo del conocimiento, a través del discurso, es importante para el desarrollo de los espacios de formación para llevar a cabo los procesos en concordancia con el discurso vertebral de DE. El coordinador de prácticas de Lic. Artes visuales nos describe lo que sucede con los procesos educativos que desarrollan los maestros en formación en relación con la apropiación del discurso ecológico : “*todos tratan de meter el tema ecológico, en sus proyectos escritos(...), hay un tramo largo entre lo que escriben y la realidad de lo que hacen,(...), lo que yo he visto que más ha costado también es precisamente el tema ecológico, que ni siquiera se puede entender,*

*no hay acuerdo específico siquiera creo que se haya hablado alguna vez a que se refiere cuando está hablando de ecológico y usted hace una indagación rápida y la ecología puede resultar para algunos el contacto con el verde el pasto lo arboles, para otros puede ser la ecología humana en un sentido ampliado ontológico y muchas cosas más, pero no hay unos acuerdos mínimos básicos sobre el tema de la ecología”.*

Entonces, aunque el proyecto se sustenta desde bases discursivas sólidas y diversas, la apropiación de las mismas no lleva el proceso de apropiación adecuado en los maestros en formación y esto acarrea evidentemente repercusiones en los espacios educativos que los mismos desarrollan en el marco del proyecto, aun así en la reunión final se expuso la situación y se dejó abierta la posibilidad de solucionarla en los tiempos venideros.

#### **\*Hallazgos sobre relaciones estructurales.**

Las relaciones estructurales se entienden como la estructura básica de las relaciones sociales de sujetos en un contexto establecido, en este caso específico un espacio de formación, dichas relaciones y principios están sujetas a las configuraciones sociales más que a individuos específicos y se determinan mediante condiciones comunicativas que refuerzan “funciones ubicadoras” (Días y Bernstein. 1984), en un caso de dialogo cualquiera por ejemplo dichas ubicaciones referirían al hablante y al receptor, y la relación estructural seria determinada por la forma de relación que se establezca entre los sujetos y seria reforzada y, hasta cierto punto, guiada por “enunciados reguladores” que cumplirían la “función ubicadora”. Entendido esto se puede decir que en DE se reconoce, evidencia y reflexiona en torno a la relación estructural dentro del espacio de formación, no obstante esta relación estructural es doblemente focalizada/reflexionada, por una parte se encuentran las reflexiones de los profesores: Coordinador del proyecto y coordinador de prácticas Lic. Artes visuales visuales, y por parte las de los maestros en formación. Los primeros se focalizan en mantener metodologías que re-modelen las relaciones estructurales educativas tradicionales, y los segundos en una crítica constante de la reproducción de las relaciones estructurales comunes pero simultáneamente un lugar situado, auto-designado, dentro de esta reproducción aunque en sus ejercicios docentes dicen procurar re-modelar dichas relaciones. También el proyecto se ve influido por las relaciones estructurales institucionales, que aprueban/validan o no las condiciones del proyecto, sus discursos y acciones formativas.

Entonces, por un lado los maestros formadores exponen que dentro de los procesos de formación, específicamente, se flexibilizan los roles educativos, el coordinador de DE dice al respecto: *“es darnos cuenta que con Freire por ejemplo caminamos directamente aquí y enseñamos cuando aprendemos y aprendemos cuando enseñamos, son las dos dimensiones, entonces ¿quien enseña y quien aprende?”* Desde la postura del pedagogo brasileiro Paulo Freire él reflexiona sobre las flexibilidades de los papeles educativos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que en el informe base del proyecto se reconoce cabalmente el papel de poder que tiene la educación y los educadores dentro de una sociedad, así mismo se cuestiona por mudar dicho papel y las relaciones autoritarias que desenvuelven los educadores inmersos en la institución, en el documento se lee: *“Para que permanezca la Cultura, sistema de producción simbólica, generadora de “capital” cultural, se hace necesario “imponer” como “reglas de juego” naturales y necesarias las arbitrarias (culturales) “reglas” que unos humanos crean e imponen a otros, en ejercicio del poder simbólico. Ahí radica el papel y “el poder” de la educación, de las instituciones educativas y escolares(...) ¿No existirá alguna salida para escapar al inexorable designio de la “violencia simbólica” que ejercemos los educadores, especialmente “autorizados” por la Escuela?*

*Muchas veces me he formulado esa pregunta.”* Aquí se plantea, como lo dice Foucault *“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.”* (Foucault, 1975), que la educación y sus instituciones son organismos de poder que en el ejercicio de construcción cultural desempeñan un rol trascendental, pero paralelo a ello se cuestiona la posibilidad de mudar las acciones autoritarias que desempeña el educador inmerso en la institución (escuela).

Por otro lado los maestros formadores reconocen la relación pedagógica dentro de una estructura de poder centralizado, el poder centralizado se menciona como condición inconsciente dentro de las relaciones pedagógicas y por tanto descentralizarlo se convierte en una situación problema y poco visible, (MFo c) dice: *“yo creo que nosotros estamos en una postura de que el poder todo está centralizado, y es muy verraco emanciparse de eso, y a veces uno lo hace sin darse cuenta, uno sigue diciendo vamos a descentralizar el poder, pero que tanto uno lo sigue haciendo de una manera distinta”* este poder centralizado se recarga sobre el profesor, la autoridad del espacio es adjuntada solo al profesor, las tareas se ven obstaculizadas por el sentimiento de represión, se cita simultáneamente como solución el dialogo, pero se hace evidente la imposibilidad para llevarla a cabo. (MF A) cuenta: *“(el*

profesor) ha sido un poco intolerante y ¡ahí no! está muy mal decirlo, siempre está como imponiendo su manera de pensar, su forma de pensar y tal vez a veces se olvida un poco de que nosotros llegamos con ciertas necesidades, con la necesidad de desarrollar nuestra práctica pedagógica, entonces tal vez esos obstáculos se presentan precisamente por eso, porque, no sé si falte diálogo, o que pero siento que si se han perdido muchas cosas por eso, porque el profesor es un poco restringido con algunas cosas” frente a ello la reacción de los estudiantes es pasiva, de aceptación, sumisión ergo frustración, que si bien el diálogo se propone simultánea y sutilmente como solución. Se muestra una imposibilidad por desconocimiento a llevarlo a cabo. (MFO f) expone una mirada particular: “pensar también en la jerarquía ¿no?, somos como discípulos del profesor, (...) vamos a Subchoque a seguir unas reglas”, desde la mayoría de las miradas los maestros en formación expresan una sensación clara sobre la relación estructural dada en Subchoque, dicha relación se puede nombrar como tradicional, en la cual al maestro se adjudica el rol de autoridad y a los estudiantes les corresponde el rol de sujetos pasivos, se encuentra paradójico que mientras que la postura de los maestros formadores y las bases del documento expliciten ciertas posibilidades por romper esa relación estructural tradicional, la mayoría de los estudiantes sientan una reproducción directa de dicha relación.

Sin embargo también se evidencia que son los mismos maestros en formación quienes reflexionan más larga y profundamente sobre dicho tema, en el diario de campo se leen algunos fragmentos que lo evidencian: “el diálogo gira en torno a la autoridad en el aula de clase, una de las compañeras se cuestionaba el tener que tomar una posición autoritaria como maestra y apoyaba la idea de igualdad entre maestro y estudiantes.”, dentro de las reflexiones educativas se toma muy en cuenta la autoridad y el autoritarismo en el aula, se toman en cuenta los roles del maestro y el estudiante dentro de los espacios formativos en la escuela, los procesos de relaciones de poder dentro de la relación maestro estudiante y viceversa, otro fragmento del diario narra: “la conversación entre ella y yo fue larga y tendida, mientras los compañeros comían y escuchaban tocamos varios temas, el más concreto y tendido fue el de los roles en la escuela, la posición del maestro frente al estudiante y viceversa.” Además de ello los maestros en formación procuran romper ese estándar de relación estructural tradicional en los espacios educativos que ellos proponen, una narración en el diario de campo narra una actividad que fomentó el movimiento fluido de las relaciones estructurales, independientemente de la edad, posición académica o social : “En medio de la actividad había mucha alegría, el rol del maestro guía se difuminó entre las apreciaciones de todos los participantes, así los niños tenían el derecho de intervenir, discutir, plantear propuestas, sintiéndose cómodos en la actividad, la formación de grupos entre los niños y los practicantes

*fue muy espontánea y variada practicantes y niños se integraron mutuamente.*”. Además en el diario se expone un caso diferente al narrar el último encuentro entre maestros formadores y maestros en formación de cierre de semestre: *“este encuentro se desarrolló de manera fluida, los practicantes se apoderaron repetidamente de la palabra para comentar lo que antes solo quedaba tras bambalinas, la balanza subió y bajo en un juego constante por buscar el equilibrio.”* en este encuentro final para la discusión sobre el proceso del semestre, los practicantes de visuales, en presencia del coordinador de prácticas de visuales se apoderaron de la palabra y discutieron sus inconformidades y sus esperanzas, la relación estructural se desarrolló fluidamente.

Entonces, a pesar de la paradoja expuesta, se evidencia claramente la continua reflexión en torno a este tema, que permite de alguna manera modelar la relación estructural de los espacios de encuentro y finalmente muestra un pequeño cambio de estructura.

## 5. CONCLUSIONES

### **Del lugar del arte, la ecopedagogía y la ecología profunda.**

El lugar del arte dentro del proyecto Diseñar la escuela (DE) se encuentra junto con la educación artística (EA), todas las posibilidades que como lenguaje contiene (Miñana 2000) se relacionan y direccionan al acto educativo que como dijo Beuys (1972) con su controversial pensamiento arte-vida es arte en sí mismo. Entonces el arte se transforma constantemente para dar forma a los procesos creativos que se dan, desde la materialización de una obra dentro de los procesos educativos o desde la construcción misma de estos procesos. Siendo así en el proyecto se habla más directamente de EA y a partir de allí se desarrolla en su mayoría, desde los lugares en los que se le encontró se logran identificar relaciones fuertes y concretas con la ecología profunda y la eco pedagogía que logran dar luz a algunas formas de configuración del pensamiento ecológico. Se presentada a continuación.

En este proceso se visibiliza que la experiencia sensible es intrínseca a los procesos de EA que se desarrollan, esta condición contribuye en la formación, orientada al desarrollo perceptivo, sensible, emocional de los maestros en formación y por supuesto también a los maestros formadores, desde aquí, en relación con la ecología profunda, se rescata el principio de interconexión que da para entender la complejidad de la realidad formativa, que no se orienta específicamente a formar en la acción del hacer técnico, sino que logra conectar dicho hacer con el hacer reflexivo, el hacer sensible y el hacer emocional, en cuanto a ecopedagogía esta postura frente a la EA aporta a la comprensión de sustentabilidad puesto que a través de esta apropiación sensible se logra entender y accionar viendo varias dimensiones del ser propio, no solo la académica.

El espacio físico y reflexivo se presta para la experimentación y la aplicación de procesos que motivan este tipo de formación. Y es preciso resaltar que la disposición estética de los espacios físicos determina las relaciones/acciones con él y dentro de él, y así mismo determina las posibilidades de los espacios reflexivos y creativos, esto tiene que ver directamente con la comprensión de la sustentabilidad y el principio de conservación, se entiende el equilibrio con el espacio, con lo que lo rodea y consigo mismo dentro de él desde la organización del mismo y se abre la posibilidad de reflexionar como dicho espacio se modifica en mayor o menor medida respecto al equilibrio ecológico del mismo que varía permanentemente según las condiciones.

Se hace importante resaltar que el ejercicio continuo del pensamiento creativo dentro del proceso educativo es constante como forma de creación de micro-currículos a desarrollar en los respectivos sitios de práctica, y que dicho ejercicio se incentiva constantemente desde los espacios de reflexión, lo que logra que los procesos se estén enriqueciendo constantemente. Por otro lado es necesario rescatar la aplicación de dicho pensamiento creativo a otro tipo de construcciones dentro del proyecto, dar la comprensión necesaria al hecho de que el arte es también productor de conocimiento y a través de ello abrir el espacio para que se dé, esta comprensión implica también la comprensión de este acto como un hecho complejo que implica, cómo lo escribe Gadotti (2000) en una cita de Goldmann (1979): *“a) nunca hay puntos de partida absolutamente ciertos. b) el pensamiento nunca avanza en línea recta, pues toda verdad parcial solo asume su verdadero significado por su lugar en el conjunto, de la misma forma que el conjunto solo puede ser conocido por el progreso del conocimiento de las verdades parciales. Y c) la marcha del conocimiento aparece como una perpetua oscilación entre las partes y el todo, que se deben esclarecer mutuamente.”* (pág. 35). Entonces el pensamiento creativo desde esta postura compleja, es un lugar que aún tiene mucho por explorar dentro del proceso de DE.

Se puede decir lo mismo en cuanto al lugar del arte como lenguaje y la EA con sus infinitas posibilidades comunicativas, puesto que, si bien se encuentran activas en el proyecto con la realización del documental, archivo audiovisual que se revisó como documento en la presente investigación, como producto tangible audio visual, las reflexiones conscientes frente a ellos son vagas y poco profundas, “mostrar realidades que se pueden manipular” “conseguir reconocimiento” “cubrir una carencia escritural” aunque también “lograr la comunicación cercana con los niños de los sitios de practica específicos”. Es preciso reforzar la acción-reflexión frente a este lugar del arte y la EA.

Respecto a ecopedagogía, tiene lugares menos explícitos, pero igualmente importantes, que son más fáciles de visualizar y comprender desde el entendimiento de cada uno de sus postulados, puesto que son comprensiones teóricas que guían la comprensión del proceso de configuración de pensamiento ecológico.

Entonces, el proyecto muestra similitudes con los conceptos de transdisciplinariedad y sustentabilidad en su hacer con esta corriente pedagógica, dentro de las reflexiones sobre planetariedad, la transdisciplinariedad está en praxis constante, principalmente desde las disciplinas de las artes, contar con este proceso que vincula las disciplinas es enriquecedor no solo para los procesos de formación del momento, si no para el crecimiento personal y profesional de los maestros en formación que se vinculan

al proyecto, esto se da a través de las relaciones académicas, profesionales y personales con compañeros practicantes formados desde otras disciplinas. Como afirma Gadotti (2000) las disciplinas no se anulan sino que se complementan dando paso a la complejidad de los real. Es un ejercicio que si bien se da, también está pendiente por fortalecer el compartir el espacio y aprovechar al máximo la posibilidad de encuentro que se tiene, además de ello se hace visible la importancia de congregarse más disciplinas que aporten desde su área al proceso de creación (artística y educativa). Por supuesto los procesos de práctica que contaron con esta posibilidad directamente son procesos que además de ser tomados como ejemplo y recordados permanentemente por su calidad de desarrollo y culminación, también son procesos que para los maestros en formación que los realizaron significaron aprendizaje transdisciplinar complejo.

Así se apuesta por la comprensión holística de los saberes disciplinares que fortalezcan una visión planetaria de la realidad, aquí se entremezcla claramente el principio de complejidad por supuesto, y el principio de interconexión y diversidad que se abrazan desde la ecología profunda (que estructura al pensamiento ecológico), siendo que a través del ejercicio transdisciplinar es fácil comprender que entre las partes hay conexión y la posibilidad de accionar desde esta conexión, respecto a las disciplinas artísticas esta relación es más evidente al tratarse de las disciplinas de las artes pues siempre todo está marchando de la mano y es fácil reconocer imágenes en la música, movimiento en las imágenes, música en el movimiento e infinitas conexiones más.

Por otro lado, el lugar de la virtualidad es preciso reflexionarlo y posicionarlo fuertemente dentro del proyecto, es necesario no solo hablar de las posibilidades tecno-virtuales de nuestra época sino comprenderlas, apropiárselas y utilizarlas sin prejuicios y con la suficiente posición crítica para hacerlas un elemento más del acto educativo. No hacerlo acarrea descontextualización y exclusión de posibilidades, herramientas, procesos y por esa vía sujetos, siendo que son estas posibilidades las nuevas herramientas de los artistas para apoyar y fortalecer sus procesos creativos y debieran serlo para el educativo también.

Además de ello estas herramientas son las que posibilitan en gran medida la comprensión de la globalización, el mundo logra conectarse a través de ellas y es por medio de ellas que también se deberían lograr transformaciones. La globalización siendo una condición palpable en la actualidad es tenida en cuenta dentro del proyecto y lo que logra es vincular e interesar a los estudiantes por pensamientos externos a sus contextos inmediatos e incitarlos a buscar discursos y acciones que sirvan

para comprender y soportar sus propios procesos. Las cualidades comunicativas del arte y la EA son el puente necesario para trabajar concienzudamente sobre esta condición y para lograr reflexionar y actuar sobre lo local y lo global, es necesario tener una comprensión de lo “glocal” para poder construir procesos de creación artística-educativa que sean pertinentes tanto en el contexto local inmediato como en el contexto regional, nacional y mundial.

Además, para lograr que dichos procesos contengan un sentido consolidado y pertinente es preciso tener en cuenta la comprensión y apropiación de la sustentabilidad, en esto se enfocan muchos de los esfuerzos en el proyecto DE, esto brinda la posibilidad a todos los participantes de sentirse satisfechos con el crecimiento personal que en el espacio logran desarrollar. La sustentabilidad, equilibrio consigo mismos, y con el planeta, se encuentra en apropiación parcial dentro del proyecto, si bien los maestros formadores, conocen su sentido, lo apropian y hablan de él con seguridad, los maestros en formación aun muestran inseguridades al referirse a la sustentabilidad directamente, pero reconocen que logran pensarse un equilibrio propio gracias las maneras del proyecto, la sustentabilidad con el planeta es parte aun del trabajo por hacer y apropiar en palabra y hecho. Un maestro que trabaja constantemente desde su sitio de crecimiento profesional también su crecimiento personal, es un maestro con la capacidad construir procesos que vinculen la vida y la escuela y con ello formen también sujetos íntegros, que al reconocer su propio equilibrio buscan el equilibrio con su exterior.

El pensamiento ecológico se estructuró aquí desde los planteamientos de la ecología profunda, su comprensión apropiación y aplicación, ya arriba se encontraron relaciones de algunos de los principios de la ecología profunda, a continuación, se presentan apuntes sobre cada uno de ellos. Es importante aclarar que se evidenció que el caso de estudio presente: proyecto DE, está en el curso un proceso de experimentación para lograr alguna apropiación de pensamiento ecológico, por ende, en los resultado de esta investigación no se arrojan afirmaciones concretas sobre este proceso, sino varios hallazgos relacionados que contribuyen a la comprensión de proceso.

Uno de los principios que más se tiene en cuenta es el de Interconexión con él se logra comprender desde todos los procesos, la relación entre las artes y la vida, la educación, entre los que las desempeñan, entre el conocimiento del otro y de si y de los saberes, es un buen principio para guiar coherentemente el proyecto y de cualquier proceso en general que se proponga la apropiación de pensamiento ecológico; el principio de Igualitarismo biosfera se evidencia poco, solo está presente en pocas de la reflexiones del coordinador del proyecto e implica un trabajo importante por fortalecer para poder estructurar el valor

de lo que nos rodea y llevar de esta forma relaciones un poco más armónicas; la Diversidad logra permear también muchos de las acciones y reflexiones que se dan en DE esto hace que el ambiente de aprendizaje sea mucho más rico y se den condiciones favorables para diferentes tipos de creación artística-educativa, diversidad de personajes entre los maestros en formación, los estudiantes/participantes de las practicas, el espacio, las ideas, etc., sin embargo también es claro y evidente que existiendo esta diversidad es necesario entenderla desde las relaciones simbióticas que existen realmente entre todo lo que se presenta, sin esta comprensión la diversidad no dejara de presentarse sino como problema y no como riqueza, esto intrínsecamente enlaza la comprensión del principio de Complejidad que contribuye a entender todas las ramas que la realidad diversa que el proyecto presenta, que no deja de presentar dificultades pero que así mismo estas dificultades se comprenden como oportunidades de cambio, entender la complejidad de lo real da para formar una visión holística de las realidades que transcurren y desde allí construir organismos sociales igualmente complejos y ricos; el principio de Conservación no se reflexiona ni acciona mucho y es preciso poner más atención a dicho principio, que si bien no es más importante ni menos, es la forma directa de “meter las manos a la tierra” como lo habla el coordinador, sin esto la comprensión de respeto frente a la tierra como materialidad no se logra.

Por último es importantísimo prestar la debida atención al principio de Autonomía ya que este determina la forma en que el proceso de configuración del pensamiento ecológico se desenvuelva, es necesario abrir el espacio al desarrollo de la autonomía, dejar que los estudiantes elijan, propongan, actúen etc., pero también hay que saber guiar este proceso autónomo, puesto que el ser autónomo es una condición a ser aprendida y reforzada ya que en los procesos escolares no se desarrolla con la suficiente firmeza o simplemente se anula. Así el principio de autonomía no se da solo dejando hacer “*lo que se dé la gana*”, en palabras del coordinador, sino enseñando las formas y mecanismo para lograr lo que se quiere siendo consiente del otro y de lo otro, es extremadamente difícil ser autónomo sin comprender las relaciones entre los principio ya expuestos, y la comprensión de ello precisa de un guía que contribuya en el proceso de formación que ya viene permeado por años de autoritarismo y obediencia.

### **Del sentido del discurso y las relaciones estructurales.**

Dentro del proyecto DE se encuentran como base teórica varios discursos que van desde el cosmoentimiento andino, pasando por la educación, el arte, la permacultura, y la ecología, este último

significo especial interés al presente trabajo investigativo y según lo encontrado es uno de los principales discursos del proyecto. Los discursos, siendo solo “*una categoría abstracta*” determinan buena parte de la estructuración y desarrollo de cualquier proyecto educativo, así entonces se tornan importantes a la hora de accionar dentro de ellos y de comprenderlos.

También es claro, y necesario resaltar, que aunque es un factor importante, no es el único que determina la construcción de estos procesos, es fundamental darle importancia la parte sensible y emocional que se desarrolla en el proyecto.

Sin embargo si es indispensable que dichos discursos sean conocidos, y además comprendidos por todos y cada uno de los participantes en el proceso, esto facilita las frecuencias comunicativas y el desarrollo coherente de los procesos en el interior del proyecto macro.

Se hizo evidente que la mayoría de estos discursos, y principalmente el discurso ecológico tienen una gran brecha de comprensión, los maestros en formación y los formadores tienen comprensiones demasiado distantes y esto ocasiona contravenciones entre los mismos y además repercute en los procesos educativos que se construyen desde los maestros en formación para desarrollar sus prácticas, esta distancia se debe a la poca apropiación que tienen estos últimos de los discursos base del proyecto y a su vez esto deviene de las pocas estrategias de circulación que utilizan los maestros formadores. Aunque los maestros en formación se esfuerzan por incorporarlos dentro de sus propios discursos y acciones educativas, la poca comprensión de los discursos no les permite la apropiación profunda de los mismos y la aplicación coherente en los procesos. También se hace importante fortalecer este aspecto para poder trascender en las relaciones estructurales que se desenvuelven que se ven definidas por este y otros aspectos.

Las relaciones estructurales están determinadas por tres factores, la organización y manejo del discurso, la flexibilidad de criterios y la capacidad autónoma, y en el proyecto DE estos factores se entienden desde dos partes, la de los maestros formadores y las de los maestros en formación.

El manejo y organización del discurso es de vital importancia a la hora de reproducir o no una relación estructural tradicional (profesor-hablante, estudiante oyente), los códigos elaborados o restringidos producidos personalmente según el conocimiento y apropiación del discurso generan los enunciados que ubican directamente a los sujetos en una posición determinada, el siempre conocedor, el siempre desconocedor, quien siempre sabe y quien siempre no sabe, por otra parte la circulación satisfactoria de los discursos, conocimiento y apropiación ponen a los sujetos en una situación equilibrada de

conocimiento y una posición aleatoria de los roles que plantea una situación dialógica de la relación estructural.

Para lograr lo ante dicho, es preciso una flexibilidad amplia de los criterios con los que se esté desarrollando el proceso de formación, dicha flexibilidad da cabida a la construcción del espacio desde otros criterios semejantes, o diferentes, o contrarios que lo enriquezcan.

La capacidad autónoma de los sujetos participantes del proceso debe ser representativa, ya que es por medio de ella que se logran los esfuerzos por modificar las relaciones estructurales tradicionales, si no se tienen en cuenta ello los procesos educativos o cualquier otra acción se ven truncados, con la autonomía se hace referencia a la capacidad de hacer desde propuestas propias, reflexionadas desde sus relaciones y repercusiones, con propiedad y responsabilidad, procurándose medios, espacios y colaboradores, todos esto sin desligarse del proyecto macro, (he aquí la importancia de la apropiación de discursos). La aprehensión de la autonomía es un proceso que debe ser guiado dentro de una relación estructural flexible que aporte al fortalecimiento de la misma.

Ahora bien, estas comprensiones distan mucho entre sujetos que ocupan los lugares determinados por la institución, maestro-estudiante, y muchas veces pueden llegar a ser contrarias, ejemplo de ello lo encontramos en DE, mientras los maestros formadores aseguraban estar abriendo el espacio para el desarrollo autónomo, los maestros formadores se sentían restringidos y con pocas posibilidades de acción, esta situación está ligada a todos los factores arriba expuestos por lo cual es necesario preguntarse constantemente por cual es el desarrollo de las relaciones dentro del espacio educativo, cuestionamiento que debe darse entre maestros y estudiantes como una reflexión dialógica para acercarse a las comprensiones que tienen los unos y los otros y reconciliarlas.

Si bien estos dos concepto/categorías están ligados a cualquier proceso educativo, se hacen importantes en un proceso de configuración de pensamiento ecológico puesto que se encuentran y relacionan directamente con los postulados de la ecología profunda, bases del pensamiento ecológico, claramente el principio de Autonomía está relacionado, también principios como el de igualitarismo biosférico que implica aprender a dar valor al entorno y a sí mismo dentro de las relaciones que se descubren, el principio de diversidad y simbiosis como enriquecimiento a la construcción de saberes y de personas que se encuentran y relacionan simbióticamente en pro de crear sociedad y el principio de complejidad, para no

suprimir la realidad a un solo plano de relaciones y saberes sino abrir la posibilidad de hacer cada vez más grande, rico y complejo el tejido social. Además de ello, teniendo en cuenta que del proceso que aquí se habla tiene como base creadora las artes y EA y que desde ellas se tiene constantemente la reflexión semejante entre los roles del maestro, el estudiante y el discurso. Sería poco completo el pensarse el proceso de configuración de pensamiento ecológico desde la EA sin reflexionar profundamente sobre estas dos categorías.

### **Consideraciones finales.**

El arte y la educación artística como forma de entender el arte-vida se muestra como el mediador por excelencia para apropiarse de estas y otras muchas reflexiones que tienen que ver con el crecimiento personal e íntegro de los sujetos, se reconoce y exalta con ellos sus particulares posibilidades de creación, de auto-comprensión del sujeto y auto-determinación, de reconocimiento propio y auto-valoración para la construcción de organismos sociales, es una vía que apoya fuertemente el proceso.

La ecopedagogía como modelo pedagógico aporta al proceso y da para pensar y proponer desde lo existente nuevas formas de hacer y reflexionar pedagógico, desde sus propuestas pone en juego dentro de los procesos educativos herramientas actuales que contribuyen a pensarse contemporáneamente el proceso educativo sin olvidar la importancia de los conocimientos de sí mismo y del medio. Es preciso tener en cuenta la totalidad de su planteamiento para realizar los procesos más sólidos, planteamientos como los de globalización y virtualidad son propensos a reflexión profunda y proposición y acción para vitalizar la propuesta.

Por último, Es necesario hacer una revisión constante y conjunta de los procesos que se llevan con intenciones de configurar pensamiento ecológico pues son procesos dinámicos que cambian con la misma rapidez con que cambia el pensamiento, con la misma rapidez con la que aparece una y otra idea. Es evidente que es un proceso que se está estructurando y es de largo aliento puesto que se trata no solo de enseñanza de saberes prácticos, si no de la reflexión compleja de toda una estructura de pensamiento que por lo general en los sujetos tiene una disposición histórica muy diferente, basada más en la importancia económica del desarrollo humano que en la importancia ecológica, además de ello son pocos los esfuerzos conscientes dentro de los procesos de educación institucionales, escuelas,

universidades, iglesias, hogares, con los que contamos todos los sujetos que primen por la comprensión del mundo desde la ecología.

## Bibliografía

- Alheit, P. (2012). *La entrevista narrativa*. Plumilla educativa. 11-18
- Baigún, C., Oldani, N., Van Damme, P.A. (2011). *Represas hidroeléctricas en América Latina y su impacto sobre la ictiofauna: lecciones aprendidas*. P. 391-400.
- Bernstein, B, Días, M. (1984). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Traducido de: *Collected Original Resources in Education (CORE)*, Vol. 8, No. 3.
- Bernstein, B. (1990) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bravo, E. (2007) *los impactos de la explotación petrolera en ecosistemas tropicales y la biodiversidad*. Acción Ecológica
- Canales, M, Peinado, A. (1998). *Grupos de discusión*. En: Delgado M, Gutiérrez J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis;. p. 287-316. *pieles*. Alemania: Taschen.
- *Conservation of Fragmented Communities*. Chicago.
- Didham, R.K. (1997), *Tropical Forest Remnants: Ecology, Management, and*
- Fischer, E. (2011) *De la necesidad del arte (Von der Notwendigkeit der Kunst, -sedler)*. Peninsula.
- Foucault, M. (1975). *Estrategias de poder*. Buenos Aires : Paidós básica.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires : Letra e.
- Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y método*. España: Sígueme S.A.
- Gadotti, M. (1992) *Carta da ecopedagogía*. São Paulo. Instituto Paulo Freire.
- Gertz, C. (1973) *La interpretación de las culturas*. Nueva York: Editorial Genisa.
- Gonzáles, É. (coord.). (2008), *Educación: medioambiente y sustentabilidad. Once lecturas críticas*. México. Siglo XXI editores. Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Hammond, D, Rosales, J, Ouboter, P. (2013) BID Banco Interamericano de Desarrollo,
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The ecopedagogy movement*. New York: Peter Lang.
- Kalmanovitz, S. (2003) *Economía y nación: una breve historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Norma.
- Krauss, R. (1979). *La escultura en el campo expandido*. Ensayo.
- Lippard, L. (1973). *Seis Años: La desmaterialización del arte*. Madrid: Ediciones Akal.
- Miñana, C. (2000) *formación artística fundamentos para un debate*. Bogotá: Ministerio de cultura
- Naess, A (1973). . *The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movements: A Summary*. Inquiry 16: 95-100.
- Navarro, P. Díaz, C. (1999). *Metodología de las ciencias del comportamiento*. Capítulo 7: *Análisis de contenido*. Proyecto editorial síntesis psicología.
- Noguera, P. (2004) *El reencantamiento del mundo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia IDEA.
- Restany, P. (2001). *el poder del arte: Hundertwasser el pintor- rey con sus cinco*
- Ryan, J. (2012). *The history of a unit through an Ecopedagogical lens*. Environmental Humanities:  
CCA 3101/4101.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*.  
Madrid: McGraw-Hill / Interamericana
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Tarkovski, A. (1991) *Esculpir en el tiempo*. Madrid. Editorial Rialp.
- Zuleta, E, Suarez, Valencia. (1995) *Educación y democracia un campo de combate*. Corporación Tercer Milenio.

## Videografía

- Video entrevista de Paulo Freire. Revisado 03 octubre 2014.  
[https://www.youtube.com/results?search\\_query=ultima+entrevista+paulo+freire+1+parte](https://www.youtube.com/results?search_query=ultima+entrevista+paulo+freire+1+parte)
- Video conferencia Gabriel Restrepo, *Crítica a la pedagogía*. revisado 3 de noviembre 2014  
<http://www.pnuma.org/desastresyconflictos/index.php>