

PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ARTES PLÁSTICAS EN EL COLEGIO
CENTRO SAGRADO CORAZÓN EN LA LOCALIDAD DE LA CANDELARIA:
“PROYECTO ARTE RODANTE”

Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Pedagogía

Presentado por:

Diana Carolina Pedraza

Asesora:

Luz Betty Ruiz Pulido

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Especialización en Pedagogía
Bogotá
2013

TABLA DE CONTENIDO

Resumen Analítico en Educación (RAE)	3
1. Introducción	7
2. Antecedentes	9
3. Planteamiento del problema	20
4. Pregunta orientadora	23
5. Contexto y marco institucional	24
6. Justificación	27
7. Objetivos	30
8. Marco teórico	31
8.1. Educación, arte y didáctica	31
8.2. Didácticas del arte	42
8.3. Método activo	55
9. Marco metodológico	57
10. Desarrollo	67
10.1. Diagnóstico	68
10.2. Propuesta y diseño de actividades	79
10.3. Implementación de la propuesta	86
10.4. Evaluación y análisis de resultados de la implementación	94
11. Conclusiones generales	121
12. Recomendaciones	130
13. Bibliografía	132

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ARTES PLÁSTICAS EN EL COLEGIO CENTRO SAGRADO CORAZÓN EN LA LOCALIDAD DE LA CANDELARIA: "PROYECTO ARTE RODANTE"
Autor(es)	Diana Carolina Pedraza Negro
Director	Luz Betty Ruiz Pulido
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2013, 138 p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Enseñanza artes plásticas. Sintaxis de la imagen. Proceso creativo. Desarrollo de la percepción. Apreciación del arte.

2. Descripción
Trabajo de grado que se propone realizar una investigación-acción en torno al diseño y aplicación de una propuesta para la educación de artes plásticas en el Centro Sagrado Corazón en la Localidad La Candelaria- Bogotá. La investigación inicia con un diagnóstico de las asociaciones que realizan las estudiantes de la institución en torno al arte, y la manera como ejecutan las imágenes en términos de observación y comodidad frente a la creación visual. Bajo la concepción de que uno de los factores que intervienen en el aprendizaje artístico es el desarrollo de la percepción, se realiza una propuesta que favorece la asociación de arte a pensamiento y comunicación, teniendo en cuenta que percibir implica ciertos procesos cognitivos.

3. Fuentes
Agirre Arriaga, Imanol (2005). Teorías y prácticas en educación artística ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Editor: Octaedro-EUB.

Dondis, D. A. (2006; 1976). *La sintaxis de la imagen introducción al alfabeto visual* (4a ed.). Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Eisner, Elliot W.(1995) *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona, 1ª edición.

Santervas Moya, José Ramón (2007). Memoria Para Optar Al Grado De Doctor: *Una Propuesta De Investigación: La Historia Del Arte Y La Educación Plástica De Tercer Ciclo De primaria*, Universidad Complutense De Madrid Facultad De Bellas Artes Departamento De Didáctica De La Expresión Plástica. Madrid.

4. Contenidos

Trabajo que tiene por objeto diseñar una propuesta para la enseñanza de artes visuales y plásticas en el Centro Sagrado Corazón, institución de educación formal para básica primaria, localizada en la localidad de La Candelaria - Bogotá. El principio que vertebra la formulación del diseño es la comprensión del arte relacionado a procesos de pensamiento. Por esta razón se proponen unos contenidos de aprendizaje provenientes de la llamada sintaxis de la imagen, y se pretende dar a conocer el proceso creativo como una serie de aprendizajes o decisiones conscientes antes de llegar a una solución plástica. Como objetivo específico, se plantea conocer la relación de las estudiantes frente al aprendizaje de arte en la manera como lo propone este trabajo.

La investigación parte del conocimiento del grado de desarrollo artístico de las estudiantes en la institución, en relación al empleo de elementos visuales para dar forma adecuada a una idea, y la relación inicial de las estudiantes con el saber del arte. Se manifiestan en el diagnóstico indicadores como la sobre-repetición de imágenes entre las estudiantes y una excesiva categorización de las producciones visuales propias, factores que dan origen a una inquietud por desarrollar cambios en la manera como las estudiantes comprenden y se relacionan con el arte.

En el proceso de indagar por las razones de esta situación en el contexto, se encuentran asociaciones de arte a manualidad y a expresión. Considerando que el arte comporta unos procesos de transformación simbólica y de desarrollo de la percepción, se manifiesta la necesidad de plantear una propuesta para la educación del arte que desarrolle los procesos de pensamiento y de percepción en la apreciación y elaboración del arte.

A continuación, se consultan como fuentes La sintaxis de la Imagen de Donis A. Dondis (1976) para el desarrollo de contenidos, así como distintos textos que den cuenta de didácticas aplicadas a la enseñanza de las artes plásticas. A partir del estudio de la información bibliográfica y la encontrada en el contexto, se diseñan unas unidades temáticas que involucren actividades de apreciación y análisis de obras de arte, de experimentación de elementos visuales y de producción de obras plásticas a partir de referentes artísticos.

Luego, se aplica la propuesta con el grupo muestra, y se estudia la relación de las estudiantes con el arte y con las prácticas planteadas.

5. Metodología

Se utiliza el método de Investigación-acción. La muestra para el estudio está conformada por trece (13) estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, que se encontraban cursando la “lúdica de arte” en el Centro Sagrado Corazón, Institución de enseñanza básica primaria localizada en la localidad de La Candelaria – Bogotá.

Las fases del diseño metodológico son: Diagnóstico, Diseño, Implementación, Análisis de resultados, Socialización.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos son: Entrevistas semi-estructuradas, diario de campo de la investigadora y de las estudiantes participantes, encuestas de respuesta abierta, registro fotográfico, registro en audio de las sesiones de clase.

6. Conclusiones

Se encontró que las actividades que involucran apreciación del arte resultan provechosas para el desarrollo de la percepción, la ampliación del lenguaje y del conocimiento de otras culturas; pero es necesario un acercamiento que sea ameno y cercano a la afectividad y experiencias de los estudiantes.

De la misma manera, la actividad de describir y evaluar imágenes de producción propia permite a las estudiantes reconocer sus propios aprendizajes, aplicar el léxico aprendido, y tomar consciencia de su responsabilidad en su proceso de desarrollo artístico.

Uno de los cambios más notables hacia el final de la experiencia, es la manifestación de las estudiantes respecto a la necesidad de observar y pensar antes de hacer arte con las manos; y aunque manifiestan la dificultad del procedimiento, señalan que de ésta manera sus obras quedan mejor elaboradas.

Se considera que lo anterior está relacionado al cambio de lenguaje para describir una imagen como “bonita o fea” a términos más amables, tales como: aprendizaje, proceso, comunicación, expresión. Dicho cambio en el lenguaje permitió que las estudiantes modificaran su práctica de

elaborar imágenes, al sentirse en mayor libertad de experimentar en las imágenes y menos coaccionadas por los resultados.

Por último, y respecto a los conocimientos que se plantearon en el diseño de la propuesta, las estudiantes empiezan a utilizar un rango mayor de léxico relacionado a lo visual, y gozan ante la oportunidad de compartir sus conocimientos en torno al arte.

Elaborado por:	Diana Carolina Pedraza Negro
Revisado por:	Luz Betty Ruiz Pulido

Fecha de elaboración del Resumen:	24	05	2013
--	----	----	------

1. INTRODUCCIÓN

Las niñas del colegio centro Sagrado Corazón demuestran un gran interés por las actividades artísticas, en especial por las artes plásticas. Esto es visible mediante la observación a las estudiantes en el desarrollo de éste tipo de actividades. Durante las clases habituales, realizan piezas en material reciclado que da cuenta de sus gustos. Pero al hacer un diagnóstico de capacidades de observación¹, y de reflexión sobre la imagen, es posible establecer que las estudiantes no cuentan con un acervo² que les permita identificar las características de una imagen, y tampoco establecer la relación entre la realización material de una pieza de arte y su intención comunicativa y expresiva.

Se percibe mediante el diálogo con estudiantes y la profesora que dirige la asignatura de educación artística de la institución, una asociación del arte como ejecución de manualidades, que se distancia del sentido de la educación del arte, la cual tiene que ver con procesos comunicativos, formación de la percepción y como experiencia estética, entre otros. De ésta situación se desprende el cuestionamiento por la pertinencia de dicha asociación para la formación artística que se está brindando a las estudiantes en la institución, y si plantear otra manera de entender el arte podría brindar otras perspectivas valiosas para las niñas. Si bien el arte está asociado a los procesos manuales, es decir al trabajo con las manos y a la expresión, desde la perspectiva de la investigadora, sustentada en teorías estéticas que abarcan la posición del Ministerio de Educación Nacional

¹ Observación como relacionamiento de elecciones de resolución visual con una intención comunicativa.

² Conjunto de aprendizajes previos.

frente a la asignatura³, y por este frente las posiciones de Hegel frente al arte, también involucra otros importantes procesos de pensamiento.

Así entendido, el arte es una actividad ligada a lo perceptual, a la creación, y a los procesos comunicativos. La apuesta en esta investigación será desarrollar una propuesta práctica de enseñanza de las artes plásticas que explicita unos contenidos del arte susceptibles de ser aprehendidos, y que por lo tanto propicie a los estudiantes el enriquecimiento de la percepción y entender la creación de obras de arte como una disciplina en torno a la apreciación y creación de imágenes. Por lo tanto, la investigación propuesta involucra el conocimiento de una situación, el diseño de acciones de cambio y su sustento epistemológico, la implementación de cambios en el lenguaje y en las acciones, la recogida de resultados de la práctica y el análisis de lo sucedido a la luz de los aspectos que dieron origen a la pregunta inicial.

³El arte es entendido en estas posturas como un producto que involucra la elaboración de una pieza material o sensible que contiene en sí misma las claves de su interpretación como elemento simbólico. Por lo tanto se trata de una elaboración a la vez conceptual y material. Desde este punto de vista, la obra de arte es a la vez objeto estético y comunicativo.

2. ANTECEDENTES

En una primera parte, se hizo una revisión de la situación general de la educación artística en algunos colegios de Bogotá, mediante la lectura de análisis de casos, con el fin de encontrar elementos comunes a la situación problemática planteada, tales como enfoques y metodologías, así como las causas que dan origen a determinadas maneras de enseñanza en artes plásticas en contextos similares. De éstas a su vez se desprendieron comparaciones a la luz de afirmaciones de expertos locales en educación del arte.

Finalmente, se referencia una investigación didáctica de tipo aplicado, de la cual se atienden elementos conceptuales y metodológicos que orientan y alimentan de múltiples modos la presente propuesta.

Así pues, se encontró en el texto de Hernández, Ramírez, Robayo, Rodríguez (2008), *Imaginario de los Docentes de educación Artística en las Instituciones Educativas distritales en la localidad de Engativá*, una revisión de los supuestos que circundan la práctica pedagógica del arte en algunos de los colegios de la localidad:

Siguiendo en el análisis del documento de estudio de caso, se manifiestan Algunas de las tensiones a nivel epistemológico:

- El arte es considerado importante en la medida que desarrolla habilidades de motricidad fina en los estudiantes.

- No se ve la importancia del desarrollo de procesos de creación plástica individuales, las actividades no tienen un desarrollo progresivo, sino que se dan de manera desarticulada.
- Los docentes entrevistados se cohíben de realizar propuestas innovadoras para la clase debido a la inadecuación de los espacios institucionales asignados.
- Así mismo, el documento (Salas et al, 2008) señala unas tensiones en el escenario institucional dentro de los casos estudiados debido a que el poco tiempo institucional asignado al área dificulta el desarrollo de procesos de desarrollo artístico.

Estas son situaciones comunes al contexto para el cual va dirigido el proyecto a desarrollar: La docente que tiene a cargo la clase de arte no cuenta con una formación específica en la disciplina. El horario semanal asignado para el desarrollo de las clases de arte es de 45 minutos. No existe un espacio específico ni habilitado adecuadamente para la ejecución de obras plásticas que involucren técnicas más exigentes (pintura, escultura, gráfica, entre otras). En el diálogo con la docente y las estudiantes se establece un concepto de arte que lo equipara a realización de manualidades. Debido a este hecho, las artes plásticas son percibidas como una actividad agradable en contraposición con las cargas académicas que exigen las otras materias escolares, Por otra parte, la docente de arte reconoce el potencial expresivo del mismo, pero no reconoce herramientas para encauzarlo en esa dirección, ya que considera la creatividad del arte como algo innato y no adquirido o aprehendido.

Por otra parte, se encontraron en la lectura de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional para el área de artes, unos elementos epistemológicos que asocian al arte con un objeto de singular naturaleza dado que integra facetas estéticas y comunicativas, y que por lo tanto, es fruto de un pensamiento reflexivo y una elaboración cuidadosa y progresiva.

Así pues, una educación del arte acorde a esta definición, tendrá que favorecer procesos de reflexión al interior de la clase, y una apropiación de elementos que permitan construir arte vinculando concepto y manifestación sensible. Se trata de una noción de arte como un lenguaje que puede ser aprendido y empleado para lograr nuevas maneras de relacionarse consigo mismo y con los demás.

En este orden de ideas, se busca en la propuesta a desarrollar construir una posibilidad de enseñanza del arte, que no se centre sólo en los aspectos técnicos del arte, sino también en las competencias cognitivas tales como el refinamiento de la percepción y la construcción de relaciones imagen-pensamiento. Por esta razón, se plantea la posibilidad de cultivar en la acción educativa a desarrollar, la observación cuidadosa y consciente de la obra de arte, la cual se hará manifiesta en un mayor conocimiento de elementos visuales, por parte de las estudiantes, así como el desarrollo de la capacidad de decisión consciente respecto a qué recursos visuales utilizar o no en relación a la intención de la imagen. De esta manera se llega a la idea de que lo enseñable del arte tiene que ver con hacer consciencia de los procesos de comunicación del arte. Para lo cual se requiere conocer y emplear adecuadamente los códigos intrínsecos del lenguaje de lo visual. Por consiguiente, la siguiente cuestión a tratar es la metodología a emplear en una

propuesta que entienda el arte como lenguaje aprehensible. Por ello, se hizo una búsqueda de antecedentes en torno a propuestas concretas coherentes con el horizonte planteado.

Fue así como se encontró que los lineamientos para el Área de Artística propuestos por el MEN, previamente revisados, no ofrecen orientación en cuanto a los contenidos por verse en cada ciclo de estudio o edad. De igual manera, se encontró que tampoco ofrecen métodos para lograr los objetivos de la educación en el área. Lo que propone el documento, a manera de orientación, son unos derroteros, ordenados por dimensiones de la experiencia, clasificadas a su vez en Dimensión intrapersonal, Interacción con la Naturaleza, Dimensión Interpersonal e Interacción con la producción artística y cultural y con la Historia.

Según los Lineamientos curriculares para el área artística del Ministerio de Educación Nacional (2000), estas dimensiones de la experiencia comprenden cuatro procesos a fomentar desde la educación artística, los cuales se repiten en todos los ciclos escolares. Adicionalmente, a cada una de las dimensiones de la experiencia se le atribuyen unos unos logros esperados: • Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo.

- Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas.
 - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes
1. Proceso de Transformación simbólica de la interacción con el Mundo
 - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos.

- Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico.
2. Proceso Reflexivo
 - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico.
 - Desarrollo de habilidades conceptuales
 3. Proceso valorativo
 - Formación del juicio apreciativo.
 - Comprensión del sentido estético y de pertenencia cultural

De éstos lineamientos, se encuentra que los procesos reflexivos y contemplativos cobran una gran importancia en la formación propuesta, pero no se ha hecho explícito el cómo lograrlos, o qué contenidos o conocimientos concretos o prácticos ayudarían para su consecución. De igual manera, ciertas formulaciones de logros resultan ambiguas (Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías), de difícil comprobación (Disfruta con manifestaciones artísticas) o no coherentes para el desarrollo psicofísico de los niños (Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos, aplicado a niños en edades desde los 5 a los 10 años).

De estas ideas se parte para realizar una consulta respecto a propuestas didácticas concretas, localizando una investigación de especial interés en la tesis doctoral Propuesta didáctica de Investigación: la historia del arte y la Educación plástica de tercer ciclo de primaria, realizada por el profesor José Ramón Santervas, para la Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid (2007). El objetivo principal en este trabajo fue elaborar una propuesta de didáctica

para la enseñanza del arte que articulara el conocimiento de la historia del arte y la educación plástica. El autor parte de una situación similar a la que da origen al presente proyecto, porque al iniciar su investigación, se encuentra una situación de desconocimiento de los recursos plásticos y en general del mundo del arte por parte de los estudiantes de primaria y de los miembros de la escuela. El profesor, indagando en las causas, encuentra que los enfoques del arte empleados por los maestros con esta población han desvinculado la praxis artística de la conceptualización y el conocimiento de la historia del arte.

Ante ésta situación, el investigador plantea como solución la puesta en práctica de una metodología que vertebré conocimientos de gramática visual⁴, historia del arte, crítica del arte y procesos de creación artística. Bajo la hipótesis de Santervas, la experiencia de clase en el área de artes plásticas se enriquece mediante la utilización de la historia del arte, en la medida en que se favorezca el pensamiento crítico y se amplíe el acervo visual de los estudiantes.

Respecto a la didáctica que propone Santervas, ésta establece una progresión paulatina entre la adquisición de conocimientos de arte⁵, el dominio de las técnicas plásticas, y la realización de análisis iconológicos⁶. Uno de los principales aportes a la experiencia escolar que el autor identifica como componente dentro de la enseñanza de las artes plásticas es la capacidad de abordar el mundo desde

⁴ Término empleado por Donis A Dondis (1976), para referirse al arte como un lenguaje visual, que contiene códigos comunicativos que pueden aprehenderse y usarse.

⁵ Elementos visuales básicos: forma, material, composición, línea, mancha, color, textura, estrategias visuales, entre otros aspectos.

⁶ Entiéndase como la sucesión de niveles de lectura pre iconográfico, simbólico y cultural sobre una pieza visual para la búsqueda de posibles sentidos. Cada producto visual, en ésta perspectiva, es entendido más allá de ser un hecho estético, como hecho histórico. El principal exponente de éste método será Erwin Panowsky (1939).

múltiples enfoques, a partir de la ampliación de la observación cuidadosa y reflexiva. De ésta manera, presenta una propuesta de trabajo por proyectos, a partir de problemas plásticos o temáticos propuestos por el profesor. En éste orden de ideas, entiende la creatividad como un proceso para producir algo original. Según Santervas, la creatividad no se trata de un momento puntual de inspiración, sino un proceso que requiere tiempo, preparación, trabajo y pruebas, antes de llegar al resultado. Por tanto, la tesis de Santervas pone de relieve la importancia del proceso, integrando lo perceptual, lo cognitivo, lo simbólico y cultural, la destreza en el manejo de un material, la formulación de contenidos y soluciones visuales. En consonancia con los objetivos propuestos para su práctica educativa, Santervas organiza el contenido de aprendizaje del año escolar en tres bloques:

1. La imagen y la forma
2. Elaboración de composiciones plásticas e imágenes
3. La composición plástica y visual: elementos y formas
4. Artes y Cultura

Dentro de la Unidad 3, plantea el conocimiento de los elementos básicos de la visualidad, tomando como referencia aquellos previamente propuestos por Donis A. Dondis (1976) en el libro *La sintaxis de la Imagen*. Para la presente propuesta se estudian los temas y la organización lógica empleada por Santervas en su programa de educación artística:

1. *La composición plástica*

Abstracto-representativo

Perspectiva visual

Representaciones directas de la realidad

2. *Elementos básicos del lenguaje plástico y visual*

Las huellas gráficas: punto, línea y mancha.

Línea de contorno

Aplicaciones a la representación del entorno.

3. *El color*

Relaciones luz-color

Escala cromática

Combinaciones y mezclas

Características del color

Simbología del color

4. *La textura*

Texturas táctiles y visuales

Texturas naturales y artificiales

Integración texturas-color-luz-forma

Teniendo en cuenta además, que la presente propuesta se dirige hacia el aprendizaje de elementos visuales que faciliten una percepción cuidadosa y al enriquecimiento de los referentes visuales, se tienen en cuenta las acciones intencionadas de formación utilizadas por Santervas en su intervención educativa.

Así pues, estas son:

- *Reconocimiento (experiencial) de los efectos conseguidos al variar las características o composición de los elementos*

- *Empleo de nociones de tamaño, proporción, escala*
- *Realización de obras partiendo de otras (apropiación)*
- *Observación y memorización de lo percibido*
- *Representación de la figura humana observada al natural*
- *Dibujo de perspectiva (disminuyendo el tamaño de los objetos a medida que se alejan)*

De igual manera, en la siguiente Unidad, el profesor Santervas propone a los estudiantes realizar investigaciones acerca de la vida y obra de artistas, y organiza visitas a museos en las cuales enfatiza la observación sobre las obras plásticas, la descripción de contenidos de las imágenes, y el desarrollo de la capacidad de realizar interpretaciones personales sobre la intencionalidad de las obras artísticas.

Con estos cambios en las acciones y los lenguajes empleados en su propuesta didáctica de educación de las artes plásticas, el profesor Santervas plantea unos logros concretos:

- *Reconocer las posibilidades compositivas de los elementos del lenguaje visual.*
- *Realizar una reflexión previa a la composición de las obras, es decir comprender que la obra de arte tiene fases cognitivas y fases de elaboración plástica.*
- *Despertar el interés por la observación y análisis de imágenes*

- *Fomentar el deseo de experimentación con diferentes recursos plásticos y visuales*

Así pues, teniendo como referente la propuesta de Santervas, se retomarán elementos presentes en ese trabajo para la realización de la presente investigación:

1. A nivel epistemológico: Arte entendido como unidad idea-realización formal. Revisar el arte como un lenguaje que puede ser aprehendido, y para cuya realización y entendimiento se hace necesario el conocimiento de unos códigos.
2. Organización temática: Se buscan los elementos constitutivos del arte como código, desde propuestas como las de Donis A. Dondis, *La sintaxis de la Imagen* (1976) y Vasili Kandisky, *De lo Espiritual del arte y Punto y línea sobre plano*. (1931). Se espera que en la propuesta de formación a diseñar y aplicar, las estudiantes se irán apropiando de conocimientos propios del arte, para percibirlo de una manera más consciente que además les permita un mayor goce y conocimiento de obras de arte no cotidianas. De esta manera, además, se aspira dotar a los estudiantes de mejores herramientas para conseguir sus objetivos comunicativos mediante el arte. Es importante en éste punto recalcar una diferencia entre la presente investigación, respecto a la propuesta de Santervas. Si bien el autor contó con un tiempo extenso y mayores recursos para su propuesta, en el caso de este trabajo, el tiempo es muy limitado, al igual que los recursos de materiales e

infraestructura. Por lo tanto, no será posible abordar con las estudiantes cada tema con la profundidad con la que el profesor Santervas lo hizo.

3. Metodología: Se retomarán elementos de observación activa de la obra de arte, fomentando los procesos colectivos de apreciación formal de las piezas plásticas, tanto de las imágenes tomadas como referente de la historia del arte, como en el análisis autocrítico de las imágenes realizadas por las estudiantes.

Se dará importancia a la estrategia del apropiacionismo⁷, es decir la reinterpretación sobre una obra de arte, porque se considera que comporta aprendizajes perceptuales, ampliación del acervo visual y cultural, y procesos de pensamiento, que conducen a un proceso de creatividad, entendido como la unión de ideas existentes para conseguir algo nuevo.

⁷En las artes visuales, la práctica de tomar elementos de obras de arte, añadirles nuevos elementos o cambiarlos de contextos. Esto puede llevar o no la construcción de nuevos significados frente a la obra de arte original. Véase la obra L.H.O.O.Q de Marcel Duchamp (1919), la cual retoma la figura de la Mona Lisa de DaVinci, añadiéndole bigotes, y la sigla, que leída en francés, significaría algo como “ella está caliente”. Otras apropiaciones famosas serían las re-interpretaciones que hizo Picasso sobre obras de arte como las Meninas de Velázquez, en las que re-interpreta las imágenes construyéndolas con características cubistas

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Por observaciones realizadas por la maestra frente a la construcción de imágenes por parte de las estudiantes del colegio Centro Sagrado Corazón, se ha detectado:

- Las alumnas dibujan imágenes sobre-aprendidas, de manera que todo un grupo representa los mismos objetos de la misma manera, en un ejercicio en el que se esperaba ver soluciones visuales distintas.
- Las estudiantes manifiestan una fuerte categorización “bonito” o “feo”, lo cual, considera la investigadora, coacciona la libertad de creación.
- Indagando mediante el diálogo informal con estudiantes y profesora, al hacer referencia a la clase de lúdica de arte, ésta se relaciona inmediatamente a la elaboración de manualidades, es decir, un proceso manual cuyo objetivo es la elaboración de objetos bonitos.

Al hacer una lectura de estos indicadores a la luz de la formación integral, término de suma importancia en los documentos proporcionados por la Institución y en los objetivos del Ministerio de Educación Nacional, se encuentra que por formación integral se hace referencia al desarrollo del individuo- estudiante en sus múltiples dimensiones: cognitiva, social, cultural, religioso, entre otras. Esto es posible en una formación que, como lo indica Ortega Restrepo (2006), implique acciones educativas en los campos epistemológico, ético y estético. Por epistemológico se comprenden las distintas disciplinas del saber, o el conocimiento del mundo físico. Por formación ética, se comprende el desarrollo de

la dimensión social, incluyendo aspectos de vital relevancia como el cuidado de sí mismo y de los demás, la normativa y la construcción de relaciones con los demás. Finalmente, por formación estética se hace referencia al desarrollo de la dimensión subjetiva del individuo, y la adquisición de herramientas para la comunicación, expresión y creatividad. En este apartado, Ortega Restrepo (2006) señala unas competencias en torno a la formación estética, de las cuales nombramos las más relevantes para esta propuesta: El aprendizaje de códigos culturales y artísticos, y la racionalidad expresiva, En otras palabras, el empleo de recursos del arte para la expresión y transmisión de contenidos.

En ese sentido, se hace necesaria una indagación sobre la coherencia entre una educación del arte que lo equipara a manualidad y el significado de una formación integral. Es indiscutible que la actividad de realizar manualidades comporta unos aprendizajes, pero éstos son más de tipo práctico o técnico, si se reconoce que no hay en su elaboración un proceso de elaboración simbólico. Dado que las competencias de la formación estética incluyen el aprendizaje de códigos culturales y artísticos; y el empleo de los mismos con fines comunicativos y expresivos, vale decir que una educación de arte como manualidad no cumple del todo con el cometido de la formación estética. Es por esta razón que se plantea la posibilidad de diseñar una alternativa para la educación del arte- plástico que desarrolle las competencias asignadas a la formación estética desde la definición anteriormente proporcionada.

Así, se plantea como principio de la investigación, **la posibilidad de cambiar mediante acciones y modificaciones en el lenguaje la asociación del arte a**

manualidad, para retomar la naturaleza conceptual y comunicativa del mismo.

Habiendo definido este enfoque que guie la enseñanza de artes plásticas, la pregunta será por la manera de aplicarlo dentro del contexto específico.

4. PREGUNTA ORIENTADORA

¿Cuáles serían las características de una propuesta para la enseñanza de artes plásticas desde un enfoque que rescate lo cognitivo y comunicativo del arte, dirigido a las estudiantes del centro Sagrado Corazón?

5. CONTEXTO

Características de la Localidad de candelaria

Según los datos del Departamento de Planeación Distrital. (2012), La Candelaria es la localidad más pequeña de Bogotá, con una extensión de 183.89 hectáreas Ubicada en el sector centro–oriente de Bogotá. Está conformada por los barrios Belén, Las Aguas, Santa Bárbara, La Concordia, Egipto, Centro Administrativo y la Catedral.

De acuerdo con el diagnóstico local de cultura del año 2012, presentado por Secretaría de Cultura, recreación y deporte en el año 2010-2011, en La Candelaria predomina la clase socioeconómica baja. El 52% de los predios son de estrato dos y ocupa la mayor parte del área urbana local; el 47,5% pertenece a predios de estrato tres y el 0,5% restante corresponde a predios en manzanas no residenciales.

Marco Institucional

El Centro Sagrado Corazón es un Centro educativo de básica primaria ubicado en la localidad de La Candelaria, a escasas cuadras del Archivo Distrital. De filosofía religiosa, fue creado y es administrado por la comunidad Hermanas del Niño Jesús Pobre. Actualmente atiende niñas de grado 0 a 5 de primaria, de los barrios Belén, las Cruces, El Rocío, Girardot, entre otros.

Reseña histórica

Teniendo en cuenta el manual de convivencia del Centro Sagrado Corazón (2011)⁸, se pueden establecer como elementos que identifican la institución los siguientes:

En 1959 la comunidad compró un terreno para la obra que llevaría el nombre: CENTRO SAGRADO CORAZÓN. El 17 de noviembre de ese mismo año recibió la aprobación eclesiástica del arzobispo de Bogotá, Monseñor Luis Concha. Allí se dictaron cursos de alfabetización, corte y costura para personas de escasos recursos económicos. En vista de la carencia de escuelas para todos los niños del sector, se abrieron los cinco primeros grados de primaria como escuela anexa del Colegio Ateneo femenino.

Durante el mismo año (1976), las Hermanas del Niño Jesús Pobre reciben el permiso para fundar un colegio en el barrio Belén (Bogotá). En 1978 se les otorga la licencia de funcionamiento y en el 79 la aprobación de primaria.

Desde su fundación el Centro Sagrado Corazón fue gratuito y se sostuvo gracias a las ayudas de benefactores alemanes.

Entre 1982 y 1984 se pudo construir, con ayudas de donantes, un nuevo edificio para el Centro Sagrado Corazón; además se reformó el antiguo colegio para establecer allí definitivamente el Hogar.

Visión.

Al 2012 nuestra provincia se ve como una comunidad consolidada, unificada y comprometida con su filosofía y su misión. Reconocida por su excelencia en educación integral y formación de comunidades, y por el sello particular P.I.J de sus integrantes y egresados que contribuya a su crecimiento personal y al desarrollo de las comunidades en que interactúan.

Misión

Anunciar a Jesús Eucaristía mediante la relación personal con Él, la vivencia de los consejos evangélicos, la vida fraterna y el compromiso con los necesitados.

⁸ El documento al cual se tuvo acceso no presenta paginación.

Formar integralmente personas que vivan su misión de cristianas católicas desde la búsqueda de la excelencia, el respeto, la comunión y el servicio para la transformación de Colombia.

Valores

Los valores en los que se enmarca la acción educativa del Centro Sagrado Corazón son La fe como la respuesta de la persona humana al Dios personal. El Respeto concebido como dar a cada persona la mayor importancia con la atención, escucha, servicio y acogida como el reconocimiento en cada persona del valor de esta como hija de Dios. La Solidaridad es poner al servicio del bien común todo lo que somos y tenemos, apoyando en especial a los más pobres y necesitados. La responsabilidad como asumir cada tarea apropiándonos de ella, ejecutándola con calidad y puntualidad. La verdad es la total transparencia de sí mismo, manifestada de forma práctica en la expresión clara y sin deformación de la información.

El área de educación artística se encuentra organizada en un espacio escolar denominado “lúdica”: lúdica de arte, lúdica de música y lúdica de teatro, todas con una intensidad semanal de una hora de trabajo escolar, el cual se desarrolla de forma simultánea. Las estudiantes de cada uno de los cursos eligen uno de estos espacios para cursar durante el año escolar, de acuerdo a sus intereses. En los documentos institucionales revisados no se encontró ningún tipo de lineamiento u orientación para desarrollar el trabajo en esta asignatura, por lo cual, se consideró importante esta propuesta.

Grupo Muestra

Para el desarrollo de la investigación, la rectora del Centro Sagrado Corazón asignó un grupo de prueba, conformado por 13 niñas de diferentes cursos, de diferentes edades (7-10 años aproximadamente), las cuales se encontraban tomando las clases de la “lúdica de Arte”.

6. JUSTIFICACIÓN

El trabajo se encuadra bajo la definición de Propuesta porque en consonancia con la descripción proporcionada por el grupo Reflexión Acción Participativa (2012), se trata de un instrumento de trabajo que sirve para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar. La organización de sus contenidos teóricos y prácticos es flexible, pese a que la secuencia de temas y actividades está planificada con anterioridad. De igual manera, una propuesta especifica la metodología y actividades a emplear en la intervención educativa.

Es necesario en este punto contemplar que el nombre de la propuesta “Proyecto Arte Rodante” surge primero de una asociación de proyecto a la realización de obras plásticas⁹, debido a que uno de los elementos que se construyen para el desarrollo de la propuesta es en sí mismo un objeto intervenido plásticamente. Dicho objeto, un mueble estilo cómoda rodante, es el resultado de la búsqueda de una solución a la falta de un espacio escolar adecuado para el taller de arte. Por lo tanto, la cómoda de arte rodante, sirve a la vez para simbolizar el espacio-tiempo para hacer arte, y a la vez como contenedor de materiales de arte, láminas y libros de arte y los trabajos de las estudiantes. Se plantea también la posibilidad de ser intervenido con pinturas, de tal manera que se transforme en un dispositivo de exposición rodante, dentro de los espacios del colegio.

⁹ En artes visuales el término Proyecto hace referencia a la organización de una serie de pasos y recursos encaminados a la realización de una obra visual o una exposición.

En cuanto al alcance de desarrollar la propuesta, denominada Proyecto Arte Rodante, se da en tres direcciones en torno a los escenarios en los que se pretende aportar mediante la memoria y análisis de la experiencia: El escenario institucional, el personal profesional, y el escenario de los colegas maestros de arte en el ámbito escolar. El aporte a la institución es complementar el horizonte de comprensión del objeto de estudio del arte, desde una perspectiva que lo entienda como un lenguaje compuesto de códigos que son aprehensibles, De igual manera, se proponen hacia el Centro Sagrado Corazón, unos posibles contenidos y métodos para el desarrollo la enseñanza de artes plásticas con las características ya mencionadas. En este orden de ideas, la intención es brindar elementos que fomenten la formación integral a las estudiantes del plantel.

Respecto al aporte a mi práctica docente profesional, el desarrollo de un sustento epistemológico en torno a la enseñanza del arte me permite clarificar los principios que dan forma a mi práctica pedagógica. Por otra parte, el desarrollo de un diseño de propuesta para la enseñanza del arte me permite poner en diálogo un saber específico del arte y unos conocimientos de didáctica que me son relativamente nuevos, al servicio de unos sujetos-estudiantes que se encuentran en formación, y a quienes resulta importante desarrollar una dimensión estética reflexionada desde los dos lugares: el arte y la educación.

A propósito de la contribución hacia mis colegas maestros de arte, la intención es facilitar un punto de vista, o si se quiere un punto de partida hacia nuevas reflexiones o metodologías en torno al quehacer cotidiano en el ámbito de las artes plásticas escolares. Principalmente, se pretende abrir la posibilidad de

construir consensos o dado el caso, discensos, en torno a los fines, metodologías y comprensiones del arte en las escuelas. Finalmente, el presente trabajo plantea la posibilidad de pensar algunos elementos visuales como componentes básicos para el aprendizaje del arte, ante una situación encontrada como es la falta de contenidos propuestos para el área de artes plásticas dentro de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación,



Ilustración 1 Mueble Taller de arte rodante

7. OBJETIVOS

General

Diseñar una propuesta para la enseñanza de artes plásticas, dirigida a las estudiantes del Centro Sagrado Corazón, que favorezca la asociación de arte a procesos de comunicación y pensamiento.

Específicos

- Fomentar con el diseño y la implementación de la propuesta una comprensión del arte como un lenguaje aprehensible compuesto por elementos que pueden estudiarse y emplearse de manera consciente.
- Determinar la percepción de la propuesta por parte de las estudiantes y padres de familia, en términos de relación con el arte.

8. MARCO TEÓRICO

Para fundamentar las posiciones acerca del arte y la educación del arte sobre las cuales se construye la propuesta, se hace necesario revisar en su respectivo orden: una noción de didáctica desde una perspectiva que entienda la práctica educativa como una acción intencionada de formación. Por consiguiente, Tras hacer explícitas las intenciones de formación que involucra la actual propuesta, se abordará una concepción de arte coherente con los objetivos de formación. Esto nos permitirá relacionar como derroteros, unas ideas sobre el arte, que como se verá más adelante, se vinculan directamente a propuestas de formación del arte en el ámbito escolar. De éstas se analizarán brevemente los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2000), y algunas propuestas que se consideran pertinentes para tener como referentes para el diseño de la propuesta.

8.1. Educación, didáctica y arte

En la conceptualización de esta propuesta, se parte desde el principio de que toda práctica pedagógica es una acción que se desarrolla en pos de una intención formativa. Esto es coherente con los planteamientos de Fonseca (2008), quien entiende la didáctica como un campo de saber y de prácticas que reflexiona la *práctica pedagógica*, y define ésta última como una *acción intencionada de formación*. De lo cual se desprende que, en primer lugar que existe una

intervención premeditada y dirigida a alguien y en segundo lugar, que existe una intención que direcciona ese actuar hacia una *transformación social*, buscando una coherencia entre las posiciones éticas y políticas del educador y su concepción de formar o educar. En medio de éste proceso intervienen de manera dinámica sujetos, saberes y contextos.

Respecto a los sujetos, se entiende que existen en relación dos fundamentales: el maestro y el estudiante. Ambos se deben considerar, según Fonseca (2010) como sujetos reflexivos y activos en la actividad del aprendizaje, así como sujetos a un contexto micro (el ámbito escolar) y a un contexto macro (realidad social). En ese sentido, cualquier intervención educativa pasa primero por la reflexión de hacia quienes va dirigida su acción pedagógica, y cuáles son los horizontes que guían su trabajo formador, así como evidenciar cuáles son las intenciones de intervenir en un contexto.

Así pues, para el desarrollo de ésta investigación es fundamental conocer los sujetos a quienes se dirige la intervención, en un contexto macro, situación social-económica. En contexto micro, las relaciones de las estudiantes con el saber del arte y las relaciones al interior del colegio principalmente con sus compañeras. Surge entonces la pregunta de ¿qué tipo de sujeto considero es necesario formar? ¿Qué tiene mi área de conocimiento que ofrecer en ése sentido? ¿Cómo puedo lograr mis objetivos formativos? Es indiscutible que estas cuestiones están íntimamente relacionadas a las reflexiones personales de la docente-investigadora.

En esta propuesta, la inquietud que alimenta el desarrollo de acciones de cambio proviene del choque entre una posición epistemológica de la investigadora frente al arte y una realidad institucional. La investigadora asocia el arte con el desarrollo de procesos que imbriquen percepción, cognición y elaboración física. Por lo tanto y siendo coherentes con esta idea de arte, una educación en este campo tendría por objeto potenciar la capacidad de observación, la cual considera en su enfoque la investigadora, es una habilidad de gran importancia en los procesos de formación, ya que posibilita relacionarse de una manera sensible, estética y gozosa con el mundo. Por lo tanto la propuesta plantea la formación de sujetos que observen de manera activa y que estén en capacidad de comprender los mensajes visuales de una diversidad de fuentes, incluyendo el arte y las imágenes cotidianas. De igual manera, se proyecta a largo plazo la formación de sujetos que entiendan la creatividad como un proceso que implica trabajo intelectual, persistencia, trabajo manual, para lograr que la unión de varias ideas sea algo distinto a la suma de elementos. Finalmente, sujetos que tomen consciencia de su responsabilidad en el propio aprendizaje y transformación, sea de sí mismo, de la materia, o de su contexto.

Teniendo como horizonte dicha idea del arte, se hace una comparación con la manera cómo se desarrolla la clase de arte al interior de la institución estudiada buscando comprender cómo se concibe el arte en éste grupo social específico. Así, se definen unos criterios de observación hacia las actitudes y desempeños de las estudiantes del grupo de prueba, los cuales serán: aspectos de observación y

conceptualización de la imagen¹⁰, desarrollo de consciencia respecto a los propios procesos de aprendizaje en artes plásticas, valoración de los propios trabajos, inconvenientes y aciertos, disposición para abordar las imagen tanto en las etapas de apreciación de obras realizadas o creación de obras nuevas.

De igual importancia, la investigadora encuentra otra situación que le causa inquietud: las estudiantes, pese a estar muy cerca de múltiples escenarios culturales, no han tenido muchas oportunidades de disfrutarlos, o de comprender los sentidos del arte que allí se expone. Desde el concepto de experiencia estética de Schusterman (2002), esta es una vivencia intensa y gozosa de un objeto, puede ser de arte o no, en otras palabras, la atención plena la realidad. Si el objeto de arte ha sido creado principalmente para la vivencia de ésta experiencia estética, ¿por qué resulta en ocasiones tan complicado el acercamiento entre el público a unas obras de arte? Porque percepción es un fenómeno que contempla no solo la recepción fisiológica de estímulos, sino también un relacionamiento con elementos previamente existentes en la memoria. Esto quiere decir que si percibimos una obra de arte, pero no la podemos relacionar a nada, o no sabemos cómo leerla podemos perder la posibilidad de vivenciarla, disfrutarla y comprenderla. Si bien, como parte de la cultura visual se validan todo tipo de productos e imágenes populares, también es posible y necesario permitir que un mayor número de personas conozcan productos del arte, en los que la realización

¹⁰ Comprender cómo se relaciona la manera en la que fue ejecutada visual y técnicamente una imagen en relación a una determinada intención comunicativa, aprender que yo mismo interpreto la imagen según las relaciones que pueda establecer entre ésta y los objetos que conozco.

formal y el sentido interno está concebido para impactar y alimentar el espíritu¹¹. Al hacer estas reflexiones, surge la importancia del maestro de arte como mediador entre los sujetos-estudiantes, y la obra de arte. En otras palabras, al formar para la apreciación del arte se quiere coadyuvar a la formación de un sujeto sensible, es decir que tenga la disposición para recibir, disfrutar y comprender las obras de arte

Ahora, es necesario conocer el tipo de saber relevante para conseguir los objetivos de transformación propuestos o las intervenciones educativas que puedan ayudara generar los cambios planeados. Para ello, se indaga en lo que significa educar la percepción y posteriormente se trata la concepción del saber-arte que podría aportar de manera significativa a las estudiantes en la construcción del sujeto social que se ha planteado.

En ese orden de ideas, lo primero será establecer una acepción para la percepción. Según el diccionario de la Real Academia Española esta es una sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos. Esto es coherente, mirando más profundamente, a la definición dada por Sillamy (1974), en la cual el autor explica que la percepción se constituye en un fenómeno más complejo que el hecho de recibir estímulos sensoriales concretos, por el contrario, señala éste autor, la acción de percibir articula las sensaciones, con las propiedades y experiencias propias del sujeto, para generar una

¹¹Para Kant (1790) la obra de arte es fruto de un gusto desinteresado frente al valor de uso del objeto representado. La obra entonces, pertenece a una esfera de objetos distinta al interés práctico. Esto es importante porque señala la naturaleza espiritual y contemplativa del arte, a la vez que lo diferencia de los objetos cotidianos o de uso. Por consecuencia, la función del arte no es ser utilizado, sino comunicar, poner en movimiento la emoción y el pensamiento del espectador.

consciencia de realidad. En ese sentido, el percibir implica la subjetividad, por lo tanto, está influida por múltiples factores como las maneras de ser y de pensar, el medio socio-cultural al que se pertenece el sujeto que percibe, los estados de ánimo que se experimentan al momento de recibir el estímulo, los intereses inmediatos, entre otros. De igual manera, los criterios particulares con los que se percibe son mutables en el tiempo y según las experiencias, por lo tanto, es necesario considerar que las percepciones, aún respecto al mismo objeto, son distintas a todas las personas.

Se ha definido la percepción como una acción que implica poner en relación los estímulos nuevos con los contenidos y conocimientos anteriores, en este punto se hace necesario abordar una visión respecto a la posibilidad de educar por la percepción. A propósito de esta cuestión, Arnheim (1979), señala la necesidad de trascender la mirada como fenómeno fisiológico, para trascender hacia la aprehensión de esquemas estructurales significativos, fomentando una observación cuidadosa, que comprenda el conjunto y el detalle dentro de la complejidad del mundo y que permita generar nuevas relaciones entre lo nuevo y lo conocido, teniendo en cuenta que percibir implica bajo este enfoque pensar. Frente a la pregunta de cómo aprehender una pintura, Guzmán Pérez (1994) plantea que se trata de reconocer en primer lugar los aspectos visuales tales como: la composición, las líneas de fuerza, los ritmos visuales, las texturas, las formas, luego, encontrar los núcleos de interés, el manejo intencional de la luz y el color, entre otros aspectos que evidencien un significado o un sentido metafórico. En este orden de ideas, se trata de un proceso que comprende etapas de descripción material, confrontación del estímulo nuevo con lo previamente

conocido, análisis de símbolos dentro de la imagen y re-elaboración de posibles lecturas e intencionalidades a partir de la imagen.

Así entonces, para desarrollar la habilidad de la percepción, se propone en esta intervención la apreciación consciente de obras de arte adulto porque sus elementos visuales y semánticos han sido plenamente contruidos de manera consciente y estudiada. A continuación entones, se analizarán algunos referentes de propuestas didácticas para la enseñanza de artes plásticas, esto con el fin de obtener luces acerca del porqué estudiar las obras de arte y los elementos visuales podrían coadyuvar para que los estudiantes desarrollen un nivel de percepción más sensible y crítica.

Es importante en este punto señalar que existe una gran diversidad de nociones en torno al objeto y el fin del arte, y que de cada una de ellas se desprenden propuestas didácticas distintas.

En el caso concreto de la presente propuesta, que se adhiere a los Lineamientos para el área de arte, presentados por el Ministerio de Educación Nacional (2010), se debe comprender primero la idea de arte a partir de la cual se construye dicho documento.

Se hace evidente en la lectura de los *Lineamientos Curriculares para la Educación artística* del Ministerio de Educación Nacional propuestos en el año 2000, unos principios epistemológicos que sustentan la enseñanza de las artes. En dicho documento, se aborda el arte como un campo de conocimiento holístico que

integra las distintas facetas del individuo y que favorece el desarrollo de un pensamiento contemplativo.

Resulta de utilidad mencionar que la concepción de arte propuesta por el Ministerio en el documento de Lineamientos, se alimenta de las ideas de Hegel (1831), en el sentido en que la obra de arte deviene una unidad entre concepto y manifestación física, por lo tanto las claves para su comprensión son intrínsecas a las piezas de arte. El arte, continua la argumentación, es fruto del trabajo del espíritu, encarnado por el artista en la materia. Por ésta razón, una educación del arte debe propender por el desarrollo del pensamiento contemplativo¹² y de la percepción¹³ así como la ampliación del acervo¹⁴ visual. De esta manera, en los lineamientos dados por el ministerio para la formación de artes plásticas y visuales se busca coadyuvar a la construcción de puentes de comunicación entre el sujeto, el mundo y los otros, en lo que se denomina en el mismo documento *lograr una comprensión sensible del mundo*¹⁵. Así pues, la educación artística tiene por objeto, según el Ministerio de Educación, el desarrollo de la sensibilidad, entendiendo ésta como la capacidad de percibir, de conmoverse ante los fenómenos perceptibles y ante las relaciones con el mundo. En éste punto, se aclara que el objetivo de la educación artística en ámbito escolar, es la formación

¹² Según los lineamientos del MEN, se trata de la capacidad de disfrute del mundo y de las sensaciones, así como la búsqueda del sentido profundo e íntimo de la propia existencia. (13, 2000)

¹³ Entendiendo esta no como un mero hecho fisiológico, sino como la posibilidad de establecer relaciones entre los estímulos nuevos con elementos anteriormente conocidos, de manera que se posibilite una lectura más rica y consciente de lo visual.

¹⁴ Conjunto de experiencias y conocimientos previos que anteceden al encuentro con una obra de arte o estímulo nuevo.

¹⁵ Formación de una manera metafísica de comprender el mundo, en armonía con la naturaleza y consigo mismo (1, 2000).

integral del individuo, y la manera en la que el arte contribuye a la educación integral implica las siguientes acciones:

1. Relaciona estética y ética, por cuanto los juicios de valor serían aplicables en ambos campos, evidenciando tensiones y desequilibrios tanto en la vida cotidiana como en la obra artística, llevando así a explicitar la necesidad de transformar y de transformarse en un ejercicio de libertad. Por tanto, educación integral significaría el desarrollo de la autonomía.
2. Creación de un ambiente de confianza en el que prime la libertad. Lejos de coaccionar, busca que los estudiantes se empoderen de sus procesos y decisiones.
3. Descubrimiento de aptitudes. Facilitando el encuentro de los estudiantes, entendidas como personas en formación, con lenguajes artísticos con los cuales sientan afinidad.

Lo anterior muestra una perspectiva de auto-formación, mediante el cultivo de la capacidad de asombro y la curiosidad, así como en la elaboración y toma de consciencia frente a un proyecto de vida particular fomentando el ejercicio de la autonomía. De igual manera, de los planteamientos generales sobre la educación artística, se desprenden unos fines sociales de la educación artística, a saber:

1. La Construcción de la Identidad Cultural: Reconocimiento del patrimonio, identificación como colectivo unido por historia y tradiciones. El texto enfatiza en ésta función como una posible solución frente al problema de la intolerancia y la violencia generalizada de la sociedad, ya que según los

autores, el arte al desarrollar vías de reconocimiento y comunicación, coadyuvaría a disminuir las agresiones (Lineamientos Área Artística MEN 2000, página 24, Razón social de las artes, MEN).

2. Rescate de las Artes tradicionales: como reconocimiento y perpetuación de prácticas artesanales locales.
3. Estudio de la naturaleza: Santiago Cárdenas citado en el documento reconoce específicamente en la disciplina del dibujo un recurso que facilitaría el conocimiento y experiencia del paisaje y la naturaleza, y por tanto llevaría a su conocimiento y valoración.
4. Estudio de la Historia del Arte: Que en el documento se identifica como ampliación de la cultura universal, factor de calidad de vida y disfrute.

En el caso de ésta propuesta, es importante enfatizar en la ampliación del acervo¹⁶ cultural de las estudiantes, manifiesto en el estudio de la historia del arte, no con fines memorísticos, sino como elementos que contribuyan a la comprensión de una mayor variedad de códigos culturales, y faciliten el disfrute de una mayor diversidad de elementos artísticos, sean o no cotidianos.

Por otro lado, y entendiendo el arte como un proceso a la vez físico y mental, el ministerio señala unas competencias cognitivas que los estudiantes desarrollan en la práctica de una educación artística encaminada hacia el pensamiento contemplativo y el potenciamiento de la percepción. Estas competencias son:

¹⁶ Conocimientos previos y referentes visuales que permiten un mejor entendimiento de las obras de arte, siendo consideradas éstas como una unidad entre forma y concepto.

1. Percepción de relaciones .Ser capaz de entablar vínculos entre referentes distintos y disciplinas. En la práctica del arte se integran conocimientos de distintas disciplinas, por ejemplo, es posible desde un proceso de investigación-creación de arte abordar una inquietud desde las perspectivas históricas, científicas y artísticas, antes y durante la elaboración de una pieza de arte.
2. Atención al detalle a partir del refinamiento de la percepción y el entendimiento de los elementos formales¹⁷ del arte.
3. Promoción de la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas
4. Desarrollo para cambiar la direccionalidad cuando aún se está en proceso. Esto es aprender a ser sensible y flexible a los descubrimientos y aprendizajes que tienen cabida durante la elaboración de una pieza de arte, aunque bien podría aplicarse en otros ámbitos de la vida cotidiana.
5. Capacidad de tomar decisiones en ausencia de reglas. Dado que en el arte no existen formulas, existen las múltiples posibilidades de solución ante una misma cuestión. Queda al criterio del artista, o del estudiante-artista la elección consciente de los elementos y recursos visuales en relación a una intencionalidad de la imagen.
6. Imaginación como fuente de contenido, habilidad para visualizar situaciones, y predecir resultados de una serie de acciones planeadas

¹⁷ Aquello que es visible en el arte, cualidades como composición, material, escala, forma, color, textura, entre otros.

7. Habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones del contexto. Esto podría interpretarse como entender la falta o la tenencia de recursos y la capacidad de sobrepasar estas situaciones para la elaboración de proyectos.
8. Habilidad para percibir el mundo desde un punto de vista ético y estético.

De estas competencias se plantea desarrollar la segunda, que hace referencia al refinamiento de la percepción, porque se considera que esta resulta coherente con la definición de arte como sistema de símbolos visuales asumida para el desarrollo de la presente propuesta. En cuanto a las otras competencias, no se considera que se sean específicas al aprendizaje de las artes visuales, y que podrían ser trabajadas desde otras disciplinas.

Ahora bien, como se ha señalado anteriormente, las distintas concepciones del arte dan origen a diversos enfoques de educación del arte. Debido a ello, se hará una breve revisión de tres didácticas del arte, que aportan elementos a la constitución del presente proyecto: Los llamados modelos expresivos del arte y los modelos disciplinares de la enseñanza del arte, y dentro de éstos últimos una propuesta concreta: el *Proyecto Kettering*.

8.2. Didácticas del arte

Para comprender los aportes de los referentes en cuanto a educación del arte, se hace necesario revisar en ésta sección los orígenes, principios y metodologías que

guían las didácticas de la enseñanza artística elegidas. En primer lugar, se hace referencia al Modelo Expresivo del arte porque se escucha con bastante frecuencia en los diálogos informales con las niñas y en la entrevista con la profesora la asociación de arte a expresión, así como a manualidad.

Según Aguirre (2005), el modelo expresivo del arte se fundamenta en la concepción de que el niño es naturalmente creativo, y puede llegar por sus propios medios a soluciones plásticas libres e imaginativas, por lo tanto, realizar un proceso de educación como transmisión de conocimientos sería contraproducente para los fines de realización y expresión de los estudiantes mediante el arte. Así pues, sus fines son el desarrollo de la autoconfianza, la autoestima y la identificación con la obra visual, de modo que el estudiante haga uso libre de su creatividad.

En ese orden de ideas, la noción de creatividad corresponde a espontaneidad y experimentación. En consecuencia, los contenidos, no son relevantes ni predeterminados, por el contrario, se busca generar experiencias lúdicas de aprendizaje, y se prefiere la autoexpresión por sobre la imitación. Este enfoque de la educación del arte rechaza la observación de referentes de arte adulto y obras de arte, así como la observación de referentes naturales. Dados los objetivos propuestos, no es preciso establecer criterios de evaluación.

En ese sentido, en este modelo no se considera necesario hacer explícitos unos temas o aprendizajes, ni un horizonte que oriente las acciones, tampoco es

fundamental el profesor en el rol de guía, ya que los niños naturalmente llegarían a producir imágenes mediante las cuales se expresarían los propios sentimientos.

Es importante señalar en este punto, relacionando este referente con la realidad institucional, que se percibe en diálogo con la profesora de arte y las estudiantes de la institución la caracterización del arte como una actividad de elaboración de productos ligada íntimamente a la expresión de sentimientos, y que no se considera la elaboración de procesos de desarrollo de la creatividad mediante actividades encaminadas al conocimiento de lo visual. Por lo tanto, se puede concluir que la manera como se percibe el arte en el colegio, es similar a la noción de arte como manualidad-expresión. Sin embargo, se plantea una diferencia fundamental entre la noción de arte como expresión y la metodología actualmente empleada para la enseñanza del arte en el colegio. Esto porque a pesar de que la profesora de arte del plantel concibe el arte como un producto que permite que las estudiantes realicen procesos de catarsis, en su práctica direcciona las actividades hacia la realización de unos productos específicos, y evalúa los productos. Adicionalmente, en vez de permitir que las estudiantes estén en libertad de dibujar un referente, les enseña la manera de cómo dibujarlo, es decir que condiciona los modos de construir imagen, contradiciendo de ésta manera los planteamientos del arte-expresivo.

Se esperaría entonces que si el enfoque del arte es la expresión, las imágenes realizadas por las niñas dieran razón de a una auto-expresión. Sin embargo, se encuentran signos contrarios en la manera como las estudiantes abordan la creación de imágenes con temática autorreferencial. Esto es visible en signos

como la repetición de imágenes y la excesiva categorización “bonito” o “feo” empleada por las estudiantes frente a sus propios trabajos, el temor a dibujar porque el objeto no queda de determinada manera o porque las compañeras o profesora lo vayan a descalificar. Así mismo, se observa que las estudiantes no cuentan con métodos para abordar las imágenes, ni de nombrar las características de las mismas, y que esta situación genera una falta de herramientas para crear imágenes propias.

En búsqueda de una alternativa ante esta coyuntura, se busca un modo de educación del arte que rescate los procesos perceptuales, la verbalización de características visuales que puedan ser aprehendidas y la construcción de relaciones mensaje-realización formal.

Esa alternativa encuentra como referente el llamado *modelo disciplinar de la enseñanza del arte*. Las características principales de éste modelo, serán la recuperación de la figura del maestro como especialista, en capacidad de guiar al niño hacia la apropiación de unos contenidos previamente establecidos. El arte y la experiencia estética se conciben como experiencias organizadas, y la metodología empleada toma elementos de la ciencia, en cuando a conceptualizaciones claras, métodos de trabajo y procedimientos propios.

El objetivo perseguido es el logro de la Alfabetización visual¹⁸, entendida como la competencia para producir y para leer mensajes visuales. Esto significa enseñar a

¹⁸ Término empleado por Donis A Dondis (1976), para relacionar el arte en su calidad de lenguaje visual al lenguaje verbal. Esta categoría permite que lo visual pueda ser aprehendido como un código con unos signos y una sintaxis propia. Por alfabetividad se refiere a la enseñanza del código a un mayor número de personas, quienes contando con las herramientas y las estrategias puedan desentrañar de manera

percibir los signos visuales y su disposición en relación a la comunicación de un mensaje visual.

Uno de los principales teóricos de este enfoque fue Eisner (1972), quien concibió el arte como una disciplina plenamente estructurada, en otras palabras, una obra de arte sería una elaboración intelectual que surge de operaciones mentales complejas. Estas operaciones implican interrelacionar signos y cualidades visuales para la comunicación de un contenido conceptual, expresado en un plástico. Para complementar esta idea, Anzorena (1998), señala que la obra de arte se constituye en el juego mutuo entre visión y pensamiento. En la imagen, dice este autor, percepto¹⁹ y concepto se animan y se esclarecen entre sí, siendo aspectos de la obra de arte. Y percepto, para Deleuze (1977) será lo propio del arte, en cuanto a creación de sensaciones que son perceptibles y permanecen en la memoria del espectador. Dadas estas condiciones, el arte -continúa Eisner- desarrolla un tipo de inteligencia única, la inteligencia cualitativa (en original "*art as experience*"). Señala además que para obtener el mayor potencial de la educación del arte, es necesario que se integre y relacione las disciplinas de la estética, la historia del arte, la teoría del arte, y el manejo de materiales.

Dado que en esta concepción del arte la percepción es un elemento fundamental, se debe entender que uno de los objetivos principales de la formación artística es el aumento de la sensibilidad, es decir, ampliar la capacidad de estar atentos y en disposición para recibir y comprender los fenómenos del mundo y al interior del

autónoma, no sólo las características sino las estrategias empleadas por los productores visuales (publicistas, artistas, diseñadores) para la comunicación de mensajes.

individuo mismo. Como tal, este objeto de la educación del arte desde la perspectiva disciplinar se relaciona con el concepto de Experiencia Estética, porque el arte como experiencia es parte de nuestras vidas, se trata de una forma intensa de realidad. Se puede decir que es una transformación de la visión del mundo mediante la movilización de todas las facetas del ser humano: percepción, cognición, razón, afectividad, emoción.

Hilando más fino dentro del modelo de educación disciplinar del arte, se hace mención a dos propuestas didácticas concretas, para hacer una comparación y explicar posteriormente qué elementos se adoptarán para la elaboración de la investigación.

La primera es el *Modelo DBAE (Discipline Based Art Education)* Desarrollado por el *Getty Center for the Education in Arts* (1987) cuyo fin era la consolidación de la educación artística como asignatura en el currículo formal escolar. Su consigna sería “El arte se enseña y se aprende”.

Su objetivo era lograr que estudiante adquiriera habilidades para comprender y apreciar el arte, mediante el conocimiento de teorías y concepciones del arte. Sus contenidos incluían componentes de la estética, la historia del arte, la crítica del arte y la creación artística. De modo que se estudian productos visuales de las Bellas artes, artes populares, cultura occidental y no occidental, pasando por las producciones antiguas y las contemporáneas. En su currículo se tocan las mencionadas disciplinas, organizadas alrededor del análisis de las obras de arte,

de manera que el estudiante vaya adquiriendo conocimientos y desarrollando su comprensión.

Análisis del Modelo.

- Incorpora la crítica y el conocimiento de un contexto histórico
- La evaluación comprueba la eficacia del método y permite la incorporación del arte en el modelo educativo formal.
- El ordenamiento y el diseño de actividades son consecuentes con los objetivos preestablecidos, trascendiendo el modelo de enseñanza de técnicas.
- Se enmarca en un modelo de pensamiento racionalista-disciplinar, por lo que sus métodos son prescriptivos y tecnocráticos.
- Los conocimientos a alcanzar son estandarizados, no contextuales, críticos ni pluralistas.
- Los objetos sobre los que se centra el estudio provienen del arte occidental, perpetuando las cadenas del poder en las que las sociedades hegemónicas imponen qué es el conocimiento válido y el arte considerado como tal.

Dados los inconvenientes encontrados en este modelo de aplicación de la enseñanza del arte como disciplina, se busca otra alternativa, encontrándola en el proyecto Kettering de Elliot Einsner (1995).

La diferencia fundamental de este modelo respecto al anterior es el hecho de que en ésta propuesta se imbrican el modelo de educación artística como disciplina y

el enfoque de Dewey de Arte como experiencia. De ésta manera el aprendizaje del arte trasciende los contenidos, y deviene una experiencia integradora, ya que siguiendo a Dewey, Einsner (1995) considera que el arte exige y desarrolla la inteligencia cualitativa. Es por ello que se apoya en una concepción simbólica del arte, pues junto a los contenidos cognitivos, expresa sentimientos y valores.

La educación artística –para Einsner- debe apoyarse en la estética, la historia del arte y la teoría del arte, y orientarse hacia lo cotidiano. Es decir, hacia el desarrollo de la sensibilidad estética encarnada en escenarios y acontecimientos cotidianos, y hacia la creación de vínculos de cohesión entre los humanos, porque por esta vía, se fomenta la ampliación del potencial de la consciencia.

El trabajo frente al arte se realiza en tres ámbitos que se interpenetran: el dominio productivo, el crítico, y el cultural. El primer ámbito se refiere a la instancia de creación matérica del arte, el segundo ámbito a la comprensión de los fenómenos perceptivos y elementos visuales y significantes. El tercero hace alusión a la comprensión y relacionamiento del producto visual con la cultura, grupo social y momento histórico que le dio origen a determinada obra visual.

Se busca de ésta manera que se desarrollen al tiempo los objetivos instructivos, es decir el conocimiento de los elementos visuales y la semántica, así como los objetivos expresivos tales como la adquisición de la disciplina del arte y cultivo de la autonomía. El culmen del proceso será la realización personalizada de obras artísticas, es decir que es una pedagogía que trabaja por proyectos.

El mismo Einsner desarrolló una investigación en torno a una propuesta de didáctica del arte, junto con un equipo de la Universidad de Stanford. Esta fue una

iniciativa tuvo lugar a mediados de los años 70. En primera instancia propuso un diseño de actividades y material educativo que permitiera a los profesores de enseñanza básica, enseñar contenidos artísticos significativos. De igual manera, ponía énfasis a las relaciones que pudieran establecerse entre el conocimiento de ciertos contenidos disciplinares del arte, su práctica y las necesidades de un contexto en torno al arte. Dado que dicho programa correspondía a la concepción de arte como disciplina, la apreciación del arte se constituía en una parte fundamental de la enseñanza y posibilitaba la vivencia de la experiencia estética. Al respecto de ésta iniciativa, hay que puntualizar sus derroteros:

1. Se buscó que la educación del arte desarrollara unos objetivos instructivos (componente disciplinar), así como unos objetivos expresivos (como cultivo de la autonomía). Dicho proceso tendría su materialización en la **obra artística personalizada**.
2. En consecuencia, el Proyecto Kettering tenía como método pedagógico el **trabajo por proyectos**.
3. Estos proyectos giraban en torno a los tres dominios identificados en el arte como disciplina: **Dominio productivo** (elaboración plástica), **Dominio Crítico** (observación y análisis de características formales de la imagen), **Dominio Cultural** (asimilación de los marcos culturales en los cuales se produjeron las obras de arte)
4. Se suministran: material para el maestro, explicación de los conceptos a trabajar, material didáctico auxiliar (láminas, material visual pertinente según el tema), guías con secuencias de **actividades flexibles**, de manera

que los profesores que reciban el material puedan a su vez modificar y apropiarse de los contenidos y las actividades.

5. Se promueve la **vía ejemplar**, es decir que se invita a los maestros a involucrarse plenamente en el proceso de enseñanza, dejarse tocar por la experiencia estética y dar ejemplo de creación frente a sus estudiantes.
6. Se buscó generar actividades que facilitaran la **apropiación y empoderamiento** del conocimiento por parte de los estudiantes, por tanto se concedió una gran importancia a la observación y a la autonomía. Así mismo, se buscó promover la independencia de los profesores al desarrollar su propio programa a partir de los elementos presentados.

Dado que el programa iba dirigido a terceras personas, la mayoría de los cuales no tenían una formación artística, la estructura debía ser muy clara, articulada y bien fundamentada. Fue así como se decidió que se organizaría en:

1. Dominio (crítico, productivo, o cultural) Se trata de la naturaleza del contenido. Desarrollo de un principio propositivo, por ejemplo “el color puede utilizarse para evocar emociones”. A partir de ello, se buscó que los estudiantes reconocieran, a partir de la experiencia, la validez de dicho principio.
2. Modo: Lenguaje dentro de las artes visuales, estableciendo que ello es diferente del medio o la técnica, en el sentido que hablar de dibujo es distinto a hablar de “carboncillo”. De manera que dentro del concepto “dibujo” pudiera utilizarse como actividad productiva una amplia variedad de materiales.

3. Principio o medio (afirmación a descubrir- dominio crítico, técnica – dominio productivo)
4. Base lógica: Intentaba explicar a los profesores la significación de las ideas expuestas en el programa, teniendo en cuenta a quienes tuvieran un bagaje relativamente corto a éste respecto, para lograr a su vez que fueran adquiriendo progresivamente mayor comprensión y sensibilidad hacia las artes visuales.
5. Objetivo
 - A. Objetivo Educativo: Describe el logro que se pretende que logre el niño al finalizar la lección.
 - B. Objetivo expresivo: Situación en la que el niño pueda aplicar de manera personal y expresiva las habilidades adquiridas.
6. Actividad Motivadora: Sugerencia de actividades que fomentaran el interés de los estudiantes por el tema a tratar.
7. Actividad de aprendizaje: Dos o tres actividades que permitieran al estudiante la apropiación, el descubrimiento y la vivencia del contenido presentado.
8. Medios educativos de apoyo: Material visual (dibujos preparados especialmente, láminas, diapositivas, reproducciones) correctamente etiquetados según la lección a la que correspondía.
9. Procedimientos de evaluación: Sugerencias de evaluación según el aprendizaje buscado, y evaluación de la eficacia del material suministrado.

En el transcurso de la presente investigación, y dado que los objetivos simultáneos del cultivo de la percepción, y la vivencia de la experiencia estética son compartidos con los principios que orientaron el proyecto Kettering, la actual propuesta adopta elementos del proyecto Kettering, en cuanto a noción del arte, estructuración de un plan de aprendizaje gradual basado en el aprendizaje del código visual, metodología que incluya fases de observación, verbalización y producción. Respecto al tipo de material empleado como referente, se procuró emplear inicialmente imágenes de arte de distintas épocas y lugares geográficos, incluyendo a Colombia, estudiadas previamente por la investigadora buscando la relación con los contenidos propuestos. Así entonces, se propone el diseño de sesiones de trabajo que involucren los ámbitos crítico, productivo y cultural, actividades motivadoras, de aprendizaje, referentes visuales y posibilidades de evaluación desde un enfoque cualitativo.

En este proyecto, el acento está sobre conocer los procesos de aprendizaje de las estudiantes y permitirles a las estudiantes hacerse conscientes y responsables de sus acciones y resultados.

Para finalizar el apartado de modelos educativos del arte, se presenta de manera resumida los aportes y la comparación de las didácticas del arte presentadas, en un cuadro comparativo:

Cuadro comparativo modelos educativos del arte

	Autoexpresión creativa	Educación artística basada en disciplina
Objetivos	Desarrollo de la creatividad entendida como autoexpresión	Desarrollo de la comprensión artística.
Contenidos	No académicos. Práctica del arte como autoexpresión, en una variedad de métodos y materiales.	Estética, crítica del arte, historia del arte, producción artística. Arte de una variedad de tiempos y culturas.
Concepción del estudiante	Los niños son expresivos y creativos por naturaleza, necesitan motivación, no instrucción. Exponerlos al arte adulto sería perjudicial para su desarrollo.	Estudiantes de arte, necesitan instrucciones para desarrollar la comprensión artística, por ello, exponerlos a imágenes de arte adulto favorece su desarrollo creativo.
Currículo	Desarrollado individualmente por cada profesor, implementación no articulada ni secuenciada.	Previamente estudiado, articulado y secuenciado cuidadosamente, acumulativo.
Concepción de la creatividad	Innata al niño, resultado de la adecuada motivación. Su falta suele deberse a la excesiva intervención del adulto.	Conducta no convencional, a la que se llega mediante un proceso de comprensión, apropiación y reelaboración.
Evaluación	Basada en la idea de crecimiento del niño, se renuncia a la evaluación por logros.	Basada en cumplimiento de objetivos educativos, esencial para comprobar el progreso de los estudiantes y la efectividad del programa.

8.3. Método activo

Se enunció que en el modelo de enseñanza del arte propuesto por Einsner (1975), los estudiantes asumen un rol activo frente a su propio proceso, reconstruyendo conceptos y creando imágenes guiados por maestro.

El método activo propuesto por Ausubel (1976) asume el rol protagónico de los participantes en la adquisición de su propio conocimiento. El factor detonante para ello va a ser la resolución de problemas. De manera que los estudiantes se vean motivados a buscar las soluciones desde los conocimientos que ya tienen, relacionándolos con los posibles nuevos saberes y con el aprendizaje que se adquiere en la experiencia. En éste tipo de pedagogía, el profesor tiene un papel de guía o mediador, no de dador de conocimientos, y trabaja junto con los alumnos en la resolución del problema. La figura del salón da paso a la figura del taller, espacio de trabajo en grupo, en el que todos los participantes aportan para conseguir unos objetivos de aprendizaje o la elaboración de un proyecto conjunto. En éste punto vale aclarar que no se trata de eliminar la instrucción proporcionada por el maestro, sino que los métodos relacionados a la exposición de la información y a la experimentación e inferencia de conocimientos se complementen, en el desarrollo de aprendizajes que impliquen al estudiante la movilización de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

Adicionalmente, y debido a la naturaleza colectiva del de este tipo de métodos, se favorecen las actitudes de colaboración, y corresponsabilidad entre los miembros del taller. De lo anterior, se desprenden unas ventajas:

- El aprendizaje es personalizado, depende de los recursos con los que cuenta cada participante
- Se constituye en un factor de motivación
- El aprendizaje que se logra es significativo porque está ligado a la experiencia, y por ello se retiene la información de una manera más duradera.

9. MARCO METODOLÓGICO

El presente proyecto surge de la inquietud por el enfoque bajo el cual son percibidas las artes plásticas y particularmente la creatividad en el Centro Sagrado Corazón. Surge la pregunta de si es posible educar para la creatividad en el arte. Esto debido a que se observa en la práctica de la clase de arte de la institución que las estudiantes no cuentan con un glosario o un acervo que les facilite la observación consciente del arte y de los elementos visuales que contiene, y una excesiva categorización de las imágenes, especialmente las realizadas por las misma estudiantes. Se observa que estos dos factores repercuten en la práctica educativa del arte, generando una importante limitación en la capacidad de experimentación con lo visual.

Esta situación preocupa a la investigadora, dado que para ella, el desarrollo de la percepción como observación consciente y la vivencia de experiencias que fomenten el pensamiento creativo son elementos fundamentales en la formación. Así mismo, se plantea como una cuestión de ética y de inclusión procurar a la población del estudio el acercamiento a las obras de arte, universales y nacionales, para facilitarles su disfrute y reconocimiento.

Una vez identificada la situación problemática que se quiere modificar, se busca el tipo de investigación más acorde para encontrar alternativas. Se encuentra como el método más adecuado para este fin la investigación-acción, porque siguiendo a Blandez (1996), los objetos de estudio de este tipo de investigación van encauzados a la transformación de comportamientos, actitudes y costumbres de individuos o poblaciones. Así mismo, según Blandez, Kemmis y McTaggart(1988)

definen un conjunto de principios clave que guían esta metodología, de los cuales abordaremos los más relevantes para los objetivos de este proyecto.

1. *La investigación-acción tiene por fin mejorar la educación mediante la observación de las consecuencias que genera la implementación de cambios en la práctica educativa.*

Así también, la motivación de este proceso será aplicar cambios en la práctica educativa con la intención de superar dificultades y potencialidades encontradas en el contexto educativo particular, y teorizar a partir de los resultados obtenidos.

2. *La investigación-acción se desarrolla en ciclos espirales que incluyen fases de planificación, acción, observación, reflexión, re-planificación, de manera que las reflexiones y resultados devienen punto de partida para nuevas construcciones.*

Estas fases se adaptan a las características buscadas para el desarrollo de la investigación a desarrollar, pues a partir de unos objetivos de cambio, se realizará un diseño de acciones y estrategias, las cuales serán aplicadas, y mediante la recogida y análisis de datos, dicho diseño podrá ser modificado y de nuevo reflexionado.

3. *La investigación-acción es un proceso sistemático de aprendizaje.*

Implica la consciencia de que además del objetivo de realizar unos cambios en beneficio de la población, el trasegar del proyecto implica un aprendizaje para la investigadora, y requiere de una actitud receptiva para comprender a las personas, los factores y tensiones implicados en el proceso.

4. *La investigación-acción induce a las personas a teorizar sobre la propia práctica.*

Se propone racionalizar la práctica a evaluar, para comprenderla, y para explicitar los procesos y aprendizajes obtenidos, de manera que sea aprehensible para personas que no hayan participado de la investigación.

5. *La investigación-acción exige someter a examen las prácticas, ideas y suposiciones, mediante la presentación de pruebas.*

Los conceptos y resultados surgidos serán comprobados y analizados en la revisión de los instrumentos elegidos para la recolección de datos. Para este proyecto se eligen varios instrumentos, cuya descripción se ampliará en otro apartado: El diario de campo, escrito por la docente-investigadora, el registro fotográfico, tomado por las mismas estudiantes y por la investigadora, el registro de entrevistas a estudiantes y a la profesora de la materia arte en la institución, las memorias escritas de las estudiantes, la aplicación de encuestas escritas a las estudiantes. Los registros escritos en el libro de visitas para los padres de familia. Se plantea esta variedad de instrumentos para triangular la información desde diversas fuentes y explicitar el punto de vista de todos los actores implicados en el proceso. A partir de las informaciones obtenidas de dichos instrumentos, se buscarán categorías que se repitan y que sean relevantes para el desarrollo de la investigación, para poner en evidencia las construcciones y percepciones que tienen los actores, así como las posibilidades de transformación respecto a las mismas.

6. La investigación-acción implica recoger no sólo información descriptiva-objetiva, sino también los juicios y percepciones propias del investigador en torno a los hechos experimentados.

Este punto se manifestará en la escritura del diario de campo, el cual recoge no solo las actividades aplicadas y su recepción por parte de los estudiantes, sino también las impresiones, las tensiones, las preocupaciones o los logros experimentados en el proceso, ya que éstos también son indicadores del desarrollo del proyecto.

7. La investigación-acción exige el mantenimiento de un diario personal.

Dicho diario, se escribirá con la mayor brevedad a partir del momento de aplicación de las acciones, procurando hacer una descripción muy detallada de lo sucedido en clase, la recepción de las actividades por parte de las estudiantes resaltando los logros o aspectos a mejorar de la acción, de manera que los resultados consignados alimenten los pasos siguientes del proyecto. Se incluirán también aspectos relativos a sensaciones que tiene la investigadora, aspectos relacionales y operativos, entre otros.

8. La investigación-acción es un proceso político porque implica la realización de cambios que afectan a otras personas.

Los cambios que se pretende operar en la población corresponden a una posición política y ética de la investigadora, quien además es consciente que su aplicación puede desencadenar una serie de efectos y resistencia en los sujetos implicados,

por lo cual entiende que el proyecto implica un alto grado de responsabilidad y compromiso.

9. La investigación-acción empieza a nivel micro, realizados por una sola persona o grupo, con el objeto de ir ampliando su potencial de cambio a ámbitos más amplios.

El proyecto inicia con un grupo prueba pequeño, pero se espera ir trascendiendo los cambios de percepción, lenguaje y acción gradualmente a toda la institución y la comunidad. Por ejemplo, aparte de las niñas que están implicadas en el proceso, también lo están sus compañeras y sus propias familias, quienes también se encuentran en comunicación y aprendizaje, ampliando de maneras no previsibles los efectos de la investigación.

10. La investigación-acción permite crear registros de nuestras mejoras.

A partir del seguimiento juicioso a los registros de acción, se pueden analizar y comparar los pasos del proceso, con el objeto de construir alternativas de mejora educativa.

11. La investigación-acción nos permite dar justificación razonada a nuestro quehacer.

Al momento de realizar el diseño de la intervención educativa se toma conciencia de los sustentos epistemológicos y metodológicos que dan forma a la práctica educativa. A la vez permite reevaluar elementos presentes en la práctica que no se habían hecho explícitos con anterioridad.

Instrumentos de recolección de información

En cuanto a los Instrumentos de recolección de datos elegidos para esta investigación, se relacionan los siguientes:

Entrevista a docente de arte y a estudiantes

En la fase de diagnóstico se realiza un encuentro con la docente de la clase y otro con las estudiantes. Se realiza una entrevista semi-estructurada²⁰ para conocer sus percepciones en torno al arte, la clase de arte, las expectativas frente a la clase de arte, la metodología empleada cotidianamente para la clase dentro de la institución.

Diario de campo de la investigadora-docente

Escrito en un formato diseñado por la investigadora, que recoge el desarrollo de las sesiones, clase a clase, la recepción de actividades por parte de las estudiantes, los logros, conflictos y tensiones vividos en el proceso, las relaciones que se establecen al interior del aula, la posibilidad de cambios sobre las siguientes actividades a partir de las observaciones del grupo, entre otros aspectos.

Así, cada diario de campo contendrá las secciones: Número de la sesión, fecha, número de asistentes, actividades desarrolladas, lo mejor de la sesión, cambios a plantear, categorías surgidas.

²⁰Tipo de entrevista en la cual el entrevistador cuenta con un guion preestablecido, en el cual consigna la información que desea obtener, y las preguntas que pueden conducir la conversación hacia estos temas. En este tipo de encuentro sin embargo, el orden de los temas pueden variar, en función del sujeto, igualmente, se puede pedir que el entrevistado profundice y aclare ciertos puntos relevantes para la investigación.

Dentro de esta estructura, se hace un ejercicio de narración libre que dé cuenta con el mayor detalle de lo acaecido en cada sesión así como un análisis preliminar. Se incluyen además para dar fuerza al relato, y como fuente de más información, el registro fotográfico.

Registro Fotográfico

En todas las sesiones se designa una estudiante encargada de tomar el registro con la cámara fotográfica de lo que le parece importante para recordar la clase. De esta manera, se pretende obtener una visión desde el punto de vista de las estudiantes.

Diario de campo de las estudiantes

Un folder que contiene hojas para ser utilizadas por las estudiantes. Esta libreta se va a las casas algunas estudiantes, donde permanece una semana. Se inicia con un formato básico que pretende obtener información de cómo perciben las estudiantes la clase, con las preguntas: ¿Qué hicimos hoy? ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué fue lo que más me gustó o lo que menos me gustó? Aparte de ello, las estudiantes empezaron a realizar dentro de la libreta, ejercicios del tema de la clase inmediatamente anterior, lo que proporcionó más información sobre la interpretación de las estudiantes frente a la clase.

Registro de clase en audio

Se registró y transcribió una clase de gran importancia en el proceso: la sesión de evaluación, con el objeto de conocer y analizar las valoraciones y el lenguaje

usado por las estudiantes en torno a las obras de arte presentadas y a sus propias imágenes

Fases del diseño metodológico

Así pues, y siguiendo los pasos lógicos de la metodología de investigación-acción, se relacionan a continuación las fases del proyecto:

Diagnóstico Inicial

Se realiza una caracterización del estado inicial sobre el cual se va a intervenir sobre los aspectos de capacidad de observación, acervo visual y caracterizaciones del arte. Para ello se usaron los siguientes instrumentos: observación participante del proceso de realización de imágenes por parte de las estudiantes, lectura de las imágenes realizadas por las estudiantes y entrevistas semiestructuradas con estudiantes y profesoras.

Diseño de Actividades

La investigadora establece los contenidos más útiles según el objetivo base de potenciar la capacidad de observación en las estudiantes. Dado que el enfoque de arte elegido para esta intervención es cercano a la perspectiva disciplinar del arte, se buscan unos contenidos que puedan ser aprehendidos y estudiados. Por esta razón, se tendrán como referentes principales los elementos visuales básicos propuestos por Donis A. Dondis (1976) y por V. Kandisky (1921), ya que se considera, estos contenidos están presentes en todas las piezas visuales dentro o

fuera del arte, y cuyo conocimiento, facilita la adquisición de la alfabetividad visual, ya tratada en el marco teórico.

A partir del estudio de dichos elementos básicos visuales, se diseñan unidades temáticas que incluyan los tres dominios propuestos en el proyecto Kettering, previamente estudiado en el marco teórico: crítico, cultural y productivo, así como su correspondiente evaluación. Así mismo, se establecerán qué elementos visuales y materiales deben enriquecer cada unidad temática. Las actividades se replantearán constantemente en el devenir del proceso, en relación a los avances y necesidades del grupo. (VER ANEXO 2: Formatos de diseño de actividades)

Implementación

Se colocan en práctica las actividades diseñadas, haciendo una cuidadosa recopilación de procesos y resultados, mediante el empleo de distintos instrumentos de recolección de datos: Diario de campo de la investigadora-docente, registro de las sesiones escrito por las niñas

A medida que se obtenga ésta información, ir analizando constantemente los aspectos que se puedan mejorar y transformar en la praxis. Digitalizar esta información. Realizar y analizar constantemente el diario de campo. A partir del análisis preliminar de cada sesión, deducir unas categorías para el análisis posterior. Es importante resaltar que la reflexión sobre la práctica se plantea como una constante durante todo el proceso.

Análisis

Con base a los resultados, el registro de procesos, y los objetivos establecidos, realizar un análisis que permita conocer la posible incidencia de los factores introducidos, la experiencia de los actores (estudiantes, profesoras, investigadora), y posibles indicadores de aprendizaje. De ésta manera, conocer el impacto de la intervención.

Socialización de resultados

Presentación de procesos y resultados a la comunidad educativa donde se realizó la intervención. Realización de una muestra final y encuestas a las familias, que permitan conocer si el programa tuvo algún impacto en las estudiantes. Socialización formal del proyecto y sus resultados ante el jurado de la Universidad Pedagógica.

10. DESARROLLO

10.1. Diagnóstico

Se busca hacer una caracterización de la situación inicial de las estudiantes en los aspectos a investigar:

- Conocimientos previos de arte y de visualidad que tienen las estudiantes.
- Grado de comodidad, y capacidad de observación de las estudiantes frente a la elaboración de imágenes.
- Caracterización de la actividad del arte, en las estudiantes y en la profesora.
- Ideas que atraviesan la práctica de la materia de “artística” en el colegio.

Para lograr esta caracterización inicial se hizo uso de varios instrumentos: algunas entrevistas semiestructuradas a la docente y a las alumnas (ver ANEXO 1), el análisis directo a las producciones plásticas de las estudiantes en una pequeña práctica inicial que permitiera observar el desempeño y las actitudes de las estudiantes frente a la producción visual (VER ANEXO 3, DIARIO DE CAMPO, sesión 0), las conversaciones informales consignadas en el diario de campo (VER ANEXO 4).

A partir de la información obtenida, se buscaron las palabras y conceptos recurrentes que estuvieran en relación con los objetos de la investigación, para realizar una categorización.

Así surgieron los siguientes conceptos:

Arte

En el caso de las estudiantes, nos encontramos ante una concepción del arte como ejecución de manualidades, es decir que se constituye en una actividad de naturaleza práctica, y no tanto una elaboración conceptual o de apreciación de referentes visuales.

Fragmento entrevista diagnóstico (agosto 31)

Diana-investigadora: y según lo que tu entiendes qué crees que es el arte?

Daniela-estudiante: Hacer manualidades

Diana: y que más me puedes contar?

Daniela: me divierto

Por contraste, para la profesora, el arte es la expresión de los sentimientos.

Fragmento entrevista con docente de arte Ver Anexo1

Profesora Deyanira: Es la expresión de los sentimientos, de la forma de ser de cada persona que expresa mediante la creatividad, realizando cualquier actividad pues referente al arte, llámese pintura, música, teatro. Es expresar uno sus sentimientos a través de esto.

Clase de arte

Se percibe un gusto por la actividad, según lo expresan verbalmente las estudiantes y las profesoras. En entrevista y en diálogo informal las niñas

manifiestan que las clases de arte son una actividad que las divierte y que es distinta a las demás actividades del colegio.

Para la docente, la lúdica de arte es un proceso fundamental, pues permite la catarsis de los sentimientos.

Fragmento entrevista con docente de arte Ver Anexo 1

Profesora Deyanira: Um, pues yo diría que es un proceso fundamental para la enseñanza aprendizaje. Porque es un espacio donde diríamos entre comillas, liberan sus emociones, su creatividad, todos sus sentimientos.

La clase de arte en la Institución

En cuanto al tiempo proporcionado para el arte, el colegio brinda el espacio de clase de educación artística a todas sus estudiantes, y como alternativa para aquellas niñas que gusten de la actividad, el espacio de lúdicas. Cada una de las clases es de 45 minutos. El espacio en el que se desarrollan las actividades no está habilitado para la actividad artística, se tratan de los mismos salones del colegio.

Es por esta razón que surge una posibilidad de solución en la figura de mueble-taller de arte, que contenga en su interior los recursos, materiales y láminas para usar en la clase. De esta manera, la clase de arte es móvil y se puede trasladar a los espacios del colegio en los que se vayan a desarrollar las actividades.

Concepciones de la clase de arte que circulan en la institución

Se repite la equivalencia arte-manualidad. Es una actividad que las niñas disfrutaban hacer, pero que no interviene en otras actividades o saberes del colegio.

Fragmento entrevista con docente de arte Ver Anexo 1

Fragmento entrevista diagnóstico (31 agosto)

Diana: y cómo serán los artistas?

Daniela: chéveres

Diana: y tú qué piensas, qué hará esa gente?

Daniela: Hacen manualidades, divertirse, y no sé

Transcripción entrevista profesora Deyanira. Anexo 1

Profesora Deyanira: Pues yo hablo como referente a mi curso, en el colegio así, yo no he preguntado. Digamos como referente al grado primero, ellas le dicen por ejemplo: "profe, haznos trabajos con pintura", "profe, queremos hacer con plastilina", profe, con todas las cosas referentes a manualidades o a arte. Pero las clases de uno, no se puede porque se ocupa la mayor parte del tiempo, y se perdería el proceso de la clase.

Entre las dificultades que expresa la docente, referentes a la clase de arte, son la falta de tiempo institucional para la materia, la falta de materiales, y la no asignación de un lugar para la realización de la lúdica.

Profesora Deyanira: Una es el tiempo, como le comento no todas llegan al tiempo, por lo que hay que esperar a que lleguen para iniciar, y uno pierde ahí tiempo.

Profesora Deyanira: dos, son los materiales, pues a veces las niñas, los papás no tienen mucho recurso para comprar los materiales, aunque uno se los puede facilitar, yo hay veces los traigo así de sobra para poder trabajar, pero no los traen. Y también he visto el inconveniente por el sitio, pues las primeras lúdicas se hicieron arriba, entonces uno iba a ocupar el espacio que iba a ocupar para uno y ya estaba ocupado por otro profesor o están en otra actividad.

Metodología empleada en las clases de arte

Fragmento entrevista diagnóstico (agosto 31)

Diana: ¿y qué hacen en artística?

Daniela: En artística hicimos una cajita y estamos haciendo un cuento

Diana: y ustedes escriben el cuento?

Daniela: es que estamos haciendo la carátula

Diana: Y digamos es un cuento que la profe les da o es un cuento que ustedes inventan?

Daniela: Es que unas niñas trajeron el cuento y yo lo traje y yo me lo inventé de ahí y la profe tiene el cuento y lo está calificando

Diana: Entonces tu hiciste el cuento en base a uno que ya existía o te inventaste uno completamente nuevo?

Daniela: Es que tocaba ambientarlo

Diana: Ah bueno. Y las imágenes, por ejemplo cuando tienes que dibujar, te las dan o tú te las imaginas, cómo haces?

Daniela: Me las imagino con mi papá

En cuanto a las actividades descritas por la niña, se entiende que la docente brindó un referente literario para su interpretación visual, y que el ejercicio consistió en representar en imágenes dicho cuento. No se hizo un ejercicio de apreciación visual alrededor del tema del cuento.

La profesora brinda importancia al lenguaje del dibujo, pero conduce la realización del mismo.

Por lo menos en mis clases, yo trato de utilizar el dibujo. Que si estamos en la rosa, vamos a dibujar la rosa. Entonces comienzan "no profe, yo no sé", entonces yo les digo pongan cuidado, hacemos esta raya, entonces diseñamos la rosa y así es fácil, y entonces ahí sí ellas dicen, "hay si profe, es fácil", el coloreado, que eso hace parte también de la artística.

Se comprende en la lectura de los lineamientos del área de artística propuestos por el Ministerio de Educación Nacional que una habilidad que se ha propuesto a desarrollar en las artes visuales, es el refinamiento de la percepción, así como uno de los fines sociales de las artes enunciados en el mismo documento es facilitar el estudio de la naturaleza mediante la experiencia directa de los objetos y su estudio mediante el dibujo.

Al poner en relación estos principios con la acción de indicar cómo dibujar determinado objeto, se evidencia que se está enseñando un símbolo que

representa, en éste caso la rosa, pero al mismo tiempo se elimina la posibilidad de experimentar el objeto con los sentidos y resolverlo en dibujo, de maneras distintas. De tal manera que en la acción de enseñar a dibujar a partir de una fórmula no se trabaja en las estudiantes el desarrollo de la percepción.

El arte en familia

La niña hizo la tarea con su papá, con los referentes visuales que los dos tenían. Hubo pues participación de la familia, y podría haber un interés o un encuentro entre éstos actores alrededor de la producción artística.

Respecto a la investigación

La docente manifiesta la utilidad de la investigación, la necesidad de crear un elemento que brinde coherencia a las actividades de enseñanza del arte, y las posibilidades de creación del docente a partir del dispositivo generado.

Fragmento entrevista con docente de arte Ver Anexo 1

Profesora Deyanira: Pues a mí sí me gustaría que se llevase a cabo porque...es decir un trabajo que, no se si la palabra estará bien dicha, muy completo en todos los aspectos. Que aparte del currículo, estén las guías, las cartillas, que en el currículo no se plasme sólo por ejemplo "el plegar", y el docente mire a ver qué hace con el plegado. Entonces, si el docente es muy creativo, pues hace muchas cosas y si no hace este plegado y ya. Y realmente uno se da cuenta y vuelve un tiempo después a decirme "bueno, vamos a recordar el plegado de tal cosa", y no lo sabe porque el aprendizaje no fue como debe ser.

Entonces que sea muy completo el trabajo con sus guías, sus cartillas, sus... y por grados, pues a veces se trabajan cosas como incoherentes.

La docente hace referencia a la incoherencia entre las actividades artísticas planteadas como “libres”, y la evaluación como calificación, sin existir criterios claros que guíen la actividad.

Fragmento entrevista con docente de arte Ver Anexo 1

...A veces, el docente se toma la hora de artística como la hora del recreo, digámoslo entre comillas, entonces es la hora en la que pueden descansar “bueno, vamos a hacer un dibujo libre”. Ponen al niño a hacer el dibujo libre y el docente está calificando. Entonces no hay el compromiso por parte del docente. Vuelvo y lo digo, no lo he visto por acá, de pronto en otras instituciones. Como si no se le diera la importancia a la artística. Cuando la tiene bastante, porque si se trabaja con mucho esmero, uno logra muchas cosas.

La docente hace referencia a la incoherencia entre las actividades planteadas como “libres”, y la evaluación como calificación, sin haber criterios claros que guíen la actividad.

En cuanto a los resultados de la aplicación de una actividad práctica (ver ANEXO 3, diario de campo, Sesión 0) se logró una caracterización inicial del estado del arte en el colegio:

A nivel Institucional

- El colegio “Centro Sagrado Corazón cuenta con clases de educación artística, pero las elabora un profesional en otra área del saber, sin conocimientos específicos del área.

- No existe un espacio específico para esta clase.

En la elaboración de imágenes

- Las estudiantes realizan imágenes repetidas o sobre-aprendidas. Más que por observación, las estudiantes aprendieron a realizar los dibujos a partir de fórmulas. Muchos de los dibujos fueron repetidos por varias estudiantes.
- Se percibe dificultad al abordar los problemas visuales: existe un temor por los resultados de la imagen, lo cual genera que las estudiantes se cohíban frente a la experimentación. También se manifiesta una fuerte tendencia a clasificar en categorías: lo bonito, el error, lo feo.
- No se manifiesta conocimiento y análisis de referentes visuales. La clase de arte se percibe como “manualidades”, lo que significa que se deja por fuera la noción de arte como proceso cognitivo, privilegiando la praxis sobre el pensamiento y la interpretación.



Ilustración 2 Imágenes producidas por las estudiantes durante el diagnóstico.

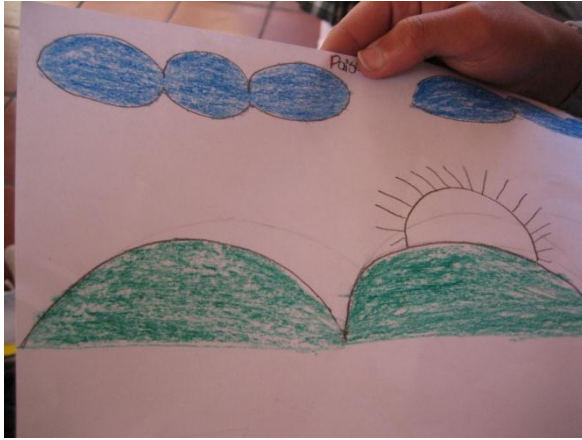


Ilustración 3 Imágenes producidas por las estudiantes en el diagnóstico.

La situación identificada como problemática respecto a las clases de arte puede tener su origen en el enfoque empleado en la institución para la educación del arte. Se deduce que el arte es entendido tanto por las estudiantes implicadas en el proceso como por la docente que orienta el área como una manualidad, cuyo proceso permite la expresión de sentimientos. Por cuanto producto manual, las imágenes son elaboradas con la intención de ser bellas, con múltiples técnicas que permitan a las estudiantes el desarrollo de aspectos de motricidad fina. Por el contrario, no se hacen manifiestas actividades de apreciación y observación del arte o de productos plásticos que permitan la aprehensión de códigos visuales. Tampoco se percibe la obtención de herramientas, por parte de las estudiantes, que posibiliten la creatividad entendiéndola como la elaboración de algo nuevo a partir de un proceso de conocimiento y apropiación de saberes. La expresividad de las imágenes, de la cual se encontraron varias menciones en las entrevistas y en los comentarios informales, tampoco es manifiesta por cuanto se esperaría por imagen expresiva una representación única, que las estudiantes no copiaran entre

sí las figuras sino que existiera un desarrollo de una idea propia, manifiesta en una imagen también propia.-

La pregunta que se plantea ante esta situación es: ¿Se puede hablar de un grado de desarrollo artístico? Para su respuesta, se puede retomar las ideas de Einsner(1972), quien afirma que el desarrollo artístico en los niños no es consecuencia directa de la madurez, sino por el contrario es un proceso íntimamente ligado a los aprendizajes y experiencias del niño. En cuanto al aprendizaje de lo visual, desde el punto de vista de la creación de las imágenes, el autor recuerda que intervienen varios factores: El primero es la capacidad de percibir el contexto natural, y de imaginar soluciones visuales en la mente. El segundo es el aprendizaje del manejo material para construir las soluciones visuales imaginadas. Finalmente, el tercer factor es desarrollar la capacidad de imaginar nuevas maneras de comunicar ideas, sentimientos y sensaciones mediante la adecuada transformación de un material. Estos factores buscan desarrollar la competencia para percibir, superando las constancias visuales, en otras palabras la sobre repetición de imágenes.

En éste sentido, el ejercicio denominado “mis imágenes favoritas” propuesto para el diagnóstico del estado de desarrollo artístico esperaba encontrar cierto grado de apropiación del tema y de las imágenes por parte de las estudiantes, que mediante el dibujo las estudiantes dieran cuenta de una evocación, y de una elección de códigos visuales, de manera más o menos consciente, para su expresión. Los resultados fueron distintos, y como se ha dicho, manifestaron el empleo recurrente de imágenes aprendidas por seguimiento de modelos. Esto

hizo pensar en una posible falta de uno o varios de los factores que permiten el desarrollo artístico. En ese orden de ideas, el arte creado por el niño es resultado de unas elecciones de códigos visuales en torno a la representación de una idea. Por lo tanto, se manifiesta como necesaria la conformación de una propuesta para la enseñanza del arte que potencie la percepción y el aprendizaje de los códigos visuales²¹. Surge la cuestión de cuáles son los elementos aprehensibles y que se puedan evidenciar objetivamente de las artes visuales, encontrando como una posible respuesta los elementos de la sintaxis de la imagen, los cuales hacen parte de un enfoque disciplinar del mismo, en la intención de alfabetizar en el lenguaje visual (Dondis, 1976).

Se puntualiza además que en la presente propuesta no se busca entregar conocimientos cerrados y memorísticos, sino por el contrario, contribuir a que las estudiantes desarrollen la capacidad de observación y una apropiación de herramientas y un acervo visuales.

10.2. Propuesta y Diseño de actividades

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, se indaga cómo es la manera en la cual se desarrollan las clases de artes en la institución Centro Sagrado Corazón, y a partir de estos resultados, se propone una acción en la cual se introduzcan cambios en las prácticas y en el lenguaje con el fin de conseguir los objetivos de desarrollo de la percepción y de la creatividad.

²¹Elementos perceptivos visuales que en determinadas circunstancias adquieren unas significaciones.

Se propone una guía de aprendizaje que vertebre los conocimientos que se consideran relevantes para las estudiantes, las posibles actividades para fomentar su apropiación, los referentes que posibilitan su descubrimiento y unas opciones de evaluación, buscando la coherencia de todo el conjunto.

Como instrumentos de observación de la práctica, se emplean:

- La observación participante, que da a lugar a la bitácora de la profesora Diana. En ella se consignan las actividades realizadas, la recepción de las actividades por parte de las niñas, los aciertos, las tensiones surgidas en el proceso, los resultados, la manera en la que las estudiantes abordan las actividades, entre otros aspectos.
- Fotografías: que dan cuenta de los procesos y de los resultados visuales obtenidos.
- La bitácora de las niñas: instrumento surgido durante el desarrollo de los procesos, en el que las estudiantes tienen la libertad de escribir aquello que les gustó o no de las clases, lo que aprendieron y hacer un ejercicio de lo visto en cada sesión. Algunas niñas pidieron turno para llevarse la bitácora toda la semana.
- Grabación de audio: se realizó el registro de una sesión de clase en la cual las mismas estudiantes fueron impelidas a realizar la evaluación de sus trabajos y de la clase.

Siguiendo a Acaso (2010), Una educación del arte debería ir encaminada a evidenciar estos aspectos objetivos del arte, reconociendo en ellos los

componentes aprehensibles del lenguaje visual. Si reconocemos que vivimos en un mundo donde lo visual tiene preponderancia, encontraremos pertinente el entender los mensajes visuales, para no creer ciegamente en los contenidos impuestos, y hacer uso de las herramientas visuales para la manifestación de nuestros propios contenidos.

En cuanto a los contenidos elegidos para la enseñanza, se toma como referencia a Kandinsky (1986), quien propone que así como se estudian formalmente los elementos de la arquitectura o de la música, una nueva lectura de la historia del arte debería posibilitar la interpretación de los elementos constitutivos del fenómeno visual. El autor realizará entonces un análisis de aquellos componentes esenciales a la imagen: el punto, la línea, el plano, la forma, el color.

Así mismo, teniendo en cuenta los elementos básicos constitutivos de la imagen según Donis A. Dondis (1976) se hace una selección de los mismos, con el objeto de que las estudiantes aprecien y comprendan las características formales de la imagen y su íntima relación con el fin comunicativo de la imagen.

Se espera que las estudiantes, al finalizar cada ciclo estén en capacidad de apropiarse de los conocimientos para la elaboración de proyectos visuales propios. Se enfatizará en la observación del entorno propio y su reelaboración a través de la imagen. Dada la brevedad del tiempo semanal dispuesto para el cumplimiento de los objetivos, se hará uso de la libreta de apuntes o bitácora, con la intención de fomentar el trabajo autónomo de las estudiantes.

Así pues, el núcleo temático incluirá provisionalmente, dada la brevedad de los tiempos dispuestos institucionalmente para la ejecución del plan: La línea, El contorno, El tono, El color.

Como ha sido expuesto previamente en el anteproyecto, cada unidad temática, correspondiente a un elemento básico de la imagen, contendrá: Objetivos, Actividad Motivadora, Actividades de aprendizaje, Medios de apoyo, y criterios de evaluación.

Los principios metodológicos elegidos fueron:

- Motivar la producción y creación artística: permitir al estudiante conocer y apropiarse de distintas técnicas gráficas.
- Fomentar la apropiación y alfabetización visual: se busca desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad estética frente a las obras plásticas y visuales. Facilitar la vivencia de la experiencia estética por cuenta de la creación de puentes de los observadores con la obra.
- Facilitar el desarrollo de la reflexión y el pensamiento crítico: verbalización y expresión de sentimientos e ideas frente a distintas

Es importante aclarar que pese a que se realizó un diseño de intervenciones al iniciar el programa, a medida que se fue conociendo al grupo, sus procesos, sus intereses y su manejo del tiempo, las actividades se fueron modificando, conservando las mismas líneas temáticas propuestas. Algunas actividades, dada la brevedad de la implementación, dan cuenta de más de un tema a la vez. (Ver ANEXO 2, diseño de actividades)

CUADROS DE DISEÑO DE ACTIVIDADES

DISEÑO DE ACTIVIDADES - LÚDICA DE ARTE	
CENTRO SAGRADO CORAZÓN	
UNIDAD La línea	TEMA Elementos de la línea
OBJETIVOS	
Disciplinar: Reconocer los elementos de la línea (Dirección, grosor, intensidad, recorrido)	
Expresivo: Aplicar de manera consciente los elementos de la línea en la elaboración de imágenes	
ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO
1. Trazar líneas en lana, realizando recorridos sobre una superficie. Relacionar de ésta manera línea a recorrido. Explicar mediante la experiencia los elementos de la línea. A continuación, relacionar las emociones con los movimientos del cuerpo. La hipótesis a demostrar es: si las personas se mueven de manera distinta en relación a su estado de ánimo, sus recorridos tienen una velocidad distinta. Esto podría traducirse en líneas distintas. Traducir estos movimientos a trazos en el papel.	30 min
2. Buscar líneas que se encuentren en el entorno.	15 min
3. Dibujo de objetos, sin mirar el papel. Observar los bordes de las cosas y seguir con la mano el movimiento del ojo, para trazar líneas en el papel. Relacionar sus sensaciones y sentimientos acerca del objeto, con el tipo de línea y velocidad de trazo a emplear.	30 min
4. Utilizar los mismos principios del ejercicio anterior para elaborar un autorretrato, mirando en un espejo. Tenga en cuenta su estado de ánimo actual.	30 min
5. Observar obras de arte que impliquen solamente líneas. Dialogar ¿qué sensación le transmiten? ¿Cuáles son las características de estas líneas? ¿Qué representan? ¿Con qué materiales están hechas? ¿cuál cree que fue la intención de la persona que las hizo? Posteriormente explicar cada obra	15 min

HABILIDADES DESARROLLADAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación 2. Seguimiento ojo-mano 3. Reconocer las propias emociones 4. Traducir emoción a trazo 5. Reconocer los elementos de una línea, relacionarlo a una elección de comunicación. 	
DISEÑO DE ACTIVIDADES - LÚDICA DE ARTE	
CENTRO SAGRADO CORAZÓN	
UNIDAD: El tono	TEMA: Retratos
OBJETIVOS	
<p>Disciplinar: Reconocer los tonos en la naturaleza, como ausencia o presencia de luz sobre una superficie.</p> <p>Expresivo: Emplear los tonos para crear una ilusión de tridimensionalidad en las imágenes.</p>	
ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de tono 2. Captura del contorno de cuerpo de las compañeras (en formatos grandes) 3. Creación de tonos con materiales tiza y carbón vegetal 	<p>15 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p>
HABILIDADES DESARROLLADAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación de los tonos 2. Reconocimiento de tono relacionado a la cantidad de luz y a la posición de un objeto 3. Seguimiento ojo-mano 	

DISEÑO DE ACTIVIDADES - LÚDICA DE ARTE	
CENTRO SAGRADO CORAZÓN	
UNIDAD: La forma	TEMA: La forma con-forma todo
OBJETIVOS Disciplinar: Reconocer las formas en la obra de arte y en la naturaleza. Expresivo: Utilizar las formas para crear imágenes a partir de la observación de objetos reales.	
ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO
1. Reconocer las formas y definir las	15 min
2. Observar y analizar obras de arte que involucren de manera especial las formas geométricas. ¿Qué formas contienen? ¿Qué representan? Tratar el tema Figurativo o Abstracto. Diferencia entre Formas geométricas y orgánicas.	30min
3. Dibujar rostros de las compañeras aplicando el principio de las formas. Comparar la imagen real con las formas ideales.	45min
4. Ejercicio de apropiación sobre la obra de van Gogh. 1. Observar cuidadosamente, abstrayendo las formas y los colores principales. 2. Recortar estas formas en papeles de colores y recomponer la imagen sobre otro papel.	45 min
5. Analizar de manera colectiva los resultados ¿Qué tan parecidos quedaron? ¿Cómo puedo mejorar la imagen? ¿Qué me gustó, que no me gustó de la imagen y del ejercicio? ¿Qué representa la imagen referente? ¿Qué sensaciones cree que el pintor quería dar a conocer?	30 min
HABILIDADES DESARROLLADAS Observación y reconocimiento de las formas. Capacidad de abstraer lo principal de una imagen o modelo y reproducirlo en otra imagen. Reconocimiento de lo figurativo o abstracto en una imagen. Reconocimiento de los propios procesos de desarrollo artístico.	

DISEÑO DE ACTIVIDADES - LÚDICA DE ARTE	
CENTRO SAGRADO CORAZÓN	
UNIDAD: El color	TEMA: El color y las sensaciones
OBJETIVOS	
<p>Disciplinar: Conocer algunos elementos del color (colores primarios, secundarios, terciarios, brillo, saturación, matiz)</p> <p>Expresivo: Aplicar el color en la elaboración de imágenes que den cuenta de sensaciones propias y gustos.</p>	
ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apreciación de obras de arte, enfatizando en la descripción de colores. 2. Recordar algunas características de los colores, relacionadas a las obras vistas. 3. “yo soy guía de arte” Tarea de investigación sobre la obra de un artista – ver imágenes. Contar a las compañeras aquellas cosas que no impactaron de las imágenes. 4. Dibujar y aplicar color en imagen con tema “lo que más me gustó de la clase de arte” 	<p>15 min</p> <p>30min</p> <p>45 min</p> <p>45 min</p>
HABILIDADES DESARROLLADAS	
<p>Observación de las imágenes, verbalización de descripciones de elementos previamente abordados (línea, forma, color, tono)</p> <p>Reconocimiento de las características y sensaciones de los colores.</p> <p>Fabricación y aplicación de colores de manera consciente.</p>	

10.3. Implementación de la propuesta

Se relacionan a continuación los resultados obtenidos en la aplicación de las actividades.

Unidad Línea

ACIERTOS	DIFICULTADES	ACCIONES DE MEJORAMIENTO
<p>La actividad motivadora que imbricaba la ejecución de la línea con la expresión corporal generó gran motivación.</p> <p>Al grupo de estudiantes de arte les motiva dibujarse a sí mismas y en general el tema del retrato.</p>	<p>Novedad de los procedimientos y conceptos tratados.</p> <p>Tensión por categorización feo-bonito, pues los ejercicios están diseñados para observar y por tanto los resultados dan imágenes inesperadas.</p> <p>La observación activa y la verbalización de características formales de las imágenes, aún está muy mediada por la guía de la profesora.</p> <p>.</p>	<p>La profesora Diana procedió a realizar los ejercicios que generaron dificultad también y dejar que las niñas los evaluaran. Esto distensionó un poco la cuestión de la valoración, y abrió la posibilidad de experimentar más libremente.</p> <p>Algunas estudiantes empezaron a traer dibujos hechos por ellas independientemente en sus casas, aunque aún se nota una preocupación por lo bello del resultado. Sin embargo, en el ejercicio del retrato, poco a poco empiezan a aparecer elementos indican que se están desarrollando procesos de observación.</p> <p>Se intenta cambiar la acción de indicar con el dedo, por la descripción de elementos en las imágenes</p>

Respecto a los procesos de observación, es importante remitirse a un método. En general las metodologías utilizadas para comprender una obra de arte son cercanas a los análisis iconográficos de Panowsky (1939). Por lo tanto, una posible secuencia para los procesos de observación de la obra de arte comporta las siguientes etapas:

<p>DESCRIBIR</p> <p><i>¿Qué veo?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es una imagen abstracta o figurativa? • ¿Qué representa la imagen? • ¿La imagen cuenta una historia? 	<p>ANALIZAR</p> <p><i>¿Cómo está realizado visualmente el trabajo?</i></p> <p><i>Elementos visuales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Línea • Color y tono • Textura • Forma <p><u>Estrategias visuales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contraste - Unidad • Énfasis – Balance • Ritmo
<p>INTERPRETAR</p> <p><i>¿Qué sucede en la imagen?</i></p> <p><i>Intencionalidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Temática • Intención comunicativa del autor • Uso de símbolos y metáforas • Significados 	<p>JUZGAR</p> <p><i>¿Qué pienso yo de la obra de arte?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Me gusta o me desagrada porque • ¿Por qué las personas consideran importante estudiar esta obra de arte? • ¿Por qué las personas comprenden de manera distinta las obras de arte?

<ul style="list-style-type: none"> • Relación con el contexto. • Relación entre las partes y la unidad de la obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué me comunica a mí esta obra de arte?
--	--



Estas etapas pueden aplicarse para la elaboración de análisis sobre las obras terminadas y sobre la creación de imágenes. Esto debido a que construir una imagen

Ilustración 4 Autoretrato realizado por estudiante

implica hacer

una serie de elecciones, en lo que también intervienen las preguntas correspondientes a las mismas fases de los procesos de observación, pero podría decirse que con el orden de la secuencia anterior cambiada: ¿Qué quiero representar o dar a conocer? (Interpretar), ¿mediante qué elementos lo consigo (Interpretar)?, ¿Qué elementos dispongo para éste fin y cuál será la manera de representarlos? (Análisis- Descripción). Si se trata de una imagen descriptiva, como en los casos que analizamos aquí, se hace uso principalmente de las fases 1. Descripción y 2. Análisis, por cuenta de la atención completa al detalle, en éste caso el rostro, y el análisis, en cuanto a lo visual. Para clarificar, al hacer el ejercicio de autorretrato se inició con el tema de las formas geométricas: ¿qué cosas de la vida cotidiana tienen forma de círculo? ¿De triángulo? Luego, para relacionarlo al dibujo del rostro, ¿Se parece la forma de la cara a un círculo? Aquí

comienza la especificidad dado que a pesar de que la forma del rostro guarda cierta similitud con la idea de círculo, no es un círculo. Las estudiantes notan enseguida esta diferencia: la cara puede ser más alargada o más achatada en ciertas partes. Luego, a partir de comparar la idea mental con la realidad del objeto observado, se le pide a las estudiantes que dibujen cada una de las partes del rostro. Que se guíen de lo que les indique su mirada para hacer el dibujo y presten menos atención a lo que tengan previamente como ideas previas.

Como resultados de éste experimento obtenemos imágenes que buscan la especificidad de la forma y la descripción más o menos exacta de los elementos detonantes (el rostro): nótese en los dibujos presentados la atención prestada por las estudiantes a las distintas formas de la cara y de las facciones, el cuidado en la elaboración de la boca y los dientes, el interés por describir el cabello.



Ilustración 5 Autoretrato realizado por estudiante.

Tema: Tono

ACIERTOS	DIFICULTADES	ACCIONES DE MEJORAMIENTO
<p>Las estudiantes disfrutaron el manejo de los nuevos materiales y se logró generar una relación más cómoda con los formatos grandes.</p> <p>Las mismas estudiantes encuentran los parecidos y valoran los parecidos entre los retratos y los modelos.</p> <p>Las imágenes resultantes revelan una gran variedad y riqueza en la representación. Por lo tanto, en términos de desarrollo artístico, se puede hablar de un fortalecimiento de la capacidad de observación.</p>	<p>Se trataron al mismo varios conceptos plásticos: línea, forma y tono. Aunque en las imágenes se hicieron uso de todas, hacer explícito de manera verbal los conceptos fue confuso para las estudiantes.</p>	<p>Aplicar menos lineamientos, o hacerlo gradualmente, en los próximos ejercicios.</p> <p>Se retornó al ejercicio del autorretrato, mostrando resultados halagadores: visualmente se lograron una gran variedad de efectos y unos resultados muy distintos los unos de los otros, lo que indica ya unas búsquedas personalizadas y cierta independencia a la hora de construir imágenes</p>

Si se considera que una habilidad que debe incentivar una educación del arte es la superación de las constancias visuales o sobre repetición, y desarrollar la capacidad de percibir, el hecho de obtener imágenes personalizadas se considera un logro, puesto que indica un grado de independencia respecto a las producciones visuales de las compañeras, una conquista en la observación, una mayor confianza en lo indica la mirada y un manejo cada vez más apropiado del material.



Ilustración 6 Dibujo realizado por estudiante.

Ilustración 7 Dibujo realizado por estudiante

Ilustración 8 Dibujo realizado por estudiante

Tema: Forma

ACIERTOS	DIFICULTADES	ACCIONES DE MEJORAMIENTO
La elaboración de imágenes mediante el procedimiento de	Algunas estudiantes manifiestan en diálogo o con una actitud de	Se realiza un diálogo con las estudiantes para conocer sus

<p>apropiación revela una mayor atención a la estructura de las obras, y una sensación de mayor seguridad en la elaboración de las imágenes.</p> <p>Las estudiantes argumentan y realizan críticas respetuosas sobre sus imágenes y las de las compañeras.</p> <p>Se evidencia una mayor libertad creativa, gracias a la interiorización del pensamiento de hacer para aprender, por sobre la valoración del resultado.</p> <p>Las niñas empiezan a manifestar que para hacer, primero hay que pensar.</p> <p>Se observaron cambios progresivos en el reconocimiento de elementos visuales, y en la mejora en cuanto a la observación, manifiesta en la verbalización y descripción de imágenes.</p> <p>se logró relacionar algo del contexto y la historia personal de los artistas con la</p>	<p>resistencia silenciosa la tensión entre la concepción de clase de artes como elaboración de productos manuales, y la perspectiva de clases dedicadas a la percepción y análisis de obras de arte.</p> <p>Problemas de convivencia entre las estudiantes.</p>	<p>razones. Se reprograman actividades de tipo práctico-productivo.</p> <p>Se les da el rol de guía de arte a las estudiantes para que sean ellas quienes hablen de las obras de arte que más les hayan gustado. Esto permitió conocer que realmente solo una niña ha ido a un museo. Razón por la cual se gesta el proyecto de llevar al grupo a una exposición cercana. El tema de montar un museo con el arte de las niñas las entusiasma en gran medida.</p> <p>Se generan espacios de socialización en el mismo grupo, para que sean las mismas estudiantes quienes, con las herramientas adquiridas en sesiones pasadas y sus criterios personales, evalúen sus desempeños y producciones, así como la clase de lúdica de arte de la profesora Diana.</p>
---	---	---

<p>realización formal de las obras de arte se utilizó un símbolo que daba a las estudiantes por turnos el rol de profesora, con lo cual las niñas se sentían seguras de expresar sus pareceres y describir las obras de arte.</p>		
---	--	--

En el momento en que se hacen evidentes ciertas incomodidades en el grupo respecto a la clase, se abre un espacio para el diálogo. (Ver anexo 4). De esta experiencia se conoce que algunas estudiantes sienten que los ejercicios son muy demandantes o requieren de un alto grado de concentración. Esto contradice para estas dos estudiantes su idea de arte, según la cual arte es algo cercano a una manualidad que permite expresar cosas, pero en cuya ejecución no hay procesos de pensamiento implícitos. Al mismo tiempo, un número mayor de estudiantes

Ilustración 9 Ejercicio de apropiación sobre la obra de Van Gogh

manifiestan

pensamientos del orden de que hacer arte se requiere de mucho cuidado y de paciencia, así como mirar mucho.

En cuanto a los ejercicios de investigación y de hablar de las obras de arte, inventando historias y relacionándolos con cosas que conocemos, dieron muy buenos resultados,

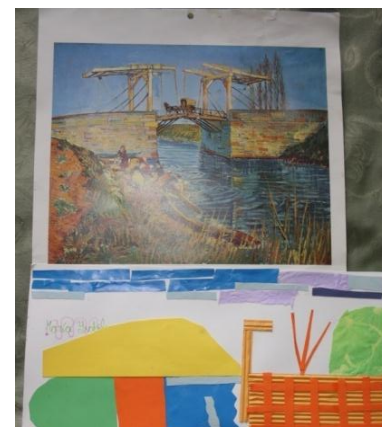


Ilustración 10 Ejercicio de apropiación sobre la obra de Van Gogh



a seguir, por la persistencia ante las dificultades, y la expresión de sus sentimientos en el lienzo.

además revelaron más intereses e inquietudes de las estudiantes. Por ejemplo, una de las estudiantes se identificó con la historia de un artista como un modelo

Tema: Color

Esta unidad temática no se pudo desarrollar debido a actividades escolares planeadas en la misma época, razón por la que no se desarrollaron clases.

Actividad de socialización

Actividades desarrolladas

- Visita guiada realizada por las niñas a padres de familia y compañeras
- Dibujo y explicación de procedimientos para dibujar un retrato, por parte de las niñas hacia los visitantes de la muestra,
- Muestra de trabajos desarrollados.

ACIERTOS	DIFICULTADES	PROPUESTAS PARA MEJORAMIENTO
<p>Se percibió una actitud de cooperación por parte de las estudiantes: Surge de ellas la idea de enseñarles a dibujar un retrato, y hacer retratos hijos-padres. También, se ofrecen Britney y Yeimi como voluntarias para hacer visitas guiadas.</p> <p>Para las estudiantes y para las familias la socialización fue una experiencia novedosa y agradable, en la que se entablaron nuevos diálogos y maneras de reconocerse en torno al arte, como se constata en la observación y en el análisis a los escritos de los padres en torno a ésta actividad.</p> <p>Las mismas estudiantes se asignaron tareas para conseguir una buena exposición.</p> <p>Hubo una acogida total de las actividades por parte de los padres de familia. A su vez, ellos expresan el deseo de que las estudiantes continúen en programas de arte como</p>	<p>El espacio asignado para la actividad resultó estrecho para la afluencia de personas que asistieron. El montaje de las piezas tampoco fue el ideal.</p> <p>No se pudo involucrar a las estudiantes en el montaje o en la organización de las obras, como hubiera sido deseable,</p> <p>Debido a la falta de tiempo dispuesto para la lúdica de arte, no se pudo llevar a cabo el ejercicio de intervención del mueble contenedor. A pesar de que el mueble se diseñó para ser rotado en los espacios del colegio, fue dispuesto por las directivas para ser ubicado en un sitio donde las niñas no tenían acceso, perdiendo así su</p>	<p>Cuando se vaya a programar una muestra, es importante contar con las herramientas y espacios adecuados, así como es deseable la participación de las estudiantes en la elección de productos y maneras de mostrarlos.</p> <p>Llegar a acuerdos firmes con el total de las directivas antes de planear actividades.</p> <p>Re-programar una visita a un museo cercano, actividad que debe tener unos objetivos educativos claros y contar con un trabajo de sensibilización a la muestra durante y después de la misma.</p>

<p>parte de su formación integral, desarrollo de talento, desarrollo de creatividad, expresión de sentimientos, gusto por las actividades.</p> <p>Las familias que asistieron manifestaron su gozo por el ejercicio del dibujo compartido.</p>	<p>sentido de símbolo de la clase de arte.</p> <p>De igual manera, se organizó una visita a un museo cercano, pero por cuestiones de tiempos académicos fue imposible realizar esta actividad.</p>	
--	--	--

10.4.Evaluación Y Análisis De Resultados De La Implementación

Se hace a través de categorías que más se repitieron a lo largo del proceso, tanto en conversaciones entre las niñas con la profesora Diana, como en la bitácora docente. De igual manera, se realiza una encuesta escrita para conocer las concepciones individuales de arte, una vez adelantado el proceso.

Manualidad- Técnicas

Desde un inicio, éste es uno de los detonantes de la investigación. En los múltiples diálogos informales, así como en las entrevistas de diagnóstico, se evidencia que el arte es visto como algo bonito, que puede ser tejido, hecho con material

reciclado, realizado en muchas técnicas. En la lúdica de arte se elaboran productos utilitarios ornamentados. En relación a una posible definición del término manualidad, según el Manual para diferenciar Manualidad de Artesanía (2007) La manualidad es un producto resultado de la transformación manual de la materia prima o pre procesada. La creatividad en ésta se expresa en las características estéticas de lo bello y lo ornamentado, pero adolece de sentido simbólico y relación con la sociedad en la cual se crea. Las manualidades tienden a la estandarización, en un contexto cultural globalizado, al contrario de la artesanía, que comporta un valor simbólico culturalmente atribuido. De lo que se desprende que el proceso de realizar una manualidad no comporta procesos de innovación, o de significación. Si bien realizar manualidades comporta unas actitudes y aprendizajes particulares, existe la pregunta de si ésta debe asumirse como el equivalente a una clase de artes plásticas. Dado que previamente hemos analizado que el arte implica procesos de pensamiento y desarrollo de conceptos e ideas llevados a lo material, así como su finalidad última es la vivencia de la experiencia estética y la comunicación, debemos señalar que la manualidad no debe ser tomada por equivalente de arte.

En cuanto a las técnicas manuales, en repetidas oportunidades las estudiantes en diálogo con la profesora, demuestran una estupefacción de que la clase de arte contenga técnicas sencillas, pues según su modelo, arte es equivalente a hacer cosas como pintar, hacer papel maché, plastilina, etc. En la realidad, el programa plantea la introducción gradual a las técnicas, buscando el dominio progresivo de los lenguajes como el dibujo, con lápiz, con carbón y tiza, con tijera, entre otros.

(Fragmento diario de campo, sesión1)

Yo empecé a preguntarles qué esperaban de una clase de arte: hubo respuestas: pintura, colores, papel periódico reciclado, dibujar... con gran entusiasmo. Yo les conté que para hacer arte primero íbamos a concentrarnos en la observación, que aparte de las técnicas, íbamos a ver algunas obras de arte. ¿Para qué creen que hacemos esto? Les pregunté. Para poder tener más imaginación, contestó una de las niñas.

Durante todo el proceso se generó una importante tensión entre la expectativa de realizar productos todas las clases, y el programa de la profesora Diana que incluía sesiones de sólo observación y apreciación de obras de arte.

Resultado en encuesta escrita ¿Qué no les gusta de la clase? 6 de octubre

Que no dibujamos (Michelle)

En otras ocasiones, las estudiantes manifiestan: Queremos dibujar, vamos a ver otra vez cosas otra vez, que aburrido....

Ante la situación descrita, se reprograman actividades prácticas, y se continúa con los ejercicios de apreciación del arte pero esta vez contados por las estudiantes, instándolas a relacionar los cuadros a experiencias de la vida o a elementos cotidianos. Otras veces, se cuentan los cuadros como si fueran historias, tocando transversalmente los elementos visuales, y concentrándonos en las sensaciones y personajes representados.

Se buscó conocerlas asociaciones que atraviesan el concepto de arte en las estudiantes, en este momento del proceso, para lo cual se aplicaron unas encuestas de respuesta abierta.(Ver ANEXO 5). En este punto de la investigación

se espera una mayor asociación de arte a procesos de comunicación, respecto a los primeros diálogos con las estudiantes.

Esta vez la indagación se hace por escrito, con las siguientes preguntas:

¿Qué es el arte?

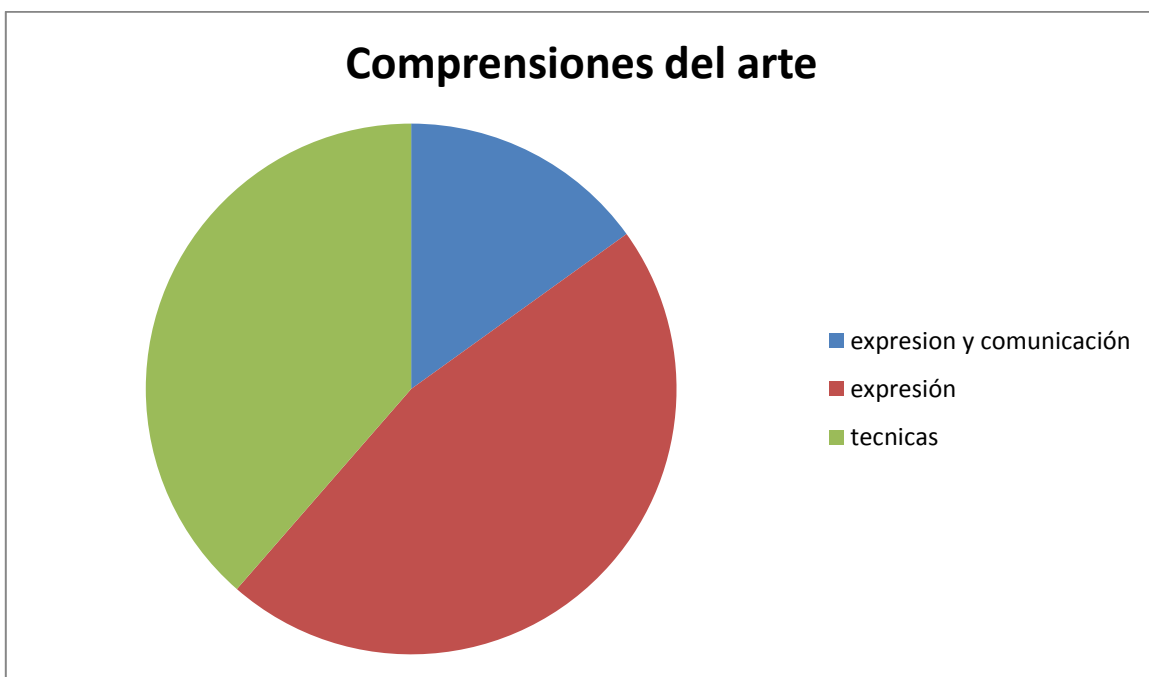
¿Qué artes visuales conoce?

Elementos que gustan de la clase

Elementos que no gustan de la clase:

Elementos propuestos para mejorar la clase:

A continuación se expone a manera de gráfico los resultados de la primera pregunta:



Estos resultados revelan que en su mayoría, las estudiantes relacionan el arte con la expresión y los sentimientos, así como con la creatividad personal. Otra segmento, de menor proporción lo entiende como las técnicas. Una pequeña parte de las estudiantes relaciona arte con comunicación y expresión, simultáneamente.

Esta respuesta, a diferencia de las otras dos, expresión y técnicas, no se había encontrado en anteriores diálogos con las estudiantes acerca del arte. Por lo tanto, podría indicar un cambio, aunque en un pequeño porcentaje, respecto a la manera de entender el arte. Si consideramos que la presente investigación tiene por objeto este cambio de mirada acerca de la concepción del arte, en un pequeño porcentaje de las participantes se ha logrado el objetivo.

En cuanto a comprensiones de las artes visuales son muy variadas, y no existe entre las niñas una recurrencia importante. Es interesante que exista un solo caso de referencias a obras de arte y dos a características visuales.

Respecto a las otras dos preguntas, se manifiesta la tensión por no realizar obras plásticas en todas las clases dado el enfoque de ésta propuesta que aboga por ver y percibir para luego realizar ejercicios prácticos de creación. Existe el deseo de continuar haciendo obras con más técnicas, más colores (y por otros diálogos, obras de mayores dimensiones) Dos niñas manifiestan aburrimiento por las explicaciones verbales de la profesora.

De esto se derivan unas conclusiones parciales;

- Es necesario acercar a las participantes a otros escenarios donde puedan tener contacto directo con las obras de arte, con el fin de que puedan

aprender mediante la experiencia con los objetos. En un espacio así como una galería o un museo, es necesario llevar a cabo procesos de sensibilización a la obra, facilitando que las mismas estudiantes realicen los análisis de las obra de arte. Es necesario desarrollar procesos de enseñanza del arte más amplios, pues se considera que el tiempo empleado para esta experiencia, apenas ocho horas escolares, fue insuficiente para alcanzar a vislumbrar los cambios propuestos y a cumplir a cabalidad con las temáticas diseñadas.

- La elaboración de trabajos de arte totalmente nuevos, con menos criterios técnicos pero con más implicación de expresión y comunicación adquiere una importancia fundamental como siguiente etapa a la ya desarrollada durante esta investigación.

Creatividad

Entrevista profesora Deyanira, mayo 2012, ANEXO 1

[El arte] Es la expresión de los sentimientos, de la forma de ser de cada persona que expresa mediante la creatividad, realizando cualquier actividad pues, referente al arte, llámese pintura, música, teatro. Es expresar uno sus sentimientos a través de esto.

Fragmento sesión de clase 6 VER ANEXO 4

Sara: El título es creativo, este es más creativo.

Diana: por qué dices que éste es más creativo?

Niña 1: Porque está hecho en papel y con diferentes dibujos

Sara: y acá solamente está hecho en pintura

Diana: y que cambie de un material a otro quiere decir que sea más creativo?

Sara: si, porque este está hecho en solo pintura en cambio el otro es cortar, divertirse, acá es solamente hacer esto

Diana: y hacer pintura no es divertido?

Sara: no

N2: si claro

Diana: y por qué no es divertido?

Sara: porque me ensucio mucho las manos

D: Qué es ser creativo?

N: Es inventarse algo por uno mismo e inventarse, no copiarse de las demás personas

Sara: ...Y lo que se llama creativamente es que uno puede hacer las cosas dándolas y no copiarse de otras cosas, sino expresar lo que uno siente

Diana: o sea que primero hay que pensar antes que hacer?

Sara: antes y después.

[...]

N2: es que tiene hartos colores, es que es multicolor

N3: es que es creativo

[...]

Diana: y las que más les gustaron, por qué fue que les gustó más?

Brt: porque la niña fue muy creativa, y pensó muy bien hacerla y dejo la montaña la dejo así de pa un lao porque era así...

Diana: es decir que pensó la imagen antes de hacerla?

Brt: se guió por las líneas, y se guió por el dibujo. Algunas niñas no se guiaron y no se parecen...

Hellen: y porque si no lo hubiera pensado antes de hacerlo no quedaría como un arte especial

Diana: exacto, o sea que habría tirado los papeles y ya, en cambio, ella lo pensó

Sara: es como un desorden, porque uno haciendo eso, se desespera mucho

En éstos fragmentos se hacen manifiestas unas concepciones de creatividad:

1. La originalidad, como la creación de algo único, pero no ligado a procesos ni a aprendizajes externos. La creatividad así entendida sería una característica innata, no aprendida.
2. La Creatividad como el empleo de materiales variados en la realización de productos plásticos, entre más materiales o mayor diversión con ellos, más creatividad.
3. Creatividad como expresión innata de la personalidad, la cual se expresa en el producto plástico.
4. Una diferencia en el concepto, surge cuando Britney Michelle hace mención a la creatividad y al proceso de pensamiento relacionados a la observación para la creación de la nueva imagen.

Surge en el transcurso de la investigación la cuestión ¿la creatividad es innata o es aprehensible?

Para responder a esta pregunta, Klimenko (2008) considera fundamental el desarrollo de la creatividad en la escuela por constituirse en fuente de alternativas frente a las problemáticas del mundo contemporáneo y por brindar un sentido de identidad, una satisfacción más profunda y personal frente a la satisfacción del consumo que resulta ser pasajera.

Para Klimenko (2008), la creatividad es un elemento fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, y lo concibe como el desarrollo de un pensamiento reflexivo, flexible y divergente, que provea de soluciones independientes y

autónomas frente a problemas. Implica a su vez habilidades para indagar y problematizar. En ese sentido, la creatividad no es un momento de inspiración aislado, sino el resultado de un proceso que se da en el tiempo, y que requiere de preparación, trabajo y pruebas para llegar a producir algo original. Es importante señalar que el argumento de concebir la creatividad como un aprendizaje al alcance de todos, en vez de un privilegio exclusivo para unos pocos iluminados, deviene una posición esperanzadora, que posibilita a una mayor cantidad de personas el aspirar a mayores niveles de satisfacción y de calidad de vida.

De igual manera, para Klimenko (2008), la creatividad es fruto de capacidades psicológicas comunes, como la percepción, la memoria, la capacidad de encontrar cosas interesantes y reconocer semejanzas. Según la autora, la creatividad no es un don único y exclusivo, sino el resultado de un mayor conocimiento y una gran motivación para aprenderlo y usarlo.

Según Aguayo y Merodio (2001), aunque la creatividad por sí sola no significa Arte, el Arte si implica profundamente la creatividad. En ese orden de ideas, se puede fomentar el desarrollo de la creatividad mediante una educación que fomente ciertas habilidades que permitan llegar a soluciones novedosas ante diferentes situaciones planteadas. Así pues, se debe revisar si la propuesta efectivamente contiene elementos que buscan el desarrollo de dichas habilidades. Analizando los elementos metodológicos, podemos encontrar dos actividades en las que es posible afirmar que en el desarrollo de la propuesta se está dando importancia a la percepción cuidadosa por cuenta de la atención al detalle, a los símbolos, componentes visuales y partes que componen una obra de arte como

una unidad de sentido. Estas actividades son: el análisis de las obras de arte, y la actividad de crear obra a partir de la observación cuidadosa. En el caso de ésta última, se pretende, de una manera agradable, fomentar que las estudiantes comprendan el proceso de creación artístico como un acto que implica memoria de imágenes y contenidos previos, el relacionamiento de estos elementos y finalmente la búsqueda personalizada de soluciones creativas para la materialización de percepciones y sensaciones.

Proceso

Yeimi se levantó, tomo el cuaderno y explicaba a sus compañeras “la profesora nos dijo que un dibujo se hacía viendo y que no es tan importante que se vea bonito sino que diga cosas y que muestre las cosas”. (ver Anexo 3 DIARIO DE CAMPO Sesión 2)

Las niñas me han ido trayendo dibujos, los cuales no hemos podido observar con cuidado, hace falta un tiempo para poder realizar una apreciación colectiva (ver Anexo 3 DIARIO DE CAMPO sesión 3)

Ya en actividad, planteé un recorderis, para evaluar el grado de recordación de lo hecho la clase pasada. Las imágenes eran recordadas, los conceptos no tanto. (ver Anexo 3 DIARIO DE CAMPO sesión 4)

Finalmente Sara y Britney se pusieron de acuerdo, hubo una tensión en la que Britney como no le quedo el dibujo como esperaba, y yo no le proporcione más papel se sintió

frustrada. Yo explicándole que cada ejercicio lo llevábamos al final, que lo importante es aprender. Algunas niñas le dijeron también “como dice la profesora Diana, no es para preocuparnos de si quedó bonito o feo sino aprender” (ver Anexo 3 DIARIO DE CAMPO sesión 5)

(...)

Sara: y traer los trabajos aunque sean difíciles

Diana: si es difícil, lo intentamos, lo hacemos.

Sara: que día que tu dijiste que hacer una mueca en el espejo, a mi me quedó fea, pero de todas maneras yo la traje

Diana: ¿se acuerdan lo que les dije? que si les quedaba bonito o feo?

Sara: que si quedara feo o bonito, igualmente servía porque lo hicimos,

Ángela: y que estamos apenas comenzando y que cuando estemos ya más desarrolladas podemos hacer unos más bonitos

Sara: que no importa si nos queda feo o bonito porque lo que importa no es que nos quede igualito a la imagen

(Fragmento sesión 6) (VER ANEXO 4- transcripción)

N: es como un desorden, porque uno haciendo eso (refiriéndose a la tarea de hacer imágenes por observación), se desespera mucho

D: Y por qué se desesperan?

N: o sea yo, me desespero porque a mí a veces las cosas no me quedan muy bien y mi mamá me dice que lo tengo que repetir y repetir y repetir hasta que me quede bien.

D: y ¿qué opinas tu?

N: pues es mejor porque a uno le dicen que si, pero uno aprende más

[...]

N: es que Britney y yo decidimos hacer otro dibujo porque estaba muy difícil

D: ¿por qué es difícil?

N: porque primero si la pudo ver bien y luego como memorizar

D: ¿qué fue lo que más te causó dificultad ahí en esa imagen?

N: el cuadro amarillo

D: ¿por la forma o por el color?

N: por la forma

(Fragmento sesión 6 VER ANEXO 4-transcripción)

Llama la atención que las estudiantes señalen la dificultad del procedimiento de observar cuidadosamente una imagen, y luego memorizarla. Algunas estudiantes reconocen que por este procedimiento se llega a mejores imágenes, pero que al esperar ciertos resultados, de una manera rápida, y no obtenerla, se frustran. Es por esta razón que se considera fundamental continuar creando consciencia del proceso de trabajo, paciente y aplicado, en contraposición con una mirada inmediatista en la creación de arte.

Respecto a la noción de proceso, se han presentado cambios sutiles, visibles en el lenguaje usado por las estudiantes en las clases. Un logro que se ha conseguido es la gradual eliminación de la clasificación: “lo feo o lo bonito”, que dificultaba la experimentación plástica de las niñas al iniciar la intervención. Las estudiantes empezaron gradualmente a apropiarse de la idea de que hacer y aprender es más importante que el resultado final, y esto ha contribuido a generar procesos de autoevaluación, en los que ellas mismas reconocen sus aciertos, las dificultades que experimentan y el valor de concluir los trabajos.

Así mismo, la valoración de sus propios resultados y procesos ha resultado mucho más positiva que al inicio, pues se trabajan las imágenes hasta concluir las. Se construyó consciencia de que la manera de aprender algo es siempre mediante la

práctica constante, lo que originó que las niñas empezaran a traer sus trabajos independientes a la clase, aún cuando hayan experimentado dificultades al hacerlos. Incluso, al no pedirles tareas un día determinado, las mismas estudiantes exigieron asignaciones para ir practicando en la semana.

A éste respecto, hacen falta espacios de socialización para darle mayor importancia a las tareas. Respecto a la recordación de los contenidos, se evidencia en los diálogos en clase con las estudiantes que las imágenes, y algunas de sus características se integran a la memoria de las estudiantes, al menos durante el tiempo que duró el proceso. En ciertos momentos las estudiantes recuerdan y hablan de una imagen, y de las cosas que había dentro de la imagen, aunque no recuerden la historia exacta de quien las hizo o por qué. A menudo intentan reconstruir el sentido de la imagen con las relaciones que pueden establecer con cosas que conocen.

Para Aguayo y Merodio (2001) el proceso creativo debería cobrar mayor importancia que la pieza plástica terminada porque en todos los pasos implicados para su realización, las percepciones y decisiones se producen importantes aprendizajes a nivel perceptual, de conocimiento del mundo, y de sí mismos.

En ese sentido, el grupo va adquiriendo progresivamente la consciencia de sus propios procesos de aprendizaje artístico, y se brinda la oportunidad de aprender de las actividades, de los aciertos y de las dificultades, así como se van generando prácticas auto-reflexión, y de expresión de argumentos frente a las producciones de otras personas, dentro de un ambiente de respeto y colaboración.

Observación

Se manifiesta con anterioridad al inicio de ésta intervención educativa, una utilización de los recursos gráficos del dibujo, pero no necesariamente en el sentido de generar observación u oportunidades de entablar relación directa con los objetos, sino como seguimiento de un modelo.

Se inició la investigación con la intención reducir la repetición de imágenes, de instar a las estudiantes a que a partir del descubrimiento de elementos visuales, pudieran apreciar con mayor atención y disfrute las imágenes de arte y las encontradas en el entorno cotidiano. Se hizo el trabajo de recordaren todas las sesiones la intención de observar, y la libertad de interpretar conscientemente las imágenes.

Entonces iniciamos con el tema, explicando que al aprender a ver imágenes, íbamos a ver los elementos que componen las mismas. (Ver ANEXO 3, sesión 1)

Les pedí que entrecerraran los ojos y que con la punta del lápiz hicieran en el aire un dibujo alrededor de mi contorno. Algunas niñas se mostraron escépticas. Les demostré lo que quería, y rápidamente, hice un dibujo de contorno de una compañera, sin mirar el papel, para concentrarme en las formas del contorno y no en proporciones (las veremos más adelante). –Uyy, pero si queda feo...jajaja-dijeron. –Exactamente es esto lo que me interesa, que ustedes no se preocupen más de si es bonito o feo, estas son categorías que no se usan en arte. (VerANEXO 3 sesión 1,)

Se manifestó en este fragmento un choque entre las concepciones de que una imagen debía ser bonita o verosímil, para reemplazarla por la experiencia de la

observación, que tal vez daba a lugar resultados desconcertantes. En éste caso, se buscó generar una correspondencia ojo -trazo, y desinhibir a las estudiantes de las exigencias de resultados bellos, instándolas a ver y a divertirse con los resultados.

A continuación se realiza un ejercicio de retrato enfatizando en la observación. Los nuevos lineamientos empiezan a dar resultados en imágenes en los que interviene fuertemente la percepción y la interpretación de los estímulos.

Sobre la idea de observar, les pido que se hagan de a dos niñas y que se retraten viéndose la una a la otra, enfatizando en formas geométricas y luego buscando las variaciones. En dibujar grande, en prestar atención a los detalles.

Surgieron cosas bien interesantes: aún estamos en el difícil proceso de convencernos de que una buena imagen no es necesariamente la más bonita sino la que sea observada y comunique algo. Algunas de las niñas empezaron a incluir elementos que me sugieren más observación: una boca entrecerrada, los dientes como se ven, el brillo de los ojos, el peinado, los aretes... empiezo a ver imágenes un poco más elaboradas. Una niña me preguntó "profe, ¿usted porqué tiene como una jiba en la nariz?" Pensé, qué alegría, estamos viendo detalles... En general hay resultados muy interesantes.(verANEXO 3, Sesión 2,)

Las estudiantes comienzan a usar términos usados por la maestra para describir las imágenes. A pesar de ello, aún se manifiesta cierta dificultad al describir una imagen, manifiesta en la acción de señalar con la mano, en vez de describir. Se hicieron, con el objetivo de mejorar esta situación, actividades de apreciación del arte moderno, por corresponder a una intención más consciente de los elementos propios de las imágenes, que a un paradigma de verosimilitud.

Un aspecto a enfatizar y que hace pensar en la recordación de algunos conceptos relacionados a experiencias de aprendizajes es el hecho de que algunas de las estudiantes hablan de líneas alegres, tristes, bravas, etc., al describir una imagen que contenga trazos, Incluso algunas llegan a imaginar el movimiento y la velocidad del artista al hacer determinado trazo.

Otro aspecto vital en el desarrollo de la implementación es el hecho que las estudiantes empiezan a interiorizar el pensar la imagen, antes y después de su realización. Esto significa que se está comprendiendo que hacer arte implica un proceso de pensamiento que guía la elaboración manual.

Diana: y las (imágenes) que más les gustaron, por qué fue que les gustaron más?

Britney: porque la niña fue muy creativa, y pensó muy bien hacerla y dejó la montaña la dejó así de para un lao porque era así...

Diana: ¿es decir que pensó la imagen antes de hacerla?

Britney: se guió por las líneas, y se guió por el dibujo. Algunas niñas no se guiaron y no se parecen...

Hellen: y porque si no lo hubiera pensado antes de hacerlo no quedaría como un arte especial

(Fragmento transcripción de entrevista sesión 6 ANEXO 4)

Por otra parte, según Brecht (1939), la sensibilidad ante las obras de arte es innata a todos los hombres, sin embargo parece haber individuos con mayor afinidad. En parte, es debido a las experiencias que han tenido en éste aspecto. Si bien el arte no debería depender de explicaciones u otros artificios para comunicar al espectador, sí se hace necesaria una mediación, unos conocimientos iniciales

que permitan obtener una apreciación amplia de la obra. No se trata de crear obras de arte que impliquen menor complejidad, o pensar en un arte “popular”, sino de acercar a la mayor cantidad de personas al lenguaje del arte, y crear círculos más grandes de entendidos, sin distinciones de ningún tipo. La apuesta a la que hace mención Bretch (1939) plantea democratizar el arte. En ese orden de ideas, es necesario comprender el arte como un trabajo, que exige un esfuerzo no sólo conceptual sino físico, y permitir que el espectador indague los modos materiales que el artista utilizó para llegar a determinados resultados. De ésta manera se pretende reunir el conocimiento y la sensibilidad natural humana ante el producto artístico.

Según estos planteamientos el artista es primero un artista de la observación, y este es uno de sus mayores aportes a la sociedad. Así pues, la obra de arte enseña a observar de manera profunda no solo los objetos que el arte modela, sino a observar todo el universo de objetos. Es necesaria en este punto otra claridad: la visión del artista no es sólo personal, sino que se alimenta del conocimiento que él o ella tienen de su tiempo y de su mundo.

En consonancia con estas ideas, el proyecto busca potenciar la capacidad de observación, entendiéndola como un proceso complejo de mediación entre estímulos visuales, el conocimiento de los mismos y la relación con esquemas cognoscitivos previos. Si bien se han empleado como ejes conductores en el acto de observar los elementos básicos de la imagen propuestos por Dondis (1976), se plantea la observación y representación de obras de arte y de elementos cotidianos, para ir avanzando desde la operación de apreciar hasta la implicación

completa en la creación de imágenes propias, como lo plantea Brecht. Es importante entonces facilitar que las estudiantes reconozcan los medios de ejecución y las decisiones del artista, y que entiendan que todo corresponde a una decisión consciente.

Diana: ¿cómo creen que hizo este señor para pintar el cuadro?

Alison: con pintura, con color

Diana: Con pintura, pero la pintura estaba líquida, estaba espesa, ¿él revolvería los colores o los puso directamente como venían del tubo?

Como venían (dicen unas)

Los revolvió (dicen otras)

Diana: ¿Sera que sí? Miremos entonces a ver qué colores tiene...

(Transcripción sesión 6, ver ANEXO 4)

Se manifiestan tensiones en cuanto a la noción de una clase de artes plásticas que comprenda un fuerte componente de observación, expresadas en los comentarios informales de algunas estudiantes y la exigencia de realizar siempre productos plásticos en múltiples técnicas todas las clases. En diálogo se infiere que las expectativas de las estudiantes en cuanto a la clase de arte van encaminadas más hacia las actividades prácticas por lo tanto se hace manifiesta la necesidad de mediar entre el aprendizaje desde el dominio productivo, como desde el dominio crítico y cultural. Para ello, aún hace falta trabajo en cuanto a generar consciencia del ver para hacer. (Ver Capítulo 13: Recomendaciones)

Desde el inicio de la investigación, uno de los puntos que generaron inquietud fué la aparente falta de vocabulario para hablar de una obra de arte. En un inicio, las estudiantes encontraban dificultades para describir los elementos en las obras de

arte, razón por la cual preferían señalar con el dedo. No obstante, comienza a hacerse manifiesta una apropiación de los elementos visuales vistos en clase, y una relación más cercana con la obra de arte, en razón de que las estudiantes construyen historias. Los relatos de las historias de vida de los artistas y del contexto han tenido recordación en las estudiantes, aunque a veces son las estudiantes quienes completan el relato aún con ciertas imprecisiones, pero con gran motivación. Al volver a contar historias de las obras, las estudiantes intentan reconstruir el mensaje y la expresión del cuadro a partir de la observación. En el sentido en el que va dirigida la investigación, es más importante generar este tipo de vínculos entre las estudiantes y el arte, que generar un conocimiento memorístico, por lo cual se infiere que el objetivo de acercar a las estudiantes al arte se va cumpliendo.

Transcripción videos de las niñas hablando de las imágenes (26 de octubre)

Diana (investigadora): Que te gusta de esa imagen?

Britney (estudiante): a mí me gusta de acá que los árboles parecen de lejos y triángulos como se dan cuenta, acá, y los colores más opacos son como los más oscuros, acá y acá, y adelantico los colores más claritos que están como más lejos, es atrás. Y acá como ustedes ven esto es como un manto como una tela de araña, y acá hay dos ángeles pero son muy opacos están al frente. Es que es un día muy opaco. Y acá se ve como si fuera como cuando vienen los trenes. Yo opino que ella trata de venderle como esto al arcángel Gabriel y ella es un ángel o puede ser María. Y este es el dibujo que a mí más me gusto.

Diana: De todos los que hemos visto en la clase?

Britney: sí, Y éste

Diana: ¿y ese de qué es?

Britney: es de una montaña clarita entonces no se ve por lo clarito. Y acá los arboles, una casita hechos como manchando.

Diana: ¿y que elementos visuales de los que hemos visto en clase aparecen ahí?

Britney: las montañas, nosotros podemos tocar las montañas...podemos tocar las casas, las puertas, los árboles, podemos tocar los troncos...

Angelita (estudiante): Esto es como la noche, parece también viento. Estos son como soles, aunque sea de noche. Acá, es como un tronco de árbol grande, acá como toda la ciudad, acá como que hay agua, acá hay tonos claros, oscuros, fuertes, bravos...

Diana: ¿Hay líneas ahí?

Angelita: Si

Diana: ¿y qué carácter tienen las líneas, que formas hacen?

Ángela: líneas bravas, son así como éstas...

Diana: ¿porque si ellas tuvieran una velocidad, como sería?

Ángela: así (hace la mímica, rápido)

Diana: ¿cómo fuerte, rápido?

(como un viento, dice otra niña al fondo)

Diana: ¿y qué colores hay ahí?

Ángela: como amarillo, azul, acá es como un café con verde, acá la ciudad tiene hartos colores así, acá las matas son verdes, y acá es como un sol aunque sea de noche.

(Fragmento transcripción visita guiada Britney–socialización, 2 de noviembre)

Britney: la línea, la línea es como un trazo así de lápiz, de lana, puede ser de tijeras, puede ser de papel... uno puede dibujar así como líneas bravas, o felices, son suaves, son enamoradas...

(Fragmento diario de campo-día de la socialización, noviembre 2 ANEXO 3)

Aquí Britney y Jeimy explican una obra de arte de Frida Kahlo. Si bien no recordaban del todo la información, pude por la grabación constatar que observan la imagen y tratan de deducir características y narrativas dentro de la imagen, así deban completar con la

imaginación la historia. Por este solo hecho, aunque lo que digan no sea del todo exacto, me siento feliz, porque se sienten a gusto y más familiarizadas con el hecho de observar y verbalizar una obra de arte. Es interesante que Britney caracterice en su visita guiada el arte como una manera de expresar sentimientos.

(Transcripción visita guiada realizada por Britney, el día de la socialización, 2 de noviembre de 2012)

Britney: El arte es una forma de expresar nuestros sentimientos, ¿sí? Acá abajito lo que pasa es que en un país, en un pueblo, hubo una pelea, entonces pasaron helicópteros volando ¿sí? Entonces botaron granadas y bombas y así todas esas cosas malas (frente a la obra Guernica de Picasso)

Señor: como la destrucción

Britney: si hubo una destrucción. Lo que pasa es que un día ellos estaban pintando entonces ellos vieron eso y sintieron mucho dolor del alma también con la destrucción, entonces dibujaron esto.

Aspectos de comportamiento

Se invitó desde un inicio a las niñas a dar forma a sus propias reglas de convivencia, teniendo en cuenta además de que se trata de un grupo de edades de caracteres heterogéneos.

Les dije que para todo lugar se necesitan unas normas, que ellas debían crear las suyas para que la clase de artes fuera un espacio divertido y agradable para todas. Surgieron respuestas:

- *Compartir los materiales, por ejemplo si yo tengo unos papeles y mi compañera no tiene, yo puedo darle.*
- *No desperdiciar los materiales porque para hacer papeles se usan miles de árboles.*
- *No pelear con las compañeras.*
- *Seguir instrucciones.*
- *Mantener limpio el salón y cuidar del medio ambiente.*
- *Escuchar y hacer silencio.*

(Ver ANEXO 3, sesión 1)

En general el grupo es tranquilo y receptivo, sobre todo las niñas más pequeñas, sin embargo tengo dos personajes que me generan la mayor parte de los conflictos y la distracción en clase. Se tuvo una charla con ellas, instándolas a adquirir compromisos de convivencia por la dinámica del grupo, y luego se optó por separarlas en las actividades.

Ellas [Michelle y Yeimi] quedaron insatisfechas con los resultados, por lo cual aproveché la ocasión para hablar con ellas, sacar a colación el tema de la comunicación, el trabajo en equipo, el uso de los materiales. Por lo que ellas, se comprometieron a cambiar su conducta, para tener una clase agradable.

Hoy tuvimos un encuentro más cercano con Britney Michelle, mientras le limpiaba la cara (se ensució con el carbón vegetal), me contaba de su familia, de su mamá que está en Estados Unidos, de su relación con la abuela y los primos, de que le gustaría pintar como yo, que si le regalo un cuadro. Le he dicho que sí, siempre y cuando ella me traiga dibujos muy observados (como el que me trajo hoy), todas las semanas. (Fragmento sesión 3 ANEXO 3)

Finalizada la sesión, tengo la oportunidad de hablar con Yeimi, e indagar un poco. Resulta que es prima de Michelle, y me dice que la prima es muy consentida por la abuela (la mamá trabaja en EU), que acapara demasiado la atención, que estuvieron hablando con las niñas de la lúdica, y que las grandes están aburridas por esta situación. (Fragmento bitácora sesión 4 ANEXO 3)

Se da un fenómeno del cual falta indagar las razones: Algunas de las niñas de la lúdica de arte manifiestan una especie de celo a que las miren haciendo las

actividades o a permitir que otras personas entren al grupo. Aducen: “Usted ya se inscribió en otra lúdica, estamos completas”. De hecho, son muchas las niñas en el colegio que me buscan pues quisieran tomar la clase conmigo, incluso me traen dibujos para que yo “se los corrija”. He debido intervenir en éstos casos de distracción y reconducir a las niñas de mi lúdica a las actividades de la clase. Igualmente, he intentado y quiero con más razón, permitir que otras estudiantes nos observen en acción. Se necesita integrar más la clase de arte y en las dinámicas del colegio.

Las niñas de otras lúdicas vinieron a ver qué hacíamos, las mismas niñas de las que hablo, tuvieron un comportamiento de expulsar a las compañeras, de maneras groseras, por lo que tuve que hablar tanto con unas como con las otras. Tratando de dar otro ejemplo (ver ANEXO 3).

Las mismas estudiantes empiezan a sugerir alternativas a los problemas cotidianos de la clase, así como un inicio de sanción social con las personas que generan distracción en las sesiones.

Hoy Hellen fue quien propuso la distribución del espacio (pues cada clase nos toca en un lugar distinto). Britney tratando de llamar excesivamente la atención, yo luchando por contenerla y que las otras niñas me entendieran las instrucciones. Un poco aburrida les comenté en frente de todas que noto el grado de dispersión, les pedí a ellas mismas que me propusieran causas y soluciones: “peleamos mucho con las compañeras” “pongámonos de acuerdo” “comuniquémonos”. La mayoría de las niñas guarda una buena actitud, Hellen por ejemplo le explicó a Yeimi: “estamos aquí para aprender, para no quedarnos solas en la casa haciendo nada”. Las niñas más pequeñas se reunieron e hicieron un trabajo francamente encantador, trabajando correctamente como equipo. Las más grandes se mostraban frustradas con las imágenes, peleaban entre ellas por el material...tocó volver a

poner claridad de que el material es para todas, y hacerle un llamado de atención especial a Britney. (Fragmento bitácora sesión 5 ANEXO 3)

A futuro se plantea potenciar que las estudiantes adquieran mayor autonomía sobre su clase y sobre sus acciones. Se han creado algunos espacios para ello, en los que las estudiantes dan su opinión y sus soluciones para las sesiones.

Diana: les voy a hacer una pregunta para que todas me den sus aportes...¿Qué cosas podríamos hacer para mejorar las imágenes o para mejorar las clases?

María Isabel: ponerle como un poquito de pintura, como, a crearla más, como más papel

Ángela: como más material, y más grande

Diana: ¿y más tiempo?

Britney: y más tiempo

Ximena. pensemos...

Sara: traer muchas cosas, no solo de lo que tu traes, sino usar también de lo que nosotros tenemos, lo que traemos

Diana: y hacer las tareas que yo les dejo?

Sara: y traer los trabajos aunque sean difíciles

(Transcripción sesión 6 ANEXO 3)

Adicionalmente, una de las mayores causas de distracción encontradas es la falta de espacio propio para la clase de arte: generalmente la clase cambia de lugar. Si se comparte el aula múltiple, se está en contacto con las estudiantes que hacen teatro, o el grupo de danzas, con lo cual hay música, sonidos, otras actividades, entre otros factores, que generan dispersión y poca apropiación del espacio. Debido a ello, se pidió a la institución la utilización de un espacio donde se pueda

establecer una rutina y una apropiación del lugar por parte de las niñas, para la realización de la clase.

11. CONCLUSIONES GENERALES

Para el análisis final, se retoman los objetivos. En ese orden, el objetivo general se refiere a la construcción de una propuesta didáctica que favorezca una asociación de arte a procesos de pensamiento y reflexión. A partir de esta premisa, se derivan dos objetivos específicos: fomentar la comprensión del arte como un lenguaje aprehensible, y finalmente, determinar la percepción de la propuesta por parte de las estudiantes y los padres de familia.

En cuanto al objetivo principal, se debe tener en cuenta tanto el diseño realizado como la posible incidencia en la manera como las estudiantes perciben el arte. Respecto al diseño, se hizo una extensa consulta en torno a contenidos básicos que pudieran ser enseñados. Se pensó en elementos cuyo conocimiento permitiera a las estudiantes una posterior lectura de imágenes y una apropiación con fines expresivos y comunicativos. Así pues, como estrategias para el conocimiento de estos elementos visuales se utilizaron tantos ejercicios prácticos como análisis de imágenes que permitiera a las estudiantes el redescubrimiento de los mismos.

Como parte del diseño de la propuesta, se realizó un objeto con miras a subsanar ciertas falencias para la clase de lúdica de arte en la institución: el mueble-taller de arte. Este permitió un adecuado almacenamiento de los elementos de trabajo. Incluso se considera que podría tener el potencial para convertirse en un museo rodante dentro de la institución, pues es su interior podían encontrarse algunos

libros de arte y láminas de obras de arte. Sin embargo, por cuestiones del manejo de espacios y recursos institucionales, fue determinado que el objeto fuera situado en una oficina cerrada en un lugar diferente a donde se trabajaba la lúdica de arte. Finalmente, también por cuestiones de espacio y tiempo, no se pudo concluir el proyecto de intervenirlo plásticamente en compañía de las estudiantes.

Es de notar que el conjunto que compone el diseño de la propuesta fue ambicioso, tomando en cuenta la cantidad de conocimientos propuestos para su enseñanza, el cambio de percepción que se buscaba generar y el corto tiempo con el que se contaba (apenas ocho horas escolares),

Así pues, en este punto es necesario comprender que generar un cambio de percepción respecto al arte es una labor que requiere de un proceso más extenso e incluso, más intenso. Sin embargo, puede decirse que en la implementación del diseño se dieron aprendizajes valiosos para avanzar hacia la dirección propuesta:

1. Las actividades que involucran apreciación del arte resultan provechosas para el desarrollo de la percepción, la ampliación del lenguaje y del conocimiento de otras culturas; pero es necesario un acercamiento que sea ameno y cercano a la afectividad y experiencias de los estudiantes. Desde este punto de vista, permitir que los estudiantes narren una historia a partir de los elementos de la obra de arte puede ser una buena manera de iniciar el análisis de la misma.

2. Es adecuado descomponer los elementos de la sintaxis visual en su forma mínima (línea, forma, color, tono, textura, entre otros), y que en la actividad práctica se involucren instrucciones muy sencillas y para empezar, preferiblemente hacer uso de un elemento al tiempo, para facilitar la ejecución de la imagen y su posterior descripción en términos de forma visual.
 3. La actividad de describir y evaluar imágenes de producción propia permite a las estudiantes reconocer sus propios aprendizajes, aplicar el léxico aprendido, y tomar consciencia de su responsabilidad en su proceso de desarrollo artístico.
- Respecto al primer objetivo específico de la investigación, es posible manifestar, pero no de manera conclusiva, que un pequeño número de estudiantes (2 de 13) reconocieron el arte como elemento comunicativo y expresivo, al indagar por sus percepciones del arte una vez adelantado el proceso en la semana 6, en comparación a las asociaciones escuchadas al inicio de la investigación de arte como una manualidad, o manualidad expresiva.
 - En relación al objetivo de determinar la percepción de la propuesta en las estudiantes y padres en términos de motivación, puede concluirse que:
 1. La implementación generó tensiones al poner en juego dos concepciones distintas en torno al saber a tratar en el aula. Fue necesario para la investigadora indagar y mediar con las estudiantes. De este encuentro se aprende que en este contexto particular el aprendizaje de los elementos visuales se logra de una mejor manera

si se realiza de una manera inductiva, a partir del análisis de la experiencia.

2. A pesar de las tensiones experimentadas, una parte mayoritaria de las estudiantes encuentran divertidas las explicaciones, y las consigna en el diario de campo de las estudiantes, espacio en el que empiezan a aparecer actividades prácticas y comprensiones de lo visto en clase realizadas por las estudiantes de manera autónoma.
3. La nueva manera de abordar la clase generó nuevos intereses en las estudiantes, tales como: aprender a dibujar, contar las historias de las imágenes, conocer nuevos espacios expositivos, hacer obras plásticas más ambiciosas en tamaño y materiales.
4. Las mismas estudiantes notaron, al hacer un trabajo de evaluación de sus propias producciones artísticas, la necesidad de observar y pensar antes de hacer arte con las manos, y aunque manifestaron la dificultad del procedimiento, señalaron que de ésta manera sus obras quedan mejor que cuando no se hacen así.
5. El cambio de caracterizaciones de la imagen de “bonito o feo” a términos más posibilitadores como aprendizaje, procesos, comunicación, expresión y descripción permitió que las estudiantes se sintieran más libres de inventar imágenes y menos coaccionadas por los resultados.
6. Las estudiantes empiezan a utilizar un rango mayor de léxico relacionado a lo visual, y gozan ante la oportunidad de compartir sus conocimientos en torno al arte.

Se Destaca en éste punto algunos elementos reveladores encontrados en el diario de campo realizado por las estudiantes: La sesión 1 y la 2 fue registrada por Britney, en ella manifiesta que lo que más le gustó de la clase fue lo que se explicó de la línea.

Como aprendizaje, identifica “que para hacer un dibujo en el arte no toca decir que quedó feo”. Adicionalmente, Britney adjunta un ejercicio bien realizado del autorretrato en líneas.

La sesión del 28 de septiembre, registrada por María Isabel, indica que esa clase “nos mostraron imágenes”.

¿Qué aprendimos hoy? Las figuras diométricas (geométricas)

¿Qué fue lo que más me gustó?”lo que explica la profe”

Las siguientes sesiones son registradas por Sara Michelle.

¿Qué hicimos hoy?

“que yo me acostaba en la (h) oja y me dibujaban y me (h)acían brillos en la cara donde los tuviera”

¿Qué aprendí? “que para (h) hacer el cuerpo se necesita mucho arte y mucho cuidado

¿Qué me gustó y qué no me gustó?

“Que mi compañera no me miró y me (h) izo como no era. Que me gusto el que me empezó la profesora a dibujar”

Adjunta una frase y un dibujo: El dibujo del cuerpo sino que es un corazón.

Angelita pone en la bitácora:

“miramos nuestras artes, opinamos y nos divertimos con la mejor profe del mundo, te quiero pro”. Angelita apunta que la clase es divertida.

A continuación pone una investigación de Berthe Morisot, en la que narra la vida de la artista. Fue la misma estudiante quien manifestó su voluntad de investigar acerca de una artista mujer. Luego, Angelita le pidió a su mamá dibujar las imágenes a partir de lo que había visto en internet. De manera que tenemos un ejercicio interesante de doble interpretación: la transferencia a lo verbal, y nuevamente la transferencia a lo visual a partir de la narración. Es de enfatizar en esta experiencia que la madre de Angelita asistió posteriormente a la socialización de la muestra de arte de las niñas, y manifestó había disfrutado mucho dibujar con su hija.

De las encuestas y conversaciones con los padres de familia realizadas el día de la socialización del proceso se pueden encontrar las siguientes recurrencias:

1. La totalidad de los padres de familia se encuentran gratamente sorprendidos por los nuevos conocimientos en dibujo que muestransus hijas, y más aún que en las visitas guiadas que realizan las estudiantes empleen ciertos términos de arte y hablen con propiedad de las pinturas expuestas, tanto las de las propias niñas como una pequeña selección de reproducciones de pinturas.

2. Los padres manifiestan la necesidad de que los espacios como la lúdica de arte se sigan ofreciendo a las estudiantes, ya que –según ellos- desarrollan la creatividad – y las prepara para la vida.
3. Los resultados físicos de la muestra son calificados como muy creativos, bonitos y expresivos.

A esto hay que añadir que aspectos transversales que se encontraron durante la investigación, se han dado ciertos cambios que aunque leves, son significativos. Se empieza a cultivar una noción de taller, en la cual las estudiantes manejan con responsabilidad los materiales de uso colectivo, y se empiezan a dar relaciones de colaboratividad entre las estudiantes. Se han fomentado espacios para que las estudiantes mismas sean quienes tomen decisiones respecto a la clase, y experimenten el liderazgo y la comunicación, rompiendo de a poco el esquema de profesor-alumno, para que todos experimenten y comprendan juntos. A esta disposición corresponde también la utilización del espacio, no jerárquico, sino circular, y en el cual la docente va haciéndose gradualmente a un lado para permitir que las estudiantes devengan agentes de su aprendizaje.

A título más personal, debo decir que el proceso de diseñar e implementar un programa de enseñanza de artes plásticas en el Centro Sagrada Corazón es uno de los procesos que más me han implicado como profesional y como persona. Esto debido a que, por una parte, ha representado un reto por ser la primera vez que se aplica en la institución una experiencia de éstas características, las

particularidades de la población, y la escasez de espacios y materiales. Sin embargo he contado con el apoyo de la institución y de otras personas e instituciones que de manera muy gentil me han apoyado en la resolución de algunos inconvenientes. Por otra parte, el hecho de explicitar las prácticas pedagógicas, y más aún, los fundamentos de cada acción o concepción del saber, trae consigo una serie de nuevos interrogantes, que a la vez se constituyen en sustrato para el aprendizaje docente, y en puntos de partida para nuevas intervenciones. Puedo añadir que tras este proceso puedo argumentar de manera más sólida mi práctica pedagógica.

Finalmente, y para relatar una experiencia significativa dentro de éste proceso tan rico, me remito a la sesión 7, en la cual, una de las estudiantes que experimenta más inconvenientes de convivencia con las compañeras, pudo conectarse con la vida y la obra de un artista que le asigné para investigar. Esta estudiante, leyendo por su cuenta sobre la vida de Van Gogh, la pobreza por la que pasó, sus relaciones con la familia, el hecho de viajar mucho, hizo un paralelo con su propia vida y la de su madre que vive en otro país. Para ella fue un descubrimiento de suma importancia el poder disfrutar de las obras de éste artista, y constatar que a pesar de la incomprensión, él siguió produciendo su obra con gran pasión. De manera similar, este personaje de mi clase hace dibujos en casa regularmente y se interesó por conseguir materiales de arte dentro de las posibilidades económicas. Gradualmente, se va integrando a los grupos del salón, y habla con pasión y gran entendimiento de los elementos de la imagen. Frente a un fenómeno como el relatado, la enseñanza del arte cobra un sentido mucho más humano y

experiencial que el aprendizaje de una disciplina. Deviene un lenguaje para que las estudiantes se encuentren de otra manera con sus problemáticas y sus maneras de ser, y experimenten una posibilidad de convertir un sentimiento o un contenido muy íntimo en un objeto estético que comunique y resuene en otras personas.

En éste punto además, hacen falta organizar visitas, preferiblemente a museos, en los cuales las estudiantes experimenten la obra plástica, los espacios y las relaciones desde otras perspectivas, en las cuales cobre sentido aquello que han integrado e interiorizado del arte, y puedan entablar una relación estética más directa, con el objeto real. De esta manera, se considera que se puede brindar una mayor motivación y disfrute al aprendizaje del arte.

12. RECOMENDACIONES

1. Idear nuevas actividades que puedan potenciar la vivencia de experiencias creativas y el desarrollo de la observación. Algunas de éstas podrían ser la observación y dibujo de temas al natural, la visita a escenarios artísticos como museos y galerías, la visita de artistas que cuenten a las estudiantes acerca de sus procesos de creación. En estas actividades hacer un trabajo de sensibilización previo, durante y después.
2. En relación a un posible objetivo de potenciar la vivencia y aprendizaje de la creatividad se sugiere el empleo del portafolio como un instrumento que dé cuenta de los procesos de aprendizaje y conceptualización de la imagen: Este es un elemento que contiene los pasos intermedios para la elaboración de un producto visual final. Se aconseja guardaren el portafolio material de distinta naturaleza: dibujos, textos, narraciones de los niños. Finalmente, un estudio a consciencia del portafolio permite que los estudiantes reconozcan sus logros.
3. Continuar con el desarrollo de actividades de observación que desarrollen la observación y aprendizaje de los elementos de la imagen, pero a partir de estrategias que resulten amenas, tales como juegos de roles, adivinanzas, construcción de relaciones y recorridos visuales, procurando partir desde los conocimientos previos de las estudiantes, para ir construyendo el nuevo conocimiento gradualmente.

4. Turnar las actividades de los dominios crítico-cultural y productivo, para evitar el desgaste por rutina y generar motivación.
5. En lo posible manejar una metodología por proyectos, de un modo que gradualmente se vayan dando menos instrucciones y más espacio para las soluciones innovadoras.
6. Concretar la figura del Museo del Colegio, espacio- o mueble en el que se expongan temporalmente obras de las estudiantes y reproducciones de obras de arte, y se fomente que las mismas estudiantes compartan sus conocimientos y pareceres del arte con sus compañeras.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso López-Bosch, M. (2009). *El lenguaje visual* (1ª ed. en la col Bolsillo ed.).

Barcelona etc.: Paidós.

Acaso López-Bosch, M. (2010). *La educación artística no son manualidades:*

Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual (2ª ed.).

Madrid: Los Libros de la Catarata.

Acha Valdivieso, J. W. (2005). *Hacia una teoría americana del arte* (1ª ed.).

Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Agirre Arriaga, Imanol (2005). *Teorías y prácticas en educación artística ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Editor: Octaedro-EUB.

Anzorena, H. (2000; 1998). *Ver para comprender educación desde el arte*. Buenos

Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.

Blandez, J. (1996) *La investigación acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*.

Barcelona: Inde.

Camnintzer, Luis. *Las Fronteras de la Curaduría*. Documento del encuentro en MDE11. Museo de Antioquia. 2011

- Danto, A. C., & Brotons Muñoz, A. (2003). *Más allá de la caja brillo las artes visuales desde la perspectiva posthistórica*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Dondis, D. A. (2006; 1976). *La sintaxis de la imagen introducción al alfabeto visual* (4a ed.). Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Eisner, Elliot W. (1995) *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona, 1ª edición.
- Fonseca, Guillermo A. *La didáctica: Un campo de saber y de prácticas*. Contextos Y Pretextos Sobre La Pedagogía. En: Colombia ISBN: 978-958-8316-59-8 ed: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, v. , p.73 - 95 ,2008
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Lecciones sobre la estética, 1770-1831*. Editor: Akal, 1989
- Hernández, Fernando (2003): *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro.
- Gloton, Robert. (1968) *El arte en la escuela*. Editorial Vicens-Vives. Barcelona.
- Guzmán Pérez, María F. (1994): *Pintura Percepción y Conocimiento. Propuesta didáctica*, Granada, Comares
- Kandinsky, W. V., & Echavarrén, R. (1991; 1986). *Punto y línea sobre el plano contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Kant, I., & Juárez Oñate, R. D. (1998). *La crítica del juicio* (1a ed.). México: Mexicanos Unidos.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación- acción*.

Barcelona: Laertes.

Merodio De La Colina, M^a Isabel, 2001:*El bachillerato artístico experimental, (Artes Plásticas) en la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos N°1 de Madrid*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de la Expresión Plástica.

Miñana, Carlos. *La educación artística, Elementos para un debate*. Memorias del primer seminario de Educación artística y Cultural, Bogotá. 27 de julio de 1998. Bogotá. Ministerio de Cultura. 2000. P 100-121

Orozco Cruz, J. C., Ortega Valencia, P., & Rozo Sandoval, C. (2008). *Contextos y pretextos sobre la pedagogía* (1a ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Perrone, G., &Propper, F. V. (2007). *Diccionario de educación* (1a ed.). Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.

Read, Herbert. (1944) *Educación por el arte*. Editorial Paidós. Barcelona

Sánchez Vázquez, A. (1978; 1972). *Antología textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma.

Santervas Moya, José Ramón.(2007)Memoria Para Optar Al Grado De Doctor:
Una Propuesta Didáctica De Investigación: La Historia Del Arte Y La Educación Plástica De Tercer Ciclo De primaria, Universidad Complutense De Madrid

Facultad De Bellas Artes Departamento De Didáctica De La Expresión Plástica.
Madrid.

Sillamy, Norbert (1974): Diccionario de la Psicología, Barcelona, Plaza & Janes.

Shusterman, Richard. Estética pragmatista: viviendo la belleza, repensando el arte
/ traducción Fernando González del Campo Román. Editorial: Idea Books.
Barcelona. 2002.

Recursos electrónicos

Acción participativa. (Once de Enero de 2012). *Reflexión Acción participativa*.

Recuperado el 18 de Mayo de 2013, de <http://accion-participativa.blogspot.com/2012/01/elementos-basicos-de-la-propuesta.html>

El Abecedario de Gilles Deleuze con Claire Parnet. 1977. Video encontrado en
http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2007/02/abecedario_gilles_deleuze.rtf.

El aprendizaje significativo de David Paul Ausubel. Encontrado en página web
“Monografías” <http://www.monografias.com/trabajos10/dapa/dapa.shtml> Búsqueda
realizada el 29 de marzo de 2012. Maldonado María Alejandra.

Fonseca, Guillermo. (2010) La didáctica y su relación con el saber que circula en
la clase. Material proporcionado en la Especialización en Pedagogía – modalidad
distancia. Universidad Pedagógica Nacional.

Fundamentación teórica: La Investigación-acción, Unidad i. Recurso electrónico Seminario Asesoría Formulación proyectos de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Programa Especialización en Pedagogía Modalidad Distancia.

Lineamientos para el área de Educación artística, Ministerio de Educación Nacional. 2000. Encontrado en <<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html>>, búsqueda realizada en junio de 2012

JOVÉ PERES, Juan. Modos de Producción figural y educación artística: Los primeros pasos de un modelo didáctico. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. España. 1997. Encontrado en <<http://www.tdx.cat/handle/10803/8305>>

HERNÁNDEZ Diana Marcela, RAMÍREZ Andrea Del Pilar, ROBAYO Carmen Patricia, RODRÍGUEZ Yeimi. Imaginarios De Los Docentes De Educación Artística En Las Instituciones Educativas Distritales De La Localidad De Fontibón. Corporación Universitaria Minuto De Dios- Uniminuto. Facultad De Educación. Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Educación Artística. Bogotá. 2008. Recurso encontrado en <<http://dspace.uniminuto.edu:8080/xmlui/handle/10656/357>>

Klimenko, Olena. La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. Revista Educación y Educadores. vol.11 no.2 ChíaJulio/Diciembre. 2008. Encontrada en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942008000200012&script=sci_arttext .

Las escuelas matan la creatividad. Conferencia encontrada en

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.htmlROBINSON

N, ken.

Localidad de Candelaria. Pagina Web de la Secretaría de Cultura, Recreación y deporte. Encontrado en

<<http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/node/139>>

Manual de diferenciación entre artesanía y manualidad. Fondo Nacional para el fomento de las artesanías. Gobierno Federal Estados Unidos Mexicanos. Fonart. 2009. Encontrado en <http://www.fonart.gob.mx/web/pdf/DO/mdma.pdf> Búsqueda realizada el 12 de octubre de 2012.

Métodos activos. Encontrado en Página web de Bibliotecas Virtuales. Búsqueda realizada en septiembre de 2012.

(<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/articulos/metodos.asp>)

Ortega Restrepo, Víctor Ignacio. Sobre el concepto de la formación integral. Las acciones pedagógicas como acciones comunicativas o dialógicas. Búsqueda realizada el 19 de mayo de 2013 Psicoespacios: Revista electrónica de psicología. Institución universitaria de Envigado. Año 1 - Edición No 1- 2006, Envigado – Colombia.

PORTILLA María Hortensia, HINCAPIÉ Sandra Carolina. Imaginarios De Los Docentes De Educación Artística En Las Instituciones Educativas Distritales La Gaitana Y La Nueva Gaitana De La Localidad De Suba. Corporación Universitaria

Minuto De Dios – Uniminuto. Facultad De Educación. Licenciatura En Educación
Básica Con Enfoque En Artística. Bogotá D. C.2007. Encontrado en

<[http://dspace.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/208/1/TLBEEA_PortillaC
astroMariaHortensia_07.pdf](http://dspace.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/208/1/TLBEEA_PortillaC
astroMariaHortensia_07.pdf)>