

Educación artística y Cultura Visual en Colombia:

Políticas en educación artística en Colombia de cara a la posmodernidad cultural.

Carlos Andrés Alcalá Grisales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Visuales

Bogotá D.C.

2017

Educación artística y Cultura Visual en Colombia:

Políticas en educación artística en Colombia de cara a la posmodernidad cultural.

Carlos Andrés Alcalá Grisales

Trabajo para optar por el título de Licenciado en Artes Visuales

Director

Maria Angélica Carrillo Español

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Visuales

Bogotá D.C.

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página III de 128	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Educación artística y Cultura Visual en Colombia: Políticas en educación artística en Colombia de cara a la posmodernidad cultural.
Autor(es)	Alcalá Grisales, Carlos Andrés
Director	Carrillo Español, María Angélica
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017, 87 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CULTURA VISUAL, POLÍTICAS EDUCATIVAS, POSMODERNIDAD.

2. Descripción
<p>Este estudio de carácter exploratorio, tiene por objeto la revisión de la normatividad para la Educación Artística y Cultural, a la luz del campo en apertura interdisciplinar denominado Estudios de Cultura Visual. Esta revisión cronológica comprendida desde la Ley General de Educación (1994), hasta la publicación de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010), se realiza en procura de revisar, actualizar, contenidos y tendencias de pensamiento filosófico posmoderno como ejercicio permanente desde la reflexión pedagogía de la Educación Artística. El actual contexto global se caracteriza por una cultura mediada por la imagen, donde los contenidos experimentan un paso de lo verbal a lo multimedial, este fenómeno permite preguntarse ¿cuál es el lugar de la cultura visual en la normatividad para la educación artística en Colombia?</p> <p>El objetivo general es el de evaluar la normatividad de la educación artística y cultural como los aportes de los estudios de cultura visual en función del contexto colombiano. Esta exploración documental se hizo en búsqueda de posibilidades entre los propósitos para la educación artística y cultural con reflexiones de los estudios visuales al igual que en su campo de estudio; esto permite explorar nuevas posibilidades para emplearse como horizonte metodológico, propuesta educativa, línea de investigación en la enseñanza y comprensión de las artes como manifestación cultural.</p>

3. Fuentes

Documentos teóricos.

1. Aguirre, I. (Julio de 2006). *Modelos formativos en educación artística*. Obtenido de Scribd: <http://es.scribd.com/doc/104895688/Imanol-Aguirre-Arriaga-Modelos-formativos-en-educacion-artistica#scribd>
2. Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca
3. Brea (Compilador), J. L. (2005). *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
4. Beatriz Cáceres-Péfaur. *Cultura visual y educación. Nuevos Desafíos / Nuevos Paradigmas. Pensar la educación Anuario Doctorado en Educación 2010 No 4 75-99*
5. Brea, J. L. (2003). *Estudios Visuales. Nota del editor. Estudios Visuales, 5-7.*
6. Castro-Gómez, S. (2009). *Tejidos oníricos: Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá, 1910-1930*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
7. Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
8. John A. Walker, S. C. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
9. Lull Peñalba, J. (2005). "Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural". En *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 17, 175-204
10. Storey, John: *Teoría cultural y cultura popular / John Storey; traducción Angels Mata; revisión técnica Fernando Hernández*. Barcelona: Octaedro, Eub, 2002.
11. Mitchell, W. J. (2003). *Mostrando el ver: Una crítica de la cultura visual. Estudios Visuales #1*, 17-40.
12. Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
13. *7 ideas clave: la competencia cultural y artística / Pep Alsina, Andrea Giráldez (coords); Javier Abad...[y otros cinco] Barcelona : Graó, 2012*

Documentos normativos.

14. Artes, C. M. (2008). *Educación artística y cultural, un propósito común*. Bogotá: Impresos J,C Ltda.
15. *Ley General De Educación: Ley 115 De 1994 (febrero 8)*. Santafé De Bogotá, D.C.: Ecoe Ediciones, 1995. Print.
16. *Ministerio de Educación Nacional (2000). Lineamientos Curriculares de Educación Artística.*
17. *Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística Básica y Media.*
18. *Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.*
19. *Plan nacional de cultura. (2001)*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Cultura.

Documentos metodológicos.

20. Abela, J. A. (2011). Las técnicas de Análisis de Contenido. Obtenido de Centro de estudios andaluces: <<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>>
21. Echeverri, S. A. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Uni-pluri/versidad Vol 12*, 80-90.
22. Ortiz Ocaña, Alexander: Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales / Alexander Ortiz Ocaña ; coordinación editorial Adriana Gutiérrez M. Bogotá : Ediciones de la U, 2015
23. Strauss, Anselm: Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada / Anselm Strauss y Juliet Corbin. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería, 2002
24. Viadel, M. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación temas tendencias y miradas. *Educatio siglo Vol. 21 XXI, 2011*, 271-285.

4. Contenidos

El contenido de este estudio estructurado a partir del problema de investigación del cual se desprende tanto la pregunta orientadora, asimismo los objetivos trazados para su posible resolución. El marco teórico está conformado por los conceptos que permitieron el análisis de la normatividad asociado al campo de los estudios visuales, como: cultura visual, cultura, visión, visualidad, visión mediatizada, objeto de consumo, dimensiones formativas de la cultura visual, los currículos de educación artística modernos, los modelos formativos en educación artística, cultura visual y educación artística. Seguido el marco metodológico que describe el proceder investigativo. A continuación el análisis de la normatividad que comprende desde la Ley General de Educación (1994), Plan Nacional de Cultura (1994), Lineamientos en Educación Artística (2000), Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006), hasta las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística Básica y Media MEN (2010). El capítulo interpretativo estructurado: Lecturas de contextos según la Normatividad y según la cultura visual, Lo multicultural en la normatividad, Propósitos para la educación artística según la normatividad, La cultura visual en la normatividad. Y finaliza con las conclusiones del estudio.

5. Metodología

Este estudio de carácter documental se centró en el análisis de los textos producidos por el gobierno Colombiano, más precisamente la legislación sobre el modelo en educación vigente y sus disposiciones para la educación artística. La metodología de carácter cualitativo, se sustentó en la técnica de análisis de contenido por la naturaleza textual de los datos. Esta técnica y el uso de las herramientas de análisis permitieron un acercamiento sistemático al contenido de la normatividad, un estudio riguroso de los

datos, una interpretación profunda de los mismos, a través de una exploración correlativa, asistida por los conceptos dentro del marco teórico.

Rastrear la presencia de la cultura visual en la normatividad colombiana, dentro del campo de la educación artística, requirió una síntesis de la normatividad a fragmentos que expresaran las ideas fundamentales de forma estructurada dentro del grueso de los documentos seleccionados, con el propósito de facilitar el estudio minucioso de conexiones para su análisis.

La información seleccionada permitió dar cuenta de las nociones y funciones de la educación en artes y cultural que habita en la legislación colombiana, asimismo si esta encuentra correspondencia con posturas dentro de los estudios de cultura visual.

El análisis de la normatividad está estructurado así: primero una aproximación cronológica a la normatividad tanto local, como internacional. Segundo, se presentan los documentos resumidos analítica y estructuralmente para que el lector se haga una idea global de lo allí contenido. Tercero, un resumen de los análisis de los documentos que da cuenta de hallazgos puntuales en correspondencia al objetivo de la investigación.

6. Conclusiones

Las reflexiones finales acerca del lugar de la cultura visual en la normatividad para la educación artística en Colombia, como balance después de haber realizado su escrutinio a la luz de los referentes teóricos, pero siempre enfocado desde la reflexión pedagógica, permite vislumbrar un campo de estudio con un marco de interpretativo muy vasto como lo es la cultura en su amplio espectro en la sociedad.

Este cambio de perspectiva en el pensamiento, favorece la inclusión de los grupos históricamente oprimidos, también su estudio crítico ligado al contexto se presenta como un horizonte metodológico interdisciplinar, asociado al análisis de la cultura como portadora de sentido y su interpelación permite la comprensión de fenómenos sociales más amplios como legado de la modernidad en la sociedad Colombiana.

Legado que permitió su problematización desde perspectivas multiculturales y posmodernas reflejando el amplio número de disciplinas que se fundamentan y se oponen a la herencia histórica de la modernidad.

Este cambio en el enfoque y el tratamiento hacia la cultura como campo dinámico y en constante reorganización fue el rasgo que me permitió encontrar ambivalencias entre el objeto del estudio de la cultura visual en la normatividad. El estudio del arte como reflejo de la cultura permite distinguir la alienación del discurso etnocéntrico a lo largo de la modernidad histórica, y ahora en la actualidad el entretenimiento de masas el uso de la gratificación visual a través de la instrumentalización de los lenguajes artísticos.

Esta condición exige una formación amplia en el estudio de la imagen no solo centrada en sus aspectos formales también en los discursos que contiene. Finalmente el estudio de la cultura visual en la normatividad deja abiertas muchas incógnitas y larga tela por cortar acerca de su tratamiento en la escuela, las metodologías que deben emplearse, los contenidos y la perspectiva de estos, también de la magnitud de las competencias que se deben alcanzar para enfrentar el panorama visual y si estas responden a su comprensión crítica, además de su implementación en el currículo en función del contexto de cada institución educativa.

Elaborado por:	Alcalá Grisales, Carlos Andrés
Revisado por:	Carrillo Español, María Angélica

Fecha de elaboración del Resumen:	18	FEB	2018
------------------------------------------	----	-----	------

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Educación artística y Cultura Visual en Colombia

Políticas en educación artística en Colombia de cara a la posmodernidad cultural.

Carlos Andrés Alcalá Grisales. 2018.

Tabla de contenido

Introducción.	1
1. Problema de Investigación.	3
1.1 Pregunta de investigación ¿Cuál es el lugar de la cultura visual en los documentos normativos para la educación artística en Colombia?	3
1.2. Objetivo general:	8
1.2.1. Objetivos específicos:	8
2. Marco Teórico.	9
2.1. Cultura Visual.	9
2.1.1. Cultura	9
2.1.2. Visión, Visualidad y Visión mediatizada.	13
2.2. Objeto de consumo.	13
2.3. Dimensiones formativas de la cultura visual.	17
2.4. Los currículos de educación artística modernos.	20
2.5. Modelos formativos en educación artística.	24
2.6. Cultura visual y Educación Artística.	24
3. Marco Metodológico.	30
4. Análisis de datos	35
4.1. La educación artística según los documentos normativos.	35
4.1.1 Cronología de los documentos	36
4.2. Resumen Analítico de la Normatividad.	38
4.2.1. Ley General de Educación (115 de 1994).	38
4.2.2. Plan Nacional de Cultura 2001-2010.	40
4.2.3. Lineamientos curriculares en Educación Artística (2000).	40
4.2.4. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006).	54
4.2.5. Plan Nacional de Educación Artística 2007- 2010.	54
4.2.6. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística Básica y Media MEN (2010).	60
5. Interpretación.	60
5.1. Lecturas de contextos según la Normatividad y según la cultura visual.	67
5.2. Lo multicultural en la normatividad.	72
5.3. Propósitos para la educación artística según la normatividad.	76
5.4. La cultura visual en la normatividad.	80
6. Conclusiones.	85

7. Bibliografía	87
Documentos teóricos.....	87
Documentos normativos.....	87
Documentos metodológicos.....	88
8. Anexos.....	89

Introducción.

Realizar la indagación en los documentos normativos para la educación artística en Colombia, a partir de la ley 115 o ley general de educación de 1994, en pos de encontrar relaciones entre cultura visual - campo de investigación en crecimiento desde su renovado interés en los años 90 y que nutre los <Estudios de la cultura visual> o también denominados <Estudios visuales> -, educación artística y cultural resulta ser el propósito de establecer los lugares o posibles relaciones que existen en las orientaciones curriculares del país; el objetivo estaría en conocer el estado del arte de las políticas educativas de cara a los cambios en el pensamiento que se discuten desde corrientes posmodernas.

Aparece de este modo la categoría de Cultura Visual, un concepto en estrecha relación con la estética, la historia y la crítica del arte, disciplinas que han marcado el rumbo en la construcción de currículos de Educación Artística y que, aún hoy, conviven con currículos de concepciones todavía más antiguas; se presenta, entonces, una posibilidad de renovación y cambio en el horizonte, con el fin de continuar en la búsqueda de propósitos claros para la enseñanza de las artes en Colombia.

Se da la necesidad de vincular las políticas en artes con modelos formativos que reflejen el espíritu de una nueva época cultural. El desarrollo de modelos formativos que responden a corrientes expresionistas propias de un formalismo estético, principios que corresponden a valores y características de la modernidad. La crítica e historia de arte, la estética, los museos, son disciplinas e instituciones acuñadas en occidente que generan un discurso dominador sobre el circuito artístico, marcando una apreciación de lo que se debe considerar Arte y el mercado artístico, tomando como pauta estereotipos alejados del contexto colombiano.

El Arte se produce y se legitima en espacios determinados por la tradición y la economía, pero esta no debe ser la finalidad de la educación artística en la educación media, su finalidad debe estar focalizada en la formación de seres con un horizonte crítico y conscientes de su contexto socio-histórico, con capacidad de comprender los valores culturales que producen los medios visuales. De ahí que se traiga al debate las dimensiones formativas de la cultura visual, su implicación en otros aspectos transversales como la sociedad, la política y su importancia en cuanto a la construcción de identidad (Brea, 2003).

Los modelos formativos en la educación de las artes han tenido finalidades diversas según el momento histórico, influenciadas tanto por las corrientes de pensamiento establecidas en ese espacio-tempo, como, asimismo, la colectividad que conforma el Arte. Los lineamientos curriculares de las artes en Colombia reconocen la comprensión del conocimiento desde occidente, dándose el debate por parte de los estudios culturales sobre la hegemonía del *Arte* y el lugar de la educación artística en la sociedad.

La exposición de las sociedades contemporáneas frente al universo visual es permanente debido al papel preponderante de la imagen y a su circulación exponencial en los mass media, a través de las pantallas móviles y la reproducción por parte de la cultura popular. Esta exploración de los documentos normativos sobre educación artística en Colombia parte de la necesidad de revisar tales orientaciones curriculares frente al contexto inmediato que, no obstante, se encuentra en permanente cambio. “En el caso del arte, por ejemplo, se trata de lo que la sociedad defina arte en un momento determinado” (John A. Walker, 2002, pág. 113).

Problematizar la cultura visual en la escuela permitiría relacionar al educando con aspectos sociales adoptados por la influencia de las imágenes

en las sociedades contemporáneas, se tendría la forma para abordar imágenes del presente y del pasado.

Resulta definitivo definir de dónde surgen las políticas en educación artística, cuál es la actualidad de estas y hacia qué rumbo se encamina, a nivel global, en relación con las políticas educativas nacionales. De ahí la preocupación por indagar la presencia de la cultura visual, al ser uno de los nuevos lugares desde donde se piensa la educación artística argumentada desde una perspectiva cultural, en un contexto posmoderno y multicultural, en concordancia con lo establecido por la Ley General de Cultura.

1. Problema de Investigación.

La Educación Artística Básica y Media en Colombia encontró su lugar en los PEI (Proyectos Educativos Institucionales), gracias a Ley General de Educación de 1994, la cual establece su obligatoriedad al considerarla área fundamental del conocimiento humano, con dicho reconocimiento el Ministerio de Educación autorizó la investigación, redacción y publicación de sus lineamientos entre los años 1993 a 1997 y su publicación se dio hasta el año 2000, después de la aprobación y revisión de los Ministerios de Educación y Cultura; estos lineamientos serían el faro de los currículos en los años posteriores.

Otro evento importante se dio en el año 1997 con la ley 397 o ley General de Cultura; dicha ley se encarga, entre otras funciones, de velar por el patrimonio pluriétnico nacional a través de la creación del Ministerio de Cultura. La educación artística básica, media e informal se convierte en uno

de los pilares para el Plan Nacional de Cultura en la preservación del patrimonio cultural.

Con la aprobación de la Ley 397, la cultura se convierte en campo fundamental del conocimiento para la educación artística. No obstante, si se observa el momento en que la ley entra en vigencia, ya se habían investigado y redactado los lineamientos curriculares. Las orientaciones de los lineamientos en educación artística es un documento de gran valor para educadores y aún más en este tiempo que no se reflejan las intenciones que tendría el Plan Nacional de Cultura con respecto a la educación artística básica y media.

Aparece un hecho importante para la educación en Colombia: la publicación de los Estándares por Competencias en el 2006; estos estándares contemplan el Lenguaje, las Ciencias, las Matemáticas y las Competencias Ciudadanas, como áreas del desarrollo en la educación básica y media, las competencias buscan capacitar al ciudadano del XXI para ser un sujeto competitivo en un mundo en proceso de globalización y poder asumir los retos que esto supone, pero también busca el reconocimiento del contexto nacional a través de la historia nacional, sus conflictos internos siendo un país pluriétnico y multicultural encaminado hacia políticas para la paz y la reconciliación en medio del desarrollo de las competencias ciudadanas.

En estos estándares no se incluyen las competencias para la educación artística, apenas se menciona es en posibles didácticas gracias al espacio en el currículo con el que cuenta dada su obligatoriedad, esto con el fin de fortalecer las competencias ciudadanas. La otra mención que se hace de la educación artística es como campo interdisciplinar que puede relacionarse con cualquier materia del currículo para alcanzar dichos estándares, pero sin objetivos ni propósitos claros o definidos para la misma.

Por el contrario, se delega a la educación artística propósitos muy amplios y difusos, siendo una estrategia fundamental para alcanzar las metas del plan nacional de cultura de cara a la preservación del patrimonio cultural y el reconocimiento del desarrollo de las demás competencias del modelo educativo.

En el año 2007 se publicó el Plan Nacional de educación artística 2007 - 2010. Plan conjunto entre los Ministerios de Educación Nacional y de Cultura. Aparece un hecho relevante y es la construcción de las Orientaciones Pedagógicas (2010), estas pretenden insertarse dentro de las competencias en Lenguaje, Ciencias, Matemáticas como en las competencias ciudadanas, lugar más indicado para el desarrollo de las tres competencias que propone el documento como propias de la educación artística: la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. No obstante estas competencias que pretenden adquieran y desarrollen los estudiantes en Competencias Ciudadanas, encuentran mayor relación según el mismo documento con disciplinas propias de las Ciencias Sociales como lo son la filosofía, la historia y la ética que con la educación artística.

Este breve recorrido por la normatividad en educación artística, nos muestra un panorama en relación con las políticas culturales. Además de mostrar como la inclusión del arte juega un papel definitivo, siendo un saber muy amplio pues refuerza todas las competencias del modelo, propósito ambicioso para una disciplina marginada en Colombia.

Este análisis de la cronología de los documentos permite observar lo difuso que puede llegar a ser el componente cultural en la educación artística debido a sus múltiples objetivos dentro del currículo y los distintos enfoques que se puede hacer de este concepto. El reconocimiento e inclusión como área fundamental del saber de la Educación Artística en Colombia son muestra de una importancia renovada para su estudio y sus efectos en la sociedad que supone un avance en dirección de un modelo

formativo cultural. La complejidad que supone la enseñanza de las artes en un horizonte de tantas posibilidades, que se extiende aún más en el mar de conocimientos propios de disciplinas en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, además de las Competencias ciudadanas, el componente cultural incluido en la ley 397 de 1997, junto con los saberes propios de las disciplinas artísticas (Historia del arte, estética, crítica de arte) y sin haber mencionado los saberes técnicos que se desarrollan de la práctica artística; todo lo anterior hace de la enseñanza de la educación artística una de las más complejas debido a todo lo que se pretende de ella, una serie de propósitos amplios y ambiciosos. Frente a las disciplinas artísticas como la música, las danzas o las artes plásticas no está necesariamente acoplada, sino que vendrían a cubrir la obligatoriedad del espacio en el currículo.

Revisar los cambios sociales y de pensamiento, así como la inacabada reflexión pedagógica del ejercicio docente en la educación artística desde la normatividad exige un cuestionamiento acerca de la labor a realizar frente a los supuestos metodológicos y formativos. Siendo la finalidad del área en el currículo el desarrollo de competencias en los estudiantes para que articulen sus saberes en contextos definidos. El actual contexto global se caracteriza por una cultura mediada por la imagen, donde los contenidos experimentan un paso de lo verbal a lo multimedial, este fenómeno permite preguntarse *¿cuál es el lugar de la cultura visual en la normatividad para la educación artística en Colombia?* Se hace necesario establecer un espacio dentro del currículo que propenda por el estudio crítico de la cultura visual en la normatividad en la educación artística y cultural en Colombia.

La disposición legal para la educación insta a los docentes a promover una comprensión crítica del contexto, aportando a los estudios de cultura visual

como alternativa al contexto cambiante y como nueva línea de investigación que enriquece el campo de la pedagogía en las artes.

En la actualidad el modelo formativo cultural se ha mostrado como alternativa a los tradicionales modelos formativos como resultado de reflexiones en el campo del estudio del saber visual y los aportes de la pedagogía cultural que problematiza la interacción constante con las tecnologías, haciéndose necesario vincular el contexto de los estudiantes, campo en el que la escuela difícilmente puede competir en la trasmisión de valores y conocimientos en la formación de seres humanos: “Se trata de proporcionar a los estudiantes herramientas para una comprensión crítica del papel que cumplen en cada sociedad los instrumentos visuales de mediación cultural y la posición que ocupan en el juego de las relaciones de poder.” (Aguirre, 2006, pág. 12)

1.1 Pregunta de investigación

¿Cuál es el lugar de la cultura visual en los documentos normativos para la educación artística en Colombia?

1.2. Objetivo general:

- Evaluar la normatividad de la educación artística y cultural como los aportes de los estudios de cultura visual en función del contexto colombiano.

1.2.1. Objetivos específicos:

- Indagar qué se entiende por cultura visual y cómo se relaciona con la educación artística en Colombia.
- Precisar los apartados de la normatividad en Educación en Colombia con énfasis en los niveles básica y media que tienen injerencia o relación con la educación artística y cultural.
- Establecer un cuerpo de categorías conceptuales que permitan el análisis de la normatividad en relación a los estudios de cultura visual.
- Analizar la normatividad en la Educación artística y cultural de Colombia en correspondencia con el campo de los Estudios Visuales y su campo de estudio.

2. Marco Teórico.

2.1. Cultura Visual.

Múltiples son las disciplinas y distintos los orígenes que nutren este nuevo campo de investigación y objeto de estudio que se denomina Cultura Visual; para comprender su importancia en la formación de sujetos es fundamental conocer sus orígenes, las disciplinas que la abordan, definir el porqué de su importancia, asimismo definir qué se entiende por Cultura Visual, para descubrir relaciones posibles con la Educación Artística.

Los estudios de Cultura Visual se establecen en la década de los 90s, pero el contexto histórico que los preceden se da en los 60s y 70s, de los mismos se vio influenciado por disciplinas como la Historia del arte, la Nueva Historia del Arte, Historia del arte feminista, Teoría poscolonial, Historia del diseño, Historia de la arquitectura, Estudios de cine y de medios de comunicación y Estudios culturales. Estas disciplinas son de origen naciente en la segunda mitad del XX y se caracterizan por tener un enfoque crítico de relatos modernos del etnocentrismo occidental.

Observando las sociedades contemporáneas el papel de la visión como función de relacionarse, de conocer el mundo, mediado por las tecnologías de la información y la comunicación a través de su interacción constante encuentra un lugar favorecido en la construcción de sujetos; este aspecto de la visión en la cultura posibilitó que múltiples campos de investigación hayan fijado su atención en el estudio de la Cultura Visual. De ahí que se denomine campo emergente de investigación debido al eclecticismo de las disciplinas que la abordan.

Para la pedagogía y la educación artística también ha sido un renovado objeto de estudio en los últimos años. La presencia de la cultura visual en las nuevas tecnologías y el desarrollo del internet permiten la circulación

exponencial de un nuevo capital simbólico. La idea de Cultura Visual que recorre este documento, definida a partir Sara Chaplin y John Walker:

...como aquellos objetos materiales, edificios e imágenes, más los medios basados en tiempo y actuaciones producidos por el trabajo y la imaginación humana, que sirven para fines estéticos, simbólicos, rituales o ideológicopolíticos, y/o para funciones prácticas, que apelan al sentido de la vista de manera significativa. (John A. Walker, 2002)

Esta definición de cultura visual abarca una vasta cantidad de objetos que han sido creados por el hombre para ser observados, creaciones susceptibles de análisis por sus características formales pero centrado en la relevancia del contexto socio histórico característico, dándole una mirada pluralista a los estudios visuales, para dar cuenta de los modos de vida para las culturas del pasado, modernas y contemporáneas, cumpliendo funciones formativas, ideológicas, estéticas e informativas.

Nicholas Mirzoeff le da al término cultura visual el papel determinante que desempeña y más amplia a la que pertenece; en la capacidad que tiene esta para reproducirnos socialmente, por tal motivo su estudio reaccionario contra el tratamiento histórico y papel secundario frente a lo verbal que ha recibido la imagen, la cual se remonta a orígenes platónicos y sus concepciones filosóficas, en sus teorías e ideas; envuelve en desconfianza la producción de imágenes.

Según Platón, existen dos mundos en contraposición: el de las ideas, que se pretende alcanzar y el sensible, siendo lo percibido; el artista copia lo que percibe que a la vez es una imitación de la forma verdadera que se pretende alcanzar. En otras palabras, una doble imitación; esta desconfianza en lo visual, heredada desde la edad antigua, se mantuvo a lo largo de la historia

en sus transiciones donde preponderó la trasmisión de saberes de lo oral a lo verbal y en la actualidad mediada por lo visual.

Este papel secundario se mantuvo en la modernidad, data del siglo XV y se caracterizó por el predominio de lo verbal, sustentado en hitos como la imprenta o el descubrimiento de América, hechos que permitieron la reproducción y trascendencia de los medios escritos, conservándose hasta mediados del siglo XX por la corriente del pensamiento lingüístico influyendo en los modelos estructuralistas y posestructuralistas aplicados a las ciencias humanas.

La transición hacia la adquisición de nuestros saberes culturales, identitarios, ideológicos, sufren un cambio mediado por lo visual posibilitado por la interacción extensa y prolongada de los humanos con la imagen digital. Para Nichollas Mirzoeff el estudio de la cultura visual es una prueba del cambio del pensamiento moderno al posmoderno. Los medios de comunicación impresos, como periódicos y novelas, dan cuenta de la época moderna; pero el agotamiento de estos medios y la penetración del cine y la televisión como segundo producto de exportación de los Estados Unidos, además de la Internet, presentan un nuevo panorama de cara a lo visual. “Ahora surge la necesidad de interpretar la globalización posmoderna de lo visual como parte de la vida cotidiana.” (Mirzoeff, 2003) Disciplinas tradicionales como la historia del arte, la estética y la crítica del arte evidencian un cuestionamiento sobre su función social producida, entre otros, por la crítica a los ideales modernos como consecuencia de cambios en el pensamiento que se oponen al legado ilustrado que vincula la idea de progreso de la modernidad. La cultura visual se viene discutiendo en universidades y centros de investigación de manera continua, donde se consolidó en el nuevo siglo como objeto de estudio.

2.1.1. Cultura

La real academia española define la cultura, en primer lugar como *cultivo* en referencia a la concepción de la agricultura como conjunto de técnicas para cultivar la tierra, en sentido analógico el cultivo del ser opone la cultura frente a lo que se considera natural. En segundo lugar define la cultura como conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar un juicio crítico, esta definición más cercana a la concepción de cultura y civilización, responde a ideales de corte racionalista; también se puede asociar a concepciones de cultura como capital, como un bien que se acumula en términos de Bourdieu la noción de cultura y clase *high culture*. La siguiente definición de cultura aceptada antropológica y sociológicamente la define como el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. Cabe recordar que para que las sociedades lleguen a estos niveles culturales según Marx dependen de una estructura basada primero en relaciones económicas que permiten llegar a tales niveles desarrollo (escritura, religión, filosofía, arte).

Los diferentes alcances de la *cultura* la conforman como concepto confuso dada sus múltiples significaciones. La percepción que se tiene de esta a lo largo del texto es de carácter antropológico, su estudio permitió el desarrollo de conceptos que describen fenómenos que suceden por el contacto de distintos grupos sociales, dado que este contacto posibilita la recepción de nuevos valores que sustituyen los propios y necesitan ser nombrados según su efecto dentro determinada cultura, fenómenos como la transculturación, la interculturalidad, aculturalidad.

Para Mirzoeff la cultura se toma como marco de interpretativo en la historia de lo visual, “El arte es cultura tanto en el sentido de la *high*

culture como en el sentido antropológico del artefacto humano. (Mirzoeff, 2003). La concepción de arte como reflejo cultural del contexto y tiempo donde se origina en vez de dogma institucionalizado.

Desde la perspectiva posmoderna su estudio se ha caracterizado por ser determinante en favor del desarrollo del multiculturalismo. “La visión posmoderna de la cultura, en cambio, está condicionada por la noción de pluralismo, en el sentido de que cualquier producción cultural tiene que entenderse en el contexto de su cultura de origen. (Efland, Freedman, & Sthur, 2003, pág. 33).

2.1.2. Visión, Visualidad y Visión mediatizada.

La familiaridad con la que se habla de la visión, dada su experiencia diaria y prolongada, le ha dotado de un velo que no permitió su análisis multidisciplinar hasta que despertó el interés por la cultura visual y los estudios visuales. Ahora bien, si el presente es un momento de la historia de la humanidad donde la visión mediada se ha establecido, no está por demás recordar qué se entiende por visión y visualidad, visión mediada, conceptos a tener en cuenta y desarrollados por algunos estudios visuales (Mirzoeff, 2003), (John A. Walker, 2002).

Es prioritario recordar que la *visión* es una imagen mental filtrada por nuestros sentidos, conocimientos y memorias ya existentes, fenómeno ampliamente estudiado por la psicología de la percepción que analiza su funcionamiento y los fenómenos ópticos. La visión puede ser ampliada por objetos como los lentes, telescopios, microscopios y en la actualidad la realidad aumentada a través del nivel de definición en las nuevas pantallas, pero no menos importante, puede ser cautivada por los contenidos que se

ofrecen los medios de comunicación, presunción que se demuestra en el tiempo que las personas dedican al uso de pantallas móviles, el gasto mundial que se hace en la publicidad emocional, que reprime así un contacto crítico o racional frente al contenido.

El término visualidad según Walker es definido como la visión socializada; esta relación entre la visión y el contexto histórico permite analizar la imagen no como algo dado, sino como un todo que cambia según las condiciones socioculturales, o sea, funciona como una red de significados: la visualidad como idiosincrasia de cada grupo social.

“La visualidad hace referencia a cómo las experiencias, personalidad, contexto modula la mirada. A diferencia de la visión como proceso físico/fisiológico en que la luz impresiona los ojos, mientras que el segundo hace referencia a un proceso social: la visualidad es la visión socializada. (John A. Walker, 2002).

La visión mediatizada a diferencia de la visualidad como visión socializada a través de un cuerpo de conocimientos compartidos tiene que ver con la acción de ver imágenes fijas o en movimiento, el ejemplo que utiliza Walker y Chaplin <<visión no mediatizada>> - ver el mundo – <<visión mediatizada>>. En la actualidad las imágenes están acompañadas de sonidos, olores, movimiento, esto muestra que en la interpretación de las imágenes no solo interviene la visión, también los otros sentidos en conjunto, estos sonidos, olores, texturas, sensaciones, son capaces de generar nuevas imágenes mentales o interactuar entre si y actuar como forma de conocer el mundo y de representarnos socialmente. Esta modulación también ha sido denominada como regímenes escópicos o modos de ver y de representar una sociedad (Martin Jay; 2007).

La influencia de un contexto histórico permea el gusto estético, no es una regla general en todos los sujetos, pero encuentra coincidencias en su constitución estética a partir del contexto cultural compartido.

La relación *base superestructura*, según Marx, posibilita per se el desarrollo de manifestaciones culturales, por tanto, un sistema de representaciones donde el significado está ligado al contexto. Múltiples culturas han desarrollado sus propias artes y definido su idea de belleza o han encontrado una función social en el arte, no obstante históricamente la visión occidental las consideró más como manifestaciones tribales primitivas alejadas de las teorías eurocéntricas de la estética, la crítica de arte y la historia del arte, desconociendo el contexto socio-histórico que precedía estos saberes.

2.2. Objeto de consumo.

La cultura visual, como objeto de consumo, evidencia una expansión a finales del siglo XX; este nuevo siglo, a partir de la masificación de los medios masivos de comunicación, las pantallas móviles y la penetración del internet a nivel global han creado el nicho propicio para las artes visuales.

Los dispositivos que cautivan la mirada han existido durante gran parte de la historia de la humanidad, sin embargo, el momento histórico se caracteriza por el tiempo que dedicamos a estos dispositivos, convirtiéndose en una experiencia diaria, prolongada, al punto de transformar la forma de relacionarnos con el mundo de manera artificial. Los productos visuales, que acertadamente Mitchell denomina como medios mixtos, son un puente que permite imponer socialmente, a través de experiencias multi-sensoriales, un vasto capital de contenido ideológico-cultural a través de la producción audiovisual y el consumo de medios.

La industria del entretenimiento ha posibilitado fenómenos homogeneizadores en la cultura, sustituyendo los modos de vida de varias culturas. La dimensión del neoliberalismo, no solo como modelo económico, sino como fenómeno social y cultural, es una amenaza para el patrimonio inmaterial de naciones y grupos sociales. Culturas enteras se han visto socavadas a causa de las relaciones de poder que se hacen manifiestas en la capacidad de producir contenidos que cautivan la mirada y que ha permitido que fenómenos como la globalización en su dimensión sociocultural establezca nuevos valores, costumbres, formas de relacionarnos y aprehensiones del mundo; imponer los modelos sociales que ostenta el monopolio de la industria del ocio, siendo este campo donde las colectividades encuentran un escape de la realidad como parte de la vida cotidiana de los sujetos, se presenta como lugar de construcción social de conocimientos. A través del placer visual se influye sobre las emociones y permite movilizar los sentimientos; en consecuencia, se matizan rasgos ideológicos en un espacio que se muestra, curiosamente, como escape de las mecánicas de producción y consumo.

Se mencionan los estudios culturales, predecesores de los estudios de cultura visual por la presencia de la cultura visual en la cultura popular y en estas inscrita las industrias culturales. Estas actividades producen un vasto capital visual asociado a las dinámicas de los mercados de consumo, respondiendo, de manera mezquina, a intereses particulares.

John Storey caracteriza los estudios culturales definidos también como estudios ideológicos por varios teóricos, presenta la estrecha relación entre cultura e ideología y muestra cómo estos dos conceptos se superponen entre sí. Se usa el término ideología para indicar cómo algunos textos y prácticas culturales presentan imágenes distorsionadas de la realidad (Storey, 2002).

Ahora, si estos dos conceptos son análogos, la cultura se presenta como campo de convivencia ideológica a partir de representaciones de mundo a través de lo popular y las relaciones de convivencia presentes Storey cita a Hall para definir cultura popular como un lugar donde << se crean comprensiones sociales colectivas>>. Un cuerpo de ideas que se legitiman con las nociones de mundo presentes en lo popular, a través del placer visual del entretenimiento de masas. Emergen entonces economías que permiten imponer sus rasgos culturales fundamentado en una superposición que posibilita el surgimiento de prácticas culturales y el dominio y articulación de este juego de roles sociales, donde el capitalismo y su expansión global determina qué clase de humano se necesita y qué debe configurarse si se trata de crear una influencia de la cultura visual que promueva el poder económico.

2.3. Dimensiones formativas de la cultura visual.

Al hablar de dimensiones formativas se hace referencia a las *fuerzas* que ejerce la cultura sobre los sujetos y las relaciones de poder implícitas e impuestas socialmente. Estos dos conceptos refieren, primero, a las dimensiones que se manifiestan en el ser humano en aspectos individuales de su ser y que conforman nuestra personalidad e identidad. Y segundo, con formativas las fuerzas que modelan la producción del cuerpo social derivadas a su vez por el contexto histórico social.

Así mismo estas relaciones de poder son espacio de discusión que respaldan la aparición de nuevas disciplinas y corrientes de pensamiento o de otras con más tradición como pueden serlo la historia de la arquitectura,

estudios de cine y medios de comunicación, estudios culturales, historia del arte feminista, la teoría poscolonial. Se examina la cultura visual en busca de distinguir las relaciones de poder presentes y que ejercen un rol definitivo en la formación de sujetos en el contexto global.

Distinguir cómo se han constituido estos discursos y cómo se manifiestan estas relaciones de poder en el sujeto, en relación con aspectos que son del campo de estudio y de obligatoria aplicación, según la Ley General de Educación Artística y Cultural, ya que, al incluir la cultura como área fundamental del conocimiento de la educación artística, también reconoce el pluralismo colombiano y además delega a la educación artística la importante misión de proteger el patrimonio cultural e inmaterial a partir de su riqueza pluriétnica; dicha perspectiva, descrita por Imanol Aguirre (2005) y ampliado por Hernando Hernández (2000) quien a partir de investigaciones artísticas trabaja en la comprensión crítica de la cultura visual. Considera que el arte es una manifestación cultural, por tanto, coincide con la visión del Estado.

La comprensión (en su doble dimensión de interpretación y producción) de esos significados es el objetivo prioritario de la Educación artística vinculada al contexto de la denominada postmodernidad cultural, revisan el actual rol del arte y el papel que ejercen las imágenes en la construcción de representaciones sociales. (Hernández, 2000)

Esta concepción representa posibilidades para reflexionar el papel de la educación en artes con respecto de la comprensión de la cultura visual, enmarcada en una sociedad viviendo el posmodernismo, caracterizada por la imagen, estas son señales de un cambio de época.

Un mundo donde la visión mediatizada, forma de relacionarse con él a través de la imagen en las pantallas y las nuevas tecnologías, afecta

directamente la manera en cómo nos relacionamos con este. Dimensiones humanas fundamentales como la identidad y personalidad, conscientemente afectadas por los discursos visuales presentes en la cultura y las relaciones de poder; la normalización de los sujetos afecta significativamente la forma de representarnos socialmente ...” desde esta aproximación la cultura aparece como un sistema organizado de significados y símbolos que guían el comportamiento humano, permitiéndonos definir el mundo, expresar nuestros sentimientos y formular juicios”. (Hernández, 2000, p.134)

En Colombia se pueden distinguir estudios donde la cultura visual toma relevancia en la construcción de identidad y en el ejercicio de relaciones de poder. Estas dimensiones formativas se pueden ejemplificar en estudios realizados en el país donde se hace un análisis de la cultura visual como objeto de interacción social y construcción de sujetos “*modernos*” *Tejidos Oníricos* (2009) de Santiago Castro, el autor se ocupa de rastrear la historia del capitalismo en Colombia entre 1910 y 1930, describe el proceso de industrialización a través de los cambios que la sociedad de la época sufrió en el proceso de transformación hacia el capitalismo y con el fenómenos como la movilidad, la velocidad, el afán, inicio de la transformación una sociedad con características rurales a una sociedad moderna que apela a las subjetividades y al deseo de reproducir estereotipos que muestran los medios de comunicación de la época.

Santiago Castro no hace análisis economicista del capitalismo en Colombia, sino de las distintas relaciones de poder que coincidieron en esta transformación. Una de sus fuentes de análisis fue la revista *Cromos*, en la cual se evidencia el desarrollo de la fotografía y el periodismo haciendo visibles nuevos discursos que la sociedad bogotana de la época, de a poco, fue interiorizando como sinónimo de progreso.

Otro estudio de cultura visual llamado *Pintura y cultura barroca en la Nueva Granada: los discursos sobre el cuerpo* de Jaime Humberto Borja, realiza una revisión histórica entre los siglos XVII, XVIII que muestra la expansión del cristianismo y el colonialismo, siendo la pintura neogranadina el objeto de estudio en relación al cuerpo y los discursos institucionales propios del catolicismo a partir del concilio de Trento; la imagen como instrumento evangelizador, Borja ve en la pintura barroca un vehículo para movilizar las emociones a partir de la cultura visual propuesta en la época y manifestar un sistema de valores que permitiera transformar los habitantes del territorio en serviles para la corona y la iglesia; en ese momento histórico las instituciones que dominaban el continente europeo y expandían su ideología al “nuevo mundo”. Se evidencia un fenómeno transcultural no sólo fundado en la violencia de la Conquista y Colonia, sino también en la reconfiguración de valores a partir de la imagen.

2.4. Los currículos de educación artística modernos.

Apelando a la concepción de la cultura visual como objeto posmoderno de estudio, es adecuado hacer un breve recorrido a través de las concepciones que han influenciado los currículos en educación artística del siglo XX. La influencia de la modernidad en los currículos es revisada en *La Educación en el arte Posmoderno* obra conjunta de Efland, Freedman Y Sthur.

La modernidad como concepto que, además de nombrar las sociedades contemporáneas, tiene como principal característica un profundo cambio en el pensamiento al anteponer la razón sobre la religión. La filosofía indica sus orígenes a partir del renacimiento, pero en términos sociales se

desarrolla a lo largo del siglo XVII con el desarrollo de la filosofía racionalista y se consolida en el siglo XVIII, llamado el Siglo de las Luces. Se producen cambios en la sociedad de la ruralidad a una urbana e industrializada; el establecimiento del sistema económico capitalista, la revolución francesa, además de una clase burguesa en ascenso son hechos que determinaron el rumbo de esta época.

El pensamiento moderno se vio influenciado gracias teorías de corte racionalista venidas de Inglaterra y Francia; esta línea de pensamiento de la filosofía racionalista tomo forma en el movimiento cultural e intelectual llamado Ilustración, este momento histórico marcó el rumbo del pensamiento occidental. “El concepto de modernidad depende fundamentalmente de la creencia en el uso de la razón y el conocimiento científico como artífices de todo progreso posible.” (Efland, Freedman, & Sthur, 2003).

La disciplina histórica relataría estos eventos bajo la idea de progreso, imagen que aún se replica en la sociedad como camino para transformar su mundo. La modernidad, época reaccionaria al oscurantismo, de la edad media que le precedió tiene como característica la búsqueda de la destrucción de esa herencia con el fin de implementar las nuevas ideas del pensamiento ilustrado, la idea de progreso y la revolución científica. Estas ideas se hicieron visibles en el arte de la época a través del Neoclasicismo movimiento artístico que regresaba al arte de la antigüedad, en búsqueda de ideales de belleza y perfección griega y romana.

La modernidad también se utiliza para denominar el arte de las vanguardias históricas de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, durante la primera guerra mundial y hasta finales de la segunda. La corriente expresionista caracterizada por una búsqueda de representar los sentimientos individuales a través de la visión interior del artista. “El destino de la modernidad era visto como una cruzada para generar nuevos

valores sociales y espirituales en un mundo cada vez más dominado por el materialismo. Los artistas, como parte de la vanguardia, estaban totalmente dedicados a esta misión. Los primeros representantes de la modernidad se esforzaban en mantener una visión pura de la verdad, por lo que se alejaron del mundo social.” (Efland, Freedman, & Sthur, 2003).

Aunque las vanguardias históricas se toman como muestra del descontento hacia los valores de la modernidad al poner en tela de juicio el pensamiento del movimiento ilustrado y el racionalismo científico que había desembocado en guerras, explotación de los trabajadores por parte del sistema capitalista y los signos de la crisis del pensamiento moderno. La búsqueda constante de nuevos estilos de representación, un espíritu por renovar los valores del pasado y el alejamiento del mundo social, provocaron un desconcierto en el mundo del arte, alejado de cualquier sistema de valores se muestra una comprensión del arte por el arte.

Esta visión pura de la verdad se soportaría a través del desarrollo de la psicología como disciplina sustentando así el valor de las expresiones del yo en la pintura abstracta de la época. Sin embargo, esta renovación del estilo por parte de las vanguardias desencadenó un agotamiento que se ha interpretado no solo como el fin de un estilo sino como el fin de una época.

“Varios indicios avalan la hipótesis de que hemos entrado en una nueva época cultural. Uno de ellos es el hecho de que la sucesión de nuevos estilos, la larga serie de <<ismos>>, desde el impresionismo y el cubismo hasta el expresionismo abstracto y el minimalismo, que solía interpretarse como una prueba del avance progresivo del arte, está siendo cuestionada por historiadores y críticos. Estos se preguntan con creciente insistencia si la búsqueda insaciable de lo nuevo como valor

supone realmente progreso alguno. (Efland, Freedman, & Sthur, 2003)

En educación artística aparece el expresionismo como influencia de la modernidad en los currículos de educación artística Efland, Freedman Y Sthur; todos hacen referencia al formalismo estético a partir de valores heredados de las escuelas de diseño. “Desde una perspectiva formalista, la coherencia y la fuerza de la forma son la principal fuente de su valor estético cuando juzgamos una obra de arte más cercana a la disciplina de la semiológica de orígenes lingüistas donde la obra se interpreta como un sistema de signos, como un lenguaje “...este planteamiento tenía todo su sentido en las primeras décadas de este siglo, cuando los estilos artísticos abstracto y no objetivo daban sus primeros pasos, pero seguir insistiendo en ellos parece menos justificado hoy en día.” (Efland, Freedman, & Sthur, 2003).

Estas posturas frente al arte tienen en común el alejamiento de cualquier compromiso social por parte de este pensamiento, encerrados en el individualismo del Expresionismo y los valores universales que proponía el Formalismo. El movimiento estético Expresionista y Formalista fueron las que influenciaron la enseñanza de la educación artística en el siglo XX, pero ahora en el siglo XXI han dejado de ser los referentes del arte de la actualidad y se muestran como signos de una época cultural denominada “crisis de la modernidad”.

Ahora bien, la coyuntura que se debió al cuestionamiento de los valores modernos por parte del posmodernismo supone una revisión de los modelos formativos en cuanto a educación en artes se refiere, la intención de esta investigación enmarcada en la normatividad colombiana de cara al siglo XXI. La búsqueda por identificar nuevas posibilidades y unificar

criterios en cuanto las competencias en educación artística en una época donde la visión está cada vez más mediatizada.

2.5. Modelos formativos en educación artística.

Los modelos formativos en educación artística revisados por Imanol Aguirre, dan cuenta de las distintas nociones de *Arte* a través de la historia de la modernidad y de cómo estas se adaptan a la enseñanza de la educación artística, los denominados modelos son respuesta a concepciones eurocéntricas del *Arte* permeadas por las distintas influencias filosóficas del momento histórico en que se desarrollan. Imanol Aguirre define tres modelos formativos en educación artística siendo estos: Logocentrista, Expresionista y Filolingüística. El modelo Logocentrista está enfocado en la producción y valor del objeto artístico y en la instrucción de los educandos, más cercano a las concepciones clasicistas y modernistas del arte.

“La buena obra de arte está sujeta a reglas y principios universales. El hecho artístico, según este modelo educativo, no procede de la acción individual, sino del conocimiento y puesta en uso de los principios de la proporción y la armonía, principios universalizables, reconocibles por el experto y directamente derivados del uso de la razón.” (Aguirre, 2006)

Este modelo formativo guarda estrecha relación con las corrientes racionalistas del siglo XVII, XVIII donde el hombre busca el dominio de la

naturaleza y la búsqueda de la verdad racional, se reprimen los intereses y emociones del artista en búsqueda de un ideal estético.

El modelo Expresionista se desarrolla a partir de la corriente artística del mismo nombre y como respuesta al racionalismo que ha marcado la época. En este enfoque la concepción del arte es opuesta al modelo Logocentrista desligándose de principios universales de belleza, se centra en la expresión del yo interior, en la capacidad de transmitir sentimientos y emociones. Este modelo se vio potenciado por el desarrollo de la psicología como disciplina a principio del siglo XX y en la actualidad es un modelo que se aplica sobre todo en la educación artística infantil. Este es uno de los modelos que más ha instrumentalizado en la educación en artes, dada la influencia de esta corriente de pensamiento en los centros de producción artística que se extendió hasta el expresionismo abstracto en los años cincuenta.

Una de las principales diferencias entre los modelos Logocentrista y Expresionista es la concepción del artista y de la concepción maestro, docente; mientras que en el primero el estudiante solo es un instrumento que acude a la razón, a las leyes estéticas y la instrucción del maestro; en el segundo es artista es un genio innato donde su fuerza creadora proviene de su interior sin ninguna intervención docente que influya en la expresión libre y sensible. Este modelo cuestionado por su alejamiento del mundo social y la libertad de la que goza el estudiante, “...renuncia al aprendizaje y la relación con la cultura en beneficio de la libre expresión de la natural espontaneidad y creatividad del sujeto.” (Aguirre, 2006).

Al contrario del modelo Logocentrista donde el papel del maestro era clave en el desarrollo del artista el modelo expresionista el papel del docente es austero caracterizado por la ausencia de la intervención donde la libertad creativa y sin instrucción predomina.

Este pensamiento ha arraigado con tanta fuerza en el ámbito de la educación que constituye, sin duda, uno de los principales motivos por los que durante tanto tiempo en educación artística hayamos carecido de propuestas teóricamente solventes y metodológicamente eficaces para el desarrollo de nuestro ámbito de acción. (Aguirre, 2006)

El tercer modelo al que se hace referencia es el modelo Filolingüista, se fundamenta en la idea de arte como lenguaje; dentro de sus principales características esta su estrecha relación con el movimiento lingüístico que se desarrolló en siglo XX y caracterizó el pensamiento de la primera mitad de siglo. Además de la lingüística, este modelo se vio influenciado por la psicología de la percepción; este modelo se identifica claramente con la corriente estética Formalista de la modernidad, favorecido por la creciente circulación de imágenes en las sociedades tecnificadas en un mundo que rápidamente transitaba de lo verbal a lo visual y mixto, esta creciente circulación de “textos visuales” originaba la necesidad de una alfabetización.

Al reconocer la obra como un sistema sígnico, el modelo conserva vigencia debido al auge que tuvo el diseño gráfico y la publicidad durante el siglo XX.

Estos tres modelos responden a etapas del arte en la modernidad y que han permeado los discursos que fundamentan la importancia de la educación artística. Además de identificar las características de estos modelos Imanol Aguirre presenta posibilidades que se abren frente a la enseñanza de las artes. La perspectiva de un enfoque, de corte cultural y más preciso del estudio de la cultura visual, responde a nuevos modos de interpretar las sociedades posmodernas.

“En esta línea de reimaginar las artes y su presencia en educación está creciendo una novedosa perspectiva educativa que, a diferencia de los modelos anteriores, no concibe el arte como saber normativizado, ni como expresión interior, ni como lenguaje, sino como hecho cultural. (Aguirre, 2006)

Se fundamenta en la relevancia de lo visual en el mundo contemporáneo, la pedagogía cultural, la concepción del arte como hecho cultural, cambios en los límites de las artes visuales, la aparición de la cultura visual como un campo de investigación transdisciplinar y transmetodológico, cambios de la educación escolar. Estos fundamentos que enuncia Imanol Aguirre podrían constituir un nuevo modelo en Educación Artística. Y es que no deja de ser relevante los cambios en una cultura que pasa de recibir saberes de predominio verbal a predominio visual mixto. La constitución de comunidades digitales, la influencia de lo popular interpretada desde sus características visuales, el capital que invierten las productoras de Estados Unidos en la industria del entretenimiento.

“De la mano de esta diferente capacitación ante lo visual, en sociedades mediáticas como las propias del mundo desarrollado, está teniendo lugar un fenómeno inédito, según el cual la denominada “pedagogía cultural” está ocupando el papel que anteriormente tenía la “pedagogía escolar”. En este tipo de sociedades, el universo visual y la cultura popular (el cine, los videojuegos, la música popular, las teleseries, Internet, los dibujos en la televisión, la publicidad, etc.), con los que los estudiantes interactúan en su tiempo de ocio, han tomado el relevo a la escuela en su misión social de transmitir

valores y aportar conocimientos para la configuración de identidades. (Aguirre, 2006)

Para Aguirre los medios visuales contemporáneos relegan la función social de la escuela propiciado por los rápidos cambios que se han vivido en las últimas décadas, gracias el acceso a los medios digitales conectados a través de internet; la influencia de la televisión; asimismo es poco coherente pensar que en la era de la información se piense en la escuela como el único espacio para la transmisión de valores y saberes. La concepción de la cultura como marco de referencia aporta una perspectiva histórica y genealógica al estudio del arte alejada de pretensiones canónicas propiciado por límites cada vez más difusos por parte de las prácticas artísticas posmodernas. La cultura visual como objeto de estudio transdisciplinar se ve enriquecida por las múltiples perspectivas disciplinares que la abordan enriqueciendo el campo epistemológico de los estudios visuales asimismo abriendo nuevas posibilidades de interacción con la pedagogía de la educación artística. Esta realidad permite, asimismo, preguntarse por el rol docente en la en la era digital.

2.6. Cultura visual y Educación Artística.

Nuevas propuestas en educación artística provienen del devenir en el estudio de la *cultura visual*, la relación entre educación artística y cultura visual ha sido objeto de investigación y análisis y sus inicios se pueden rastrear en los 90 y conserva vigencia aun en comienzos del nuevo siglo. “... En lo referido a la Educación Artística aborda problemas vinculados al género (Freedman, 1994), manifestaciones de la cultura posmoderna (Efland, Freedman e Sthur, 1996), multiculturalismo y los fenómenos de la

globalización vinculados a las nuevas tecnologías (ANPAP, 1997).” (Hernández, 2000 pág. 32). El contexto colombiano como parte de la denominada *aldea global* (Mcluhan) no está alejado de estas dinámicas que se abordan desde los *Estudios de cultura visual*. El campo de la educación artística en Europa y Estados Unidos han mostrado liderazgo en la investigación en relación de los conceptos cultura visual y educación artística.

El objetivo de la propuesta de Hernando Hernández en su libro *Educación y cultura visual* coincide con otras posturas que estudian la cultura visual como vehículo para una comprensión crítica de la sociedad. “Este libro trata de reflejar una concepción que debe ser actualizada, sobre la educación escolar. Para la comprensión de la cultura visual. Pretende una postura crítica frente a la visión en un esfuerzo por interpretar y deconstruir esas representaciones culturales” (Hernández, 2000). En su estudio de la cultura visual en relación con la educación artística se encuentran similitudes a los fundamentos de Walker y Chaplin en *Una Introducción a la Cultura Visual*, los conceptos de cultura visual además de ser un material de gran valor en el análisis y comprensión, tanto de la cultura visual y su relación con la educación. Walker y Chaplin no se limitan a una descripción ligera de la cultura visual, al igual que Hernández se vislumbra un horizonte crítico en sus postulados. “el objetivo es más una comprensión crítica de su carácter, poder y funciones sociales que una mera apreciación, (Walker pág. 18).

Estas similitudes a la hora de abordar la cultura visual transmiten las características de este objeto de estudio, que también es analizado por grupos sociales históricamente sometido y marginado por grupos dominantes, dotando a la cultura visual de un aire renovado frente a las ya denominadas disciplinas tradicionales y hegemónicas en la modernidad y que ha se ha instalado como objeto no sólo de investigación y análisis sino

también como norte para algunas de estas disciplinas debido a las críticas que dentro de ellas mismas se discuten.

De esta línea de pensamiento que se desarrolla desde la península Ibérica, a través de Hernando Hernández y también no menos importante Imanol Aguirre, ellos analizan los distintos modelos pedagógicos en Educación Artística durante la modernidad y esbozan un modelo formativo cultural que abarcaría estas nuevas propuestas en cultura visual y educación artística.

Además de los modelos formativos documentados por Aguirre, Hernando Hernández hace la labor al entablar una relación más específica de estos modelos que define como racionalidad “...una forma de racionalidad puede definirse como el conjunto de argumentos y evidencias que sirven para sostener un estado de opinión que avale una reforma o una innovación en la educación. (Hernández pág. 37).

3. Marco Metodológico.

La metodología de investigación que se elige durante la realización de un proyecto investigativo determina los resultados de esta. Si bien el proceso de observación y análisis es inherente en los seres humanos, la sistematización de estas experiencias y la posibilidad de compartirlas de manera precisa y rigurosa hizo de esta actividad enriquecedora y constructiva. Los retos que supone el planteamiento del problema de investigación, la elección del método más adecuado, la búsqueda de antecedentes, así como la construcción del marco teórico, la recolección de datos, todo esto con el propósito de una comprensión más amplia de los fenómenos que afectan las sociedades en la era de la información, momento histórico rico en medios que permiten compartir información y

comunicarnos a bajo costo, como característica de esta nueva época de revolución tecnológica abre las puertas a nuevas, nuevos retos, problemáticas y posibilidades para la educación artística.

Esta enorme cantidad de información, sumada a la interconexión global, aparte de ser potencialmente facilitadora frente a la construcción del estado del arte de una investigación, también puede desencadenar el efecto contrario asociado a la enorme cantidad de información disponible, esto puede terminar por confundir al investigador al vislumbrar las numerosas vertientes, tanto epistemológicas como metodológicas, así como las distintas rutas que ha tomado la investigación social. No obstante la reflexión pedagógica sobre estas rutas permite hallar nuevas posibilidades en la investigación de la educación artística, asimismo confirmar o desvirtuar teorías hegemónicas, así como contemporáneas.

Proceder investigativo.

Este estudio con propósitos pedagógicos se sustenta en el análisis de la normatividad para la educación artística en Colombia. Por esta razón el enfoque investigativo es de carácter cualitativo, fundamento de esta indagación. Este método interpretativo de las ciencias sociales que es de uso de la pedagogía como herramienta para el desarrollo de su propia episteme, se caracteriza por la interacción con el contexto de su objeto de estudio. Ahora bien los numerosos textos de investigación cualitativa que indican sus alcances y posibilidades metodológicas, sirven de guía para el desarrollo de proyectos investigativos a distintos niveles de la educación superior, además orientan el modo ordenado el proceder frente al propósito del estudio. No obstante hay que tener en cuenta que el investigador también responde a sesgos, e intereses personales; al tener la certeza de lo que pretende indagar, puede alienar su mirada al creer que

conoce la respuesta a su pregunta de investigación de antemano, desarrollando posiblemente más una justificación que hallazgos dentro del proyecto mismo.

En el recorrido de este estudio se precisó el uso del método de análisis de contenido, no sin antes discurrir por distintos métodos en investigación cualitativa, procurando ajustar la metodología más pertinente al objeto de estudio. La elección de este método en función exploratoria se basa en la naturaleza textual de los datos y en la necesidad de interpretar los significados presentes en estos, en correlación entre las perspectivas en educación artística que habitan en la normatividad ligado a la perspectiva de los estudios de cultura visual.

Esta investigación documental se centró en el análisis de los textos producidos por el gobierno Colombiano, más precisamente la legislación sobre el modelo en educación vigente y sus disposiciones para la educación artística. La necesidad tanto de relacionar los conceptos dentro del marco teórico así como de abordar rigurosa y sistemáticamente los datos en los documentos para su interpretación, requiere las técnicas de un enfoque desarrollado para tal fin. De ahí que se hayan establecido unas condiciones para su análisis con el propósito de sintetizar la información dentro de la normatividad.

Una primera aproximación a los datos requirió un resumen estructurado de la normatividad con el fin de presentar una perspectiva de los saberes y los alcances en los documentos, también con el propósito de evitar juicios acerca de su contenido, orientación, finalidad, contexto. Esta reducción del material permite seguir metódicamente los planteamientos dentro del documento analizado sin alejarlo de las circunstancias que condicionaron su formulación, también profundizar en los apartados que se consideraron relevantes para su subsiguiente análisis dentro del estudio, este

procedimiento es descrito en la Teoría fundamentada como codificación abierta, “Por-que para descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él.” (Anselm Strauss, 2002, pág. 111) Posteriormente se focalizó la observación de los datos en segmentos que hacían referencia a la correlación entre educación y cultura, esto implica una selección de apartados para facilitar una nueva reducción y síntesis en unidades de sentido concretas. La selección de los datos que se analizaron en matrices no necesariamente debían tener reciprocidad con las nociones desarrolladas en el marco teórico, también podían discernir con este; no obstante se procura tener en todo momento conciencia del contexto y fundamento en el que se enmarca su construcción. Esta segmentación de la información también implica que el investigador sea el que establezca los datos, esta situación es descrita por Abela (2011) así:

No obstante, lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos. (p. 3)

Esta técnica y el uso de las herramientas análisis permitieron un acercamiento sistemático al contenido de la normatividad, un estudio riguroso de los datos, una interpretación profunda de los mismos, a través de una exploración correlativa, asistida por los conceptos dentro del marco teórico. Algunas significaciones dentro de los datos pueden contener un sentido relativo de acuerdo a su perspectiva filosófica, por ejemplo la alusión a los conceptos tanto moderno como posmoderno permite una interpretación diferenciada de una misma unidad de sentido. Abela (2011) describe esta situación:

Tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto.(p.2)

En este caso la perspectiva filosófica (contexto) dentro del estudio se aplica como un conjunto de convenciones para describir distintos modelos formativos dentro de la epistemología de la educación artística. De ahí que el contexto en el que se enmarcan los datos haya sido uno de los principales factores de consideración a la hora de interpretarlos. Este enfoque permitió el analizar estas mediaciones con las que se interpretan los datos y sus significaciones con el fin de alejar el ejercicio investigativo de respuestas sesgadas y enfocarlo en responder ¿Cuál es el lugar de la cultura visual en la normatividad para la educación artística en Colombia? Para argumentar este interrogante fueron significativas las inferencias que se desprendieron de los datos recolectados, esta acción es definida como deducir una cosa de otra, asimismo conducir a un resultado, también es una característica de la metodología aplicada, Abela (2011) en este sentido cita Krippendorff (1990, p 28) para definir el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”.

La exploración a tales documentos, a partir de esta técnica permitió una consolidación de conceptos fundamentales desde la reflexión pedagógica en búsqueda de un horizonte metodológico propio de un docente en artes visuales, ligado por supuesto a las dinámicas globales que permean la educación. Este recorrido pese a ser solo una exploración documental, una indagación, del lugar, explícito o latente entre los conceptos e ideas de la

normatividad para la educación artística en Colombia, en relación con posturas que se abordan desde los estudios de cultura visual, asimismo los que ya han relacionado los estudios cultura visual y educación artística con la finalidad de observar características distintivas de la cultura visual, esto en procura de reconocer nuevas posibilidades en el ejercicio de la enseñanza de la educación artística. Este estudio mantuvo una perspectiva cronológica de los documentos en un esfuerzo por hilar los saltos en el tiempo en los que se publicaron estos documentos, analizarlos y relacionarlos en un contexto global, reconocer que la normatividad depende de voluntades políticas no necesariamente origen regional sino que responden a dinámicas trasnacionales.

4. Análisis de datos

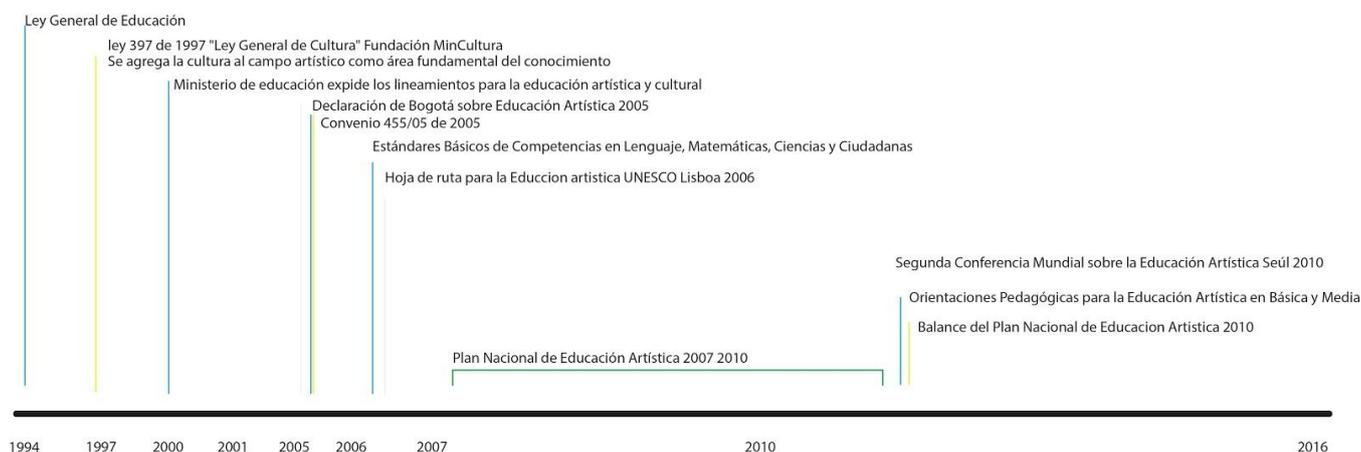
4.1. La educación artística según los documentos normativos.

Rastrear la presencia de la cultura visual en la normatividad colombiana, dentro del campo de la educación artística, requirió una síntesis de la normatividad a fragmentos que expresaran las ideas fundamentales de forma estructurada dentro del grueso de los documentos seleccionados, con el propósito de facilitar el estudio minucioso de conexiones para su análisis. La información seleccionada permitió dar cuenta de las nociones y funciones de la educación en artes y cultural que habita en la legislación colombiana, asimismo si esta encuentra correspondencia con posturas dentro de los estudios de cultura visual.

El análisis de la normatividad está estructurado así: primero una aproximación cronológica a la normatividad tanto local, como

internacional. Segundo, se presentan los documentos resumidos analítica y estructuralmente para que el lector se haga una idea global de lo allí contenido. Tercero, un resumen de los análisis de los documentos que da cuenta de hallazgos puntuales en correspondencia al objetivo de la investigación.

4.1.1 Cronología de los documentos



El análisis cronológico de los documentos normativos es un aspecto de esta investigación que posibilita visualizar en el tiempo y con claridad información valiosa respecto de acontecimientos que conciernen al campo de la educación artística y cultural. El uso de la línea de tiempo permitió identificar, seleccionar, ordenar, organizar los sucesos, diferenciar la procedencia según la institución, distinguido dentro de ella con un color específico, esto para que el lector relacione recientes hitos en la historia de la Educación Artística en Colombia, que han dado como resultado la actual normatividad, articulado al entorno internacional.

También permite establecer los límites de esta investigación, desde de la ley 115 de 1994, y hasta la confluencia de tres sucesos en el mismo año, como lo son la segunda Conferencia Mundial Seúl 2010, el Balance del Plan Nacional de Educación Artística (2010), y las Orientaciones Pedagógicas para la educación básica y media en concordancia a recomendaciones de la UNESCO; organización que orienta las políticas educativas y culturales de sus distintos miembros.

Sucesivamente se fueron dando acontecimientos como lo fue la sanción de la ley 397. Esta ley dispone la creación del Ministerio de Cultura, e incluye el estudio de la cultura dentro del campo de la Educación Artística renombrándola como Educación Artística y Cultural. Por la época de la sanción de la ley General de cultura ya se redactaban los Lineamientos publicados en el año 2000. La Declaración de Bogotá sobre Educación en Artes (Convenio 455/2005) posiciona a Bogotá y a Colombia como líder regional de cara a las políticas públicas en la enseñanza de las artes, previo a la Primera Conferencia Mundial sobre Educación artística Lisboa 2006 de la UNESCO, que se esgrime como hoja de ruta para las subsecuentes políticas de sus diferentes miembros.

Siguiendo la sucesión de la normatividad en el año 2006 se adopta el modelo por competencias para el sistema educativo colombiano; el cual no especifico las competencias para la educación artística y cultural, pero si el de las otras áreas que componen el currículo para la educación básica y media. El Plan Nacional de Educación Artística en el 2007 es el primer esfuerzo articulado entre los ministerios de educación y cultura, plantea entre otras la construcción de las Orientaciones Pedagógicas publicadas en el 2010, año en el que se hace el balance del ya mencionado plan y también

se celebra la segunda conferencia para la Educación en Artes de la Unesco en Seúl 2010.

4.2. Resumen Analítico de la Normatividad.

El resumen analítico pretende una síntesis de la normatividad para brindar al lector y al investigador perspectiva amplia en todo momento de los documentos analizados, pero de forma condensada, procurando conservar la estructura e ideas originales dentro del texto, lo que se quiso expresar y que permita comprender los planteamientos e ideología dentro la normatividad desde una posición objetiva.

4.2.1. Ley General de Educación (115 de 1994).

Este documento, de carácter normativo, define los lineamientos para la educación, establece los niveles de la misma, sus alcances y su prestación. El texto es de tipo informativo, legal, tiene una extensión de 36 páginas y 86 artículos, en cuanto a educación artística y cultural hace las siguientes referencias:

En los fines de la educación (Art. 5) hace alusión en cuatro objetivos: La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. El acceso al conocimiento, la ciencia,

la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones. (Ministerio de Educación, 1994, pág. 3). Sin una referencia directa sobre la educación artística y cultural, se acerca de manera general a aspectos integrales del saber incluyendo la cultura, la estética y la historia.

La ley establece niveles de educación (Art. 11) y para cada uno de ellos diseña unos objetivos, dada su relevancia y obligatoriedad dentro de la estructura curricular, la educación artística y cultural establecida así en la ley 397 de 1997 tiene incidencia en cada nivel así:

Objetivo de todos los niveles de formación fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos. (Ministerio de Educación, 1994, pág. 7) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo. (Ministerio de Educación, 1994, pág. 11)

Objetivo en educación primaria:

La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura (Ministerio de Educación, 1994, pág. 12)

Objetivo en educación secundaria

La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales.

La educación media académica permitirá al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes

o las humanidades y acceder a la educación superior (Ministerio de Educación, 1994, pág. 17)

Los objetivos en cada uno de los segmentos de la educación básica, secundaria y media no exhiben muchas disposiciones para la educación artística y cultural, que por la época de su sanción aún no había sido reconocida como estrategia fundamental para la conservación del patrimonio en la ley general de cultura. Se puede inferir una relación en los artículos 44 y 45 de la ley en mención con lo referente al campo de la cultura visual, al reconocer y utilizar medios de comunicación, formas no tradicionales para fines educativos comprendiendo que estos elementos se han vinculado con la forma de percibir el mundo, la información e influyen en las valoraciones de todo tipo de los ciudadanos. “Misión de los medios de comunicación social. El gobierno nacional fomentara la participación de los medios de comunicación e información en los procesos de educación permanente y de difusión de la cultura,” (Ministerio de Educación, 1994, pág. 21)

4.2.2. Plan Nacional de Cultura 2001-2010.

El plan nacional de cultura *Hacia una ciudadanía democrática cultural: Un plan colectivo desde y para un país plural* desarrollado para el primer decenio del siglo concibe a Colombia como un proyecto colectivo de nación y consecuentemente desarrolla esta ruta mediante la propuesta pedagógica de participación y formación ciudadana a través de mesas de trabajo, foros y encuentros sectoriales donde más de veinte mil habitantes de todo el territorio dialogaron alrededor del devenir cultural del país. El propósito del plan es conocer, reconocer, divulgar y conectar la gran

variedad cultural y étnica por medio de la comprensión de lo cultural y su relación con la cultura, el espacio, el conflicto, la sostenibilidad; esto lo hace destacando la dimensión social del ser y dignificando las diferencias como aportes sustanciales a lo colectivo, además de reevaluar conceptos como el violencia o tolerancia para que a partir de su aprehensión transgredan valores históricos y morales que han afectado la identidad del Colombiano por tanto la cultura.

La formulación de una política pública debe estar cimentada en el análisis de consideraciones históricas y sociales, es así como el documento discurre en aspectos relevantes para esta fundamentación tales como los cambios globales del siglo XX, la historia de Colombia y sus repercusiones en la actualidad, el contexto político y su incapacidad histórica para prever y adaptarse en forma efectiva a la dinámica social del país. Ahonda en este último campo, señalando que la política se ha caracterizado por estar centralizada y ha excluido entre otros, lo cultural, contribuyendo a la desigualdad y violencia. El plan traza la ruta que debe seguir el estado, en la cual, debe fomentar e incentivar las propuestas de la ciudadanía, estimulando la participación y convivencia de todos los grupos sociales y el uso de lo público.

Los principios que rigen el plan elaborados en concordancia con la Constitución y la Ley General de Cultura están encaminados al establecimiento, cumplimiento y goce de los derechos culturales y son en total once preceptos: La construcción de una ciudadanía democrática cultural, proyecto colectivo de Nación desde lo cultural, el Estado como garante de la diversidad, la conjunción de la creación y las memorias en la gestación de proyectos individuales y colectivos del presente y futuro, condiciones de equidad para el proceso de creación; y en este sentido es enfático en la promoción de la producción cultural incluida las ciencias, las artes y las tecnologías. Los demás principios son la democratización de lo

cultural, apreciación de la memoria y el patrimonio, interrelación de las políticas en los diferentes ordenamientos y lo cultural como base del desarrollo.

Los campos de acción del Plan Nacional de Cultura son las líneas de acción de las políticas y su aplicabilidad, estos campos fueron estructurados en el texto con una breve descripción inicial, un posterior diagnóstico y finalmente la formulación de políticas y estrategias. El campo de participación, es el primero en ser mencionado y “convoca a los ciudadanos en torno a procesos concertados de planeación cultural” (Ministerio de Cultura, 2001, pág. 39). Así como en el proceso de formulación del Plan, busca situar en la agenda de gobierno de las diferentes entidades territoriales en una posición relevante, donde además de presupuesto y esfuerzos comunes, se reconozcan propuestas de escenarios no formales y se fomente el uso de los espacios formales. En cuanto a educación, éste campo lo menciona dentro de las estrategias:

1. *Integración de un marco concertado de política de Estado entre lo educativo y lo cultural que construya sinergias y alianzas estratégicas capaces de servir al desarrollo humano y social.*
2. *Mejoramiento de la calidad y aumento de la cobertura de la educación cultural formal, no formal e informal incluyente de diferentes perspectivas culturales en la formulación de programas.*
3. *Estructuración conjunta entre educación y cultura de un programa diversificado y continuado de profesionalización de los agentes del sector cultural.*

(Ministerio de Cultura, 2001, pág. 43)

En el apartado “Educación, comunicación y cultura” de las estrategias, nuevamente menciona a la educación de la siguiente manera:

“Integración de la relación comunicación, educación y cultura en la creación de espacios de comunicación y medios de participación de la infancia y los jóvenes en procesos educativos que se dan dentro y fuera de las fronteras de la escuela y a partir del reconocimiento de sus especificidades culturales.” (Ministerio de Cultura, 2001, pág. 43)

La línea de acción participativa toma a la educación como un dominio que puede articular con las políticas culturales en el cual encuentra difusión, promoción y ejercicio de los derechos culturales.

Se establece el segundo campo como el de creación y memoria, términos entre los cuales se establece una relación vital ya que se considera a la memoria como un acto creativo colectivo o individual que construye continuamente el patrimonio. En el diagnóstico se hace referencia a elementos de la cultura visual, como en el siguiente apartado:

La diversidad de los medios expresivos a través de la música, las artes plásticas y escénicas, la literatura, la poesía, y la producción mediática, conforman espacios de creación cultural y de comunicación que deben ser reconocidos, cualificados y puestos en circulación con miras a la formación de las sensibilidades, a la apreciación crítica de las diversas producciones culturales y al goce creativo de todas las manifestaciones.

En esta tarea no se debe olvidar el papel central que tienen las industrias culturales, que, con sus producciones editoriales, fonográficas, cibernéticas, cinematográficas, televisivas y radiales, crean y controlan espacios de expresión y comunicación y generan nuevos elementos simbólicos que entran a alimentar una compleja red de significaciones. (Ministerio de Cultura, 2001, pág. 47)

La radiografía que se exhibe de la cultura históricamente ha excluido a determinados grupos sociales y sectores, el Plan lo reseña en repetidas ocasiones y buena partes de sus esfuerzos se encaminan a reconocer los nuevos agentes sociales y rescatar sus prácticas, es así descrito en la política *Fomentar la apropiación creativa de las memorias y la producción, investigación cultural y formas de expresión inéditas* uno de los recursos para su cumplimiento es la creación de un portafolio nacional de estímulos entre otras medidas descritas en el documento.

Algunas de las estrategias en este campo se asocian con la educación, por ejemplo; la de educación de y para las sensibilidades, formar para el disfrute y comprensión de todo tipo de muestras culturales, consecuente con lo descrito previamente se ahonda en la reinvención del imaginario alrededor del arte, cultura, estética y formula la política de “*promover el uso creativo y la apropiación crítica de los lenguajes estético-expresivos de lo artístico*” (Ministerio de Cultura, 2001, pág. 55), esta conceptualización procura desligar la idea de lo artístico como lo cultural, y enseñar que ante la diversidad cultural existe una diversidad estética. Finalmente, en cuanto a las menciones en educación cabe resaltar:

Formación para crear. Creación y formación para disfrutar: es imprescindible fomentar en niños y jóvenes desde el ámbito escolar, la formación de su sensibilidad y capacidad perceptiva desde la exploración y la apreciación de lenguajes artísticos. Desde procesos no formales de educación y expresión, los adultos de diferentes contextos deben ampliar su manejo de códigos estéticos y asumirse como sujetos de creación y disfrute. (Ministerio de Cultura, 2001, pág. 55)

Campo de diálogo cultural, el reconocimiento no es suficiente, se debe establecer un canal de circulación de bienes culturales dentro del cual el

diálogo fluya en diferentes vías y de esa divergencia se generen modelos de convivencia, ese canal debe ser amplio, crítico e incluyente. La tecnología ocupa un lugar importante en las estrategias de este campo, la conectividad y mayor cobertura que pueden llegar a tener la radio, televisión y dispositivos electrónicos les otorga un carácter de funcionalidad que no se ha explorado y que es un puente en la construcción social. A nivel educativo resalta la educación intercultural, entendida ésta como aquella que comprende las transformaciones culturales y las adopta y adapta.

La parte final del texto se ocupa de analizar y describir las rutas del Plan Nacional de Cultura, reseña como los escenarios tanto aquellos de carácter institucional como los escenarios que se establecen por relación tal como las redes, todo esto entendido desde los agentes culturales, deben propender por la creación, diseño de planes, realizar acompañamiento y cubrir la demanda cultural.

Además, establece unos criterios bajo los cuales se deben regir todas las acciones del Plan, la sostenibilidad y concertación; la sostenibilidad hace referencia a la viabilidad, permanencia en el tiempo, afinidad con la comunidad y el medio ambiente en la cual se desarrolla, y la concertación, es la base del proyecto, tal como fue construido mediante la participación democrática genera una correspondencia con la ciudadanía y supone una mayor participación. En el apartado de rutas también se mencionan las condiciones para la gestión de Plan Nacional de Cultura donde describe las acciones del Estado en torno a la consolidación de la Cultura como eje de gobierno; la Ley de Cultura con la posterior creación del Ministerio, su participación en el CONPES y el rediseño del Sistema Nacional de Información Cultural seguido de procesos de vigilancia y control que permitan su optimización.

Finalmente, el texto aclara las prioridades de ejecución que permitan equilibrar circunstancias de riesgo, vulnerabilidad, discriminación, afectación por conflicto armado, pobreza extrema en el corto plazo y la metodología que no obstante ya ha señalado a lo largo del texto, formación crítica, discusión y diálogo, participación para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

4.2.3. Lineamientos curriculares en Educación Artística (2000).

Los Lineamientos para la educación artística en Colombia fueron investigados, redactados entre los años 1993 a 1997 y publicados en el año 2000. Dada la inclusión de la Educación Artística como área fundamental del conocimiento, según la Ley General de Educación de 1994, tiene por finalidad aportar una serie de orientaciones sobre la función de la educación artística en el contexto colombiano.

Según menciona, pretende brindar una comprensión sobre el arte, lo artístico y la estética abordado conceptualmente desde la filosofía asumiendo así una postura del conocimiento artístico desde occidente como resultado de los avatares de la historia, respecto del contexto histórico que nos configuró a partir del descubrimiento y posterior conquista, el legado de la colonia el cual impulsó fenómenos de mestizaje donde confluyen distintos grupos étnicos que dieron como resultado un territorio pluriétnico y multicultural, en un mundo donde los nuevos espacios virtuales permiten abolir fronteras, y el contacto entre culturas que dinamiza la reestructuración de las identidades dentro de un panorama globalizador.

Los lineamientos están estructurados en torno a cinco capítulos:

1. El arte, la estética y la educación artística

2. Las artes en la educación colombiana
3. La educación artística en el currículo escolar
4. Orientaciones curriculares
5. Diversos campos de la educación artística

El primer capítulo se encuentra dividido en tres apartados, el primero desarrolla una serie de conceptos e hipótesis a partir de preguntas denominado: Interrogantes, orientan la intención de los temas a tratar ya problematizados dentro de las disciplinas del Arte y profundiza en coyunturas del campo desde los albores de la filosofía griega. A partir del campo específico del conocimiento artístico, problematiza si, el arte es susceptible de un conocimiento racional referenciado a Kant (1724-1804) en lo alusivo a la sensibilidad entendida como experiencia fundamental que proviene del exterior del sujeto” (Ministerio de Educación , 2000, pág. 5) de los orígenes de la conceptualización de lo “bello” como base para una serie de categorías formales de lo que se considera artístico dentro de la disciplina estética. Apoyado en los postulados estéticos de Hegel (1770-1831) recorre los argumentos que determinaron la división entre la belleza natural y la estética así el distanciamiento de esta primera del campo estético; fundamento que para los lineamientos es arbitraria sin embargo asume la posición del campo estético centrado en la obra de arte, también en este autor se describe las finalidades del arte como una actividad que se legitima en sí misma, como manifestación del *espíritu* con sus propias reglas y finalidades (Ministerio de Educación , 2000, pág. 7).

En la obra de arte se recogen distintas posturas sobre lo que se entiende por arte, del mismo modo se distinguen distintos momentos históricos y, objetivos como la construcción de cánones de la anatomía de lo bello, la mimesis de la naturaleza, la exaltación de los sentimientos en contraposición del racionalismo, así como la total exclusión de toda

representación figurativa. Es a partir de este recorrido por la historia del Arte y sus apreciaciones que en los lineamientos se reflexiona sobre lo educativo asumiendo como propias las distintas finalidades del Arte, sugiere la toma de una postura “puesto que de ella dependen la metodología y los propósitos de la educación” (Ministerio de Educación , 2000). Desde estas concepciones del Arte y de lo artístico se ejemplifica posibles caminos del tratamiento intelectual de la belleza y del arte a partir de los cuerpos de saber establecido en las disciplinas Historia del Arte, Crítica del Arte, además de la conceptualización previa que ocurre dentro de la producción artística expresada en la obra. Frente al papel de lo sensible en el arte se exalta el principio de *formación* para captar o expresar lo bello, “Esto quiere decir que el buen gusto no se da por generación espontánea, es menester un proceso formativo de las sensaciones y de las percepciones por referencia a la belleza construida como sentido colectivo y como apreciación personal...” (Ministerio de Educación , 2000, pág. 9). La sensibilidad no solo se manifiesta como aprehensión del objeto artístico, también se manifiesta como expresión de belleza; pero se necesita trascender exclusivamente lo perceptual en dirección de su significado más profundo. En lo referente a la evaluación trascender de lo formal “hacia crítica del arte como manera de profundización en lo realmente significativo” (Ministerio de Educación , 2000, pág. 9).

Continuando con las consideraciones filosóficas de Kant en los lineamientos, se aborda el papel de la educación en el arte, se afirma la necesidad de un espíritu formado para valorar lo bello, en Hegel este espíritu sería el artista, asimismo quien intenta comprender la obra de arte. El artista también necesita una serie de facultades técnicas además de una capacidad expresiva de contenidos de símbolos y categorías de armonía que dependen más allá del genio, de la formación. También trata algunos

conceptos de las teorías críticas frente al papel de la educación en el arte emitidos de corrientes de pensamiento como dialecticos materialistas, etnólogos, lingüistas, psicoanalistas.

El segundo apartado del primer capítulo dentro de los lineamientos se denomina: La técnica, el arte, la fusión tecnoartística y la educación un camino para seguir explorando. Enfatiza en el concepto de máquina como analogía de la tecnología, su contacto con las artes y sus implicaciones en la enseñanza de esta. Marca el hito de la computadora como símbolo de esta tecnificación, menciona las posibles implicaciones que marcan las revoluciones tecnológicas en los discursos de las artes, al punto de reconocer posibles cambios en la misma noción de arte.

También marca un hecho que distingue un cambio en la forma que circula la información de un paso de lo verbal a lo visual en el siglo XX con la aparición de la fotografía y el cine. Los medios audiovisuales caracterizan una nueva época donde la configuración de una obra capaz de integrar sonidos e imagen asimismo nuevas posibilidades de reflexionar lo estético. Esta coyuntura que mencionan los lineamientos problematiza un posible escenario con el fin del arte como se conocía en el pasado hacia y la posible transición a nuevos valores estéticos y como ruta que se debe explorar a la luz de la pedagogía de la educación artística.

El tercer apartado aborda la corriente cognitiva en el arte y trae como referencia a pensadores estructuralistas Jean Piaget, Noam Chomsky, Lévi Strauss, asimismo los posteriores aportes de Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples, estos notables pensadores son mencionados como precursores que trasladaron el debate artístico no sólo de las disciplinas tradicionales de las artes y la filosofía a la psicología. La noción de sistemas simbólicos, de Nelson Goodman, sugiere una comprensión de

las propiedades y funciones por parte del artista, de distintos sistemas de símbolos con una finalidad estética, asimismo del espectador que debe ser sensible de los significados que transmiten estos símbolos. (Ministerio de Educación , 2000, pág. 16). Con esta postura frente a las artes los lineamientos manifiestan la posibilidad de establecer competencias básicas para la enseñanza de las artes desde dos dimensiones una histórico analítica y una empírico creativa. (Ministerio de Educación , 2000, pág. 16). Y cierra este primer capítulo en relación al desarrollo de las corrientes cognitivas en de la mano con el desarrollo tecnológico situado en el contexto de las ciberculturas, estas nuevas condiciones de producción y circulación artísticas exigen nuevas didácticas y nuevas categorías estéticas de comprensión.

El segundo capítulo, de los lineamientos, se denomina las artes en la educación colombiana. Menciona las deficiencias del sistema educativo que limita los alcances y la presencia de la educación artística en el currículo escolar. Manifiesta una serie de problemáticas de distinta índole como la desarticulación y aislamiento del área por el desconocimiento de rectores, profesores, asimismo por parte de los padres de familia de la importancia del arte en el desarrollo humano, limitaciones en la infraestructura física de las instituciones educativas, escaso espacio del área dentro del currículo limitándolo la mayoría de las veces a una sola disciplina que por lo general son artes plásticas, música o danza, también un distanciamiento por parte de la escuela de la cotidianidad de los estudiantes.

Dentro de los proyectos educativos institucionales (PEI) se muestran distintos enfoques dentro del sistema educativo en la organización de las áreas fundamentales como el tradicional y ya conocido diseño del área por asignaturas, el diseño del área como proyecto pedagógico que permite

articular distintos espacios extracurriculares, diseño del área como proyecto para la formación artística donde las artes son eje transversal en el currículo; sin embargo su oferta es escasa, y finaliza con el diseño del área como proyecto para la atención de niños con necesidades especiales como alternativa para la inclusión de la población que por una u otra discapacidad tiene dificultades para adaptarse a la escuela.

El tercer capítulo expone la educación artística en el currículo escolar. La escuela juega un papel fundamental en el desarrollo de competencias para el uso de códigos simbólicos presentes en las artes. Los lineamientos ejemplifican las distancias que hay entre la instrucción por parte de un maestro en artes que haría énfasis en la técnica y lenguajes de la disciplina centrado en la búsqueda de la excelencia de la producción artística; no obstante la formación artística en la escuela procura la configuración de sujetos que se asuman desde su realidad cultural capaces de reconocer su realidad asimismo como patrimonio cultural en desarrollo, esto sugiere un sentido de la educación artística en palabras de los lineamientos con una vocación por lo local y lo regional mediante una didáctica de creación y expresión artística que reconozca lo nacional e internacional que permita desarrollar sus aptitudes, destrezas mediante la apropiación de los saberes disciplinares con vocación expresiva.

La educación artística en la escuela primaria según los lineamientos no pretende formar artistas y esto obliga la pregunta, ¿por qué emprender esta labor? Encuentra su respuesta en los lineamientos justificada en la individualidad de cada persona, como capital humano cuya vocación expresiva no debe truncarse por docentes que no se encuentran cualificados. Su sentido en la escuela es como medio de comunicación y sensibilización de los sentidos que enriquece. Frente a la razón social de las artes los lineamientos la muestran como un camino que permitiría encausar

la violencia como contexto de país y transformar el lenguaje violento por un lenguaje en las artes.

La educación artística se vislumbra como herramienta que permita el desarrollo de valores como el respeto por la historia e identidad, asimismo por la naturaleza, el reconocimiento de las artes tradicionales que constituyen parte importante de nuestra identidad y el conocimiento de la historia nacional por medio de la historia del arte.

Este capítulo continúa con un concepto de interés en la configuración de la investigación. El tratamiento de la cultura en relación con la educación. El primer acercamiento al concepto se enuncia desde la educación estética que previamente nominaba los programas de educación artística en el país. “Estética se entiende como la ciencia que trata de la belleza de las teorías que expresan las conceptualizaciones que los pueblos han hecho de ella.” (Ministerio de Educación, 2000). Percibir los estímulos externos que se da a través de los sentidos obliga a una integración en la mente mediada por el cuerpo de saber y experiencias propias de los individuos que permiten su interpretación. Los lineamientos promueven un aprendizaje de las artes que tenga en cuenta la dimensión estética y cultural que permita el reconocimiento crítico nuestro patrimonio a través de un tratamiento integral en el currículo.

La perspectiva cultural en el documento resalta la necesidad de ampliar la mirada de lo cultural más allá de la perspectiva patrimonial en búsqueda por comprender los procesos que integran las distintas concepciones de mundo. La familia como primer lugar donde se transmiten las costumbres y tradiciones como parte de la cultura nacional. También el territorio nutre este capital cultural a través de las prácticas regionales que dan cuenta de los modos de vida de los distintos grupos sociales, y se hace referencia a

los medios masivos de comunicación que permean cada grupo social. A partir de estas maneras de comprender lo cultural desde lo familiar y lo regional que reconoce en el país un contexto violento se aboga por una educación artística que permita superar el miedo y la violencia teniendo en cuenta la articulación entre los aprendizajes y las experiencias heredadas del contexto sociocultural desde una perspectiva multicultural e histórica que valore la experiencia y vida cotidiana de los estudiantes.

Continúa con los aportes de la educación artística al desarrollo integral reconociendo en los estudiantes una multidimensional de su ser. En este sentido, nuevamente relaciona la educación estética con la capacidad de movilizar emociones a través de las percepciones y discernir entre lo bello, lo feo, lo agradable lo desagradable, lo bueno lo malo. La experiencia sensible permite conocer y valorar las formas externas, proceso que potencia el desarrollo de habilidades cognitivas en favor de la interacción de los saberes.

El cuarto capítulo contempla una serie de orientaciones curriculares en función del desarrollo de competencias estéticas, éticas e imaginativas además de muchas otras con las que es posible el arte encuentre relación. Entre las funciones de la educación artística se hallaron funciones como el desarrollo de la conciencia de la naturaleza a través del reconocimiento de las transformaciones que distintas culturas han hecho de ella. Así mismo, cumple una función social reflejada en su potencial comunicativo que favorece el desarrollo de cualidades sensibles que permiten condiciones de respeto entre sus interlocutores. La función cultural de la educación artística en los lineamientos está vinculada al conocimiento particular del contexto en el cual estamos inmersos. En mención a los medios de comunicación hace alusión a categorías de análisis que permitan su utilización, goce de manera responsable.

El quinto capítulo hace referencia a los diversos campos de la educación artística empezando por: Educación en artes plásticas y visuales, educación en diseño gráfico, educación en audiovisuales, educación en música, educación en danza, educación en teatro, educación en literatura, la arquitectura como espacio que habitamos. Cada uno de estos campos esta complementado por conceptos propios de cada uno de los enfoques asimismo con una serie de logros que se esperan sean alcanzados por los estudiantes, también algunas orientaciones metodológicas por cada enfoque.

4.2.4. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006).

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas publicado en el 2006 por parte del Ministerio de Educación tienen una extensión de 184 pág. La primera parte abarca una presentación de los Estándares hecha por la Ministra de educación Cecilia María Vélez White quien ejerció dicho cargo entre los años 2002-2010. La introducción del documento hace un acercamiento al concepto de calidad educativa que expresa el objetivo del nuevo modelo pedagógico implementado por parte del ministerio de educación el año 2006. Esta perspectiva en pro del desarrollo de la nación a partir de una educación de calidad pretende que los estudiantes comprendan los conocimientos impartidos por los docentes durante su estancia en la escuela y apliquen estos en conjunto en los diferentes contextos con los que se deberán enfrentar e interactuar a lo largo de su vida.

La calidad educativa es una de las premisas que dio inicio al desarrollo de los Estándares Básicos por Competencias en la búsqueda de la eficiencia del sistema educativo en el contexto global y de cara a las problemáticas internas que se buscan superar; más allá de garantizar el acceso a la educación, se busca también el desarrollo social de la nación. Es así como la ley concede a las instituciones educativas la autonomía para organizar sus proyectos educativos institucionales y adaptar sus programas educativos en base a sus necesidades y las de su territorio, con la finalidad de establecer referentes comunes que permitan tener criterios claros de evaluación y seguimiento en base a las expectativas de los estándares para así poder medir y contrastar su alcance no sólo localmente, también regional y globalmente.

Los siguientes capítulos abarcan cada una de las disciplinas que componen los estándares (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas) justificando el porqué de cada una de estas disciplinas dentro de las competencias, conservando la misma estructura y organizado de la siguiente manera: las metas de la formación, como orientar la formación, estructura de los estándares, estándares básicos y bibliografía de apoyo, además de una tabla que corresponde a los ciclos constituidos por grados de la siguiente manera: (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) que corresponde a los niveles dentro educación básica y media y organizada por factores con una coherencia vertical de primero a undécimo grado. Un factor es un saber dentro de cada una de las competencias específicas de cada una de las materias que componen el currículo, que va aumentado su grado de dificultad y de dominio según el grado y ciclo en el que el estudiante se encuentre. Esta estructura se repite en cada una de las disciplinas de los estándares.

Los estándares no incluyen las competencias para la educación artística y cultural, por tal motivo los aportes analíticos del texto en torno a la pregunta de investigación en este campo son prácticamente nulos; pero debe mencionarse debido al enfoque pedagógico que se establece a partir de su publicación y como referencia para las posteriores competencias en educación artística y cultural.

4.2.5. Plan Nacional de Educación Artística 2007- 2010

El Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010 es resultado de una agenda colaborativa entre los Ministerios de Educación y Ministerio de Cultura, busca asegurar las disposiciones de la Ley General de Educación que reconoce la Educación Artística y Cultural como área fundamental del conocimiento humano y como componente básico de las políticas del Plan Decenal de Cultura 2001-2010 “Hacia una democracia cultural participativa” para la preservación y renovación de la diversidad cultural. “La práctica, el acceso y el diálogo entre las manifestaciones artísticas y culturales hacen parte de los derechos fundamentales de los ciudadanos.” (Ministerio de Cultura y Minsiterio de Educación, 2007) Estas políticas pretenden garantizar a los distintos grupos sociales el acceso democrático a las artes y a los bienes culturales, fortaleciendo la educación artística y cultural como estrategia para alcanzar dicha meta y asimismo pretende fortalecer la educación a través del contacto con la cultura.

La Educación en artes colombiana vivió avances trascendentales en sus políticas gracias a los cambios progresivos en el sistema educativo, la inclusión de la cultura como área fundamental del conocimiento de la educación artística y la publicación de los Lineamientos en el 2000.

Además, La ley General de Cultura 1997 estipula que se debe procurar la formación de creadores de todas las expresiones artísticas y culturales en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional a través de la creación de programas de educación superior, igualmente el de promover el desarrollo de la educación artística no formal. Así mismo, Colombia mantuvo una postura activa acerca de las políticas regionales para la Educación Artística en sintonía con las declaradas por la UNESCO, siendo el vocero de la región.

El diagnóstico del sector de la educación en artes colombiana se levanta con el fin de conocer el estado de la Educación Artística para el desarrollo de las políticas que permitan cumplir con las disposiciones de la legislación. Algunos hallazgos dan cuenta de aspectos relevantes por mejorar:

- La necesidad de articular las distintas modalidades de educación artística en los distintos niveles de la educación y detecta algunos asuntos que caracterizan una oferta de educación no formal a través de museos, casas de la cultura, bibliotecas; pero que no cuentan con una regulación que certifique dichos saberes.
- Estrategias para el aseguramiento de la calidad de la educación a través de la profesionalización de artistas, docentes y el levantamiento de las Competencias Básicas.
- Sectorización de la oferta educativa en artes que obliga el desplazamiento de los artistas y educadores en formación sin garantía de retorno a sus territorios.
- Limitada oferta educativa en el campo técnico y tecnológico para ciertas actividades de la producción artística.
- Poca divulgación y sistematización de las experiencias investigativas en educación artística.

- Escasa valoración del campo de la educación artística y de sus profesionales.

El plan nacional expresa cinco estrategias de cara al futuro para el mejoramiento de la educación en artes:

- Fortalecer la educación superior en artes a través de la cualificación de artistas y docentes que reverdezca en los currículos en artes.
- Definición de referentes de calidad para la educación artística que permitan su articulación, continuidad, así como los procesos de evaluación.
- Mayor presencia de la educación artística en educación preescolar, básica y media en su rol complementario con las demás competencias
- El reconocimiento de la educación artística como campo del conocimiento que ensancha su alcance y la vincula a un conjunto de actores dentro del campo.
- Fomento y fortalecimiento de la investigación en el campo de las artes a través de la gestión de recursos y contextos institucionales que garanticen su promoción.

El plan está fundamentado en el valor intrínseco de las prácticas artísticas que representan a diversos grupos sociales y configura espacios de discusión entre los distintos actores del campo, a través del fortalecimiento de las prácticas artísticas se busca garantizar la educación artística como derecho fundamental y este a su vez permite el derecho a la diferencia cultural. Así mismo, reconoce el valor de la experiencia como configuradora de nuevas significaciones, volviéndose estas experiencias deben estar fundamentadas, ser pertinentes para que sean significativas.

Reconocer el valor de los conocimientos del área de la educación artística que justifican su inclusión como área fundamental del conocimiento, conjuntamente sitúa sus saberes en contextos específicos dada la inclusión del concepto campo, amplía la acción y relaciones que establece a partir de sus competencias básicas como el desarrollo sensible la apreciación estética y expande una serie de facultades cognitivas que definen brevemente los alcances de la educación artística.

El Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010 tiene por objetivo:

Valorar la educación artística en Colombia desde sus diferentes enfoques como una disciplina y área específica del conocimiento. Valoración que permita implementarla en los diferentes niveles y modalidades de la educación, consolidando su calidad y cobertura, definiendo su lugar y función al interior de las competencias básicas, ciudadanas y laborales. (Ministerio de Cultura y Minsiterio de Educación, 2007)

Para el logro de estas metas se sustenta en la concertación entre ministerios para la formulación de políticas en el campo de la educación artística, la difusión de la normatividad alrededor de las artes, la consolidación del acceso a la información respecto al campo de la educación artística a través del fomento de la investigación, a partir de estímulos y becas en distintas áreas que permitan la implementación de una línea de investigación permanente, lineamientos para la formación musical, el reconocimiento de experiencias significativas, creación y extensión de programas de educación superior en artes, becas para pregrado y posgrados en artes.

4.2.6. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística Básica y Media MEN (2010).

Las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística Básica y Media en Colombia son resultado de un esfuerzo entre los Ministerios de Educación y de Cultura, su planeación se dio en el año 2007 en el Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010 y se publicó el año 2010. Este documento de gran valor para los docentes en Educación Artística y Cultural, llega a consensuar y a refrescar conceptos dentro del campo de la enseñanza de las artes en la educación básica y media desde la publicación, de los Lineamientos en Educación Artística del año 2000. Estableciendo sus competencias básicas, cuatro años más tarde conforme al modelo educativo adoptado por la nación, los Estándares Básicos por competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas 2006, que por aquel momento no definió las competencias para la Educación Artística.

Los estándares proyectan que los estudiantes reconozcan, articulen los saberes de cada una de las materias que componen el currículo de cara a los distintos contextos que se pueden enfrentar una vez terminados sus estudios en educación básica y media. Las reflexiones que se dieron en los distintos sectores académicos e institucionales que constituyeron las Orientaciones Pedagógicas en Educación Artística identificaron tres retos que se esgrimen como necesarios: Primero, la voluntad política de consolidar la Educación Artística en la escuela; segundo, criterios pedagógicos que se ofrezcan como referentes para el diseño curricular y de proyectos educativos institucionales; tercero, adoptar una perspectiva inclusiva y multicultural que ha de permitir reconocer los distintos contextos y culturas.

Las Orientaciones Pedagógicas en Educación Artística Básica y Media están estructuradas en torno a tres capítulos, precisan tres definiciones en Educación Artística que ponen en manifiesto la postura más reciente desde el Ministerio de Educación consensuada en el Plan Nacional de Artística del año 2007.

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 13)

Seguido, la definición de los Lineamientos en Educación Artística del año 2000 y por último atiende la comisión de la Unesco respecto de una educación *por las artes* que forma en valores. El primer capítulo de las Orientaciones relaciona cuatro aspectos: primero, identifica tres competencias básicas que se deben desarrollar en el campo de la educación artística, la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación: la primer competencia básica es la sensibilidad, definida “como un conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 27), más allá de la capacidad de percibir estímulos externos, la apropiación del dominio de lo sensible permite sugerir y dirigir distintas sensaciones en los espectadores.

La segunda competencia básica en las Orientaciones Pedagógicas es la apreciación estética:

...refiere al conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 35)

Fundamentada en la conceptualización de las artes, la estética la crítica y la historia del arte, los conocimientos allí presentes pretenden la comprensión crítica de las artes a partir de dos tipos de interpretación complementarias, la interpretación formal, concierne a los elementos exteriores dentro de una obra, a los códigos estéticos que la constituyen dotándola de significado y la interpretación extratextual, referida a los elementos históricos y de contexto externos a la obra que permiten dar cuenta de otras significaciones relacionadas con los fenómenos sociales de su época. La tercera competencia básica, la comunicación, se muestra como el "...hacer, es la disposición productiva que integra la sensibilidad y la apreciación estética en el acto creativo. (Ministerio de Educación Nacional, 2010). La reunión previa de las dos competencias básicas en la competencia comunicativa, relaciona el hacer en la práctica artística a un dominio de normas ya tradicionales en las artes, que al ser interpelada por el espectador permite establecer diálogos a través de la experiencia viva de las artes. Esta competencia se compone de dos elementos relacionados con el hacer, la producción y la transformación simbólica con vocación comunicativa.

El segundo aspecto del primer capítulo identifica tres tipos de procesos del campo de la Educación Artística que permitirían el desarrollo de las competencias básicas (recepción, creación, socialización) mediante la práctica artística y los distintos roles posibles que posibilita el campo de las artes, aplicados a la escuela, los estudiantes como creadores, espectadores u expositores.

“Productos de la Educación Artística” es el tercer aspecto que se aborda en las Orientaciones y abarca los distintos recursos, metodologías y resultados que pueden desarrollarse durante el proceso creativo, más allá del objetivo artístico en sí, la producción artística reclama una serie de momentos ya sean investigativos, reflexivos, procedimentales, estructurales. Así mismo, múltiples son las posibilidades académicas que se derivan del campo de las artes y pueden ser retomadas en el campo de la Educación Artística como lo pueden ser el ensayo, la crítica de arte, los ejercicios curatoriales, exposiciones entre otras prácticas que permiten su comprensión crítica durante el aprendizaje.

El cuarto aspecto que compone el primer capítulo de las orientaciones se denomina “Contextos de la Educación Artística: ¿En dónde ocurren las artes? ¿Cómo ponemos al estudiante en contacto con la cultura y por qué lo hacemos?” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 54) Al hacer referencia a los contextos de la Educación Artística, se acude a los espacios físicos tradicionales que permiten la circulación de las artes tanto dentro de la escuela como afuera de ella, museos, teatros, galerías, auditorios, universidades, escuelas, salas de cine, asimismo carnavales, festivales, desfiles constituidos por las distintas manifestaciones culturales presentes en el territorio, consideradas patrimonio inmaterial. Además, se incluyen espacios virtuales con menor tradición en la circulación de las artes como

la televisión, páginas de internet, videojuegos, enmarcadas dentro de la cultura digital.

El segundo capítulo de las Orientaciones Pedagógicas, relaciona las competencias básicas que se desarrollan en el campo de la Educación Artística con las competencias que se pretenden alcanzar dentro de los Estándares Básicos de Competencias. Dados los conocimientos, actitudes transversales que se desarrollan a través de la práctica artística y la pretensión de los estándares de articular los saberes en contextos determinados, la definición de las competencias básicas en Educación Artística permite detectar con mayor claridad los puntos de concurrencia de los saberes de las competencias de cada una de las materias que componen el currículo y cómo estas se fortalecen unas a otras; ya sea desde el desarrollo de actitudes científicas a partir de las artes como la observación de fenómenos naturales o sociales, asimismo de los aspectos comunicativos propios de la competencia en lenguaje que retoman las artes en contraste y similitud con los sistemas simbólicos empleados como lenguajes artísticos, o de los saberes de las competencias matemáticas, aplicadas a la construcción geométrica del dibujo, el uso de patrones, proporciones, escalas en el diseño, hasta pretensiones tales como la construcción de comunidades democráticas, participativas, incluyentes que permitan el reconocimiento del pluralismo cultural y étnico, en correspondencia con las competencias ciudadanas.

Sigue el desarrollo del segundo capítulo, con Planes de Estudio, referido al diseño de estrategias que permitan la articulación de las competencias y la actualización de saberes. Ambientes de Aprendizaje, referido a los distintos lugares de encuentro de los estudiantes con las artes, más allá de los espacios físicos escolares, también están contenidos los espacios virtuales, los espacios patrimoniales y los espacios culturales. Evaluación que incluye

la definición por parte del MEN; asimismo, distintos modelos de valoración en Educación Artística según la pertinencia dentro de cada centro educativo que permita controlar el desarrollo de las competencias.

Y cierra el segundo capítulo en referencia al Currículo respecto de las consideraciones en las Orientaciones “...con la perspectiva de implementar o fortalecer la Educación Artística,” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 78) de la pertinencia con la que se deben estructurar los currículos de acuerdo a sus posibilidades y necesidades en los contextos de los centros educativos en torno a cuatro componentes: componente institucional, componente pedagógico, componente disciplinar, componente social que las Orientaciones sintetizan a manera de ejemplo en el siguiente cuadro.

Componentes para la estructuración de la Educación Artística en el currículo

Componente institucional	Componente pedagógico	Componente disciplinar	Componente social
<ul style="list-style-type: none"> • PEI • Currículo institucional • Misión 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo educativo • Concepciones pedagógicas en artes • Ambientes de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas y disciplinas artísticas y culturales • Saberes, procesos, productos, contextos 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextos sociales y culturales de la institución • Vínculos con entidades culturales

(Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 81)

El tercer capítulo está conformado por recomendaciones para la implementación de las orientaciones en cada uno de los grados de primero al undécimo. Respecto del objeto de estudio de la investigación el primer capítulo de las orientaciones es el que contiene el grueso de los datos en relación con la pregunta de investigación, además de ser el documento más actualizado de la normatividad para la educación Artística y Cultural.

5. Interpretación.

Como marco para la interpretación de los datos en la normatividad me serví de referentes teóricos sobre los estudios de cultura visual, cultura visual y educación artística, asimismo de los modelos formativos en educación artística. Estas líneas teóricas direccionaron el análisis documental en búsqueda de características de la cultura visual que no necesariamente es manifiesta dentro de la normatividad, así posiblemente hallar la presencia de esta en la normatividad.

La presunción de que el estudio de la cultura visual en la escuela debía ser tenida en cuenta dentro del currículo en educación artística, parte de la búsqueda de un horizonte metodológico e inicia en mi reflexión pedagógica como futuro licenciado. Una caracterización sobre el contexto cultural del siglo XXI permite determinar su peculiar interacción con la imagen mediada. Desde esta óptica es que se establecieron las concepciones con que se explican las ideas que se extrajeron de la normatividad.

Primero, se establecieron relaciones entre los contextos descritos en la normatividad contrastada con las lecturas de que se hacen del mismo desde la cultura visual, con la finalidad de encontrar rasgos comunes en el espacio tiempo, además establecer puntos de encuentro entre los referentes teóricos y la normatividad analizada. Segundo se revisó la perspectiva multicultural que se tiene de país según la normatividad, en relación con esta perspectiva a la luz de la cultura visual como objeto posmoderno de estudio. Tercero se interpelan los propósitos de la educación artística a lo largo de la normatividad con la finalidad de responder que racionalidades justifican su enseñanza y si estas voluntades responden a las problemáticas y retos de la

educación artística del siglo XXI. Cuarto se enuncia concretamente algunos puntos de encuentro entre la normatividad y los estudios de cultura visual en función del contexto colombiano.

5.1. Lecturas de contextos según la Normatividad y según la cultura visual.

La intención de examinar la referencia que se hace sobre el contexto nacional desde la normatividad en diálogo con la lectura que se hace a escala global del conjunto de circunstancias que rodean el siglo XXI, proporciona al docente el conocimiento sobre problemáticas contemporáneas que deben ser atendidas como actor social de primer orden en el sistema educativo. Comprender las posibilidades y los condicionantes del entorno cultural del estudiante faculta al docente en la orientación de su práctica educativa en favor de los contenidos, las metodologías, el enfoque que se debe implementar en el aula; actividad enriquecedora en su ejercicio como parte de la reflexión pedagógica. Este estudio también se pretende hacer una lectura de la corriente de pensamiento desde donde se aborda el arte, lo artístico, lo educativo, lo cultural en la normatividad, porque desde allí también es posible determinar qué lugar tiene la cultura visual.

Cada uno de los documentos analizados referencian de una u otra manera, el contexto que ha determinado su construcción e implementación, también permiten inferir el panorama histórico que conciben; como respuesta a este es que se han estructurado las políticas dentro de la norma. A continuación se recogen algunas lecturas que se ha hecho en referencia al contexto socio histórico en la normatividad.

Desde la Ley General de Educación se reconoce un país multiétnico y en sus fundamentos promueve la unidad nacional y la identidad a través de la comprensión crítica de la cultura nacional (Ministerio de Educación, 1994, pág. 3), también exhorta la valoración del patrimonio y bienes culturales como objetivo para todos los niveles de formación. El patrimonio es definido en las orientaciones pedagógicas citando a Llull Peñalba 2005, como “el conjunto de manifestaciones u objetos nacidos de la producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia histórica, y que constituyen elementos significativos de su identidad como pueblo” (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Esta iniciativa en total correspondencia con el objeto del Plan Nacional de Cultura que concibe el país como proyecto colectivo de nación en un territorio multiétnico que debe ser revalorado e integrado desde sus distintos actores sociales en búsqueda de identidad cultural y esgrime para la escuela como estrategia básica, para la construcción de identidad como nación, a través del reconocimiento del patrimonio y el acceso a la cultura, fundamental para alcanzar los objetivos propuestos en el plan.

La lectura de nación que se referencia en la normatividad, sobre el valor del patrimonio y la riqueza multicultural tiene como característica intrínseca, las dimensiones formativas que presenta la cultura a través de su riqueza visual, con la finalidad de transmitir una serie de valores asociados a la identidad nacional, o sea la instrumentalización de la cultura en procura de construir sentimiento de pertenencia a un territorio, a una colectividad. No obstante desde la perspectiva de pensamiento con que se acerque el docente al concepto de patrimonio puede inferir en la idea que desarrolle el docente de este, por ejemplo desde una postura moderna se reconocerá el patrimonio como muestra progresiva del avance del Arte occidental, bajo sus cánones y epistemología, en contraposición una perspectiva

posmoderna, valorara toda manifestación artística, como muestra de su expresión cultural en relación directa con el contexto que determino su producción, en lugar de objetos de culto universal.

Otras lecturas de contexto ahondan en el conjunto de circunstancias que nos han configurado como nación. Factores tales como la violencia, el conflicto, la desigualdad y la exclusión política son recurrentes a lo largo de la caracterización que se hace en el plan de cultura encaminado para pensarnos también desde lo global. Desde los lineamientos se delinea un panorama de nación en reestructuración de su identidad derivado del mestizaje producido por el choque de culturas en la colonia, incluso afirma que “Los colombianos todavía no tenemos una identidad nacional decantada, resuelta, clara, cultivada. (Ministerio de Educación , 2000, pág. 24) También se destacan valores negativos como población violenta y agresiva, de igual manera se menciona la falta de respeto por la tradición y la historia.

Una mirada retrospectiva a través del horizonte crítico de la cultura visual, sobre la historia del arte en Colombia y desde una perspectiva colonial nos permite por ejemplo en el caso del ya citado Jaime Borja, que a través del estudio de la pintura en la Nueva Granada, distingue el control social que se pretendió ejercer a través de la retórica del cuerpo en la pintura colonial, este estudio de cultura visual neogranadina trasciende las características formales de la pintura a fenómenos, transculturales que configuraron una cultura multiétnica dentro de la moral católica, Hilar en el tiempo todos estos fenómenos sociales puede llegar a facilitar la comprensión de nuestra histórica desigualdad social, así como la exclusión a la que han sido sometidas diferentes etnias. Además ejemplifica el uso de la imagen como mecanismo de control y producción social, asimismo sus efectos en la reconfiguración de valores culturales.

El modelo por competencias fue designado para superar visiones tradicionales de la educación en favor de que los estudiantes comprendan la función de sus conocimientos para aplicarlos en distintos contextos (Ministerio de Educación Nacional, 2006). La implementación del modelo por competencias es reflejo del avance de las políticas educativas del gobierno sujeto a consideraciones económicas, sociales, de organizaciones internacionales como la UNESCO, o la OCDE. La necesidad de elevar los estándares de calidad de la educación es consecuencia de comparar los resultados de las evaluaciones en pruebas internacionales a partir de referentes comunes con otros países. Estos estándares globales de la educación dan cuenta de un contexto transcultural y de cierta manera homogéneo en los saberes de cara a las competencias del siglo XXI.

La estandarización de la evaluación educativa a nivel internacional es un indicio de la más profunda integración y dependencia del modelo global no solo a nivel económico, también, tecnológico, social y cultural. La relación del poder con el saber costrañe cuales competencias son más relevantes en el escenario de la educación formal, Efland (2003) respecto de esta relación parafrasea a Foucault:

“...Foucault pretende señalar es el modo en que las instituciones y los grupos sociales más poderosos suelen determinar qué saber o qué versión de los hechos debe considerarse digno de ser enseñado, ignorando los intereses y deseos de otros, carentes de poder.”(p.167)

Ejemplo de esta relación del poder con el saber en la normatividad, es la divulgación de las competencias básicas para todas las materias que componen los estándares de las mismas, en paralelo con el establecimiento de este enfoque (2006), el único componente desprovisto de tales competencias básicas fue el de la educación artística y cultural, (definidas cuatro años más tarde en las Orientaciones Pedagógicas (2010)) este

boquete en la normatividad dejó desprovisto de referentes actualizados en el campo de conocimiento donde las imágenes producidas por la cultura son su razón de ser y por familiar que nos resulte la interacción con el universo visual, cabe recordar que estas experiencias están cargadas de sentido, y finalmente nos articulan con el mundo.

Trascendiendo la caracterización del contexto que se hace dentro de los límites del territorio este apartado profundiza en las coyunturas globales que caracterizan este nuevo siglo. La necesidad de conocer las circunstancias que rodean la cultura visual como contexto renovado de estudio, resultado de la expansión de los medios masivos de comunicación, y la digitalización de la cultura mediada por el uso de la internet.

Desde los lineamientos ya se perfila este cambio en el desplazamiento de la comunicación de un sistema verbal, hacia sistema fundamentado en la imagen. Los avances en las tecnologías de la imagen, por la aparición de la fotografía a finales del siglo XIX y del cine a inicios del siglo XX (Ministerio de Educación , 2000, pág. 14). Distingue en la era actual una digitalización de lo estético enmarcado en el advenimiento de una cibercultura que implica cambios en el pensamiento y la concepción de lo artístico y que posibilitan una nueva comprensión de mundo. Estos cambios en la cultura y las artes se dan de la mano con el desarrollo de “las nuevas tecnologías imbricadas en la producción distribución y el consumo de la cultura visual contemporánea” (John A. Walker, 2002, pág. 253).

Desde la normatividad se fomenta el aprovechamiento de los medios comunicación en procesos de educación permanente y en la difusión de la cultura, sin embargo esta coyuntura social favorecida por la rápida penetración de las TIC supone un nuevo paradigma en la educación y en las artes. Las construcciones de sentido en el sujeto que fabrica la visión mediatizada por la cada vez más acostumbrada interacción con las

pantallas, proporcionan una puerta de entrada a una nueva cosmogonía, a unos mecanismos de producción social, a través de los productos de la cultura de lo visual. La instrumentalización de los lenguajes visuales y el uso de los distintos recursos que apelan a los sentidos, son susceptibles de ejercer manipulación emocional en los sujetos, esto al recurrir al placer visual como medio de persuasión, permite que las simulaciones de nuevas realidades estén cargadas de contenidos ideológicos, políticos, morales, comerciales.

Este enorme espacio que ocupa la cultura visual en el ocio, en el entretenimiento de las sociedades contemporáneas, se perfila como necesidad que debe ser rápidamente atendida por el sistema escolar frente a nuevas estéticas, nuevas categorías que permitan la interpretación de estos productos mediáticos con los que la escuela y los docentes difícilmente pueden competir. La escuela como espacio encargado de formar en saberes y valores a los estudiantes ha visto relegada su función frente a la cibercultura en una era distinguida por el fácil acceso a la información, esto obliga a preguntarse el papel de la escuela y el papel que debe cumplir en la decodificación y comprensión de los productos de la cultura visual, asimismo del aprovechamiento del mar de información.

5.2. Lo multicultural en la normatividad.

La necesidad de reconocer la coexistencia de diferentes culturas y proteger las manifestaciones artísticas y patrimoniales de los distintos grupos sociales dispersos a lo largo y ancho del territorio Colombiano se manifiesta como necesidad de primer orden por el gobierno a lo largo de toda la normatividad. La perspectiva multicultural procura redimir las consecuencias sobre las culturas que acarrear los fenómenos transculturales y que experimentan las sociedades por el constante flujo de

personas, e información en los territorios, como consecuencia del ya extendido proceso globalización en sus dimensiones económica, tecnológica, político, social, estética y cultural. La lectura del contexto en la normatividad es de un país pluriétnico, multicultural por ende de gran riqueza patrimonial y delega para la educación artística el reconocimiento y la protección de esta herencia histórica, asimismo describe el siguiente contexto global:

El nuevo orden mundial se caracteriza como la sociedad del conocimiento. En esta sociedad la producción de contenidos, de sentidos y de símbolos determina la riqueza de las naciones. En este horizonte los países en desarrollo saben que cuentan con su megadiversidad y la riqueza multiétnica y pluricultural, pero también con grandes dificultades para preservarla, potenciarla y proyectarla; sólo la educación y en especial la educación artística y cultural pueden convertir estas capacidades intrínsecas en factor de desarrollo. (Ministerio Educación, Cultura, 2007)

El fenómeno global más allá de su dimensión económica sosiega la idiosincrasia artística de los distintos grupos étnicos, a través de la producción cultural y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, su función social se ve fortalecida por el poder económico, esto permite socavar los valores culturales locales por otras culturas que penetran las fronteras a través de la interconexión global que recrea nuevas realidades, nuevos posibles mundos con consecuencias transculturales mediada por las relaciones de poder implícitas en los medios de comunicación, en consecuencia se sustituyan rasgos culturales que dificultan la protección del patrimonio, por otros rasgos determinados por los centros de producción cultural. “Incorporar contenidos multiculturales al currículo se impone como un remedio obvio a los

problemas de exclusión, pero ¿puede realmente esperarse de los maestros que amplíen el espectro de contenidos hasta incluir aquellos que tradicionalmente han sido infravalorados o excluidos?” (Arthur D. Efland, 2003, pág. 32). Desde la perspectiva posmoderna oponerse a los ideales de la modernidad justifica nuevas perspectivas educativas en favor de los grupos históricamente oprimidos. El arte moderno como reflejo de este periodo de tiempo se fundamenta en principios estéticos universales, es en favor de esta línea de pensamiento es que se reemprende una valoración e interés por las manifestaciones artísticas locales “la visión posmoderna de la cultura, en cambio, está condicionada por la noción de pluralismo, en el sentido de que cualquier producción cultural tiene que entenderse en el contexto de su cultura de origen.

Apelando a la reflexión sobre la experiencia propia de los contenidos que se enseñan en la escuela sobre arte universal rara vez se contemplan las manifestaciones artísticas que provienen de las distintas etnias. Estas manifestaciones tienen más relevancia en la clase de sociales desde una perspectiva antropología, los estudiantes encuentran más probable una visita al museo del oro programada por la clase de sociales, que por la clase de artes. “Los primeros modernos dieron a conocer la cultura material de los «así llamados» grupos primitivos al público europeo y norteamericano, pero en rigor nunca consideraron que aquellos artefactos fueran propiamente arte (Arthur D. Efland, 2003, pág. 33) La influencia eurocéntrica se refleja también en los mismos artistas nacionales que en búsqueda de un arte propio legitimaron sus saberes a través de las instituciones y corrientes de pensamiento moderno. El enfoque multicultural se ha visto favorecido por cambios en oposición al pensamiento moderno. En la educación en el arte posmoderno las categorías <<arte folclórico>>, <<arte tribal>>, <<arte popular>> son

referenciadas como marginación de los grupos sociales menos poderosos. Los distintos factores, sociales y culturales a que convergieron a mediados y finales del siglo XX en desacuerdo o con vistas a superar el legado moderno, abonaron el terreno para que posturas posmodernas abordaran y cuestionaran ideologías legitimadas a partir de las relaciones de poder preexistentes. La conciencia de la importancia de la cultura propia como riqueza de la nación a partir de sus múltiples grupos sociales y la amenaza constante de la homogenización característica de las sociedades de consumo, detecta en la cultura visual una amenaza en la protección del patrimonio inmaterial así mismo una oportunidad al exaltar manifestaciones culturales propias, a la luz de la pedagogía.

Esto supone, obviamente, trabajar en favor de la construcción de la propia identidad –vital para la estima personal y comprensión del mundo–, pues si los estudiantes no saben quiénes son, a qué grupos culturales pertenecen, tampoco van a poder diferenciarse de los demás y disfrutar cabalmente de la enorme diversidad humana, como tampoco estarán en capacidad de poner al servicio del bien común su propia perspectiva del mundo. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 156)

El panorama de los estudios de la cultura visual desde su perspectiva posmoderna, brinda nuevas herramientas de análisis para el estudio de las distintas culturas. Este es un lugar en la normatividad donde encuentra similitudes con esta línea de pensamiento, que procura alejarse de los sesgos de la modernidad, de los discursos formalistas y universalistas del arte, de vista miope y limitada dado lo condicionado de su enfoque. La conciencia pluralista posmoderna de la cultura, plantea un tratamiento más inclusivo al aplicar un filtro diferenciado a cada grupo social, al tener en cuenta para su interpretación, la dimensión histórica, contextual y social

que permita comprender las circunstancias que determinaron su construcción, comprensiones y funciones sociales de las artes.

5.3. Propósitos para la educación artística según la normatividad.

A lo largo del análisis de los documentos normativos se evidencian las voluntades de los distintos sectores que intervienen en el campo de la educación artística. Esto esboza un conjunto de posibilidades formativas en un amplio horizonte y describe un contexto abarrotado de pretensiones, justificaciones, racionalidades, asimismo de metodologías y didácticas en su enseñanza. Concepciones diversas de la finalidad del arte y de la educación artística, entre los ministerios de educación y el naciente ministerio de cultura cada uno con sus propios objetivos complementan el ya vasto campo de consideraciones sobre este componente del currículo y el tipo de objetivos que se le endilgan.

Mientras el ministerio de educación desarrolló los lineamientos para la educación artística, donde se hacen visibles discursos como el DBAE o modelo basado en disciplinas artísticas, presentado por Imanol Aguirre como actualización del modelo logocentrista, de perspectiva formalista de las artes que tiene un propósito formativo fundamentado en la epistemología eurocéntrica del arte y de ideales modernos, choca con la perspectiva multicultural de la educación, de corte posmoderno.

La reivindicación de los grupos sociales históricamente oprimidos están como objetivos presentes desde la Ley General de Educación, panorama que se viene vislumbrando en la normatividad, desde antes del Plan General de Cultura (2001), documento que más enfatiza en este aspecto.

No obstante la educación artística tiene un gran reto en la protección del patrimonio cultural.

Por tal razón, en una época caracterizada por la permanente tensión entre globalidad y localidad, una educación de calidad debe responder a la necesidad de dotar a los estudiantes de elementos que les permitan ser actores estratégicos de su propio desarrollo; generar producción de conocimiento y potenciar el aprovechamiento de las innovaciones científicas y tecnológicas; e incentivar una actitud investigativa para la creación y aplicación del conocimiento en distintas esferas de la sociedad y la cultura. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 11)

Esta mención sobre la época de las Orientaciones pedagógicas describe una tensión entre lo local y lo global. Desde la perspectiva de este estudio destaco lo local como plural y multicultural y la tensión con lo global como amenaza a esta pluralidad a través de los contenidos mediados por las tecnologías de lo visual. El estudio de las implicaciones de la cultura visual desde la perspectiva educativa en la < era de la información> como campo de lucha ideológica ya que es en la cultura de masas donde se crean comprensiones sociales colectivas.

Hernández cita a Schiller (1996, 3) quien aporta desde el campo de la economía política una crítica sobre el desarrollo de las tecnologías de la comunicación en función de las relaciones de poder entre naciones, menciona que los productos culturales son los que interesan financiera e ideológicamente a Estados Unidos llegando a ocupar el segundo lugar en las exportaciones después de la industria aeroespacial. De ahí plantea como objetivo para la educación la “Comprensión de la Cultura visual...es el estudio y descodificación de esos productos culturales mediáticos.” (Hernández, 2000, pág. 36)

La sucesión cronológica de la normatividad analizada señala las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística Básica y Media MEN (2010), como el documento que limita en el espacio tiempo este estudio, asimismo define las competencias básicas (sensibilidad, apreciación estética, comunicación) y propósitos formativos para esta área en el currículo. El análisis de las competencias permite tender un puente, un lugar donde la cultura visual influencia su desarrollo. En el caso de la sensibilidad, es entendida desde la norma como la capacidad biológica, también cognitiva que permite la recepción, procesamiento de la información, y se refiere a la sensibilidad visual así:

La luz es a la visión, lo que el ojo al cuerpo. Este sentido de la visión tiene la cualidad milagrosa de posarse y tocar los objetos, de hacerlos suyos sin que nunca los toquemos. Tan familiar nos resulta la vista, que nos encontramos pocas veces pensando en el acto de ver. La primacía de este sentido sobre los otros podría residir en su calidad de relación sintética con las cosas, puesto que el ojo tiene los elementos fisiológicos para formar esquemas de sentido que tienden a ser completados y a los cuales nos atenemos en la vida ordinaria.... relevante de esto, es recordar que un sentido amolda la manera que tenemos de entender y relacionarnos con el mundo. De modo que nuestros sentidos condicionan nuestra cultura, le dan forma. (Ministerio de Educación Nacional, 2010)

Esta descripción sobre la visión en la normatividad, es uno de los aspectos en los que los estudios de la cultura visual aporta a un nuevo modelo formativo, alejándose de universalismos estéticos, dota nuestro entendimiento de la visión de un determinismo social, en otras palabras las imágenes se entrecruzan con una red de significados previamente existentes en nuestra memoria visual suministrada por la cultura. Asimismo la

sensibilidad visual en esta época donde las personas ven el mundo a través de las pantallas, facilita la reestructuración de nuestras propias construcciones sociales, las relaciones poder implícitas en la cultura visual como objeto de consumo, hace posible que esta actúe en las distintas dimensiones humanas, afectándolas a niveles formativos, este lugar e interacción permanente de la cultura visual, abre el debate de los efectos en el sujeto, como aparataje ideológico de los centros de poder.

La competencia denominada apreciación estética es la que permite al estudiante hacer una lectura crítica o al menos formal de las artes, también de la imagen. La relación que se establece de las artes como sistemas de símbolos con una sintaxis que debe ser decodificada por el estudiante, se debe a un enfoque formalista de las artes que aunque menciona la relatividad de los símbolos es poco consciente del vasto sistema de códigos en contextos determinados. La amplitud de sistemas simbólicos, así como el desconocimiento de sus significaciones pronto vuelven la mirada sobre los ya establecidos social y culturalmente como consecuencia de las relaciones de poder que poco han cambiado a lo largo de la modernidad. No obstante la noción de interpretación extratextual de las artes, busca:

...trascender lo exclusivamente estético para establecer otros significados presentes en las obras. Estas deben leerse en relación con la sociedad y la época de las que provienen, pues pertenecen a un lugar histórico que les confiere características, modos de ser e interconexiones propias con distintas esferas sociales. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 39).

El componente extratextual de la apreciación estética, encuentra en la perspectiva de los estudios visuales su desarrollo, esta dimensión complementaria es aplicada en las Orientaciones, de la correlación entre

cultura visual y educación artística de Hernando Hernández (2010), autor que ha enriquecido conceptualmente este estudio.

La comunicación como tercera competencia básica, se refiere a la producción como fundamento pedagógico en el aprendizaje de la educación artística, en el sentido de las significaciones que se pueden inferir de las distintas manifestaciones artísticas. Esta nominación proporciona a esta competencia, una dialogicidad entre el medio y el espectador, un espacio de acercamiento, donde se pueden inferir los significados culturales aprehendidos en un hecho estético, o sea transitar de lo estrictamente formal a cualidades que dotan la expresión y la intención artística de sentido en el contexto.

5.4. La cultura visual en la normatividad.

Es posible encontrar rasgos compartidos entre los propósitos para la educación artística y cultural con reflexiones de los estudios visuales al igual que en su campo de estudio; esto permite explorar nuevas posibilidades para emplearse como horizonte metodológico, propuesta educativa, línea de investigación en la enseñanza y comprensión de las artes como manifestación cultural. Desde esta aproximación a la normatividad fundamentada en la presencia de la cultura visual en una sociedad caracterizada por su extensa y variada producción de expresiones culturales, que a su vez son productoras de sentido, portadoras de saberes y mediadora en valores, que afectan significativamente la constitución de los sujetos, a lo largo de la historia han apelado en mayor o menor medida al sentido de la vista, también al uso de las artes, según los recursos tecnológicos de cada época y contexto, con fines ideológicos, políticos, religiosos, estéticos. Esa encarnación en el objeto artístico moderno como sistema simbólico y de significaciones culturales que fundamento el

modelo Filolingüista de la Educación Artística ahora en la era digital se ha transformado en palabras de Hernández:

Lo implícito de esta materialización de la imagen para ser leída es pensar en ella como un objeto cuando, precisamente hoy, estamos en la época de la imagen incorpórea, en la era de las representaciones fugaces e instantáneas de la televisión, los videojuegos el navegar por el ciberespacio...<<lugares>> todos ellos que carecen de materialidad pues no son objetos. (Hernández, 2000, pág. 18)

Desde la perspectiva cultural fundamentada en La Ley de Cultura (1997) hay un cambio de tono en el discurso de la comprensión del arte, la estética y lo artístico, también en la estructura disciplinar y curricular de la Educación Artística, que incluyó el componente cultural dentro de su campo de estudio, Los Lineamientos que tuvieron el visto bueno por parte del Ministerio de Cultura en su publicación en lo que respecta a lo expresado en la normatividad sobre el componente cultural de la educación artística, no profundiza ni refleja el espíritu de las políticas que se promueven a través del reconocimiento de lo diverso en el territorio y su valor patrimonial en la Ley de Cultura y exterioriza distintas maneras de comprender y asumir lo artístico, por ende de orientar los propósitos formativos. En el caso de los lineamientos hay una carga epistemológica que la relaciona con el modelo basado en disciplinas artísticas (DBAE) por la fuerte injerencia de la filosofía estética y la línea de pensamiento moderno desde la que se asume. Esto la une a principios universales que sin pretender ser adversos a las políticas culturales, no permite hacer una lectura más amplia de los desafíos que implica la interacción con la cultura visual, su expansión global, su estudio, vinculado al dinámico panorama cultural ligado al exponencial desarrollo tecnológico en el contexto del siglo XXI

Para el desarrollo teórico en lo pedagógico-artístico nos apoyamos en las tesis de la filosofía y en lo que se estructuró como pensamiento sobre el arte a partir de los grandes enfoques filosóficos que constituyeron el fundamento de la modernidad, entendida como época cultural e histórica. (Ministerio de Educación , 2000, pág. 5)

El Ministerio de Cultura que en la construcción del Plan Nacional de Cultura (2001) dispone una serie de políticas para la protección y reconocimiento del patrimonio pluriétnico y multicultural; hace referencia textual a lo artístico en sus políticas al “promover el uso democrático y la apropiación crítica de los lenguajes estético-expresivos.” (Ministerio de Cultura, 2001, pág. 55). Entiende lo artístico como uno, de los campos de creación cultural, interpretado desde su condición histórica, relativa a su contexto cultural y social, con la intención manifiesta de alejarse de universalismos estéticos, que no son legítimos frente a las diversidades estéticas, de las diversas culturas. (Ministerio de Cultura, 2001, pág. 55) Desde esta perspectiva, Fernando Hernández coincide con el relativismo estético y sugiere “La variedad de las expresiones artísticas esta en relación con la variedad de concepciones que los individuos tienen sobre lo que son (el significado) las cosas.” (Hernández, 2000, pág. 49)

Esta postura sobre la cultura como campo se vislumbra un acercamiento a la emergencia del pensamiento posmoderno hacia finales de siglo XX en las humanidades, también representado en los múltiples movimientos, culturales, artísticos, literarios y filosóficos, críticos al legado de la modernidad configuro un distanciamiento de epistemologías dogmáticas sobre determinados asuntos que atañen a diferentes dimensiones humanas que se conjugan en distintas culturas, en múltiples contextos. Esto representa una transformación en la forma de apreciar las funciones del arte y la manera crítica con que se aproximan estas manifestaciones a lo

artístico de manera diferenciada en cada cultura. Este cambio de enfoque descrito sobre el modo que se concibe el arte y la cultura, es uno de los lugares donde habita la perspectiva posmoderna de la cultura visual en la normatividad. Las representaciones materiales e inmateriales de los diferentes grupos sociales son mediadoras y portadoras de significados en cada época y pueden brindar información a quien lo interpela sobre su cosmogonía e idiosincrasia a través de su carga simbólica en las representaciones de mundo en relación a factores de contexto determinantes en la cultura y esta a su vez en los sujetos.

La comprensión de la realidad social a través del estudio crítico de la historia espacio que curiosamente había perdido su lugar en el currículo en el año de 1991, había sido integrado a las demás ciencias sociales, que componen el currículo como geografía, democracia, ética y valores. Hernández afirma que la educación artística y la historia son conocimientos que contribuyen a construir representaciones simbólicas portadoras de valores para imponer una visión de realidad. Si la intención es la comprensión de la de la realidad social a través de la historia, las dinámicas sociales que se manejan varios contextos históricos y su interrelación con las artes de cada época como marco interpretativo dentro de estos contextos, que pueden dar cuenta tanto de tradiciones y saberes como, de corrientes filosóficas en el pensamiento de la época de cada cultura, más allá de sus características formales. Este enfoque histórico dentro de las Ciencias Sociales permite reconocer las artes como rasgo distintivo de cada cultura asimismo como el enfoque de los estudios de Cultura Visual.

En su opinión, los artistas individuales, las obras de arte y las formas artísticas no pueden comprenderse aisladamente; deben contemplarse como manifestaciones de todo el campo de la producción cultural,... Bordieu sostiene que el campo de producción cultural existe dentro

de un mayor campo de producción, el campo de la fabricación general, la economía y la política, que a veces denomina «el campo del poder». (John A. Walker, 2002)

En este sentido las orientaciones establecen dos líneas complementarias de interpretación, una formal y una extratextual que pretende trascender lo estético en relación con la sociedad y época que provienen. (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Esta aproximación se aleja de absolutos estéticos, relaciona la producción simbólica con el contexto socio histórico de tal manera interpreta los ideales y recursos disponibles en cada espacio tiempo. La lectura extratextual como marco de interpretación social cultural, también como campo de renovación pedagógica

...la vinculación de las prácticas artísticas y culturales en la vida del aula, gana en reconocimiento a nivel mundial como una de las rutas pedagógicas que mayores aportes puede hacer al campo de la educación. (Ministerio de Cultura y Minsiterio de Educación, 2007, pág. 2)

Asimismo la perspectiva antropológica característico del estudio de la cultura visual permite relacionarse con las disciplinas presentes en el modelo por competencias, mas esencialmente con las ciencias sociales y las competencias ciudadanas. Estas coincidencias propiciadas por las distintas orientaciones sobre educación artística y preservación del patrimonio cultural promovidas por la UNESCO.

Las posibilidades de una línea de investigación donde la practica pedagógica este orientada a aspectos que son de interés de un modelo formativo cultural se percibe como posibilidad en la investigación de la educación artística con el fin de desarrollar de competencias que respondan de manera significativamente a intereses propios de un modelo formativo cultural que ve en 7 ideas clave la competencia cultural y artística, obra

conjunta que esbozos de nuevas competencias culturales y artísticas que dentro de la cultura como marco de referencia permite relacionar con aspectos de las sociedades posmodernas.

6. Conclusiones.

Las reflexiones finales acerca del lugar de la cultura visual en la normatividad para la educación artística en Colombia, como balance después de haber realizado su escrutinio a la luz de los referentes teóricos, pero siempre enfocado desde la reflexión pedagógica, permite vislumbrar un campo de estudio con un marco de interpretativo muy vasto como lo es la cultura en su amplio espectro en la sociedad. Este cambio de perspectiva en el pensamiento, favorece la inclusión de los grupos históricamente oprimidos, también su estudio crítico ligado al contexto se presenta como un horizonte metodológico interdisciplinar, asociado al análisis de la cultura como portadora de sentido y su interpelación permite la comprensión de fenómenos sociales más amplios como legado de la modernidad en la sociedad Colombiana. Legado que permitió su problematización desde perspectivas multiculturales y posmodernas de estudio reflejando en el amplio número de disciplinas que se fundamentan en oposición a este.

Este cambio en el enfoque y el tratamiento hacia la cultura como campo dinámico y en constante reorganización fue el rasgo que me permitió encontrar ambivalencias entre el objeto del estudio de la cultura visual en la normatividad. El estudio del arte como reflejo de la cultura permite distinguir la alienación del discurso etnocéntrico a lo largo de la modernidad histórica, y ahora en la actualidad el entretenimiento de masas el uso de la gratificación visual a través de la instrumentalización de los lenguajes artísticos. Esta condición exige una formación amplia en el

estudio de la imagen no solo centrada en sus aspectos formales también en los discursos que contiene.

Finalmente el estudio de la cultura visual en la normatividad deja abiertas muchas incógnitas y larga tela por cortar acerca de su tratamiento en la escuela, las metodologías que deben emplearse, los contenidos y la perspectiva de estos, también de la magnitud de las competencias que se deben alcanzar para enfrentar el panorama visual y si estas responden a su comprensión crítica, además de su implementación en el currículo en función del contexto de cada institución educativa.

7. Bibliografía.

Documentos teóricos.

- Aguirre, I. (Julio de 2006). *Modelos formativos en educación artística*. Obtenido de Scribd: <http://es.scribd.com/doc/104895688/Imanol-Aguirre-Arriaga-Modelos-formativos-en-educacion-artistica#scribd>
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca
- Brea (Compilador), J. L. (2005). *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- Beatriz Cáceres-Péfaur. Cultura visual y educación. Nuevos Desafíos / Nuevos Paradigmas. Pensar la educación Anuario Doctorado en Educación 2010 No 4 75-99
- Brea, J. L. (2003). Estudios Visuales. Nota del editor. *Estudios Visuales*, 5-7.
- Castro-Gómez, S. (2009). *Tejidos oníricos: Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá, 1910-1930*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- John A. Walker, S. C. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Llull Peñalba, J. (2005). "Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural". En Revista Arte, Individuo y Sociedad, vol. 17, 175-204
- Storey, John: Teoría cultural y cultura popular / John Storey; traducción Angels Mata; revisión técnica Fernando Hernández. Barcelona: Octaedro, Eub, 2002.
- Mitchell, W. J. (2003). Mostrando el ver: Una crítica de la cultura visual. *Estudios Visuales #1*, 17-40.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- 7 ideas clave: la competencia cultural y artística / Pep Alsina, Andrea Giráldez (coords); Javier Abad...[y otros cinco] Barcelona : Graó, 2012

Documentos normativos.

Artes, C. M. (2008). *Educación artística y cultural, un propósito común*. Bogotá: Impresos J,C Ltda.

Ley General De Educación: Ley 115 De 1994 (febrero 8). Santafé De Bogotá, D.C.: Ecoe Ediciones, 1995. Print.

Ministerio de Educación Nacional (2000). Lineamientos Curriculares de Educación Artística.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística Básica y Media.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.

Plan nacional de cultura. (2001). Bogotá, D.C.: Ministerio de Cultura.

Documentos metodológicos.

Abela, J. A. (2011). Las técnicas de Análisis de Contenido. Obtenido de Centro de estudios andaluces: <<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>>

Echeverri, S. A. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Uni-pluri/versidad Vol 12*, 80-90.

Ortiz Ocaña, Alexander: Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales / Alexander Ortiz Ocaña ; coordinación editorial Adriana Gutiérrez M. Bogotá : Ediciones de la U, 2015

Strauss, Anselm: Bases de la investigación cualitativa : técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada / Anselm Strauss y Juliet Corbin. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería, 2002

Viadel, M. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación temas tendencias y miradas. *Educatio siglo Vol. 21 XXI, 2011*, 271-285.

8. Anexos.

Ley General de Educación (115 de 1994).

Artículo 1º.- *Objeto de la Ley.* La **educación es** un proceso de **formación** permanente, personal, **cultural** y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Comentario: La alusión del apartado cultural en la dimensión de un ser integral en formación permanente como objeto de la ley y como definición de educación. El estudio de la cultura como campo dinámico encuentra eco en el objeto de la ley general de educación dadas las características cambiantes propias de la sociedad capitalista y el fenómeno de la globalización que ha desembocado en una sociedad mediada por la imagen.

Artículo 5º.- *Fines de la educación.*

6. El estudio y la **comprensión crítica de la cultura nacional** y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

Comentario:

La comprensión crítica de la cultura como objeto de un modelo pedagógico cultural que se desarrolla a lo largo del texto y que coincide con las posturas críticas de los autores que recorren el marco teórico encuentra asertividad como en ningún otro de los *finés de la educación* en valor de la educación en su dimensión cultural y a su vez la comprensión crítica de esta.

7. El **acceso al conocimiento**, la ciencia, la técnica y demás bienes **y valores de la cultura**, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artísticas en sus diferentes manifestaciones.

Comentario:

Se establece la cultura como capital noción cercana a la concepción de Bourdieu de la cultura como capital de carácter cuantitativo como algo acumulable.

Artículo 13º.- *Objetivos comunes de todos los niveles.* Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

h) **Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.** Ver **Artículo 47 presente Ley.**

Comentario: En sintonía con lo dispuesto en la ley general de cultura y del dominio de la educación artística y cultural al reconocer las manifestaciones y practicas artísticas de cada cultura.

Artículo 20°.- *Objetivos generales de la educación básica.* Son objetivos generales de la educación básica:

a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;

Comentario: La educación artística y cultural hace parte de los conocimientos básicos y de obligatoriedad en la educación básica, estos saberes deben ser de utilidad una vez finalizado el ciclo escolar.

d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;

Comentario: Estos valores son los que pretende la UNESCO se aprendan a través de una educación por el arte, una racionalidad moral de la educación artística,

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

Comentario: Las múltiples disciplinas con las que se puede cubrir el espacio obligatorio de la educación artística donde no es obligatorio el dominio de todas las disciplinas y se puede implementar con una sola.

h) El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social; **Ver Artículo 30 presente Ley.**

Comentario: Estos estudios científicos dan cuenta de las relaciones sociales en distintas épocas a través del estudio riguroso de la cultura visual. Una mirada antropológica de las artes en determinados contextos.

k) La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales;

Comentario: En referencia a alcances de la educación artística y como herramienta de reconocimiento patrimonial.

Artículo 44°.- *Misión de los medios de comunicación social.* El Gobierno Nacional fomentará la participación de los medios de comunicación e información en los procesos de educación permanente y de difusión de la cultura, de acuerdo con los principios y fines de la educación definidos en la presente Ley, sin perjuicio de la libertad de prensa y de la libertad de expresión e información.

Así mismo, adoptará mecanismos y estímulos que permitan la adecuada y eficaz utilización de los medios de comunicación masivos como contribución al mejoramiento de la educación de los colombianos.

Comentario: Referido a la penetración de los medios de comunicación y como estrategia educativa el uso de las tecnologías de la información y la comunicación son las mismas herramientas que configuran identidades a través del ocio y la cultura popular o de masas.

Plan Nacional de Cultura 2001-2010.

Este Plan es para pensar lo nacional, pero también es para pensarnos en lo global y definir nuestra participación en un contexto que permanentemente nos enriquece. Sus políticas apuntan a una globalización plural y equitativa que posibilite la participación, en igualdad de condiciones, de todas las culturas.

Pág. 10

Comentario: El plan reconoce el escenario globalizador con políticas que pretenden la protección del patrimonio destacando las culturas en plural.

Educación y cultura

1. Integración de un marco concertado de política de Estado entre lo educativo y lo cultural que construya sinergias y alianzas estratégicas capaces de servir al desarrollo humano y social.
2. Mejoramiento de la calidad y aumento de la cobertura de la educación cultural formal, no formal e informal incluyente de diferentes perspectivas culturales en la formulación de los programas.
3. Estructuración conjunta entre educación y cultura de un programa diversificado y continuado de profesionalización de los agentes del sector cultural.

Comentario: Estas estrategias se ven reflejadas en el Plan Nacional de Educación Artística, la implementación de políticas que permitan el dialogo permanente con la cultura y el reconocimiento de las manifestaciones artísticas de los distintos sectores sociales.

Educación, comunicación y cultura

Integración de la relación comunicación, educación y cultura en la creación de espacios de comunicación y medios de participación de la infancia y los jóvenes en procesos educativos que se dan dentro y fuera de las fronteras de la escuela y a partir del reconocimiento de sus especificidades culturales.

Comentario: Los medios de comunicación actual basados en el internet han permitido la proliferación de las redes sociales como espacios que trasgreden las fronteras de la escuela se presentan como lugar donde se configuran identidades, se transmiten saberes, se configuran valores.

Promover el uso creativo y la apropiación crítica de los lenguajes estético-expresivos de lo artístico

Estrategias

1. Lo cultural no reducido a lo artístico: la transformación del concepto acerca de lo artístico, como uno de los campos de la creación cultural, de naturaleza histórica y por tanto cambiante según sus contextos culturales y sociales, contribuye a no reducirlo a un enfoque especializado o elitista, a no considerarlo inmutable y válido para todas las culturas.
2. Diversidad de culturas, diversidad de estéticas: reconocer la diversidad de culturas del país y del mundo corresponde a valorar la existencia de diversos conceptos y formas expresivas, que llevan, por tanto, a admitir la relatividad de lo artístico sin menoscabar su valor.
3. Formación para crear. Creación y formación para disfrutar: es imprescindible fomentar en niños y jóvenes desde el ámbito escolar, la formación de su sensibilidad y capacidad perceptiva desde la exploración y la apreciación de lenguajes artísticos. Desde procesos no formales de educación y expresión, los adultos de diferentes contextos deben ampliar su manejo de códigos estéticos y asumirse como sujetos de creación y disfrute.

Comentario: Este apartado se aleja de los formativos de corte moderno influenciados por el racionalismo que se sustenta en verdades científicas e ideales estéticos universales por una educación artista inclusiva multicultural y relativa a cada uno de los contextos culturales.

2. Una educación desde y para la recreación de las identidades: diseño y aplicación participativa de planes educativos que respondan a los contextos y la capacidad creativa desde lo cultural.

Comentario: La mirada sobre la inclusión es importante dado que los planes de estudio tienen libertades que les permite adaptarse a contextos específicos, en este caso multiculturales con vocación creativa.

5. Educación intercultural: los sucesivos cambios en el mapa cultural del país deben ser punto de referencia fundamental de los procesos educativos de manera que sean

incluyentes y promuevan el respeto por la diversidad.

Comentario: El Multiculturalismo presente en el Plan apunta a la democracia cultural y al derecho a la diferencia, en correspondencia a la riqueza pluriétnica y multicultural de la nación que lamentablemente ha tenido rasgos de discriminación y barbarie heredados de la época colonial, imaginarios sociales difíciles de superar.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas 2006.

¿Por qué estándares básicos de competencias?

La concepción que animó la **formulación** de los lineamientos y los **estándares** fue superar visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de **una pedagogía** que permita a los y las estudiantes **comprender** los **conocimientos** y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos **contextos**.

Pág. 12

Comentario: Los estándares básicos por competencias como enfoque educativo vienen a renovar la concepción de la educación como trasmisión de conocimientos en pro de una pedagogía para la comprensión y aplicación de los conocimientos en contexto. Las competencias desarrolladas en este enfoque no contemplan la competencia en educación artística y cultural, pero importancia del contexto y los saberes dentro de estos encuentra semejanzas con las posturas dentro de los estudios visuales que ve en los contextos culturales el marco interpretativo de los saberes en cada momento histórico además de reconocer la relatividad de cada uno de los contextos.

La noción de **competencia**, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la **educación** en donde es **entendida como saber hacer** en **situaciones concretas** que requieren la **aplicación** creativa, flexible y responsable de **conocimientos**, habilidades y actitudes.

Pág. 12

La competencia como habilidad que se desarrolla con el fin de aplicar los saberes de manera transversal en diferentes contextos, no obstante los saberes dentro de las artes ofrece competencias interpretativas críticas dentro de estos contextos donde se pretende que los estudiantes enfrenten y comprendan durante su proceso educativo.

Hoy las ciencias sociales reconocen que en las colectividades humanas **circulan saberes**

culturales que están dotados de sentido y significado que, al igual que el saber producido en las academias, es de vital importancia para la comprensión de la realidad.

Pág. 100

Estos saberes dentro de cada grupo social como parte de su cultura e idiosincrasia se han recreado en sus propios sistemas simbólicos y de estas se desprenden significaciones que dan sentido y constituyen al sujeto dentro de cada cultura.

Identifico algunas características sociales, políticas y económicas de diferentes períodos históricos a partir de manifestaciones artísticas de cada época.

Pág. 126

Reconozco, en el pasado y en la actualidad, el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad.

Pág. 128

Establezco relaciones entre las distintas manifestaciones artísticas y las corrientes ideológicas del siglo XX.

Pág. 130

Reconozco la importancia de la creación de obras de todo tipo, tales como las literarias y artísticas y, por ende, la importancia del respeto al derecho de autor. (Competencias cognitivas y conocimientos).

Pág. 134

Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades (por ejemplo, la apariencia física, la expresión artística y verbal, y tantas otras...) y las respeto. (Competencias comunicativas).

Pág. 184

En lo que comprende las competencias en Ciencias Sociales se manejan varios contextos históricos y su relación con las artes como marco interpretativo dentro de estos contextos, que pueden dar cuenta tanto de tradiciones y saberes como, de corrientes filosóficas en el pensamiento de la época de cada cultura, más allá de sus características formales. Estos saberes dentro de las Ciencias Sociales permiten reconocer las artes como rasgo distintivo de cada época muy del enfoque de los estudios de Cultura Visual.

Esto supone, obviamente, trabajar en favor de la construcción de la propia identidad –vital para la estima personal y comprensión del mundo–, pues si los estudiantes no saben quiénes son, a qué grupos culturales pertenecen, tampoco van a poder diferenciarse de los demás y disfrutar cabalmente de la enorme diversidad humana, como tampoco estarán en capacidad de poner al servicio del bien común su propia perspectiva del mundo.

Pág. 156

Los conceptos identidad, e identidad cultural en el caso latinoamericano está cargado de matices que se desprenden desde la conquista y la colonia hasta el poscolonialismo actual. Los distintos roles que juegan los medios de comunicación en la actual sociedad en la comprensión de mundo permean la construcción de identidad a través de la Cultura Visual.

Afortunadamente, las experiencias significativas de maestros y padres de familia y los desarrollos en disciplinas como las Ciencias Políticas, el Derecho, la Historia, la Sociología, la Antropología, la Psicología y la Pedagogía, entre otras, ofrecen luces sobre cómo aprender a convivir y a desempeñarse como actores políticos de la sociedad. Inspirados en ellos, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se constituyen en una propuesta que le apuesta a la construcción de comunidades más pacíficas, democráticas, participativas, incluyentes y justas.

Pág. 149

La educación por el arte como modelo adoptado en las Orientaciones Pedagógicas en educación artística busca sensibilizar a los sujetos dentro de sus culturas. Las experiencias que se toman y las disciplinas que las abordan olvidan las artes en esta importante misión dentro del contexto nacional.

Colombia es un país multiétnico y multicultural, y hace parte de una comunidad global muy diversa culturalmente. Esto puede significar una enorme riqueza, siempre y cuando reconozcamos que todos –incluyendo a aquellos que históricamente han sido discriminados y excluidos– tienen una perspectiva distinta del mundo por el lugar que han ocupado y que, a la manera de un calidoscopio, todos aportan elementos para obtener visiones más amplias.

Pág. 160

Esta relatividad de las cosmovisiones de cada uno de las de los distintos grupos étnicos y su riqueza inmaterial ha sido invisibilizada por visiones modernas de mundo, caracterizadas por discursos de supremacía étnica y epistémica. El reconocimiento de la importancia de estas culturas caracteriza los cambios dentro del pensamiento filosófico actual hacia corrientes posmodernas que destacan la coexistencia de estas y que hacen parte de las políticas de ley general de cultura.

Esto supone, obviamente, trabajar en favor de la construcción de la propia identidad –vital para la estima personal y comprensión del mundo–, pues si los estudiantes no saben quiénes son, a qué grupos culturales pertenecen, tampoco van a poder diferenciarse de los demás y disfrutar cabalmente de la enorme diversidad humana, como tampoco estarán en capacidad de poner al servicio del bien común su propia perspectiva del mundo.

Pág. 161

Las relaciones de poder implícitas en los medios masivos de comunicación afectan de manera directa la construcción de identidad. Estos productos mediáticos que circulan globalmente determinan

valores, creencias, modos de comportamiento que ponen en discusión los valores culturales locales frente a los globales.

Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010

La ley 115, o **ley general de educación**, establece que la **educación artística y cultural** es un **área fundamental de conocimiento** razón por la cual su enseñanza es de obligatoria inclusión para todas las instituciones educativas del país.
(pág. 13)

Comentario: Este importante acontecimiento, reconoce el papel de las artes en el desarrollo humano. La ley 115 es clara al nominar a la educación artística y cultural como áreas complementarias y fundamentales del conocimiento. La inclusión de la cultura como componente en la educación artística obliga a repensar las tendencias y modelos formativos en educación artística donde se revise y contextualice el componente cultural de manera consecuente con el peso que se le asigna según la misma ley y que efectos supone para el campo de la EA.

Igualmente, **en el sector cultural la educación artística y cultural ha sido reconocida como componente básico para la sostenibilidad de las políticas que conforman el Plan Decenal de Cultura 2001-2010** y estrategia fundamental para la preservación y renovación de la diversidad en la Convención para la Diversidad Cultural Mundial de la UNESCO (2001).

Comentario: El plan decenal de cultura junto con el naciente ministerio de cultura, da cuenta de la renovación del interés por la cultura, el patrimonio y los distintos grupos sociales y sus manifestaciones artísticas. Las políticas de la UNESCO y en concordancia con las intenciones del ministerio de la cultura otorgan gran responsabilidad a la EA en cuanto a la preservación de las manifestaciones culturales propias frente al papel homogenizador de la sociedad capitalista y los fenómenos transculturales.

La práctica, el acceso y el dialogo entre las manifestaciones artísticas y culturales hacen parte de **los derechos fundamentales de los ciudadanos**. Para garantizar la democratización de los bienes y servicios artísticos y culturales, así como la democracia cultural en la cual se valoran y promueven equitativamente la las expresiones diversas de las identidades que conforman la nación colombiana, **la inclusión de las artes y la cultura como campo de conocimiento en el servicio educativo público es una estrategia básica.**

Comentario:

Según el plan, se pretende garantizar el acceso a las expresiones artísticas y culturales de los distintos grupos sociales como parte de los derechos fundamentales. Se manifiesta la tensión

entre lo local y lo global dentro del territorio y se posiciona a la educación artística como herramienta para la preservación y renovación de la diversidad cultural y el patrimonio.

Por esta razón, el presente Plan es el resultado del establecimiento de una agenda intersectorial que busca dar cuenta y potenciar la necesaria interrelación entre cultura y educación para beneficio de todos los colombianos. Así mismo, para la realización del objetivo del presente Plan, es pertinente la colaboración con otras instituciones del Estado.

Comentario: La interrelación entre la cultura y la educación se alza como un espaldarazo en dirección hacia una racionalidad cultural de la educación artística de la cual también se beneficia la educación en general a través de los saberes disponibles de las distintas culturas.

...la vinculación de las prácticas artísticas y culturales en la vida del aula, gana en reconocimiento a nivel mundial como una de las rutas pedagógicas que mayores aportes puede hacer al campo de la educación.

Comentario: Las practicas artísticas y culturales como ruta pedagógica de la educación formal supone un horizonte a nuevos paradigmas y nuevas oportunidades para una educación descentralizada del aula educada en la cultura.

Justificación.

2.1 Antecedentes

En los últimos años, esta perspectiva ha sido enriquecida por la relativa generalización del enfoque por competencias [1], que ha orientado la organización de currículos, de los planes de estudio y de los proyectos de aula, al tiempo que se ha constituido en el criterio de evaluación de los procesos educativos, al establecerse por parte del MEN, los Estándares Básicos de Competencias.

[1] Se entiende por competencia la capacidad de movilizar un conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores, por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer.
(pag 15)

Comentario: La ausencia inicial de las competencias básicas para la educación artística y cultural supuso un escollo en la organización de planes de estudios en educación y dificultó la interrelación de las competencias básicas en contextos educativos, ciudadanos y laborales.

La educación artística a partir de la Ley 115, se ha formalizado en educación básica y media, y la Ley 30 de Educación Superior ha ampliado la oferta educativa en artes. En el año 1997 se agregó la cultura al campo artístico como área fundamental del conocimiento. En el año 2000 el Ministerio de Educación expidió los lineamientos para la educación artística como resultado de una amplia concertación nacional. Este trabajo

representa acuerdos en torno de la educación artística y su función educativa en el contexto cultural colombiano y recoge tanto aportes conceptuales como experiencias significativas para la comunidad educativa en general.

Comentario: Los lineamientos en educación artística se redactaron previo a la sanción de ley que decreto la creación del ministerio de cultura y que incluyo este concepto (cultura) dentro del área fundamental del conocimiento de la educación artística, seis años después de haber sido incluida en la Ley General de educación lo que supone un relegamiento del peso del concepto cultura de la educación artística en los lineamientos.

En el contexto internacional, desde 1998, la UNESCO inicia un llamado al fomento de la educación artística para los niños como factor de democracia cultural y de preservación de la diversidad.

Comentario: La UNESCO prevé para la educación artística un objetivo de perspectiva multicultural como garante de democracia cultural y de reconocimiento patrimonial y cultural.

El nuevo orden mundial se caracteriza como la sociedad del conocimiento. En esta sociedad la producción de contenidos, de sentidos y de símbolos determina la riqueza de las naciones. En este horizonte los países en desarrollo saben que cuentan con su megadiversidad y la riqueza multiétnica y pluricultural, pero también con grandes dificultades para preservarla, potenciarla y proyectarla; sólo la educación y en especial la educación artística y cultural pueden convertir estas capacidades intrínsecas en factor de desarrollo.

Comentario: Este apartado reconoce un contexto donde la producción simbólica y de contenidos determina la riqueza de las naciones. El papel de los medios de comunicación en el manejo de las relaciones de poder es otro elemento posmoderno de análisis presente en el estudio de la cultura visual. La educación artística no solo se proyecta como herramienta para la comprensión de la cultura, también pretende convertirse en factor de desarrollo económico a través de la riqueza pluriétnica y multicultural.

2.2 Diagnostico

a. Amplios desarrollos de la educación artística en la modalidad informal y para el trabajo y el desarrollo humano pero desaprovechamiento de su potencial por la fragmentación del sistema educativo.

b. Dificultad de ampliar las medidas para el aseguramiento de la calidad.

Surge entonces la necesidad de avanzar hacia la profesionalización de los artistas y los docentes en educación artística, la actualización y perfeccionamiento de los formadores del nivel local in situ (formación de formadores) y de los docentes en formación y en servicio, la sistematización de rutas pedagógicas, el seguimiento y evaluación por pares, el levantamiento de condiciones básicas de calidad y el levantamiento de competencias básicas.

c. Concentración de la oferta en educación superior en determinadas áreas, en el territorio y en sectores sociales

- d. Escaso desarrollo del nivel técnico y tecnológico
- e. Escasa información, investigación y proyección de las experiencias
- f. Baja valoración de la educación artística y de las profesiones del campo artístico

Todo lo anterior confluye en la poca valoración y el papel secundario que se le otorga socialmente a la expresión artística y cultural. Al no conferir valor cognitivo al saber artístico, se le aparta del sistema social competitivo, productivo y eficaz que busca modos útiles de desarrollo de la racionalidad. Los aspectos de la vida mental como la intuición y la imaginación se han devaluado, reduciendo las funciones cognitivas valoradas a los datos empíricos y traducidos a números (Anderson 1992). Finalmente un círculo vicioso se instaura cuando el profesorado carece de actualizaciones, teniendo pocos nichos de práctica e investigación pues su formación no se considera vital, lo que influye en el desprestigio de la educación artística.

Comentario: De las falencias detectadas en la evaluación de la educación artística en Colombia, se evidencia una marginalidad del campo que se agudiza por las escasas políticas de desarrollo de la educación artística, generalizado por las concepciones modernas del arte que respondía al momento histórico del siglo XX y que marco un distanciamiento del cuerpo social alejándose de los contextos en favor de universalismos estéticos que no eran aplicables a todas las culturas y que de hecho marginaba cualquier tipo de expresión artística que no cumplieran los cánones de las instituciones artísticas y homogenizaba las prácticas y estilos.

...se espera que con el fortalecimiento de la educación superior en artes se logre que el pensamiento artístico transforme a la universidad en su conjunto, impacte en el currículo y los enfoques pedagógicos así como en su vida cultural; se espera así mismo que gracias a la fuerza de su propia renovación pedagógica, al vigor del pensamiento artístico con valor pedagógico, el resto de las áreas de la formación superior se transformen.

Comentario: Este fortalecimiento del ya marginado campo de la educación artística se desprenden nuevas corrientes posmodernas y multiculturales que impactan favorablemente en los imaginarios culturales, en las ciencias, en la educación artística.

El reconocimiento de la educación artística como campo del conocimiento

Este reconocimiento, se traduce en una valoración social de la educación artística fundamentada en la afirmación de las particularidades, la esencia del pensamiento y las prácticas artísticas.

La constitución de la educación artística como campo maneja varios matices: El primero, tiene que ver con el énfasis en un proceso de formación artística que renueve el currículo y la pedagogía para que en ellos se exprese la lógica propia del pensamiento artístico. El segundo, hace énfasis en el fomento a acciones de divulgación y promoción de prácticas artísticas contextualizadas. El tercero, visualiza un marco normativo que favorezca la diferenciación de modalidades dentro de ese campo, reconociendo el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad colombiana.

Para hacer efectivo ese reconocimiento se propone: financiar proyectos que articulen las modalidades y niveles de la educación, fomentar y divulgar proyectos a través de nuevos medios, fomentar y divulgar la investigación antropológica del quehacer artístico, divulgar las prácticas artísticas como dimensión fundamental de la cultura.

Comentario: La inclusión del concepto campo brinda nuevas perspectivas a la educación artística al relacionar un vasto grupo de relaciones sociales alrededor de las artes y la cultura; contextualizadas en un marco normativo pluriétnico y multicultural en sintonía nuevamente con corrientes posmodernas del pensamiento.

Valor intrínseco de las prácticas artísticas

Las prácticas artísticas son creadoras de comunidad, ya sea por la socialización de las significaciones con las cuales se sienten representados, identificados y cohesionados los diversos grupos, etnias y géneros, o ya sea porque satisfacen y hacen visible los deseos, emociones e imaginarios colectivos. Construyen comunidades fluidas y dinámicas, que configuran procesos de cohesión, convivencia y otros valores ciudadanos. Las prácticas, tienen la capacidad de producir sentido en profundidad y de configurar espacios de diálogo entre las modalidades y niveles de la educación, la alta cultura y la cultura popular, la centralidad y la periferia, evidenciando de esta manera, el papel de la diversidad cultural que moviliza y enriquece las identidades.

Comentario: El reconocimiento de prácticas artísticas no convencionales y propias de cada cultura como elemento distintivo e identitario permite el diálogo entre de cada grupo social, favoreciendo las políticas institucionales que han vuelto la mirada a la riqueza patrimonial que representan. Así el reconocimiento de las prácticas artísticas es un reconocimiento de la propia cultura.

3. PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El fortalecimiento de las prácticas artísticas se constituye en un factor que afianza el derecho a la diferencia cultural, en tanto se entiende a la cultura como el ámbito de construcción de sentido atravesado por diferencias que precisan la expresión y el diálogo. La expresión y creación artística supone construir una política educativa y cultural que conciba al quehacer artístico como parte de la cotidianidad de todo ser humano, como un acto que requiere una acción continua y constante. La educación es en sí misma un derecho fundamental de todo ciudadano y en términos generales, el Estado debe buscar los mecanismos para lograr que ésta sea gratuita en todas las regiones y rincones del país. Igualmente, la educación artística es un derecho universal, que debe ser gratuito y de responsabilidad del Estado; de igual manera, la formación de los artistas debe fomentar la creatividad y este aspecto debe estar reflejado en las orientaciones pedagógicas de las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país.

Pág. 11

Comentario: Se define la cultura como el ámbito de construcción de sentido, con esto se infiere que es en la cultura donde los sujetos construyen su identidad, sus imaginarios, sus saberes. Además se confiere a las prácticas artísticas rasgos distintivos que permiten reconocerse a través de la diferencia y se espera que se conciba el que hacer artístico como parte del derecho a la diferencia cultural.

Educación artística como área fundamental del conocimiento

Las prácticas artísticas y por consiguiente la educación artística, más allá de los valores estéticos, cívicos y de gusto, se conciben como pensamiento; así mismo como generadoras de conocimiento. El valor de pensamiento intrínseco a la práctica artística, no está dado de antemano: ocurre, acontece, emerge con el transcurrir de las propias operaciones de la práctica artística. Lo representado se re-crea o adquiere un sentido desde las acciones que el sujeto o la comunidad ejercen sobre los materiales sonoros, corporales, visuales, literarios, virtuales y en su integración. Es por ello que la educación artística vale por sí misma, pues establece un mundo propio, cuya construcción de sentido no es ajena a su propio acontecer vital. En la práctica artística se integran las facultades, se manifiesta la memoria cultural al tiempo que se la transforma.

Comentario: El conocimiento que se desglosa en la práctica artística y se interrelaciona en sí misma, está conducida por un cuerpo de saber entramado en relaciones sociales como herencia de la cultura y exige no solo el desarrollo de habilidades técnicas sino una relación de distintos recursos cognitivos mediados por la intención artística y memoria que han condicionado el pensamiento. Lo representado desde las prácticas artísticas adquiere sentido a partir un sistema de valores que hace referencia al contexto histórico, se hacen tangibles las relaciones en que han constituido en el pensamiento.

Visión de campo artístico

Esta visión supera la autonomía de la obra y del artista para situarlos en contexto, y amplía el entramado de relaciones y proyecciones que tanto lo artístico como la educación artística pueden tener. Desde esta perspectiva, la creación y la formación artísticas son entendidas ante todo como procesos y experiencias a los cuales todos pueden y deben acceder. Una experiencia específica que soporta un modo de pensamiento particular ligado a materiales expresivos, sonoros, plásticos, visuales y corporales.

En este punto se transforma la pregunta ¿qué es arte? en ¿qué comprende lo artístico? Y esto implica reconocer la interacción de las instituciones y los diversos agentes que regulan y generan discursos y actividades en torno a prácticas de investigación, formación, creación circulación, gestión y apropiación. Los objetos artísticos hacen parte de un entramado mayor de dinámicas institucionales, conceptos, valoraciones, clasificaciones y legitimaciones en torno a las diversas posiciones que existen sobre el arte y lo artístico.

Comprender este campo supone desplazar la reflexión del objeto artístico a las prácticas artísticas.

Comentario: La noción de campo es fundamental y reiterativa ya que se aleja de imaginarios modernos como los del artista genio creador y el arte que produce como expresión aislada del contexto en el que se desarrolla y vincula a distintos actores que se relacionan en el campo incluyendo instituciones y espectadores, expandiendo así su objeto de estudio.

Definición de Educación Artística

Dejando la salvedad de los diversos ámbitos de proyección de la educación artística y su permanente redefinición, se considera que ésta potencia la sensibilidad, la experiencia estética y el pensamiento de naturaleza artística a partir de la apropiación y movilización de facultades - perceptivas, emocionales, imaginativas, racionales-, de lenguajes, prácticas y oficios relacionados con lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario.

La educación artística permite la construcción y creación de realidades y la manifestación de singularidades e identidades tanto personales como colectivas. En función del talento o interés personal esta formación puede ser continuada a lo largo de la vida, llegar a niveles de especialización conducentes a modos investigativos, cognitivos específicos y especializados, o apoyar el desarrollo de otras disciplinas y acciones para la vida.

“En un sistema escolar sano, debería ser claramente posible encontrar a los campos del arte y de la ciencia en un diálogo libre, creativo y apasionado ya que el arte puede dialogar

interdisciplinar o disciplinarmente con otros saberes aportando su particular manera de relacionar y pensar lo real. Se debe tener como premisa el reconocimiento de que el objeto de estudio es el mismo en lo esencial: la experiencia humana del conocimiento.”[1]

[1] Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica. Unidad de Arte y Educación, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2005. s.f.

Comentario: Esta definición de educación artística omite la noción de campo ya reiterada y se centra en operaciones cognitivas potenciadas por la práctica artística.

Objetivo General

“Valorar la educación artística en Colombia desde sus diferentes enfoques como una disciplina y área específica del conocimiento. Valoración que permita implementarla en los diferentes niveles y modalidades de la educación, consolidando su calidad y cobertura, definiendo su lugar y función al interior de las competencias básicas, ciudadanas y laborales”.

Comentario: El objetivo otorga una consideración cuantitativa de la educación artística por lo manifestado inicialmente en la ley general de educación como área fundamental del conocimiento y en relación a la complementariedad de las competencias básicas. Alude elevar el estatus de la educación artística a en función de la interrelación del estándar por competencias.

3.3. Componentes

3.3.1. Componente de organización

Puede afirmarse que el sector artístico está poco organizado en el país, y que la mayoría de las organizaciones son pequeñas y se rigen por la informalidad. Esa informalidad refuerza la imagen de los artistas como seres aislados, que basan su creatividad en un trabajo puramente individual y encubre el hecho de que en la práctica, una vez gestada la obra original, se requiere de un contexto y de una trama de interrelaciones que permiten

reconocer y valorar actividades basadas en la creatividad, el talento y las habilidades individuales, como de una organización para promover su divulgación y entregarla al público. La creatividad está inmersa en un proceso que requiere conocimientos, habilidades, redes y tecnologías para interconectar las ideas de los artistas con los ámbitos en que dichas ideas florecen y se materializan. Se hace necesario promover una cultura de la asociatividad, que requiera de la existencia de intermediarios importantes, para desarrollar vínculos y alianzas de cooperación con aquellos que contribuyen a la cadena de formación de valor en el proceso creativo.

Es útil pensar en los híbridos organizacionales. Las redes son las formas que mejor describen esta diversidad organizacional, su característica básica es la generación de lazos contractuales (formales o informales) recurrentes que se establecen entre entidades autónomas. Incluyen alianzas temporales durante el proceso de creación y realización de una obra, contratos o pactos diseñados para combinar las competencias básicas de distintas personas o firmas, fusiones entre firmas, o trabajo cooperativo basado en la confianza. Su elemento principal es el intercambio de información, la colaboración y la cooperación en función de obtener objetivos comunes.

Los bajos niveles de trabajo en red, de organizaciones formalizadas, agremiaciones de segundo y tercer nivel y de alianzas en el sector artístico en Colombia, pueden explicar lo efímero de muchas iniciativas artísticas y pedagógicas que no logran hacerse sostenibles, competitivas, difundidas y plurales en sus contenidos. Las organizaciones y agentes del sector requieren de una red de relaciones que generen empleos e ingresos a través de la producción de bienes simbólicos.

Comentario: Al hacer mención de lo poco organizado que está el sector artístico, la poca asociatividad de los artistas y el poco uso de las redes se infieren un atraso en las políticas artísticas y de generación de contenidos. Como ya lo estableció el plan en el diagnóstico del sector la poca mano de obra calificada para empresas artísticas que no pueden solventarse por la envergadura de los proyectos.

Proyecto: Diagnóstico del Sector

Objetivo: Recolectar, sistematizar y analizar la información nacional e internacional sobre educación artística a nivel de preescolar básica, media y ciclo complementario. Se hace necesario dar continuidad al ejercicio de prospectiva adelantado en el 2005 como insumo base de un diagnóstico que permita armonizar y hacer compatibles los sistemas de información de ambos ministerios para determinar el estado de la educación artística con relación al panorama internacional. Se requiere recoger la información correspondiente a las siguientes preguntas: ¿Con cuántos maestros de EA se cuenta en la educación formal hasta la media? ¿Cuánto tiempo en promedio se dedica a la EA en las instituciones educativas? ¿Qué métodos de enseñanza de la EA son los más comunes? ¿Cuáles los más exitosos? ¿Qué características tienen los currículos, los planes de estudio, los proyectos y demás que se adelantan en las instituciones educativas?

Comentario: Los pocos estímulos y recursos en el campo de la investigación y más para la investigación en educación artística no permiten que el panorama de la sistematización y circulación de experiencias se robustezca, ya que en la actualidad los recursos para Colciencias son diezmos y destinados para la construcción de vías terciarias.

3.3.2. Componente de fomento a la calidad.

Proyecto: Elaboración de orientaciones pedagógicas en educación artística

Objetivo: Elaboración, validación y socialización del documento de orientaciones en educación artística que desarrolle las competencias específicas del área académica, pero también muestre el aporte de la educación artística para el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas.

Comentario: Este componente se ejecutó y la publicación de las Orientaciones se dio en el 2010. Documento que se analizó por separado.

Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística Básica y Media MEN 2010

De esa reflexión se recogen en este referente sus aspectos fundamentales: aquellos que son directamente aplicables al **diseño curricular** y que permiten expandir la mirada de las instituciones hacia sus **contextos** y hacia la **interrelación de la Educación Artística con la cultura**.

Pág. 10

Comentario: Destaca el derecho de las instituciones a estructurar sus currículos en educación artística en relación a su contexto inmediato en favor de interrelacionar la EA con la cultura. Esta postura sugiere a la *cultura* como objeto de estudio de la EA. Asimismo la diferenciación de los distintos contextos característico del multiculturalismo presente en el territorio sugieren un modelo formativo cultural en EA.

Estas orientaciones retoman los aportes de varios docentes y académicos, quienes contribuyeron con reflexiones derivadas de su propio ejercicio pedagógico e investigativo, permitiendo **identificar aquellas competencias que son propias del campo de la Educación Artística** y la manera como éstas contribuyen al desarrollo de las competencias básicas.

Comentario:

¿Las competencias propuestas en qué modelos formativos se justifican?, ¿Estas competencias representan el horizonte propuesto por la legislación?, ¿Hacen referencia al apartado cultural establecido en la ley 1997?, ¿Están inscritas en un modelo formativo cultural? Estas preguntas orientadoras permitirán un análisis en torno a la presencia o no de la CV en las Orientaciones.

Las diferentes reflexiones, discusiones, análisis y posturas acerca del papel del arte y la cultura en la escuela que dan origen a este documento, permiten identificar tres grandes retos:

1. La necesidad de generar políticas educativas que garanticen a instituciones del país la consolidación de procesos en Educación Artística en los diferentes niveles de formación.
2. La necesidad de contar con criterios pedagógicos que posibiliten orientar dichos procesos, con el fin de ofrecer a las instituciones y a sus docentes, referentes que sirvan para realizar sus diseños curriculares en concordancia con los proyectos educativos institucionales, basados en el desarrollo de competencias.
3. Una educación integral de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva y multicultural, la Educación Artística tiene el reto de fortalecer y consolidar el propio acervo cultural, y a la vez, ofrecer las herramientas necesarias para que una persona pueda leer y leerse desde diferentes contextos.

Comentario: El segundo reto, sustentado en el desarrollo de competencias vale la pena contrastar las Orientaciones pedagógicas a la luz de *La competencia cultural y artística* (Alsina Pep, 2012) para así comparar los alcances de cara a la cultura de las Orientaciones pedagógicas.

El tercer reto se adapta a las perspectivas formativas de un modelo cultural en educación, de mirada posmoderna al abordar el problema de lo multicultural y la relatividad de los contextos. También acentuar el aspecto de la cultura como capital (acervo cultural) del cual Bourdieu se ha referido como un concepto más cuantitativo que cualitativo o sea como bien que se acumula.

Por tal razón, en una época caracterizada por la permanente tensión entre globalidad y localidad, una educación de calidad debe responder a la necesidad de dotar a los estudiantes de elementos que les permitan ser actores estratégicos de su propio desarrollo; generar producción de conocimiento y potenciar el aprovechamiento de las innovaciones científicas y tecnológicas; e incentivar una actitud investigativa para la creación y aplicación del conocimiento en distintas esferas de la sociedad y la cultura.

Comentario: Este apartado reconoce problemáticas sociales y culturales derivadas de la globalización a finales del siglo XX y ahora en comienzo del XXI. Fenómenos transculturales y homogenizadores a través de las tecnologías de la información y la comunicación que ponen en riesgo el patrimonio inmaterial de las distintas culturas en el territorio, además de reconfigurar la identidad a través de estereotipos sociales reproducidos en los medios masivos de comunicación. Estos fenómenos son problematizados por disciplinas que nutren los estudios de la cultura visual.

¿Qué es la Educación Artística?

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en

contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, **la cultura** y el patrimonio¹.

1 Definición de Educación Artística y Cultural divulgada por el Plan Nacional de Educación Artística, en virtud del Convenio 455 celebrado entre los ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe. Medellín, 9 de agosto de 2007.

Esta **concepción de la Educación Artística** tiene su origen en el concepto de **“campo”** desarrollado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. En esta aproximación, se entiende el **“campo”** como un **sistema** relativamente autónomo de **relaciones sociales** entre **personas e instituciones** que **comparten un mismo capital común** (capital cultural, por ejemplo), y cuyo motor es **“la lucha permanente en el interior del campo”** (Bourdieu, 2000, p. 208).

Comentario: Esta definición de educación artística se complementa con dos vertientes de pensamiento que han sustentado en las últimas décadas la importancia de la EA. La psicología cognitiva a través de los procesos mentales relacionados con el conocimiento artístico. El desarrollo sensible, estético, pensamiento creativo, la expresión simbólica. Asimismo al introducir la concepción de campo de Bourdieu se aterriza estas prácticas artísticas a un campo de producción cultural que se ve afectado por el conjunto de fuerzas que actúan en dicho campo (economía, política, religión,) una mirada antropológica dentro de la EA.

El **campo de conocimiento de la Educación Artística** no sólo **comprende** las **prácticas artísticas** y los **fundamentos pedagógicos** y conceptuales sobre los cuales estas se apoyan. En él también intervienen, de manera interdisciplinaria, las **ciencias sociales** y humanas y los campos de la educación **y la cultura**.

Comentario: Pese al permanente alejamiento de la nominación Educación Artística y Cultural por el de Educación Artística; estas líneas refuerzan la cultura como marco referencial donde habitan las artes, esto implica una conciencia de los distintos agentes que permean lo que cada grupo social considera artístico. Esta jerarquización de los conceptos dentro de la Educación Artística y Cultural marca un distanciamiento del apartado cultural y su real importancia en las Orientaciones para la EA en Colombia. El concepto *campo* en la definición de EA proviene de Bourdieu sociólogo (Ciencias Sociales) esta condición estrecha la relación entre EA y cultura, EA ciencias sociales aportándole un extenso campo interdisciplinar a la problematización del Arte, y de la pedagogía de la EA.

Una segunda definición la plantean los Lineamientos curriculares de Educación Artística producidos por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2000.

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

Educación Nacional [MEN], 2000, p. 25).

Comentario: El documento enfatiza en esta definición de EA conceptos, la sensibilidad y la experiencia, en dirección de una racionalidad cognitiva perceptual (interpretación de estímulos).

En este sentido, Unesco formula una precisión con relación a lo que entiende por Educación Artística: Ese enfoque marca la diferencia sustantiva que existe entre la enseñanza artística especializada que tiene por finalidad la formación de los artistas (educación para las artes) y la educación que se vale de los recursos expresivos de los lenguajes artísticos para formar armónicamente a los individuos, que es la educación artística -o educación por las artes- como también se le denomina (Ministerio de cultura et al., 2005, p. 5).

Comentario: La precisión de la Unesco al marcar las diferencias entre la EA para las artes y EA por el arte es expresarse a favor de una EA por el arte, centrada en la experiencia sensible de las artes y en las significaciones que se desprenden de dicha experiencia. Esta postura muy próxima a un modelo expresionista de las artes centrado en el sujeto y las emociones, con una finalidad muy próxima a una racionalidad ética y moral de la EA.

Las presentes orientaciones pedagógicas se enmarcan dentro de la noción de campo antes mencionada, acogen la definición de Unesco y hacen énfasis en la importancia de la sensibilidad. Es decir, se trata de una educación por las artes, que busca contribuir a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas sensibilidad, apreciación estética y comunicación al desarrollo de las competencias básicas.

Comentario: Este apartado reúne todos los aspectos que orientan la EA según el documento. La noción de campo que aterriza la EA como lucha de fuerzas en un marco de referencia cultural que lo aterriza en el contexto. Un modelo formativo EA por las artes con fuerte arraigo en corrientes expresionistas del siglo XX, e identifica las competencias específicas que se desarrollan en este modelo (que favorecen y relacionan con el modelo por competencias).

En este documento se entiende el concepto de patrimonio cultural como “el conjunto de manifestaciones u objetos nacidos de la producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia histórica, y que constituyen elementos significativos de su identidad como pueblo” (Llull, 2005, p. 181).

Las obras de arte, entre otras manifestaciones del patrimonio cultural local, nacional y universal, son objeto fundamental de estudio de la Educación Artística.

Comentario: Patrimonio cultural como bien de un pueblo debe su inclusión en las

Orientaciones Pedagógicas dada la perspectiva cultural favorecida por la ley general de cultura con el fin preservar la producción simbólica propia del territorio caracterizado por la pluralidad y riqueza de herencia colonial como objeto de estudio de la EA asimismo de disciplinas que nutren los Estudios Visuales y que permiten comprender críticamente dicha herencia.

No obstante la distinción anterior, es necesario subrayar que la Educación Artística, al permitirnos percibir, comprender y crear otros mundos en virtud de los cuales construimos el sentido y logramos la apropiación de la realidad, moviliza diversos conocimientos, medios y habilidades que son objeto de aprendizajes no solamente aplicables dentro del campo artístico. Dichos aprendizajes pueden ampliar y enriquecer el significado de la experiencia de la realidad, tanto como la del conocer. Goodman (1995) plantea el arte como un acto cognitivo: La comprensión y la creación en las artes, al igual que toda especie de conocimiento y de descubrimiento –desde la percepción más simple hasta el patrón de descubrimiento más sutil y la clarificación conceptual más compleja– no son cuestiones ni de contemplación pasiva ni de pura inspiración, sino que implican procesos activos, constructivos, de discriminación, interrelación y organización (p. 239).

Comentario: La psicología cognitiva que a partir de los postulados por un grupo de filósofos que desplazaron el modelo expresionista de las artes y de la EA a modelos formalistas, posteriormente en sustentan también las Orientaciones Pedagógicas. Nelson Goodman quien veía en las artes su construcción a través de sistemas simbólicos, arte como lenguaje, como competencia simbólica por supuesto en la educación del Arte. Esta postura se desarrolló a finales del SXX, el auge del Diseño, asimismo en el arte abstracto que buscaba exaltar las emociones a través de la sensación visual era interpretable siendo el color el lenguaje. Esta teoría de Goodman más adelante retomada por Howard Gardner quien aporta a la epistemología de la EA Educación Artística y Desarrollo Humano su teoría de las inteligencias múltiples.

La expresión “prácticas artísticas” a la cual hace frecuente referencia este documento, aunque etimológicamente redundante, enfatiza en el hacer y la experiencia viva de las artes como aspecto fundamental de su pedagogía durante el preescolar, la básica y la media, a la vez que hace mención a sus diferentes expresiones dentro de la cultura. En otras palabras, el hacer artístico en la escuela, en general, contribuye a la comprensión de conceptos o teorías a partir de lo que se aprende a hacer. Por esta razón, en la Educación Artística, estudiantes y docentes se concentran prioritariamente en la realización de actividades prácticas, en la permanente reflexión sobre ellas y en el uso de la imaginación para la resolución de problemas.

Comentario: EA de carácter experiencial practico para la comprensión de conceptos y teorías que se han desarrollado a través de la historia del arte. No obstante esta perspectiva se constituye dentro del campo tradicional y dominante de las artes, por ende a modelos en EA modernos marca un alejamiento del siglo XXI, En palabras de Hernández "...estamos en la época de la imagen incorpórea, en la era de las representaciones fugaces e instantáneas de la televisión, los videojuegos el navegar por el ciberespacio...<lugares>> todos ellos que carecen de materialidad pues no son objetos." (Hernández 2000 Pág. 18)

La presente propuesta de **Educación Artística** se concentra en la definición de **competencias específicas** que complementan e intensifican el desarrollo de las competencias básicas, en la búsqueda de una educación integral de los estudiantes. Más allá de la definición de **competencia como un “saber hacer en contexto”**, una definición amplia de dicho concepto se entiende como “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible,

Comentario: ¿Cuáles son las competencias específicas según las Orientaciones Pedagógicas? ¿Estas competencias serían las específicas en un modelo formativo cultural? Define competencia como poner en práctica los saberes en contexto. Con esto los saberes que se adquieren en la escuela deben procurar estar relacionados con la vida social y cultural de los estudiantes en su cotidianidad constituida por los medios de comunicación.

El concepto de **competencia** es una respuesta que la **psicología y la lingüística** han dado a los cuestionamientos dirigidos al modo en que se concebía la cognición y la inteligencia. En este marco científico, las nuevas concepciones de cognición se ven fuertemente impulsadas por distintas iniciativas que confluirán, según lo referencia **Gardner** (1988), en dos importantes eventos: el Simposio de Hixon de 1948 en Pasadena, California, que abordó el tema de los Mecanismos Cerebrales en la Conducta, y el Simposio sobre la Teoría de la Información, celebrado en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) en 1956, eventos que sirvieron para proponer teorías y presentar investigaciones empíricas que cuestionaban la explicación eminentemente conductista de las acciones humanas.

Comentario: La definición de competencia es abordada desde la psicología cognitiva que en las últimas décadas del siglo XX fundamentó la importancia de la EA en el desarrollo cognitivo y los procesos mentales derivados del contacto y práctica de las artes. El modelo por competencias se adopta en el 2006 como estándar para la educación en Colombia. Cabe resaltar que este documento no contiene las competencias en Educación Artística y Cultural que vendrían a definirse hasta el 2010 gracias al plan Nacional de Educación Artística 2010.

En consecuencia, las **competencias** asociadas a la **Educación Artística** son habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan en **contextos particulares**, y que deben tener unos dominios específicos. En este sentido, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones que son responsabilidad de las artes en la escuela permite identificar tres competencias de cuyo desarrollo se ocupa la Educación Artística:

1. Sensibilidad
2. Apreciación estética
3. Comunicación

Comentario:

¿Estas competencias se identifican con algún modelo formativo en particular? ¿Cómo es

entendida la sensibilidad?

Así, apoyándose en las consideraciones anteriores, se puede definir la competencia denominada **sensibilidad** como un conjunto de disposiciones **biológicas, cognitivas** y relacionales, que permiten la **recepción** y el **procesamiento** de la **información** presente en un **hecho estético**, que puede ser una obra de arte, un trabajo artístico en proceso, un discurso, entre otros.

Comentario: En respuesta a la pregunta anterior ¿Cómo es entendida la sensibilidad? Referida a la sensibilidad biológica como la facultad de percibir estímulos y en relación con el gusto estético. Este fin estético jerarquiza y valora lo que se considera Arte. Estas consideraciones por la sensibilidad se acercan a modelos universales de belleza y legítima lo que se considera artístico a costa de deslegitimar otras manifestaciones artísticas, sin considerar que el gusto puede variar entre culturas y contextos. Un estudio de lo sensible desde un modelo cultural tendría en cuenta el momento histórico social, además de los sesgos en el pensamiento de la época.

Aunque se reconoce que la **sensibilidad** es una sola y obedece a una disposición que se **concreta expresivamente** y que **flexibiliza el pensamiento**, para efectos de la formación de estudiantes en la Educación Artística se considera necesario presentarla en tres manifestaciones sensibles, debido a que éstas son la base de las prácticas artísticas tratadas en este documento: **cenestésica, visual y auditiva**. Ello no quiere decir que la sensibilidad táctil, olfativa, háptica, del gusto, no sean necesarias o merecedoras de una indagación.

Comentario: Mitchell frente a la separación de los sentidos considera que las manifestaciones artísticas no como solo visuales o auditivas sino de forma mixta que se integran en el cerebro. Una vez las señales han pasado la retina ya no tiene sentido hablar de lo «visual» aisladamente. Walker y Chaplin describe...El hecho de que percibamos un mundo en lugar de cinco (que corresponderían a los cinco sentidos) sugiere que dentro del cerebro/mente, la información que proviene de los ojos se mezcla con información que llega de los otros sentidos y con conocimientos y memorias ya existentes, de tal forma que se produce una síntesis de todo ello. (Los psicólogos le llaman «apercepción» a este proceso). (Walker 2002).

Sensibilidad visual.

La luz es a la **visión**, lo que el ojo al cuerpo. Este sentido de la visión tiene la cualidad milagrosa de **posarse y tocar los objetos**, de hacerlos suyos sin que nunca los toquemos. Tan familiar nos resulta la vista, que nos encontramos pocas veces pensando en el acto de ver. La primacía de este sentido sobre los otros podría residir en su calidad de relación sintética con las cosas, puesto que el **ojo** tiene los elementos fisiológicos para formar **esquemas de sentido** que tienden a ser completados y a los cuales nos atenemos en la vida ordinaria.... relevante de esto, es recordar que **un sentido amolda la manera** que tenemos de **entender y relacionarnos con el mundo**. De modo que **nuestros sentidos**

condicionan nuestra cultura, le dan forma. Es útil mencionar aquí como ejemplo el inspirador relato La isla de los ciegos al color.

Comentario: El sentido de la visión como órgano que en mayor medida empleamos para conocer y relacionarnos con el mundo; no obstante lo evidente y familiar que resulta ver. La visualidad y la visión mediatizada son conceptos que dimensionan la importancia de diferenciar estos conceptos. Las teorías críticas que traen al debate las relaciones de poder tales como «regímenes escópicos» «ocularcentrismo».

El estudiante está inserto en un mundo sonoro que necesita redescubrir, para conocerlo y diferenciar lo que en él actúa. La educación de la sensibilidad auditiva le proporciona herramientas para adecuar y cualificar sus actitudes como receptor (atención, escucha y concentración), a través de procesos de percepción auditiva, así como de apreciación de la música.

Comentario: El desarrollo de la sensibilidad sonora por derecho propio de la disciplina musical como su objeto de estudio, Sin embargo el campo de lo sonoro maniobra híbrida por la presencia permanente de discursos visuales fortalecidos por las tecnologías de la información y la comunicación, la puesta en escena, los video clips, la moda que apelan significativamente al sentido de la vista. También guarda relación con el modelo notacional de las Artes de Goodman si busca cualificar y formar sus actitudes como receptor, esta adecuación actúa como mediación y legitimización frente al emisor.

Para finalizar esta parte, podemos decir que el desarrollo de la sensibilidad contribuye a las competencias ciudadanas en cuanto empodera al estudiante de su cuerpo como ámbito de relación con los otros y cultiva en él herramientas que fortalecen la inteligencia emocional para aprender a conocerse, conocer a otros y equilibrarse autónomamente.

Comentario: La relación de las competencias básicas en EA 2010 junto con el estándar por competencias del 2006 ve en El arte como vehículo para la renovación de los valores relacionadas cognitivamente acogen una racionalidad moral de la EA que es básicamente el único aporte que se desprende la revisión del documento Estándar por competencias del 2006 y que vino a renovar el campo de la Educación Básica y Media en Colombia.

Adicionalmente, la Educación Artística a través del desarrollo de la sensibilidad, contribuye al conocimiento de las ciencias, en la medida en que se apoya fundamentalmente en los procesos de recepción (percepción), profundizando la conciencia empírica de las funciones de los sentidos; aporta así, al fomento de actitudes y habilidades científicas, como la observación, la exploración y la indagación de los fenómenos naturales o culturales.

Comentario: La psicología cognitiva es una disciplina que se encarga de la investigación de los procesos mentales implicados en el conocimiento. Su desarrollo en el siglo XX aportó a las

racionalidades con las que se justifica la importancia de la EA además de la misma racionalidad cognitiva debido a la importancia en el desarrollo en cerebro gracias a la práctica artística y el contacto con las artes. Los planteamientos de Gardner sugieren formas de interacción de las múltiples inteligencias además de como los procedimientos científicos como se superponen y asemejan con los de la práctica y el estudio de las artes y otras disciplinas. Sin objetar la validez de los aportes cognitivos o su lugar dentro de la Pedagogía de la EA o de las competencias básicas esta concepción de interacción de las inteligencias permite relacionar sin mayor esfuerzo cualquier saber dentro del entramado cognitivo.

2. Apreciación estética

La sensibilidad estética es la base de la comprensión del Arte, pero ésta no se agota en el cuerpo sino que establece distinciones, jerarquías y órdenes a partir de las impresiones sensoriales. La sensibilidad se ocupa de sentir, de afectarse, pero, ¿cómo sabe de qué manera y por qué es afectada? Esta apropiación no puede hacerla por sí misma, sino por una especie de facultad mixta que asocia las informaciones sensoriales a ideas, conceptos, reflexiones

Comentario: Esta segunda competencia básica de las orientaciones pedagógicas para la EA se esgrime como fundamental en la comprensión del Arte. La interpretación de esta competencia como juicio estético primeramente, encuentra en el Arte con mayúscula su objeto de juicio; asociado a las prácticas artísticas de mayor relevancia para la Historia del Arte occidental. Asimismo como facultad mixta asociado al conocimiento y dominio del campo de las disciplinas artísticas (Historia, estética y crítica del Arte) que han legitimado lo considerado Arte. Una mirada primordialmente eurocéntrica de las artes en la escuela supondría un marginamiento de las prácticas artísticas multiculturales y pluriétnicas presentes en nuestro territorio en detrimento del patrimonio cultural. Efland Freedman y Sthur lo enuncian como *modelos estéticos modernos* al primitivismo y al universalismo del Arte moderno a principios del siglo XX influenciaron los currículos en EA asociadas a modelos expresionistas y formalistas de las EA.

"Este eurocentrismo del Arte poco tuvo en cuenta las distintas manifestaciones artísticas procedentes de distintos grupos étnicos e incluso de género. A finales del siglo XIX la emergencia del llamado arte «primitivo» se percibía como un nuevo comienzo artístico. El arte moderno, un arte esencialmente nuevo, era equiparado a menudo con el primitivismo. No es pues casual que pintores modernos como Klee o Picasso hicieran uso de motivos provenientes de otras culturas o del arte de los niños. El influjo del primitivismo sobre el arte moderno puede relacionarse con el colonialismo de los poderes dominantes europeos y americanos del siglo XIX."

Es necesario subrayar lo anterior para superar el lugar común que sitúa al Arte como un hacer desligado de procesos cognitivos o contenidos mentales y que reduce la Educación Artística a una programación de actividades que aborda la expresión espontánea sin un fin pedagógico definido. Este lugar común se presenta en la escuela con frecuencia, debido al malentendido según el cual el fin de la formación en artes es en sí mismo la enseñanza de una serie de habilidades asociadas a procedimientos, desligados del contexto de conocimiento al cual pertenecen.

Comentario: Al hacer referencia a la expresión libre y espontánea desligada del contexto propio del modelo formativo expresionista las orientaciones marcan un alejamiento de este modelo en EA. Sin embargo cabe reflexionar su valor en edades tempranas. Este alejamiento también es un acercamiento a la corriente estética formalista de las artes.

En este sentido, la apreciación estética consiste en la adquisición del corpus de conceptos y reglas que pertenecen al campo del arte y dirigen la producción artística. Esta competencia se refiere al conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización.

Comentario: Si bien las Orientaciones pedagógicas marcan un alejamiento del modelo expresionista de la EA por otra parte la adquisición del corpus y reglas del campo Arte hace manifiesta una inclinación de las propuestas en EA de finales del siglo XX denominada DBAE (Disciplina basada en Arte Educación) y que es punto de referencia de múltiples autores como postura modernista del Arte. Imanol Aguirre observa en la DBAE una actualización del modelo Logocentrista de las artes caracterizado en el valor del objeto artístico la instrucción de los educandos a partir de las disciplinas de las artes (la estética, la historia, la crítica y la producción). "La buena obra de arte está sujeta a reglas y principios universales." (Aguirre 2006). Efland, Freedman Y Sthur presentan la DBAE como contraste de lo que se pretendía para la EA hacia 1980 y el cuestionamiento que por la misma época se presentaba desde el interior de las disciplinas de las artes y como síntoma de agotamiento de los valores del Arte Moderno.

"Los educadores de arte discutían las repercusiones que traería consigo la inclusión de la estética, la historia del arte y la crítica de arte en la enseñanza en clase. En ese debate no parecía existir una percepción clara de las espinosas cuestiones críticas que empezaban a perfilarse en el seno de esas disciplinas." (Efland, Sthur, 2003).

Por otra parte, exige manejar los códigos presentes en los lenguajes artísticos y su "sintaxis" o modo de operación (Dondis, 1973). Dado que los códigos de los lenguajes artísticos están socialmente situados en culturas determinadas, el análisis meramente formal de una obra nos presenta una comprensión limitada de la misma, porque da cuenta del hecho artístico tan sólo desde la perspectiva de una estética en abstracto.

Comentario: Pensar el arte como lenguaje, como sistema signico, o como código, principal rasgo del modelo formativo Filolingüista en EA. Este modelo que tiene sus orígenes en la Bauhaus como alternativa al academicismo del Arte y de perspectiva formalista se centra en los aspectos comunicativos del objeto artístico, en los elementos constitutivos de dicho objeto de manera sintáctica. Y si bien se tienen en cuenta la dimensión cultural e histórica esta misma marca su limitación de cara a los múltiples contextos y al pluralismo y por ende las múltiples maneras de interpretar las artes.

Desde esta perspectiva, la interpretación de las artes puede aportar significativamente a la educación del estudiante, en cuanto potencia sus habilidades de indagación en torno al mundo, la naturaleza y la cultura.

Comentario: La interpretación de las artes basada en principios universales y a partir de la percepción de imágenes se relaciona claramente con los modelos en EA de la modernidad y encuentra eco en las competencias básicas de las Orientaciones. La propuesta de Hernando Hernández para la EA centrada en la comprensión tiene sus orígenes en la interpretación del significado quien toma como referencia la corriente de pensamiento de Bruner (1991) quien "...define como de vuelta al significado preocupada no tanto por las reglas del lenguaje como por la interpretación del discurso; centrada en el contexto más que en los medios... (Hernández, 2000, pág. 52)". Esta vuelta al contexto, a la cultura surge como respuesta crítica a las mediaciones entre la producción artística y la interpretación del arte a partir de cuerpos de saber dogmáticos, Hernández (2000) afirma "El enfoque para la comprensión supone adquirir las destrezas que permiten ir más allá del mundo tal y como estamos acostumbrados a percibirlo a través de códigos lingüísticos, signos culturales, y el poder establecido.

Interpretación formal.

En este sentido, el primer nivel de lectura que necesita ejercitar es la interpretación formal de las manifestaciones artísticas y culturales. La interpretación formal de una obra de arte puede definirse como el proceso de decodificación de los elementos estéticos o unidades de sentido que componen su estructura y la identificación del papel que juegan éstos en la configuración de dicha obra como un todo. Constituye entonces, una operación mental que "supone descomponer un objeto (la representación) en su proceso productivo, descubrir su coherencia y otorgar a los elementos y las frases obtenidas, significados intencionales sin perder nunca de vista que se interpreta" (Hernández, 2000, p. 130).

Interpretación extratextual.

Es importante asumir un enfoque hermenéutico de análisis para comprender en qué consiste este modo de aproximación a los códigos artísticos. El análisis formal de una producción artística sólo da cuenta de lo que hay delante del espectador en el momento actual; sin embargo, se requiere trascender lo exclusivamente estético para establecer otros significados presentes en las obras. Estas deben leerse en relación con la sociedad y la época de las que provienen, pues pertenecen a un lugar histórico que les confiere características, modos de ser e interconexiones propias con distintas esferas sociales.

Comentario: El tratamiento complementario que se le da a la apreciación estética a partir de dos modelos interpretativos, (formal y extratextual) a partir del objeto artístico y su componente histórico, busca trascender la mirada formalista del Arte como lectura de códigos a un enfoque que interpretativo que se sustenta en el componente cultural e histórico. Esta mirada histórica se aleja de los cánones formalistas del Arte ya que el significado está marcado por el contexto asimismo su interpretación.

De acuerdo con la idea anterior, se requiere situar el arte como producto histórico de una cultura y ésta como ámbito general donde tienen lugar los sistemas de significación. Podemos mencionar aquí algunas de las ideas fundamentales del enfoque de la interpretación cultural de Clifford Geertz, que ayudarían a aclarar la contribución de las artes a la educación:

El concepto de cultura que propongo (...) es esencialmente semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser

por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de **significaciones** (1987, p.20).

Comentario: Los aportes Geertz a las Orientaciones Pedagógicas desde la antropología refuerza la idea de cultura como marco interpretativo de las artes desplazando objeto de estudio del artefacto al contexto socio histórico y cultural

El **ejercicio de la apreciación estética** es el que puede **dar cuenta** de lo que ocurre con los trabajos de exploración, apropiación o proyección creativa de los estudiantes durante el balance, **la autoevaluación individual o la puesta en común**. Así se generan instancias de **objetivación** de hechos y acciones que inicialmente son **subjetivos**.... La apreciación estética lleva gradualmente a los estudiantes, no sólo a **valorar su quehacer y evaluarlo**, sino además a ponerse en relación y estimar los **hitos culturales, artísticos y patrimoniales** de **entornos locales o universales**, para finalmente formar mecanismos de apropiación de sus diversas manifestaciones. El acto de volver propio significa, cognitivamente, alcanzar el umbral de la obra y entenderla (Spravkin, 1997) y, éticamente, extender a ella el cuidado de lo que nos pertenece. De esta manera, la herencia patrimonial y artística que nos es dada cobra sentido para nosotros.

Pág. 41

Comentario:

La competencia de apreciación estética es planteada como proceso de auto evaluación, también como proceso de reconocimiento del patrimonio histórico universal y local; esta mirada sobre lo propio y sobre lo de afuera reconoce el multiculturalismo presente a lo largo de la historia y su respectivo contexto.

Comunicación.

Hemos visto que los desarrollos de las competencias específicas de la Educación Artística se vinculan estrechamente entre sí. El refinamiento de la capacidad perceptiva formado por la *sensibilidad* potencia la *apreciación estética*. Así mismo podemos establecer que al desarrollo de la **apreciación estética corresponde una cualificación de la comunicación**. La **comunicación se refiere al hacer**, es la disposición productiva que *integra la sensibilidad y la apreciación estética* en el acto creativo. La **comunicación no manifiesta en estricto sentido una comprensión verbal porque implica el dominio de formas sensibles irreductibles al orden del lenguaje**, como el despliegue de acciones de una improvisación teatral, un ejercicio pictórico o una presentación musical.

¿Por qué se ha denominado **comunicación** y no simplemente **producción**? Esta **competencia específica enfatiza que el estudiante, como productor de ejercicios u obras artísticas, no sólo realiza dichas producciones para sí mismo, sino que mediante ellas, construye un sentido que tendrá efecto en otro.**

Comentario: La comunicación es la tercera competencia básica dentro de las Orientaciones Pedagógicas. pese a aclarar las dificultades de reducir la imagen a categorías de interpretación de sistemas verbales, si se infiere la fuerte presencia del modelo Filolingüista de las artes.

Así, la **competencia comunicativa de la Educación Artística** busca que los sujetos que la ejercen accedan y se **vinculen con los contextos artísticos y culturales**, de manera que puedan relacionarse en y mediante éstos a través de la **producción artística** y la **transformación simbólica**. La obra como hecho estético, no sólo permite establecer el nivel de dominio de un estudiante acerca de un lenguaje artístico, sino también, **facilita el encuentro y diálogo de los espectadores alrededor de ella.**

Comentario: El dominio artístico referido a la cualidad innata de cualquier objeto interpelado por un espectador o espectadores formados en los lenguajes del arte sigue perspectivas formalistas del arte y Filolingüista en el caso de la EA.

Producción:

El primer componente de la comunicación se refiere a la ejecución de una “obra”, es decir, a la concreción práctica del saber artístico.

Comentario: Este primer componente de la tercera competencia no sugiere datos que modifiquen o amplíen el rumbo analítico y refiere a la producción artística como parte de la didáctica de las artes de corte occidental y el sesgo epistémico heredado de la concepción de arte que caracterizó la modernidad y los respectivos modelos formativos en EA que de allí se desprenden.

Transformación simbólica:

Hernández (2000) pone en relieve la idea de que el **proceso de construcción de significado se relaciona** con la necesidad de **interpretar la realidad**. De acuerdo con esto, gran parte de la **experiencia del mundo** y de los requerimientos de **adaptación a contextos determinados** genera la permanente adecuación y **transformación de los lenguajes**. Las personas reconstruyen y manipulan sus representaciones del mundo constantemente, lo cual se hace especialmente patente en las artes.

Comentario: El segundo componente de la competencia comunicativa: Transformación Simbólica referencia a Hernando Hernández quien promueve la comprensión de la cultura visual. Al asociar directamente a Hernando Hernández con la competencia comunicativa desdibuja la finalidad de interpretar y comprender la realidad mediada por los sesgos de la modernidad y el enfoque crítico de esta propuesta para la EA.

Ahora bien, en el campo de la Educación Artística, por **transformación simbólica se entiende un proceso comunicativo de manipulación y modificación de los distintos lenguajes artísticos y símbolos propios de una cultura**, por medio del cual el estudiante puede aprender a enriquecer sus posibilidades de expresión.

Comentario: Se hace latente la fuerte carga Filolingüista de las Orientaciones Pedagógicas centrada en los sistemas simbólicos presentes en las culturas y promueve un tipo de juego gramatical de estos sistemas simbólicos a las que se reduce el arte.

El campo de exploración de los sistemas simbólicos es vasto e intrincado. Nuestra cultura pluriétnica ofrece ejemplos que van desde los trabajos cerámicos y la orfebrería precolombina, los tejidos wayúu, la artesanía popular, la imaginería religiosa, la música de los pueblos indígenas y afrodescendientes, al grafiti, la publicidad, las tribus y la moda urbana. Frente a este horizonte simbólico, es pertinente la siguiente consideración de Hernández (2000): la Educación Artística tiene el desafío de orientar al estudiante para que adquiera conocimientos y destrezas que le permitan indagar y adentrarse en la interpretación y la recreación del mundo simbólico con el cual interactúa constantemente.

Comentario: La dificultad que supone el dominio de los distintos sistemas simbólicos dado la pluriculturalidad presente en un territorio como el colombiano por no pensar el indeterminado número de culturas presentes en la aldea global dificulta el dominio y transformación de este vasto número de lenguajes. El componente occidental de la EA margina otras manifestaciones artísticas que en el marco nacional es amplio. No obstante el reconocimiento del patrimonio cultural y el intento de vincular y reconocer este patrimonio y las culturas pone en evidencia estos fenómenos transculturales y las subyacentes relaciones de poder implícitas.

Ello implica orientar la enseñanza de la Educación Artística como soporte y correlato del proceso de desarrollo cognitivo, en la construcción de los sistemas de representación simbólica. Así, los roles que los estudiantes desempeñan como espectadores, creadores y expositores, como los procesos pedagógicos que les corresponden, cobran relevancia desde el punto de vista comunicativo.

Comentario: La competencia comunicativa en las Orientaciones está ligada a los sistemas de representación, el componente Filolingüista de la EA es su principal componente, cabe recordar que el lenguaje tiene figuras como la retórica ligada a la persuasión. Las relaciones de poder por parte de la episteme del arte se prestan para la ortodoxia desde su lugar hegemónico. Las disciplinas que nutren los estudios visuales prefieren centrar su observación en el contexto, el significado, las funciones sociales de los artefactos, más allá del dominio del lenguaje. El dominio simbólico no quiere decir precisamente pensar críticamente.

D. Contextos de la Educación Artística: ¿En dónde ocurren las artes? ¿Cómo ponemos al estudiante en contacto con la cultura y por qué lo hacemos? b. Dimensión social y cultural (intersubjetividad): En este ámbito, surge la exploración que hace el estudiante del contexto propio de las prácticas y productos de las artes y la cultura a nivel local y universal: la comprensión de su historia, del ámbito social en que se desarrollan, de sus finalidades y de su relación con otras áreas y campos del desarrollo humano. Al cultivar la dimensión social, el docente pone al estudiante en condición de comprender y encontrar significado en los diferentes modos colectivos de expresión mediante los cuales las artes se apropian de la realidad y la transforman.

Comentario: De las dos dimensiones de los contextos de la EA la dimensión intersubjetiva es el último apartado que involucra el contexto y las mediaciones que permean la identidad de cada sujeto. Inscritos en el actual momento histórico. El paso a la sociedad posindustrial donde las

tecnologías de la información y la comunicación permea esta dimensión intersubjetiva y el tiempo que en la actualidad se le dedica al entretenimiento y al ocio a través de las pantallas y las redes sociales sin duda reconfiguran identidades e imaginarios en los sujetos a la CV.