

# Un espacio para pensar la educación artística desde el aula. Experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

MÓNICA MARCELL ROMERO SÁNCHEZ  
Facultad de Bellas Artes-Licenciatura en Artes Escénicas  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

---

## 1. Introducción

Las prácticas artísticas actuales han desbordado sus límites hasta el punto en que *un ser creador, es un ser pensante de sí mismo y de las acciones que realiza en contextos específicos*. De esta manera, las prácticas artísticas se constituyen, tanto de la tradición de sus disciplinas y sus múltiples transformaciones, como de un alto componente reflexivo en torno a su función social como integradoras de comunidad.

A partir de una resignificación de la cotidianidad en el aula, se evidencian elementos y signos que están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje pero que muchas veces, por su obviedad, pasan inadvertidos. Reconocernos como *seres que siempre estamos en riesgo de aprender*, es un primer paso para constituirnos en seres creativos. Ese reconocimiento permite ampliar nuestra mirada sobre situaciones rutinarias que, al problematizarlas y potenciarlas, se constituyen en nichos de investigación que posibilitan la apropiación del conocimiento a través de la creación.

En esa dirección encuentro distintas tensiones derivadas de mi experiencia como docente de docentes en artes, que se plantean de la siguiente manera: ¿en qué lugar, la pulsión y el deseo del sujeto se tornan fundamentales en los currículos que se imparten?, ¿cuándo el profesor deja de “*dictar la clase*” y se convierte en mediador de las múltiples dimensiones humanas que se condensan en un aula de clase? Preguntas que incitan a revisar la relación entre los contenidos y dinámicas de las clases que estructuran la compleja relación entre arte y educación.

“...lo personal de este modo, pasa a ser político y el cambio se hace posible, incluso si inicialmente sólo se produce en el interior de la comunidad o en la conciencia pública. La participación puede convertirse en un proceso de diálogo que cambia tanto al participante como al artista” (Blanco, 2001)

## 2. Reflexiones preliminares

La transformación en mi concepción de la educación y el lugar que ocupa el arte en ella dentro de la educación de educadores implica lo siguiente: es pensarse desde una institución, en este caso la Universidad Pedagógica Nacional y desde un programa académico -la licenciatura en artes escénicas- que prepara a unos sujetos como educadores en artes. Es pensar la pedagogía desde una institución que, misionalmente, responde a la necesidad de un país por tener profesores cualificados en artes.

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**  
**ISSN: 1681-5653**

n.º 52/2 – 25/03/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



Este panorama agudiza las tensiones existentes entre arte y educación, tales como: la división aún vigente entre artista y docente, el discurso y las prácticas artísticas contextualizadas en Colombia contemplando la diversidad cultural que ello implica, las prácticas artísticas con respecto al ámbito educativo, las concepciones del arte que se manejan dentro del aula, tanto por estudiantes como por profesores, y las tensiones e imaginarios existentes con respecto a las políticas educativas y culturales que se implementan.

Sin embargo, al conocer las realidades de los docentes y de aquellos que se preparan para serlo, la concepción de lo político adquiere otro sentido. Los principios expuestos en declaratorias y discursos se desdibujan y empieza a aparecer el docente de aula. Aquel que debe recurrir a su entusiasmo, vocación y sabiduría para generar un ambiente propicio para dejar que la humanidad aflore en el aula. Aquí tiene lugar la política construida desde la práctica, asumida ésta como esa capacidad de tomar decisiones y ser responsable por ello, de saber argumentar la decisión tomada, no sólo desde la razón sino desde el deseo, asumir una posición con respecto al entorno en el que se habita y poder entrar en diálogo con el otro.

Los procesos educativos deben contribuir, en ese orden de ideas, al encuentro con el otro que se posibilita en el aula, este encuentro se enriquece de tal manera que es una oportunidad para reconocerse en y con el otro, para redescubrirse a uno mismo, para llenar de sentido aquello que a primera vista resultó banal. El arte se convierte, precisamente, en ese catalizador que permite encontrar el brillo de la existencia que se había perdido. El riesgo y la creatividad constantes hacen que el ser humano sea capaz de llegar a lugares inimaginados, de encontrar potencialidades que han pasado inadvertidas o están adormecidas.

Las prácticas artísticas que se realizan con un principio de sensatez o conciencia del entorno develan las posibilidades creativas existentes en todos los sujetos. Ampliar los referentes propios y de los otros desde lo sensible es propiamente humano, reconocer en las pequeñas situaciones, en los actos cotidianos, en los ritos ya establecidos, oportunidades para potenciar el encuentro con el otro. Se generan preguntas inexistentes que empiezan a develar el alma del otro, es evidente el cuidado que uno como docente debe tener cuando toca la intimidad del otro.

Los niveles de subjetividad que maneja cada cual requieren de una atenta observación, cada gesto cada mirada, cada movimiento dan cuenta de pensamientos y sentimientos en ebullición. Como profesor de artes se requiere estar atento y alerta a estas señales, para identificar el momento preciso en el que debe maniobrar para dinamizar los ambientes de enseñanza aprendizaje.

### 3. Estructura del área de pedagogía

Las reflexiones presentadas anteriormente generaron la estructura del área de pedagogía que presento a continuación:

La estructura general del área de pedagogía por componentes prepara, durante los respectivos semestres, al estudiante para asumir una práctica educativa en la que el desarrollo de habilidades y destrezas le permiten contribuir eficazmente a la construcción, desde las dinámicas propias de nuestro contexto colombiano y desde su quehacer específico, de nuevas relaciones socioculturales en el país. Los

estudiantes de este proyecto curricular, desde esta perspectiva, se están formando a través de esta experiencia directa para su ejercicio profesional. (Universidad Pedagógica Nacional, 2009)

Los componentes del área de pedagogía de la Licenciatura en Artes Escénicas son:

**Componente político:** Marco de referencia sobre la normativa de la educación artística a nivel internacional, nacional y local. Se incluyen debates y reflexiones sobre la misión de la Universidad, el sentido de la educación en artes en el país, el panorama y desempeño del profesor de arte en el aula, el horizonte ideológico de la Universidad y la Facultad. Reconocerse como universidad pública, laica, asesora en políticas públicas, responsabilidad social en la inclusión, hacer cumplir la ley –lineamientos curriculares-. PEI, currículo, normatividad, etc.

**Componente histórico relativo a la educación:** Comprende la revisión permanentemente de los modelos pedagógicos, los referentes epistemológicos y los contextos históricos en los cuales surgieron. Se incluyen temas como: la contemporaneidad, la definición y función del *conocimiento* hoy en día, el problema de las pedagogías transversales, múltiples y complejas, y la aproximación a las teorías y prácticas de la educación artística.

**Componente disciplinar:** Comprende la revisión de los desarrollos y problemáticas de las artes contemporáneas, que amplían el problema de la técnica hacia lo *liminal*, la concepción del arte y las prácticas artísticas entendidas como campo, y la transdisciplinariedad. Dentro de la concepción de las artes escénicas (danza, teatro y artes circenses) se plantean debates y distinción con respecto a las artes de la representación, presentación y las prácticas vivas.

**Componente experiencial:** Establece cruces entre lo disciplinar y lo pedagógico desde intereses individuales, la propia reflexión y experiencia del estudiante con respecto a la percepción, los imaginarios y las expectativas del rol del docente en artes puesto en diálogo permanente con el contexto. Se trabaja desde los proyectos propuestos por los estudiantes.

**Componente ético:** Se plantea una apuesta en la formación de los futuros educadores sobre la base de un discurso axiológico que juega en la vida escolar y cotidiana un papel muy importante en el proyecto de vida de los estudiantes de la carrera de Artes Escénicas.

Se incluyen preguntas problema como: ¿quién es el sujeto de la educación? ¿Desde donde enuncia y configura el sujeto su discurso y quehacer pedagógico? ¿Cómo se configura el rol docente en artes? ¿Es posible una teoría del sujeto, de la comunidad? Igualmente se plantea al estudiante y al docente como sujetos transformadores de la educación a través del arte.

**Discursos complementarios:** Reconocer elementos de las diferentes áreas del conocimiento que tienen relación directa con la pedagogía, tales como: la psicología evolutiva, la fisiología, la sociología, la antropología y la filosofía. Teorías del conocer desde la neuroanatomía.

La estructura anterior plantea una actitud investigativa por parte de los estudiantes con respecto a las diferentes asignaturas que comprenden el currículo. Contribuyen, finalmente, a la construcción de teorías y prácticas pedagógicas pertinentes al contexto local y en diálogo con el panorama global. Configurando, desde distintas perspectivas, pequeñas comunidades científicas que asumen la enseñanza de las artes

escénicas como un espacio de transformación política, social, económica y cultural desde el aula, desde el colegio, con estudiantes y profesores.

#### 4. Estructura de las clases

“...la perspectiva humanista devela una nueva concepción que orienta la formación de los maestros como individuos identificados con su misión cultural y poseedores de un sentido personal de dignidad que les otorga el rol elegido por ellos y encomendado por la sociedad. Esta dimensión de crecimiento humano debería incidir en la formación inicial de los educadores, de modo que desde el comienzo de su preparación puedan progresar en su enriquecimiento cultural y en sus habilidades de interacción emocional, que constituyen la base de lo que en términos antropológicos podríamos llamar *adultos admirables*”. (Cajiao, 2007).

Con relación a las necesidades de los formadores, la mayor falencia existe en realizar la sistematización de experiencias educativas, para lo cual se proponen las siguientes tensiones como categorías emergentes de reflexión:

En el proceso formativo hay tensiones permanentes entre los aspectos *objetivos y subjetivos* del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre el trabajo *colectivo* y el *individual* (esta mirada es referente al trabajo que adelantan los estudiantes), entre las *anécdotas* de lo que sucede en el aula y la traducción de éstas a *experiencias* (finalmente en el aula existe un encuentro con el otro, *nos encontramos a través de la experiencia con el otro*), esa traducción requiere de un trabajo arduo para consolidarse como objeto de estudio y de investigación.

Otra tensión prevista en los procesos de enseñanza-aprendizaje se refiere a la noción de *control* y *conciencia*: en el acto pedagógico se establecen unas relaciones de poder entre el educador y el educando, relaciones de poder mediadas por un saber y un saber hacer en contexto, en esa dirección persiste una tentación por mantener el control en esa relación que se teje, el reto es generar ambientes adecuados para poder establecer dinámicas que permitan la floración de *actos de conciencia* por parte de los actores participantes en el proceso educativo.

Las anteriores son sólo una muestra de categorías emergentes de reflexión que pueden ser acogidas y complementadas por cada uno de los docentes que está en ejercicio permanente de reflexión sobre su quehacer. Más allá de la repetición mecanicista de la información, se espera generar en el docente una visión crítica y propositiva con relación a su propio trabajo, visión que se consolida a partir de una revisión permanente del quehacer y se configura a partir del encuentro con el otro, con sus estudiantes, con sus colegas.

#### 5. Sobre fundamentación de los currículos en las escuelas

“Concebir la formación artística en un modelo educativo y experimental implica abrir espacios pedagógicos basados en enfoques humanísticos y sociales, además de los puramente artísticos. Insistimos en la formación integral de los educandos en habilidades cognitivas, actitudes y valores ampliando el marco de acción y proporcionando respuestas a planteamientos propios del contexto (lo social, lo medioambiental, lo anticultural), en la búsqueda de la calidad, del espíritu democrático participativo, la autonomía y, por supuesto la investigación... enmarcado en tendencias pedagógicas del constructivismo, el aprendizaje significativo, la

pedagogía de la pregunta, la incertidumbre y la duda, fundados en el pensamiento divergente con un enfoque humanístico" (Duque, 2007)

Hacer postulados absolutamente definidos con respecto a los contenidos curriculares es excluyente y limitante frente a las posibilidades estéticas y artísticas de la comunidad académica (docentes, estudiantes) que participa de los procesos creativos en el aula. De acuerdo con mi experiencia, se recopilan aquí unas pautas generales para la estructuración de las clases, se invita a construir conjuntamente los contenidos puntuales de cada disciplina.

Para plantear un modelo pedagógico acorde a la naturaleza propia del contexto se requiere partir de las prácticas ya existentes, de una sistematización rigurosa, de una atención a los métodos propios de transmisión, de una concientización -por parte de los docentes- del acto de escribir como acto de pensamiento, de testimoniar una experiencia, de concebirse como sujeto histórico en un contexto específico, de ahondar en los supuestos comunes frente a la concepción de las artes y sus modos de transmisión, producción y circulación.

Es factible que desde la práctica y el hacer en sí mismo se generen teorías pertinentes a los procesos locales y que éstas incidan en los demás ámbitos educativos. Se parte del supuesto de teorizar desde las prácticas para la apropiación y pertinencia de las mismas, lo que significa un cambio de mirada frente a la saturación de teorías existentes que no son pertinentes, ni generan lazos identitarios con respecto a las prácticas que se adelantan en torno a la enseñanza de las artes. Si se invierten esas lógicas, muy seguramente los procesos educativos y su implementación, incidan y propongan rutas alternativas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

De este modo, surge la posibilidad de generar proyectos significativos de producción de conocimiento en las escuelas y que éste a su vez sea sostenible, que las acciones allí adelantadas no se limiten a transmitir técnicas que ya han sido revaluadas; si no que por el contrario se generen alternativas de cercanía y apropiación hacia las mismas, sin perder de vista las pulsiones y el deseo que produce practicarlas. De esa manera orgánica afloran procesos de creación e investigación que van mostrando señales en los modos particulares de aprender y enseñar. Lo anterior se vislumbra como estrategia para reconocer y dar validez al saber propio, para visualizarse como expertos de un contexto que necesita darse a conocer.

Si bien es cierto que los modelos pedagógicos han sido estructurados desde miradas foráneas y con investigadores que en la mayoría de casos provienen de otras disciplinas, se considera que la estructuración y articulación de los mismos programas, así como su fundamentación pedagógica y sistematización de experiencias, requiere de currículos pertinentes al contexto sociocultural de la región en diálogo con las tensiones existentes en el mundo global.

De acuerdo a los postulados anteriores, se proponen los siguientes principios para la estructuración de currículos en artes para las escuelas:

- Encuentros entre artistas y formadores: diálogo de saberes (diálogos intergeneracionales, diálogos entre artistas y diálogos permanentes entre las comunidades artísticas y las "no artísticas").

- La observación del propio contexto como principio de creación: el artista como etnógrafo.
- Los productos artísticos en relación con las prácticas artísticas y culturales en contexto, “se invita a partir no tanto desde el arte, sino desde las prácticas y el funcionamiento social de lo visual.” (Ministerio de Cultura, 2006-2010).
- Construcción de comunidad: la escuela como pretexto para el encuentro (de visiones de mundo, de vida, espacios para el disfrute y el goce de las prácticas, configuración del lazo afectivo, del cuidado por el otro).
- Entre el deseo y la realidad: inserción y sostenibilidad de procesos (Tensión permanente entre la producción simbólica y económica en pro de la dignificación del artista).
- Etnoeducación inclusiva: diversidad idiomática.
- La reflexión sobre el oficio: el quehacer pedagógico desde la cotidianidad.
- La tensión permanente entre la teoría y la práctica.

Igualmente, en el momento de estructurar los currículos, se plantean los siguientes retos y tensiones:

- Afianzar el diseño de estrategias de apropiación a través de proyectos formativos desde y para lo local, que permitan el reconocimiento de las dinámicas y la ampliación en la noción de prácticas artísticas y culturales.
- Propender por la descentralización del saber y el reconocimiento de las propias metodologías como parte de la investigación en artes en Colombia, generando reflexiones sobre los modos de transmisión del saber: técnicas y oficios, con relación a prácticas artísticas y culturales actuales desde contextos locales; pensando el oficio desde el proceso más que desde el resultado.
- Valorar, de manera crítica, los diferentes procesos de formación desarrollados al interior de las comunidades, a través de intercambios de experiencias formativas en los que estén presentes los componentes de investigación, creación y formación adquirida.
- Trascender el carácter instrumental de las prácticas artísticas, transformando el imaginario de la “manualidad para el uso del tiempo libre” y generar un sentido de apropiación de las manifestaciones artísticas en el contexto particular a trabajar. Lo anterior mediante la ampliación de las nociones que ponen en juego educadores y educandos en torno al arte, la educación, la cultura y las múltiples relaciones que se tejen entre ellas.

## Bibliografía

BLANCO, Paloma y otros compiladores. (2001) *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, España, Ediciones Universidad de Salamanca.

- CAJIAO, Francisco (2007). *Desafíos de la investigación en educación y pedagogía*, ponencia incluida en las *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía. Desafíos contemporáneos*. Bogotá, Colombia. Editado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Alcaldía Mayor de Bogotá.
- DUQUE, Manuel Fernando y otros (2007) *Sistematización de la experiencia de la Escuela de Formación Artística y Cultural del Guaviare "Comunicando Saberes"* Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- MINISTERIO DE CULTURA, Grupo de Artes Visuales-Dirección de Artes. (2006) *Pautas de los Laboratorios de Investigación-Creación. Programa formativo de carácter nacional en artes visuales inscrito en el componente de formación del Plan Nacional para las Artes (2006-2010)*. (Sin publicar).
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Facultad de Bellas Artes. (2009) *Guía para la práctica docente*. (Sin publicar).