

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PLÁSTICA VISUAL EN COLOMBIA: REVISIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS 2004-2014

Zulma Patricia Sánchez Beltrán

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UD

Introducción

El presente capítulo busca hacer un acercamiento a la producción científica sobre la educación artística plástica-visual en Colombia. Se aborda la última década 2004-2014, en un esquema analítico que pretende plantear problemáticas comunes y disímiles que sirvan como base de nuevos y más actualizados planteamientos. Para dicha aproximación se realizó un rastreo de distintos trabajos académicos desde diciembre 2013 hasta abril 2014, en bases de datos especializadas²⁰; asumiendo el “artículo científico como el género textual más prestigioso en el ámbito científico internacional, y el medio más importante con que cuenta el investigador para comunicar a la comunidad científica los resultados de las investigaciones” (Navarrete, Pérez González, 2010, p. 104).

Así entonces, se procura presentar un estado del arte que vislumbre el trabajo que se ha llevado a cabo a nivel nacional en materia de educación artística plástica visual; ya que desde allí se puede hacer una valoración crítica sobre si es un aporte o no al tema de investigación, y en qué aspecto. Es en esa medida, teniendo como referencia los textos rastreados, se procura hacer una valoración del contenido, sus fundamentos; así como, líneas de trabajo en común y posibles tendencias.

De igual forma, como se sabe, el estado del arte implica diagnosticar el estado actual de los estudios e investigaciones sobre determinado tema, para distintos periodos y problemáticas, en diversos contextos. Lo cual, evidencia debilidades, fortalezas y vacíos en las investigaciones y estudios, e indica algunas prioridades desde la perspectiva de quien los realiza. Es por eso, que se hace referencia al estado del arte como punto de partida de la investigación; pues, permite indagar y reflexionar sobre los aspectos de un tema determinado, para de esta manera hacer un acercamiento crítico y propositivo sobre el asunto en cuestión.

En este caso, la búsqueda general sobre educación artística permite encontrar un número “amplio” de publicaciones al respecto; sin embargo, en lo que compete a la educación artística plástica-visual en Colombia, los resultados de

20. Las bases de datos revisadas fueron: Proquest, Dialnet, Ebsco-hots, Redinet, Scielo, Redalyc, DOAJ - Directory of Open Access Journals, y Jstor.

la búsqueda disminuyen notablemente; lo cual refleja las problemáticas y retos propios de la educación artística en general, y de cada una de sus disciplinas en particular en el país.

Por otra parte, se toma la noción de campo de Bourdieu, en tanto “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento” (Bourdieu, citado por Gutiérrez, 2002: 108), donde se dan sistemas de posiciones y relaciones específicas; para así, entender que el arte como campo no escapa a dichas leyes ni posiciones, y por lo tanto dentro de éste se producen continuamente definiciones y redefiniciones de sus leyes, así como de las posiciones de sus agentes e instituciones. En este caso, se trata del arte con relación a la educación, que aunque asumidos como campos diferenciados y en permanente pugna; de acuerdo con Huertas ²¹ (2010) requieren considerarse los problemas, definiciones y procesos de legitimación que pueden convocar en común, con análisis conjuntos, sobre la educación artística como campo, tema que se ampliará a lo largo de este documento.

Al dar cuenta de la educación artística plástica visual en la escuela, una problemática central, como ya se mencionó, se analiza la no especificidad de la disciplina de la que se quiere tratar, pues se sabe que el gran campo del arte, de acuerdo con Bourdieu (2003), supone un mundo social entre otros, es un microcosmos, dentro del cual hay apuestas sociales, luchas, relaciones de fuerza, capital acumulado tanto simbólico como cultural, por parte de los agentes que lo integran (artistas, curadores, críticos, museos, academias, entre otros), quienes ocupan posiciones determinadas por la importancia de su capital simbólico, siendo estos mismos, quienes consagran qué es el arte, y quién o qué es un artista, así como cuáles serían los géneros y disciplinas artísticas con mayor jerarquía. En ese sentido, el campo del arte ha supuesto un desarrollo histórico basado en la acumulación de saberes; y siguiendo a Bourdieu (2003):

Hay una acumulación colectiva de recursos colectivamente poseídos, siendo una de las funciones de la institución escolar en todos los campos y en el campo del arte en particular, dar acceso (desigualmente) a esos recursos. Esos recursos colectivos, colectivamente acumulados, constituyen a la vez coacciones y posibilidades (p. 38).

En efecto, cuando se habla de educación artística en la escuela, particularmente en la educación pública, son más las coacciones, que las posibilidades. Una de estas (coacciones), se evidencia en las generalizaciones y reduccionismos, a los que ha sido sometido el arte en el ámbito educativo, perdiendo de vista que cada forma de expresión artística, define posiciones conceptuales que determinan límites y expansiones epistemológicas y metodológicas.

21. Magíster en historia y teoría del arte y la arquitectura, candidato a doctor en arte, arquitectura y ciudad, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Profesor asociado, Escuela de Artes Plásticas y Especialización en Educación Artística Integral, Facultad de Artes, Universidad Nacional, Bogotá.

Las artes plásticas y visuales hacen parte del campo del arte, con fines parecidos a la música, la danza y el teatro, por cuanto son “lenguajes artísticos”, en los cuales se manejan códigos y medios que generan formas expresivas, cognitivas y comunicativas. De acuerdo con Eisner (1998), “las artes datan de una gran tradición en las formas de describir, interpretar y valorar el mundo”, cuyos fines pueden ser combinados entre sí, como la experiencia estética del arte, el estímulo y el desarrollo de la sensibilidad, o el acceso y reconocimiento del mundo cultural, entre otros.

No obstante, cada disciplina artística se diferencia de las otras en sus contenidos, metodologías y estrategias (capital simbólico-recursos); por lo cual, se requiere analizar cada una de manera diferenciada, ya que más allá de la posible integralidad, se debe llamar la atención sobre la relevancia y necesidad para que cada lenguaje sea abordado y estudiado en su singularidad, en aras de evitar sumar los distintos lenguajes artísticos como un todo, y llegar a la deslegitimación de las diversas disciplinas artísticas en el ámbito escolar debido a la generalización con que han sido tratadas y asumidas.

La carencia de la escuela es tanto más lamentable cuanto sólo una institución cuya función específica es la de transmitir al mayor número de personas las actitudes y las aptitudes que hacen al hombre cultivado, podría compensar (al menos parcialmente) las desventajas de los que no encuentran en su medio familiar la incitación a la práctica cultural. (Bourdieu, 2003, p.47).

Ahora bien, en escenarios educativos escolares las artes a diferencia de otros campos, han sido presentadas generalmente desde la integralidad; un intento camuflado de anulación de las disciplinas específicas, que las desjerarquiza y flexibiliza bajo los supuestos de cierta generalización metodológica. Como ya se ha señalado, no se trata por supuesto de mantener las fronteras, ni desconocer el sentido holístico que puede integrarlas, pero sí de reconocer que sus estructuras, metodologías, códigos y didácticas son diferentes y por ende su estudio, investigación e interpretación, requieren que cada una de las disciplinas del campo del arte sean asumidas de formas y modos -quizás epistemologías- diferenciados, en tanto sus objetos de estudio también lo son.

Lo anterior, para el caso de la educación artística resulta un punto crucial, ya que tras dicha desjerarquización y flexibilización, y por ende desdibujamiento de cada una de sus disciplinas, se desvirtúa el quehacer de la educación artística y su relevancia en los programas escolares, dando lugar a la invisibilización de estas disciplinas dentro del pénsum académico, por no decir su desaparición total en algunos casos, sobre todo en la primaria y la media en los colegios públicos de Bogotá. La supuesta integralidad ha sido la excusa para la deslegitimación de las artes en general, y de cada una de las disciplinas, en particular, dentro de la educación escolar. De hecho se sabe que en el marco

de las políticas públicas de educación artística la primera directriz es la integralidad de las artes, y tras esto se ha soslayado una asignación específica de espacios, tiempos, docentes y por ende recursos para cada lenguaje artístico, dejando “al libre albedrío” de cada institución asumir una disciplina particular, como si una las abarcara todas, o justificara las demás en el mejor de los casos.

Para los docentes de educación artística, sea música, teatro, danza, plásticas visuales, y para los propios artistas, resulta un demérito la situación generalizadora en la que se ha ubicado la especificidad de cada una de sus disciplinas; mucho más para los principales agentes a quienes implica tal despropósito, es decir, los estudiantes mismos, en tanto son directos afectados del desdibujamiento de cada una de las disciplinas artísticas agrupadas en una sola. De acuerdo con Gardner (1983) y su teoría de las inteligencias múltiples, cada persona tiene posibilidades de comprensión, expresión y desarrollo de habilidades distintas, mucho más cuando de las artes se trata; por tal razón, en términos bourdianos, la generalización de la educación artística y la invisibilización de está en cada una de sus disciplinas, podría considerarse como forma de violencia simbólica y sistémica, mediante la cual se siguen reproduciendo y legitimando las desigualdades e inequidad de una supuesta educación de calidad para todos y todas; lo cual, dada la complejidad del asunto, daría tema para otro artículo a propósito de la tan anhelada formación integral y excelencia académica de las políticas educativas distritales.

En consecuencia, para este artículo, se han tenido en cuenta aquellas publicaciones hechas en torno a la educación en artes plásticas y visuales – pues es el objeto de la investigación–, se centra en ellas como disciplina dentro del ámbito educativo escolar; dándoles un lugar específico y especializado dentro del campo. Sin embargo, se incluyeron artículos cuyo centro es la educación artística en general, pero dan un lugar específico a las artes plásticas y visuales.

Cabe mencionar, que pese a la escasez de artículos encontrados en bases de datos especializadas, así como la disimilitud de los tópicos propios de cada uno, se tienen en cuenta algunas cuestiones en común que aparecen la mayoría de las veces (otras no) en los documentos. Por lo tanto, este será el primer apartado que se va a tratar: los debates centrales y transversales en la mayoría de las publicaciones revisadas.

Un segundo apartado busca dar cuenta de las metodologías y enfoques investigativos aplicados en las distintas propuestas. Y por último, en un tercer apartado, se expresan las posibles tendencias; es decir, asuntos que apenas están siendo planteados en dichas investigaciones y que, sin embargo, no han sido desarrollados, ni trabajados en su complejidad como requerimiento específico.

Vale la pena señalar, que antes de realizar la búsqueda de manera puntual en Colombia, se hizo una búsqueda del estado del arte en el contexto de Ibe-

roamérica, así como una exploración en un horizonte general de tesis de grado en todos los niveles; cuyos resultados fueron similares, en el sentido de que existe la generalización al hablar de educación artística, con las dificultades ya determinadas. Cabe decir que se encontraron investigaciones en torno a la educación artística plástica visual sobre todo en países como España, Argentina, Chile, México y en un porcentaje muy inferior en países como Brasil, Costa Rica y Venezuela.

En cuanto a Colombia, la mayoría de estas investigaciones han sido realizadas en ciudades del interior del país; es decir, exceptuando un 10% correspondiente a Bogotá, las demás están ancladas a indagaciones, intereses, necesidades y experiencias de ciudades como Medellín, Manizales, Armenia, Pamplona, entre otras. El 80% de los artículos son el resultado de investigaciones en el nivel de posgrado, (maestría y doctorados) desde facultades de arte en su mayoría, y una minoría que proceden del campo de la educación en sí misma. De igual manera, un 10% de las investigaciones realizadas hacen parte de las iniciativas de grupos de investigación universitarios adscritos a facultades de artes y educación.

Las líneas de trabajo obtenidas, apuntan a problemáticas que en algunos casos son reiterativas y que sin embargo no son visibilizadas, ni circuladas con la relevancia requerida. De allí, la necesidad e importancia de invitar a aquellos que han sumado sus esfuerzos en la tarea de sistematizar escribir e investigar sobre el objeto de estudio en cuestión; a posicionarse, por un lado, respecto al conocimiento producido, y por otro, de los actuales dispositivos de circulación de la información y el conocimiento, involucrándose e incluyéndose cada vez más en los procesos académicos científicos, en aras de la configuración tanto de la educación artística como campo, y de las artes plásticas-visuales como disciplina diferenciada dentro del mismo.

Antes de pasar al análisis de la revisión realizada, es importante mencionar que tanto para éste como para el rastreo de los documentos, se tuvieron en cuenta las principales categorías y subcategorías planteadas en el proyecto de tesis doctoral de la autora, así: educación artística plástica escolar, jóvenes, y contextos digitales, como grandes categorías, y educación artística plástica-visual, educación artística visual, educación artística y Tic, como posibles subcategorías. Vale la pena señalar, que estas (categorías y subcategorías), no serán desarrolladas de manera específica e individual, sino que suponen como ya se indicó, los puntos de apoyo para el rastreo y análisis, así como las relaciones de los hallazgos con éstas.

De la misma manera presentar en orden cronológico, los artículos que se tuvieron en cuenta, mediante la siguiente tabla:

AÑO	AUTOR	TÍTULO
2005	Orlando Martínez Vesga	La tradición en la enseñanza de las artes plásticas
2005	Antonio Stalin García Ríos	Enseñanza y aprendizaje en la educación Artística
2006	Orlando Martínez Vesga	Investigar, crear, experimentar el mundo.
2006	Olga Olaya	Reflexiones sobre la investigación en las artes plásticas Construyendo capacidades creativas para el siglo XXI.
2008	Silvana Andrea Mejía Echeverri	La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual en Fernando Hernández
2009	Lizarralde Gómez, Christian Felipe	Concepción de estética digital subyacente en las prácticas pedagógicas de los docentes que enseñan medios digitales en los programas de artes plásticas y visuales del eje cafetero
2009	Silvana Andrea Mejía Echeverri	Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006
2009	Olga Olaya	Enseñanza de las artes visuales en Colombia
2010	Miguel Huertas	Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia
2010	Isabel Restrepo Acevedo	Interfaces vivenciales: espacios de inmersión y formación
2011	Isabel Cristina Restrepo Acevedo	Prácticas artísticas digitales
2011	Martha Lucía Barriga Monroy	Estado del arte y definición de términos sobre el tema “la investigación en educación artística”
2011	Martha Lucía Barriga Monroy	La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística
2012	Silvana Andrea Mejía Echeverri	Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas
2012	Isabel Cristina Restrepo Acevedo	Arte digital y educación artística: emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en la ciudad de Medellín
2013	Martha Lucía Barriga Monroy	La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano
2013	Martha Lucía Barriga Monroy	La investigación en educación artística. una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado

Líneas de trabajo

La educación artística como campo en construcción

Como ya se mencionó, más allá de las pugnas entre los campos del arte y la educación, así como de los análisis separados, se requieren estudios y análisis conjuntos que los configuren como un posible campo del conocimiento, siendo ésta una de las perspectivas fundamentales y comunes en la mayoría de los artículos revisados, pues el 90% de ellos coinciden en definir la educación artística como un campo emergente y en construcción. Autores como Huertas

(2010), Barriga Martha²² (2011-2013), Echeverry Silvana²³ (2009), afirman que aunque en la Educación artística ha comenzado una importante producción académica e intelectual, evidenciada en la publicación de libros, artículos, así como el interés creciente por fundamentar y teorizar sobre la misma, al igual que la conformación de grupos de investigación reconocidos por Colciencias, aún falta mayor trabajo histórico que dé cuenta de los procesos y desarrollos que permitan legitimarla como campo.

Lo anterior, se muestra como resultado de la relativa precariedad de los campos del arte y de la educación en el país, así como las constantes resistencias entre éstos pese, a que el mundo del arte y el mundo de la enseñanza dependen recíprocamente y se hallan de alguna manera contruidos por la existencia del otro, sobre todo para el caso colombiano. En palabras de Huertas (2010): “el ejercicio del arte ha estado muy cercano del ejercicio docente” (p.2); sin embargo, enfatiza que dicho acercamiento es posible en la medida en que se indague, investigue y reflexione sobre las definiciones, tradiciones, prácticas: así como en la revisión de los fundamentos teóricos, epistemológicos y pedagógicos de la educación artística, y sus relaciones en tanto enseñanza artística, lo que le permite constituirse en campo.

La enseñanza de las artes plásticas en Colombia

Sin ser el tema central, salvo en el 10% de los artículos, es recurrente en la mayoría el rastreo sobre la tradición de la enseñanza de las artes plásticas desde su propia nominación, a través de diferentes contextos históricos, sus influencias socio-políticas, económicas y culturales, en son tradiciones que han servido para fundamentar y teorizar sobre esta (educación artística plástica-visual), y su inclusión en el currículo. Por lo tanto, no puede ser asumida como una actividad libre de intereses, al igual que sus prácticas educativas; pues dichas influencias son las que han construido el sentido que debe tener el arte en el currículo escolar según cada momento histórico y las concepciones sociales de éste.

22. Docente investigadora vinculada a la Licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Editora y directora de la revista de investigaciones *El artista*. Doctora en Ciencias y Educación, área de Historia de la educación Latinoamericana, Rudecolombia UPTC; Máster en educación musical, Tokyo Gakugei University, Japón; Pianista, Universidad Nacional de Colombia; Licenciada en inglés francés, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; evaluadora comité de proyectos de movilidad internacional de COLCIENCIAS y CYTED, entre otros.
23. Docente de Educación Artística del municipio de Bello, Antioquia. Docente de cátedra, Universidad de Antioquia. Integrante del grupo Formaph. Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006 Investigación financiada por la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, entre agosto de 2007 y octubre de 2008 y realizada entre el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), el Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –Formaph– y el Semillero de Investigación de la Facultad de Artes.

Las nominaciones, tradiciones, y la inclusión en el currículo de las artes plásticas y visuales están ancladas a los paradigmas occidentales, desde los cuales, los cambios de nominación en las disciplinas curriculares están condicionados por corrientes artísticas dominantes, tendencias educativas hegemónicas, valores sociales de la época que pretenden transmitirse, entre otras. De ese modo, empezando por la nominación de artes útiles, pasando por la de bellas artes, llegando a la complejidad que implica desde el siglo XIX dar cuenta de las plásticas visuales, por la proliferación de movimientos artísticos y de propuestas plásticas cada vez más expandidas, que revalúan los criterios tradicionales de enseñanza de las academias; la enseñanza se desplaza de lo emocional y experimental hacia lo intelectual. Así también, de cambios en los procedimientos técnicos e intereses respecto de la imagen, más que de la técnica, para dar cuenta de las llamadas artes visuales ampliando el rango de posibles procedimientos técnicos (fotografía, video, instalaciones entre otros, imágenes sintetizadas por el computador) incluidos dentro de la producción y manipulación de imágenes.

De la misma manera, no se pierde de vista la aparición de las primeras academias en Europa durante el siglo XVI y XVII, la expansión de las mismas en América en el siglo XIX, y la llegada de estas a Colombia, implicando que la mayoría de programas de artes plásticas o afines que existen son generados por instituciones de educación superior, con gran influencia inicialmente Europea y de manera más reciente Norteamericana; por lo cual, no hay unificación de los programas y los nombres de los títulos a expedir, de la mano con las modificaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte, para el caso universitario inicialmente, teniendo como consecuencia que los modos como se definen los objetos de estudio y sus límites, así como las prácticas y formación de profesores implica consecuencias para otras instituciones educativas, incluidas las escolares, dado que la universidad condiciona cambios en el contexto escolar, desde la influencia que puede tener en los desarrollos de políticas educativas.

Por otra parte, para autores como Huertas (2010) y Olaya Olga²⁴ (2006), la academia, específicamente las universidades, se entienden como los focos de pensamiento artístico; pero, sin embargo, en y desde estas (universidades) no hay indagaciones en torno a la enseñanza del arte, mucho menos en el contexto escolar, pues según Huertas (2010):

La escuela, la infancia y su vida cotidiana no existen para el alto mundo del arte. Los debates sobre qué es lo artístico, o lo contemporáneo, dudosamente tienen efectos en la consolidación de pensamientos críticos, pero sí generan consecuencias sobre la práctica concreta, al instalar modas, que abren o cierran los límites del campo, decretando “muertes” de medios o lenguajes.

24. Directora Ejecutiva – Ámbar, Corporación cultural para la investigación y el desarrollo del Arte, la Cultura y la Educación Artística. <http://www.corporacionambar.org>

En el caso de la educación, en el nivel escolar es muy fuerte el peso de una tradición mal asimilada por dos factores esenciales: en los programas de licenciatura con énfasis en arte es muy común que la dicotomía entre la formación artística y la pedagógica se convierta en un conflicto. Incluso, en algunos de ellos se considera un error que un estudiante llegue allí con la intención de desarrollarse como artista. En estas condiciones, se forman profesores de artes con desarrollos disciplinares muy escasos. Una pregunta es si podemos pensar seriamente en un proceso de enseñanza en el que el profesor no tenga un dominio mínimo de su objeto de estudio y de enseñanza (Huertas, 2010, p.174).

Así, la educación artística en la escuela, como en el nivel universitario está condicionada por los cambios y transformaciones socio-políticas y culturales universales, teniendo presencia en los países europeos hasta entrado el siglo XX. Para el caso específico de Colombia, la enseñanza artística aparece en el pensum de la primaria y secundaria hasta casi los años ochenta, sobre todo para la básica primaria desde enfoques esencialistas e instrumentales en detrimento de enfoques cognitivos y comunicativos. Los encargados de la educación artística para la época, fueron en la primaria los mismos docentes que tenían a cargo otras áreas, (como aun sucede); es decir, que no era un docente con especialidad en la disciplina (ni en el campo), aunque si en pedagogía. En esa medida, una vez instaladas las artes plásticas para los programas académicos de la secundaria, ahora llamada básica y media vocacional, quienes eran responsables del área, en su mayoría, fueron profesionales en artes plásticas; los cuales, aunque sí eran especialistas en la disciplina o en el campo, no lo eran en pedagogía de las artes. Distinto a lo que pasaba en otros países, por lo menos Europeos, en Colombia no existió formación de docentes en artes y mucho menos de artes plásticas y visuales sino hasta entrados los noventa, hecho que representa a su vez, y evidencia también, los vacíos e importancia del área en el pensum académico, consolidando una vez más las visiones reduccionistas del ser, saber y quehacer artístico, para el caso de las artes plásticas y visuales.

La formación de docentes en artes plásticas

Como resultado de la situación docente descrita, surge otra de las perspectivas, que si bien, en algunos artículos se trata de manera específica y rigurosa, en la mayoría, se hace de forma secundaria, lo que supone un lugar común, estableciendo, que para dar cuenta de la investigación en educación artística como campo, y para el caso de la disciplina plástica-visual, se debe llamar la atención sobre las prácticas de enseñanza y de formación. Estas últimas, referidas específicamente a los docentes, quienes de acuerdo con Echeverry (2012) “deben asumir el rescate de una posible *tradición* que incorpore, reconfigure, recontextualice y produzca la diversidad de conceptos, discursos, prácticas y experiencias construidas en la historia reciente de la educación artística en Colombia” (p.182).

En este punto, se hace evidente la necesidad de trabajar en la formación docente, en lo relativo a las artes plásticas y visuales, ya que desde allí existen varios vacíos, pues no se cuenta –sobre todo en la educación básica– con docentes especializados, ni en ésta, ni en ninguna disciplina del campo artístico. Por lo tanto, la educación artística en este nivel escolar ha sido asignada a docentes de otros campos, viéndose notablemente afectados los procesos de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes, y directa e indirectamente el de los docentes.²⁵

Con respecto a nivel de la media, aunque los docentes son especializados en una disciplina en el mejor de los casos, se requiere que estos se actualicen de manera constante no sólo en las metodologías, sino también en cuanto a los contenidos, según los constantes y rápidos cambios acaecidos a nivel socio-político y cultural, como consecuencia de una sociedad posmoderna, globalizada y tecnológicamente informada y comunicada. Esta situación también se destaca en el nivel universitario, donde al parecer se evidencia y comprueba con mayor rigor dicha carencia.

De la misma manera, y como se ampliará más adelante, se debate la necesidad o no de establecer licenciaturas diferenciadas por cada disciplina del campo artístico o por el contrario optar por la integralidad desde la propia formación de los docentes; es decir, licenciaturas en educación artística integral, opción, aunque reclamada por algunos autores como Barriga Martha, García R. Stalin, es revisada por otros, (para el caso quien escribe este artículo), dado que como al inicio de este texto se enfatizó, una no justifica o involucra el sentido epistémico de las otras.

25. Ante este vacío y la necesidad, de tener herramientas de tipo educativo y/o pedagógico para la enseñanza de las artes plásticas y visuales en los niveles de pregrado, y/o básica secundaria, surgen distintos programas enfocados ya no en la formación de artistas plásticos-visuales, sino de licenciados y/o educadores en artes plásticas y visuales o en su defecto educación artística. Necesidades aún vigentes, que reflejan la poca o nula atención que el estado y la sociedad en general le ha prestado a las artes, para el caso plásticas y visuales, siendo reconocido el papel peyorativo y de entretenimiento que a estas se les endilga, perdiendo de vista su función cognitiva, comunicativa, reflexiva, en tanto memoria y espíritu de una época determinada.

Para el caso de Bogotá, la universidad Minuto de Dios, aparece como una de las primeras, sino la primera universidad con un programa que hace énfasis en la educación artística; creando la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Estética en 1992. Por su parte, la fundación universitaria Cenda, en el 2000 funda la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Artes. Más tarde, la universidad distrital, también crea una licenciatura en Educación Artística durante el 2001; siguiéndole la universidad Antonio Nariño y finalmente la Universidad Pedagógica -educadora de educadores-, que en el 2006 abre la licenciatura en artes visuales específicamente, así como la universidad Santo Tomas con un programa semi presencial(a distancia) en el 2012. Una vez más se demuestra que así como la formación de artistas plásticos se establece sobre todo en las universidades privadas, la formación de educadores en artes también y que es básicamente en la última década donde se hacen esfuerzos por esta instancia.

La investigación artística y la investigación en el campo de la educación artística

Plantear la investigación artística y/o investigación en educación artística, supone un asunto muy polemizado, y también emergente, tanto o más que el de la educación artística como campo; por lo tanto, las discusiones apenas comienzan, y la mayoría están ancladas al debate sobre el pacto de Bolonia²⁶. Según autores como Hernández (2006) y Uhía²⁷ (2010) la investigación tanto en artes como en educación artística, ha estado siempre presente de una u otra manera, donde ha supuesto una actividad fomentada, más no exigida, ni evaluada. Sin embargo, la exigencia y evaluación de la misma –investigación–, comienza y se articula para el campo de las artes en general, y para todos los campos en particular, en países como Colombia desde dicha declaración; con la cual, se exige, evalúa y legitima la investigación según estándares internacionales de acreditación de la educación.

Pese a ello y de manera simultánea para el caso del arte, e incluso de la educación artística, se ha estado en constante búsqueda sobre caminos y metodologías propias de investigación, dado el carácter subjetivo que lo determina. Para los autores referidos anteriormente, entre otros, no es posible medir la investigación en artes y por ende en educación artística con los mismos parámetros que se aplican a otros campos del conocimiento. Sin embargo, tras las exigencias condicionadas por la declaración de Bolonia, se ha optado además de la búsqueda de metodologías propias, por la adaptación y aplicación de metodologías investigativas de otros campos con mayor trayectoria en ésta, tomadas de metodologías de tipo cualitativo, cuestionando y debatiendo en torno a “la investigación sobre las artes, sino desde las artes” (p.14), como lo señala Hernández (2006).

De esta manera, se establece que la investigación sobre las artes ha sido y puede ser hecha desde la experiencia artística del espectador(en tanto interprete, más no creador), de quienes estudian y/o leen las obras; por lo tanto como modos y formas de lectura e interpretación artística, pero no desde su creación. Es decir la investigación desde las artes, supondría más allá de la experiencia artística interpretativa, del encuentro con la obra ya terminada (lectura e in-

26. Declaración hecha y firmada en Bolonia (1999), por varios países Europeos, la cual supone la creación y legitimación del espacio Europeo de Educación superior, convirtiéndose en la base rectora y referencial de las reformas educativas para los demás países, “si quieren” ser acreditados internacionalmente. Dentro de sus principales objetivos están: La Implantación de un ciclo educativo ascendente: pregrado, maestría, doctorado y postdoctorado. Instalación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), permitiendo la homologación en todas las universidades de la Unión Europea y unos tiempos acelerados para cursar las carreras. En últimas la promoción de una dimensión europea de la educación superior.

27. Profesor asociado del Departamento de Arte, Universidad de los Andes, Bogotá. Artista, MFA del San Francisco Art Institute de California y Maestro en Bellas Artes de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá. fuhia@uniandes.edu.co.

terpretación como espectador), se considera y asume a partir de la creación y sus propios creadores, es decir desde los artistas no sobre estos, los artistas, quienes originan, realizan y ejecutan la obra, sus procesos creativos, asumidos también como procesos de investigación; más allá de los estudios históricos y/o hermenéuticos sobre las problemáticas, producciones, o prácticas artísticas, realizadas en su mayoría por historiadores, filósofos, antropólogos, entre otros, no por los propios artistas, ni mucho menos de sus procesos artísticos creativos.

Esta disyuntiva es tratada en la mitad de los artículos: Estado del arte y definición de términos sobre el tema “La investigación en educación artística”. La investigación en educación artística. Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado. Investigar, crear, experimentar el mundo, Reflexiones sobre la investigación en las artes plásticas, Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas, entre otros.

En los mismos por un lado se hace referencia, a si el ejercicio de producción artística es y puede ser considerado como investigación, y que para cualquier caso, no es lo mismo que investigación en otros campos del saber. Pese a que la investigación-creación también implica niveles de rigor y disciplina, no responde a unos patrones determinados, ni a unas exploraciones precisas como las de las ciencias, específicamente en lo que tiene que ver con las artes plásticas; pues implica grados de mayor subjetividad, y por lo tanto, para algunos autores como Barriga Martha, Martínez Vesga, por citar algunos, no puede ser comparada ni medida la investigación científica con la denominada investigación-creación.

Así, las reflexiones sobre la investigación en las artes plásticas, más que hablar y/o extenderse a su relación con el campo educativo, centra su desarrollo teórico en el paralelo simultáneo entre investigación científica e investigación creación, siendo relevante dar lugar y espacio a este último tipo de investigación, como fundamental en los procesos de validación no solo de los artistas, y de las academias, sino del mismo campo. De cualquier manera, la investigación-creación requiere de argumentaciones teóricas que contextualicen la obra de creación; sin embargo, y según Barriga Martha (2011), las disciplinas artísticas buscan y desarrollan metodologías propias de investigación, basadas en las necesidades específicas de sus disciplinas o entre disciplinas.

Por su parte, el otro punto de la disyuntiva es la investigación educativa basada en las artes y/o investigación en educación artística, la cual supone los posibles vínculos entre el arte, la educación y la pedagogía a través de procesos de investigación educativa basados en el arte como ejercicio de indagación antropológico-pedagógico, que apunte a construir objetos de indagación, métodos y referentes conceptuales. Así como también, la aplicación de la investigación al proponer encuentros entre los hallazgos tanto del campo del arte

como de la pedagogía, en relación a formas de producción y de conocimiento sobre el mundo en general, y sobre la labor profesional del educador-artista.

En ese sentido, de acuerdo con Barriga (2011), pese a los esfuerzos por realizar investigaciones, estudios, recopilar memorias, artículos, y opiniones de artistas sobre trabajos de investigación fruto de encuentros realizados en el medio, “Hasta el momento, tampoco encontramos en Colombia ni en Latinoamérica un libro o guía que oriente a profesores y estudiantes en el quehacer específico de la investigación especializada en educación artística, y concretamente en sus metodologías” (p.231).

La integralidad del campo de las artes (contenidos y disciplinas)

Dicha integralidad es definida desde dos perspectivas distintas, para autores como Huertas (2010), Barriga Martha (2013), Olaya (2009), se requiere que desde los contenidos se trabajen no solo las tradiciones, formas, modos y medios artísticos occidentales, sino que se integren con los propios a nivel nacional, y específicos de los contextos locales; ya que, como se sabe, el nivel de educación formal de artes en Colombia, se han instalado y fundamentado en currículos foráneos para la enseñanza y estudio de las artes, desplazando los saberes y tradiciones propias. Para Barriga (2013) es imperativa la construcción de currículos propios que incluyan la diversidad geográfica, étnica y cultural colombiana, haciendo referencia a currículos situados que respondan a las manifestaciones artísticas propias y locales.

Esta misma autora, así como García R. Stalin (2001), reclaman la integralidad de las artes, desde la unificación curricular y metodológica de las distintas disciplinas que conforman el campo artístico; es decir, que la educación artística no sea pensada, ni definida desde cada una de sus disciplinas, sino a partir de la combinación de todas, desde un mismo currículo e incluso por un mismo docente que responda a las demandas e intereses diferenciados de los estudiantes. En ese sentido, sugieren los dos autores que las Licenciaturas en artes aisladas no tienen sentido, ya que su objetivo debe ser formar docentes para escuelas y colegios, prioritariamente para orientar la asignatura Educación Artística integral, abogando así por las licenciaturas de educación artística integrales.

La Cultura visual y la educación artística plástica

En menor porcentaje y casi que de manera aislada, otra de las posibles líneas de trabajo es la inserción de la cultura visual²⁸ dentro de la enseñanza-aprendizaje

28. La cultura visual supone la redefinición y reconocimiento de las imágenes visuales y sus significados en relación con la cultura, con los sujetos y artefactos que en esta se encuentran, los significados y sentidos que se producen recíprocamente; cobrando gran relevancia durante las últimas tres décadas con el definitivo establecimiento de los medios masivos de comunicación y para la última década las TIC. La cultura visual supone la dimensión social de la mirada de la visualidad humana,

de las artes plásticas y visuales. La cultura visual ha sido muy expandida en países desarrollados, incluso algunos latinoamericanos, pero aún no es asumida para el caso de la educación artística plástica-visual colombiana; ya que, si bien se habla de artes visuales en algunos casos a nivel escolar (incluso el agregado o cambio de nominación por artes visuales, deriva de ello), poco o nada se trabaja desde esta concepción. Para su abordaje, tanto autoras como Echeverry Silvana (2009) y Olaya Olga (2009), parten del reconocido académico e investigador español Fernando Hernández, quien al igual que su país de origen, es uno de los que mayor número de investigaciones, tesis, y artículos producen en torno a la educación artística plástica-visual a nivel escolar.

Los tres autores señalados, Echeverry, Olaya y Hernández, convergen en dar cabida a la comprensión crítica de la cultura visual, como fundamento de la educación en artes visuales, asumiéndola como parte de los procesos socio-culturales de la posmodernidad; los cuales, requieren ser estudiados desde concepciones y prácticas pedagógicas críticas, pues según Olaya (2009) “Es innegable que la cultura infantil la compone la industria editorial, audiovisual, la TV, los videojuegos, los juguetes, los productos musicales, cinematográficos, escénicos, literarios y hasta museales diseñados o mejor pensados para interactuar con el niño” (p.1).

En esa medida, podría decirse que se demanda un diálogo entre la escuela y la cultura visual venida de los distintos medios de comunicación y más recientemente de sus tecnologías; las cuales, van más allá de los soportes e instrumentos, pues involucran conceptos, narrativas, ideologías y posiciones culturales, que requieren una redefinición de la educación artística, así como el replanteamiento de sus prácticas en las que se incluya la cultura visual para una comprensión crítica de la misma. En tanto la “educación artística plástica visual”, focalizada en la cultura visual, implica mediaciones pedagógicas con las estéticas y experiencias de los estudiantes en su vida diaria por fuera de la escuela y el mundo visual que les rodea, en el cual coexisten y conviven lo local y lo global.

Como ya se mencionó, ésta -la cultura visual-, aparece apenas como una línea de trabajo inicial, devenida desde hace más de tres décadas, que sin embargo con la actual instalación de las TIC, ha cobrado relevancia y por ende los debates y/o coexistencia entre lo local y lo global, apenas vuelven a ser renovados, dando lugar incluso a lo glocal.

que incluye la historia, discursos, significados, representaciones, narraciones de las imágenes y la mirada, la visión, la visualidad y percepción, la construcción y deconstrucción de las mismas en tanto formas y modos culturales.

Con la cultura visual en el campo del arte, se desplaza la atención de los procesos de producción de la obra y el autor, a la distribución, circulación recepción, interpretación, y apropiación de las imágenes que de esta se heredan, ampliando y expandiendo la percepción y mirada a las que no necesariamente se incluyen como artísticas, sino también las dispuestas por los mass-media y las TIC, desde las cuales se generan y producen constantes y nuevos significados y sentidos.

La educación artística plástica-visual y la cibercultura

Más allá de la llegada de las Tic (medio siglo atrás), la instalación de éstas en la vida de las actuales sociedades, se han generando nuevas formas de ver, conocer, hacer y sentir el mundo. Hablando así, de sociedades de la información y el conocimiento (Castell), como también de la cibercultura, que desde autores como Pierre Levy (2007), quien a lo largo de su texto denominado de la misma manera- “la cibercultura”, establece las condiciones, límites y expansiones posibles de esta en el mundo de hoy, dando lugar específico a lo que tiene que ver con el saber, la educación y el arte en general.

De acuerdo con Levy, la cibercultura supone el conjunto de sistemas socio-técnicos culturales híbridos, que interactúan recíprocamente, donde convergen las personas, sus universos simbólicos (ideas y representaciones, interpretaciones y valores), respecto de las entidades materiales naturales y artificiales. Así también, dichos sistemas se relacionan con las técnicas materiales e intelectuales con las que dinamizan sus modos de ser, hacer y saber, con las prácticas que desarrollan en el ciberespacio (el entorno material en que se produce dado por las infraestructuras materiales de las redes de ordenadores y demás artefactos electrónicos, las correspondientes Tic contenidas y mediadas por dichos dispositivos).

Así, entonces, una última línea de trabajo, pero no menos importante, a propósito de la cibercultura, es la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (tics) en el área de educación artística plástica-visual en la escuela, que al igual que la cultura visual, aparece más como una expectativa que como perspectiva, pues sólo es tratada en dos de los trabajos rastreados. Aparece como un tema y debate que empieza a ser incluido y desarrollado en el ámbito educativo, específicamente en la escuela ya través de la disciplina artística señalada.

Desde esta expectativa, se evidencian muy pocas investigaciones, al menos en Colombia, en torno a la incorporación de las Tic en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación artística plástica-visual; Sin embargo, solo una de éstas hace alusión específicamente a la escuela: “Arte digital y educación artística: emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en la ciudad de Medellín”, las demás giran en torno a procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios en espacios académicos de los programas de artes plásticas y visuales. Pese a que las investigaciones son desarrolladas en espacios académicos de niveles distintos y con enfoques diferentes, convergen en: por un lado, la necesidad de dirigirse en primera instancia a los docentes y su formación en las Tic, así como la inclusión o no que éstos hacen de ellas en sus prácticas pedagógicas, siendo muy escasa por no decir inexistente; y, por otro lado, las investigaciones también son dirigidas y aplicadas a los estudiantes en cada nivel (la media y

universitario) respectivamente, en los cuales encuentran una buena aceptación y motivación en los desarrollos investigativos.

A su vez, puede establecerse que son escasas las iniciativas de integración tecnológica que parten de docentes de educación artística plástica-visual –para el caso que compete–, y que cuando estas iniciativas se dan, se hacen sobre todo en el uso de Internet como una herramienta investigativa o de divulgación de los procesos, pues para autoras como Restrepo²⁹ (2012), en los planes curriculares siguen priorizando la enseñanza de medios tradicionales como el dibujo, la pintura, el grabado, entre otros, sin brindar un espacio para la enseñanza del “arte digital”³⁰.

Pese a que los docentes del área de educación artística tienen una información básica sobre el surgimiento de nuevas posibilidades para la creación artística digital, de acuerdo con la misma autora, se requiere generar espacios de reflexión, investigación y capacitación en este nuevo medio, pasando más allá de las posibilidades técnicas que las Tic ofrecen para la creación artística, a las posibilidades significativas del arte digital. De allí la necesidad de crear procesos de alfabetización digital para las artes, que permita a los docentes del área entender la importancia que tiene el arte digital en la configuración y creación de contenidos sociales y culturales.

29. Maestra en Artes Plásticas, Magíster en Artes Plásticas con énfasis en Multimedia. Candidata a Doctora en Artes, Profesora Asistente de la Universidad de Antioquia.

30. Se define arte digital como las prácticas de producción simbólica desarrolladas, para el caso, visualmente mediante y en las tecnologías digitales, generados cambios significativos en las dinámicas de producción visual, así como en las formas de distribución, circulación, recepción y apropiación de las imágenes. Dichos cambios suponen un desprendimiento ontológico de la materialidad de los soportes físicos con los que se han fijado la obra de arte, modo de enfrentarse a la producción visual, teniendo como base que las imágenes son productoras de conceptos, transmisora de conocimientos, y que la obra de arte como una imagen más, requiere desmaterializarse ante el mismo proceso del desmaterialización del trabajo, requiriendo un artista y un arte como agentes sociales que pertenecen al sector de los datos y materiales, productores de conocimiento. Donde la obra de arte ha dejado de estar consagrada y perpetuarse en el museo, para obtener el don de la ubicuidad, en tanto más allá de hablar de la obra, se hablará de la imagen en una sociedad para la distribución de la realidad sensible a domicilio. (Brea, 2007-2009)

El arte digital da cuenta de los desarrollos, modificaciones y reconfiguraciones, asumidas por las prácticas artísticas en relación con la aparición de las TIC; transformaciones condicionadas por la convergencia y confluencia de la intercomunicación, la intertextualidad, los efectos de procesos comunicativos y cuya principal cualidad es la interconexión de sujetos, de acciones significativas y que por lo tanto la mejor realización crítica de las prácticas simbólicas es la construcción de comunidades, como dispositivo de interacción dialógica y conversacional en el espacio público, en tanto esferas participativas y que ante esta las prácticas artísticas y las instituciones culturales tradicionalmente entendidas, son desplazadas por la interacción en escenarios públicos entendidos como espacios propios del acontecimiento y que por lo tanto el Arte Digital, supone más que un nuevo medio, un campo de experimentación, teniendo sentido en el espacio de las nuevas formas de acción comunicativa y de representación que surge de la arquitectura red, de tal manera que el arte, su práctica e instituciones está llamada a reinventarse y que el arte digital, también llamado Net.art, y en otros casos Media-art, anticipa y da aviso de nuevas rutas y de nuevos rumbos.

Para cualquiera de los casos, sea en el nivel escolar o universitario, la incorporación de las Tic en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación artística plástica visual, resulta muy precaria, pues no hay un escenario pedagógico ni soportes teóricos rigurosos desde los cuales se generen reflexiones y prácticas que impacten de manera significativa; como tampoco es posible dar cuenta de experiencias relevantes que ayuden a la consolidación de modelos de enseñanza-aprendizaje, dado que desde los docentes aún no se tiene una concepción muy elaborada de lo que estas (Tic) suponen e implican, así como lo que es el Media Art. De esa manera, se supeditan estos términos al uso de la tecnología netamente instrumental, perdiendo de vista lo que tiene que ver con la interactividad, la desterritorialización, la interconexión y las nuevas maneras de representar.

Desde la perspectiva de la incorporación de las Tic a la educación artística plástica visual, se hacen más evidentes las carencias detectadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la disciplina, así como: la falta de actualización y formación especializada de los docentes en Tic, programas y usos; la escasez de recursos además de humanos, en cuanto a infraestructura, equipos, talleres, falta de o lenta conectividad, costos de las licencias de los programas para la creación digital, gráfica, audiovisual o multimedia; la escasez o incompleta dotación, que en el mejor de los casos es de uso privilegiado del área de tecnología e informática en la mayoría de instituciones educativas.

Las metodologías de investigación en el campo de la educación artística

Como se ha venido señalando, son varias las polémicas en torno a las metodologías de investigación aplicadas en educación artística, donde se suman las discusiones tanto de investigación en educación como las propias del arte. Para los dos casos –Investigación en educación e investigación en el arte– tienen un alto grado de subjetividad y por ello la mayoría de las veces se ha optado por asumir metodologías de investigación cualitativa, desarrolladas y trabajadas por otros campos del conocimiento con mayor trayectoria en investigación. Tal como lo establecen Martínez Vesga en su artículo de 2006: “Investigar, crear, experimentar el mundo Reflexiones sobre la investigación en las artes plásticas”. Barriga Martha en sus artículos: “La investigación en educación artística. Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado” de 2013, “La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano” de 2013, entre otros.

Sin embargo, los enfoques derivados de la metodología cualitativa han estado siendo ajustados y adecuados al interés y necesidades propias del campo educativo, cuestionándolos y situándolos con los debates teóricos metodológicos específicos de los problemas de estudio y desde los contextos en que se producen.

Las metodologías aplicadas en las investigaciones realizadas, son tan disímiles como las investigaciones mismas: el 30% de las investigaciones realizadas son de carácter teórico, con enfoques del análisis histórico del discurso educativo y pedagógico (para el caso en particular) cruzadas con análisis documental y desde una perspectiva histórica y pedagógica, asumiendo el complejo de técnicas, métodos y procedimientos para el manejo de fuentes primarias y secundarias (la mayoría de veces), y apuntando a una elaboración de tipo historiográfico. Evidencia de esto, es el artículo de Echeverry Mejía (2009) : “Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006” y como la propia autora lo establece, asumiendo los discursos como productos y productores de conocimiento condicionados a reglas de formación, estructuración y funcionamiento, desde los cuales es posible incluir y comprender sujetos, prácticas, objetos, conceptos, y técnicas.

El 70% son de carácter teórico-práctico, donde se asume lo práctico como el trabajo aplicado directamente a grupos específicos, sean estos docentes o estudiantes (o los dos), en algunos teniendo desarrollos metodológicos de tipo exploratorio, en el sentido que suponen una aproximación general a situaciones sobre las cuales no hay mucha claridad y han sido poco estudiadas al menos con fines investigativos.

Ejemplo de ello, es el trabajo titulado: “Concepción de estética digital subyacente en las prácticas pedagógicas de los docentes que enseñan medios digitales en los programas de artes plásticas y visuales del eje Cafetero”. Para el caso específico, lo digital como tema emergente en lo académico y artístico. Lo anterior, ha implicado relacionarse con un tema particular a fin de generar hipótesis más precisas, requiriendo gran rigurosidad y exhaustividad de las conclusiones a las que se llega, pues pueden suponer pruebas e indicios, pero no generalizaciones.

Del mismo modo, son aplicadas también cuando se complejiza formular hipótesis precisas o de cierta generalidad, partiendo de estudios individuales de los hechos, para plantear conclusiones con ciertos niveles de universalidad que pueden postularse como principios o fundamentos de una teoría. Este tipo de metodología es cruzada con enfoques y técnicas cualitativas como las entrevistas, grupos de discusión, entre otros.

Otra de las metodologías aplicadas a este tipo de investigaciones teórico-prácticas son de enfoque empírico, con el cual se busca comparar las ideas o teorías con la realidad, es decir, un trabajo de campo propiamente dicho, donde se pone a prueba la hipótesis planteada con los hechos, para contrastar o aseverar desde la descripción de los datos recogidos en los hechos mismos. La investigación titulada. “Arte digital y educación artística: emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en la ciudad de Medellín”, supone una muestra de esto.

Estas dos últimas metodologías de investigación, fueron en la mayoría de los casos combinadas con enfoques cualitativos, resultando investigaciones multi-metódicas, utilizadas básicamente en lo que hace referencia a integración de las tecnologías de la información y la comunicación, con procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes plásticas y visuales.

Tendencias

Como se mencionó al inicio de este documento, tras establecer las líneas comunes de trabajo en el primer apartado, y las metodologías aplicadas en el segundo; este tercer apartado obedece a las posibles tendencias hacia las cuales ha estado girando o girará de manera definitiva la educación artística plástica-visual, basada en el rastreo y búsqueda realizada, que sin embargo son asuntos por ahora apenas planteados.

Este texto inició planteando una problemática central, que a su vez es evidenciada en algunos artículos: la necesidad o no de trabajar de manera diferenciada cada una de las disciplinas artísticas, teniendo en cuenta posturas encontradas, donde en efecto para algunos resulta poco viable en tanto el docente debe y necesita tener dominio específico de su objeto de estudio; mientras que otras posturas asumen lo contrario. Además, como ya se ha mencionado y se entrevé en los artículos rastreados, pensar la educación artística desde las plásticas visuales, no incluye, ni involucra implícitamente las demás disciplinas. Pese a ello las prácticas pedagógicas en cualquier campo y disciplina, asumidas desde la educación, deben ser pensadas además del campo propio, desde los actores que las reciben, es decir, los estudiantes, sus intereses y necesidades, más allá de la cobertura; hay que pensar la calidad de la misma, la igualdad de oportunidades comenzando por el acceso al conocimiento brindado para el caso por la escuela pública.

Otra de las perspectivas evidenciadas y derivadas de la anterior, pero sobre la cual la polémica podría decirse apenas comienza, es la formación de docentes en artes; que además de escasas, las licenciaturas en educación artística (cualquiera que sea su lenguaje) son muy recientes y ni quienes las ofertan –las universidades- ni quienes las demandan –los colegios-, consideran como tema de vital importancia, lo cual se agrava si a este concepto se suma la irrelevancia con que se asume la educación artística en general.

En términos de contenidos de la educación artística plástica-visual, aun se perciben debates y polémicas en torno al desarrollo técnico versus el cognitivo y comunicativo de las artes plásticas, así como la disyuntiva entre saberes locales y globales. Se observa entonces, que se requiere incluir en la educación artística plástica-visual, tanto prácticas tradicionales de la disciplina, como propias del contexto en que se instalan, así como la innovación y actualización de

la misma (disciplina) con base en los cambios tecnológicos y socio-culturales que estos -han implicado. Se trata, entonces, de una educación artística-plástica visual que dialogue con el pasado en tanto tradición, como con el presente en tanto innovación, más allá de los medios y las técnicas, asumiendo posiciones críticas y propositivas respecto de procesos propios de la enseñanza-aprendizaje, como de creación, investigación, interpretación y deconstrucción, dentro de estos.

Resulta indiscutible la poca importancia que se otorga, y por ende la escasa investigación, en torno a las artes en la escuela y/o la educación artística escolar. De hecho las artes están más pensadas dentro del ámbito académico universitario que desde y para la escuela, mucho más si a nivel de disciplinas específicas se trata, pues, como ya se mencionó, la enseñanza del arte, y para el caso particular de las artes plásticas-visuales, supone un escenario apenas enunciado en el país.

De la misma manera sucede en lo que tiene que ver con perspectivas como la cultura visual y las Tic incorporadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación artística plástica visual, pues como se evidenció, más que perspectivas, aparecen apenas como expectativas pendientes, así como debates iniciales. Esto podría también interpretarse como resistencias de la escuela respecto de la incorporación de la cultura visual y las Tic, lo cual no resulta nuevo. El proyecto de tesis(enunciado por la autora) desde el cual se desarrolla este texto, justamente busca reducir las brechas, o en palabras de Barbero (2000), acortar los destiempos entre escuela, jóvenes y Tic, marcados sobre todo por la aparición y desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, especialmente y a diferencia de las anteriores generaciones, para las juventudes de los dos últimos siglos (XX-XXI), determinadas por la aparición de la radio, el cine, la TV, el video respectivamente, y de manera más reciente, el computador, la internet y todos los cambios y transformaciones que estas han supuesto a nivel económico, político y socio-cultural. Desde lo anterior, autores como Valderrama (1999) denominan el reordenamiento cultural, donde, si bien, no son los jóvenes sus directos creadores, sí son éstos sus primeros herederos en tanto receptores, consumidores, usuarios, prosumidores y/o agentes de recepción, reproducción, transformación, auto-creación y coproducción, sobre todo en lo que tiene que ver con la web 2.0.

Cabe resaltar, que no han sido pocas las pugnas entre la institución escolar y los medios de comunicación, y de manera más reciente, las Tic, que aunque de larga trayectoria³¹, pareciera se acrecentaron en el siglo que comienza

31. En el texto aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos.2010. Guillermina Laguzzi en el capítulo 2, señala: A pesar de ser hijas de un mismo tiempo, la cultura escolar y el séptimo arte no encontraron un rasgo facilitador ni estimulante para el trabajo o lazos recíprocos. La escuela, como hija directa de la imprenta y la cultura letrada, tuvo en sus inicios una actitud de sospecha y desvalorización hacia la cultura proveniente de los medios de comunicación de masas. Mantuvo durante largo tiempo una tradición bastante iconoclasta

(XXI), donde cada vez es mayor la presencia y relevancia que tienen en las vidas de los jóvenes de hoy. Las Tic más allá de escenarios de información, comunicación y entretenimiento, se han visibilizado, se admita o no, como escenarios de conocimiento, educación y hasta formación; requiriendo más que disputas y rivalidades de la escuela incluidos los docentes, conciliaciones, diálogos abiertos, nuevas pedagogías desde las cuales se incluyan los procesos de configuración y transformación que viven los jóvenes actualmente como consecuencia de su interacción con éstas.

Por otro lado, de acuerdo con Dussel (2014), las discusiones pedagógicas deben incluir los roles de los actores de la escuela, en la cual, los estudiantes ya no son pasivos, son protagonistas, y el docente no es el único que sabe ni el que más sabe; por lo tanto, es así como se reconfiguran las relaciones, cambian las jerarquías, pues ahora, se habla, se hace, no solo se escucha y se ve, los estudiantes ya no son espectadores pasivos, son actores. Sin embargo, no se trata de pasar de un régimen en el que únicamente se recibe a otro en el que sólo se da o actúa. Concebir lo pedagógico de esa manera, requiere la creación de nuevos nudos para pensar en los jóvenes, las escuelas y el saber en la cultura digital, que implican desde la organización del currículo, materias nuevas, pedagogías nuevas, que supone más rigurosidad, precisión, reflexión, posiciones críticas, hasta estar atento a las mediaciones diferentes de la inmediatez que ofrecen los medios y la puesta en transparencia en vez de la visibilidad. Pero también, se requiere acercarse a los lenguajes estructurados y usados por los medios digitales, para comprender y entender que sucede allí respecto de los jóvenes y los saberes en la escuela, así como el enriquecimiento de las propias perspectivas y formas de trabajo.

En ese sentido, se plantea la posibilidad de hacerlo de manera más focalizada desde la educación artística plástica-visual, disciplina cuyo objeto de estudio, además de la técnica, lo supone la imagen y los discursos que en y con esta se inscriben, y es a través de estas (imágenes visuales), todas aquellas que hoy por hoy pululan a la vista segundo a segundo como parte de la era oculoentérica devenida así por efecto de las Tic, que se habla también de una cultura visual en la que los jóvenes más que otros grupos se ven inmersos. Se trata de una educación artística plástica visual en contextos digitales, no sólo para aprehender herramientas y técnicas de tipo expresivo-comunicativo gráfico visual, sino sobre todo de lectura, codificación, descodificación, análisis, interpretación, transformación, recreación del universo visual ya instalado, y de nuevos uni-

(destrucción de imágenes), que como señalaremos en el último capítulo, significa en el fondo un fuerte reconocimiento del poder atribuido a las imágenes, por su carácter estimulante y fascinador para niños y jóvenes que se considera perturbador. El poder atribuido a la imagen, y la sospecha sobre sus efectos marcó radicalmente el modo de ingreso y de vincularse la cultura escolar con las producciones de su tiempo.

versos por crear, que a su vez impliquen otros y diferentes discursos en la era de lo visual y audiovisual.

En ese orden de ideas, se habla de la educación artística plástica-visual, en tanto lo artístico como lugar desde el cual se posibilita el trabajo desde otras sensibilidades, subjetividades, saberes, disposiciones y posicionamientos más emocionales integrados a lo racional, para de esta manera, subvertir discursos, valores, y así transformarlos y crear nuevos. Se habla también, de la plástica-visual en tanto disciplina artística cuya competencia directa supone como ya se mencionó no solo el manejo de técnicas y herramientas en las producción de imágenes, sino además, su lectura, interpretación, análisis, decodificación y codificación, deconstrucción y producción de las mismas, dado que así como se habla de ecosistemas tecnológicos y comunicativos, es posible también hablar de ecosistemas artístico-visuales, (dibujo, pintura, fotografía, cine, tv, video, audiovisual, multimodal, transmedia), en tanto entramado de elementos igualmente visuales, de los que se han valido las Tic para hacer uso y abuso de estas en los actuales sistemas multimodales y narrativas transmedia que han instalado.

En este caso, la imagen más allá de la pura e inocente expresión, involucra sistemas simbólicos y comunicativos que resguardan tradiciones, discursos e ideologías, sea la imagen religiosa, la artística, incluidas las publicitarias, mediática y digital, la imagen emerge como práctica social-discursiva, o como lo señala Inés Dussel (2010):

La imagen es algo más que una representación icónica suelta: es una práctica social que se apoya en esa representación pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación (social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva, de los sentidos que le sobreimprimimos, de las tecnologías que las traen hasta nosotros) (p.6).

Se trata, de la educación artística plástica-visual, para la cual la imagen no es un accesorio, sino supone el centro de su estudio, creación, transformación y discurso, tanto en su recepción, consumo, uso, apropiación, producción, y circulación, como lugar donde posibilitar esos otros saberes en términos de lo visual y su significación, y no sólo la utilización instrumental de las tics, sino sobre todo, la reflexión de sus contenidos, tratamiento de los lenguajes y formas discursivas, así como la participación activa en estas, en tanto creación y producción, evidenciando el valor pedagógico y crítico de la mirada. Esto último, que permite hablar de una educación y pedagogía de la mirada, así como de las imágenes, ante los nuevos regímenes de visibilidad; los cuales (los regímenes), siguiendo a Dussel (2010), se asumen como “configuraciones que contienen elementos políticos, epistemológicos, estéticos, éticos, y que suponen una pedagogía: hay que enseñar a conocer, a mirar reflexivamente, a

distanciarse, a convertirse en espectador. Esos regímenes también, por supuesto, están mediados por las tecnologías disponibles” (p.43).

Se concibe entonces, una educación artística plástica-visual menos instrumental y más reflexiva, analítica, participativa y activa, de los nuevos escenarios planteados por las Tic, que centre su atención en la comprensión y uso crítico tanto de las tecnologías de la información y la comunicación, como de la cultura visual que se inserta en estas, como parte de los procesos socio-culturales y educomunicativos de la posmodernidad.

Para finalizar, hay que señalar que tanto para las Tic, como para las artes, el acceso a estas, así como las actitudes, aptitudes, competencias y prácticas desarrolladas por los jóvenes, están directamente marcadas por su niveles y/o capitales socio-económicos y culturales, donde para los dos casos (Tic y artes), han generado, y pueden seguir generando, brechas y distancias entre los mismos jóvenes y sus visiones, además del presente, hacia el futuro. En suma, es imprescindible, para la educación pública en particular, generar y garantizar desde la escuela la inclusión de estas prácticas y saberes en todos los grados escolares, a fin de disminuir las desigualdades que ello ha implicado e implicará en el pasado, presente y futuro de los jóvenes.

Bibliografía

Arias, J. (2010). La investigación en artes: el problema de la escritura y el “método”. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 5 (2), pp. 5-8.

Barbero, Jesús Martín. (2000). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación.

Barriga Monroy, M. (2011). Estado del arte y definición de términos sobre el tema “La investigación en educación artística. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (8), pp. 224-241.

Barriga Monroy, M. (2013). La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (10), pp. 176-187.

Barriga Monroy, M. (2013). La investigación en educación artística. Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (10), pp. 306-308.

Brea, J. L. (2007). Cultura_RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica. Gedisa. S.A.

Brea, J. L. (2009). El net.art y la cultura que viene. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes

Bourdieu, P. (2003). Creencia artística y bienes simbólicos. Córdoba; Buenos Aires Aurelia Rivera- Grupo editorial. Córdoba;

Bustamante Cardona, B. (2012). Aportes de los encuentros de experiencias significativas al campo de la educación artística. *Revista Praxis & Saber*, 3 (6), pp. 213-229.

Dussel, I. (2010). Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos.

Dussel, I. (2012). Más allá de la cultura participativa. Nuevos medios digitales, saberes y ciudadanía en escuelas secundarias de Argentina y Chile contemporáneos. En *Ciudadanos Inesperados*.

Eisner E. (1998). El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós.

García Ríos, A.S. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (2), pp. 80-97.

Gardner H. (2005). Inteligencias múltiples. Barcelona. Paidós

Gutiérrez, A. (2002). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Madrid : Tierradenadie Ediciones

Hernández, F. (2006). Bases para un debate sobre investigación artística. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Hernández, F. (2010). Educación y cultura visual. Barcelona. Octaedro.

Huergo, J. (2000). Cultura Escolar, Cultura Mediática/Intersecciones. Santa Fe de Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional-Colegio Académico de Comunicación y Educación CACE

Huergo, J. (2006). Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política.

Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (58), pp. 165-176.

Lizarralde Gómez, C. F. (2009). Concepción de estética digital subyacente en las prácticas pedagógicas de los docentes que enseñan medios digitales en los programas de artes plásticas y visuales del eje cafetero. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5 (2), pp. 45-75.

Martínez Vesga, O. (2005). La tradición en la enseñanza de las artes plásticas. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (2), pp. 19-27.

Martínez Vesga, O. (2006). Investigar, crear, experimentar el mundo Reflexiones sobre la investigación en las artes plásticas. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia, (3), pp. 57-68.

Mejía Echeverri, S. (2009). Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (55), pp. 171-188.

Mejía Echeverri, S. (2011). La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual en Fernando Hernández. *Pensamiento, palabra y obra* 2 (2), pp. 36-43.

Mejía Echeverri, S. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Uni-pluri/versidad*, 12 (2), pp. 80-91.

Minana Blasco, C. (1997). Educación artística en la Educación Básica. Elementos para un debate. *Colombia Aportes*, 48 (1), pp. 47-60.

Navarrete Reyes, M; Pérez Morales, J; González Rodríguez, D. (2010). La evaluación de la comunicación científica escrita desde una perspectiva didáctica en la enseñanza posgraduada. *Revista Enunciación*, 15 (1), pp. 95-104.

Olaya, O. (2006). Construyendo capacidades creativas para el siglo XXI. En el marco de la conferencia mundial de educación artística, Lisboa, Portugal.

Olaya, O. (2006). (2009). Enseñanza de las artes visuales en Colombia. *Revista Digital Do Laboratório De Arte Visuais*. Disponible en: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2172/1322>

Ordóñez Paz, A. (2011). Nuevas artes y oficios en Colombia. *Revista Signo y Pensamiento*, XXXI (59), pp. 140-144.

Restrepo Acevedo, I. C (2010). Interfaces vivenciales: espacios de inmersión y formación. *Revista KEPES*, 7 (6), pp. 115-136

Restrepo Acevedo, I. (2011). Prácticas artísticas digitales. *Agenda Cultural Alma Máter*, (180).

Restrepo Acevedo, I. (2012). Arte digital y educación artística: emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (36), pp. 104-126.

Reyes, J. (2006). Artelab: Hacia la integración arte, ciencia y tecnología. *El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia* (3), pp. 132-141.

Romero Sánchez, M. (s/f). Discursos y prácticas presentes en artistas-docentes que ejercen la docencia universitaria en artes: cruces metodológicos. Disponible en: http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/marcel_romero_mnica.pdf

Saldarriaga Restrepo, A; Romero Meza, A; Moreno Cardona, R; Suaza Vásquez, B. & Casas Jaramillo, D. (2012). Visibilizar la acción didáctica del docente novato en educación artística. *El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia* (9), pp. 5-24.

Valderrama, Carlos. 1999. *Comunicación-Educación. Un nuevo escenario*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Uhía, F. (2010). El Pacto de Bolonia, los productos artísticos indexables y otros mandatos neoliberales. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*. Disponible en: <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/>