

VISIÓN HOLÍSTICA SOBRE UN ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA¹

Desde principio de la humanidad el arte nos integra, se amerita de un sistema educativo que logre su organización y orientación transversal (Pérez Herrera, 2012).

Manuel Antonio Pérez Herrera²

Fecha de Recepción Octubre 10, 2013

Fecha de Aprobación Noviembre 10, 2013

RESUMEN

La crítica fundamentada en una visión holística sobre un estado del arte de la educación artística, se considera esencial y relevante para el presente y futuro de la educación. Esto conlleva también a una comprensión profunda sobre la complejidad que genera identificar los múltiples factores que compendian la dinámica académica, investigativa y productiva de esta área que integra prácticas y saberes en contextos, lo cual se hace imprescindible diagnosticar, para contextualizar principios, consecuencias, impactos y tipos de desarrollo social, científico, tecnológico, etc., y, a su vez resignificar los resultados que emergen de sus activos culturales – formativos. En tal sentido, buscamos dar cuenta de un sistema educativo Latinoamericano y específicamente colombiano, coherente con la realidad de los contextos y sus actores, en consecuencia con la puesta en práctica de una didáctica constructivista alternativa, crítica, interpretativa – comprensiva y progresista que contribuya a la transformación del mismo.

Palabras clave: Integración curricular, Didáctica constructivista, Prácticas y Saberes, Dinámica académica investigativa, Educación holística.

HOLISTIC VISION OF THE STATE OF ART OF ARTS EDUCATION

ABSTRACT

Review based on a holistic view of the state of the art of arts education is considered essential and relevant to the present and future of education. This also leads to a deeper understanding of the complexity generated by identifying the many factors that summarize the academic, research and production dynamics of this area that integrates practices and knowledge in contexts, which is essential to diagnose, to contextualize principles, consequences and impacts types of social, scientific, technological, etc., and resignify results emerging from their cultural assets - formative. In this sense, we seek to realize a coherent Latin American educational system –specifically a Colombian system- with the reality of the contexts and actors, consistent with the implementation of an alternative constructivist teaching, critical, interpretive - comprehensive and progressive contribute to its transformation.

Keywords: Curriculum Integration, Constructivist Teaching Practices and Knowledge, Dynamic academic research, holistic education.

¹ Artículo derivado de la Investigación titulada: Sistematización comprensiva y recorrido histórico de la educación artística en Colombia. Propuesta presentada en los estudios doctorales realizados en RUDECOLOMBIA - CADE Universidad de Caldas, Manizales.

² Manuel Antonio Pérez Herrera. Doctor en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA. Universidad de Caldas, Manizales. Profesor Investigador Tiempo Completo, Universidad del Atlántico; Licenciado en Educación Musical; Especialista en Evaluación Educativa; Magister en Educación y Cognición; Becario en doble titulación doctoral, Universidad de Granada España. Músico Profesional (cantante – compositor). Escritor, Productor musical y documentalista; Director-Fundador de los grupos de investigación: Música, Cultura y Tradición, Universidad del Atlántico (2000); Fundación Festival Nacional Son de Negro, Santa Lucía, Atlántico (1996); Corporación para la Investigación Etnomusical Son de Negro (1997); Fundación Festival Nacional Son de Pajarito, Manatí, Atlántico (2012), IV Premio Andrés Bello (Somos Patrimonio, 2003); Congo de Oro, Carnaval de Barranquilla (2006 - 2013).

INTRODUCCIÓN

Reevaluar los patrones conceptuales, procedimentales y actitudinales prescritos en la organización de las curriculas actuales en el universo de la educación artística - musical, condujo a establecer las necesidades de formación de educandos con capacidades cognitivas, la generación creativa, constructiva e intelectual, camino a la calidad humana y a proyecto de vida integral. Por ello, el aprendizaje artístico en el ámbito de la enseñanza generalizada, no puede restringirse a las especializaciones y/o al conocimiento empírico y conservador introducido históricamente en el conocimiento obligatorio, sino que implica optar por una postura democratizadora de la educación artística, en tanto, sea accesible a todos los alumnos (hombres - mujeres), para el alcance de estadios superiores de desarrollo integral (Davidson y Scripp, 1991:104).

Consecuentemente, el estudio en el área de educación artística, devela las diversas posturas y contribuciones que de manera interdisciplinaria se le han venido haciendo al desarrollo curricular y a las diferentes alternativas de estudio y discusión. El interés por el trabajo educativo artístico, en Latinoamérica, debe centrar la atención en resignificar posturas científicas y prácticas sociales, y consolidarla como disciplina de integración socio-cultural; y no dispuesta en parcelas separadas, como sucede por ejemplo en los currículos artísticos de las facultades de Bellas artes y educación artística de la Universidad del Atlántico, la Universidad del Norte, Universidad Reformada, Universidad de Pamplona, Universidad de Cartagena, la de Córdoba, etc., en el Caribe de Colombia. Igualmente, estos conflictos curriculares artísticos se viven con mucha intensidad en las Escuelas Normales Superiores en el Distrito Barranquilla, y el Departamento del Atlántico, donde se toma como énfasis de estudios la educación artística, pero que sin embargo los saberes y práctica se fragmentan cada vez más, los lenguajes de la música, artes plásticas, teatro y danza, literatura, artesanías y demás, elementos que en su devenir han sido eclipsados por la afluencia de modelos manufacturados y mecanicistas enclavados en contenidos científicistas, y otras

veces, ante la negativa de los profesores o expertos de introducirlos en sus microdiseños, tal vez, por la falta de interpretación comprensiva de la concepción de integración, interdisciplinaria, o transdisciplinaria de significativo que resulta de cada uno de los lenguajes artísticos, dinamizados como objetos de conocimiento mediados por códigos académicos elaborados científicamente y los no elaborados, pero que estos últimos se encuentran anclados en la cultura del contexto.

La postura crítica reflexiva presentada en el párrafo anterior y en muchos apartes de este ensayo científico del arte, se puede corroborar en los trabajos de investigación realizados por este autor, tales como: *Evolución de la Práctica Pedagógica como Dispositivo Escolar y Discursivo en Educación Artística - Musical*. Revista Latinoamericana en Estudios Educativos, volumen 4. Maestría en Educación. Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia (2009). Otro estudio de maestría en la Universidad del Norte, en Barranquilla, denominado *Integración de la Música a las Estructuras Curriculares de un Programa de Educación Artística* (2006). Por otro lado, el estado del arte de la educación artística también fue descrito e interpretado comprensivamente en la Tesis Doctoral: *La Música Como Eje Transversal en el Desarrollo del Conocimiento*, investigación realizada en el Doctorado en Ciencias de la Educación, en RUDECOLOMBIA-CADE Universidad de Caldas, Manizales (2012); pero el estudio en mención fue validado por pares académicos a nivel internacional en la Universidad Los Lagos - Región de Castro, en la República de Chile por el Doctor Pablo Yáñez Delgado (2010) y por un tribunal de profesores de la Universidad de Granada - España, en el programa de Pedagogía - Educación Social, encabezado por el Doctor Jesús García Mínguez y Miguel Beas (2011).

En consonancia con lo anterior, en Colombia encontramos el trabajo desarrollado el Doctor Ortiz Castro, Hellver Jazzyd. (1999): *Notas de la UNESCO sobre políticas de la primera infancia. Interdisciplinaria: problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades*, el autor aborda

el tema de la educación artística y el panorama crítico que devela la fragmentación de sus prácticas y saberes. En consonancia con las anteriores posturas, encontramos que Zapata, Jhon J. y Lucía M. Vélez (2004), desarrollan un Estado de Arte sobre los trabajos realizados en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad del Atlántico: Una experiencia investigativa desde la Educación Artística para jóvenes y adultos de Barranquilla, investigación que sirvió para poner de presente las fallas que presenta en manera conceptual, procedimental y actitudinal en especial la carrera artística en la ciudad y la región.

El desarrollar estructuras recordatorias en los procesos de enseñanza de la cultura nos permite retomar la historia desde el ángulo de lo artístico y releerla enfatizando su aporte a la formación de la identidad. No se debe perder de vista que buena parte de nuestra identidad está contenida en la memoria colectiva por cuanto allí se sedimentan interpretaciones conductas y valores que tuvieron formas vitales en expresiones artísticas de diversa naturaleza. La recuperación de la historia de las diferentes manifestaciones artísticas nos permite reencontrar elementos del inconsciente colectivo y ponerlos de manifiesto, de tal manera que sus fuerzas expresivas y creadoras de humanidad expliquen las vivencias actuales de muchos de los componentes de significación que fueron capturados por dichas expresiones y que posteriormente, se dan en la cultura sin que tengamos el referente que les dio origen y la trayectoria que siguieron.

En la escuela Nueva se enseña a los niños a investigar tradiciones mediante entrevistas a padres y abuelos de las comunidades. También allí los niños diseñan y construyen objetos y hacen un rincón especial en la escuela para conservarlos. Conviene que la escuela organice Centros Culturales rurales donde se archiven cuidadosamente expresiones gráficas, bellas narraciones recogidas con los mayores y otros materiales que se han reunido durante todos estos años, que son de interés para las mismas comunidades y para investigadores sociales. Una actividad que contribuye a desarrollar la identidad personal y el sentido de pertenencia a una fami-

lia, a una región y a un país, es elaborar el árbol genealógico. El análisis que el arte permite hacer de la información sobre los éxitos y vicisitudes familiares permite a los estudiantes conocer los valores de sus mayores y elaborar criterios que orienten su proyecto de vida (Lineamientos curriculares Educación Artística, 2000).

En consecuencia, la cultura del entorno llevada al plano del conocimiento y los saberes, cada vez flexibilicen las fronteras de producción intelectual, esas que hasta hoy se hacen más difusas, no obstante, que como consecuencia de esto, existen serios desafíos para la práctica académica investigativa: primero, por ese monodisciplinarismo que se visibiliza en los sistemas educativos actuales, quien casi nunca da cuenta de la realidad del arte como mediación social, científica y humana, ya que es muy complejo, por lo que hoy solo se ven aproximaciones a la multidisciplinariedad. Además, de la misma forma en que los saberes tradicionales no dan cuenta de esta complejidad, (...) tampoco se pueden diseñar políticas culturales y educativas homogéneas, orientadas solamente en forma sectorializada (...), ya que hoy todo redundando en una suerte de bricolage cultural, que es la forma en que la modernidad deviene en postmodernidad (Barbero, M, 2005: 8).

Por tanto, lo interesante y desafiante de este trabajo, que busca dar cuenta de la apertura de la disciplina, a través del trabajo transdisciplinario, lo cual conduce a una incómoda inseguridad para muchos docentes e investigadores. En tal sentido, la educación artística, asumida desde los cánones de una didáctica constructivista alternativa invita a consolidar los lenguajes artísticos: música, danza, teatro, artes visuales, cine, literatura, de manera integral con otras áreas académicas en atención a un trabajo transversal, lo que en palabras de Maravillas Díaz, se hace viable organizándolo por proyectos comunes, partiendo de objetivos y contenidos usuales, en correspondencia con planes de estudios flexibles e innovadores que posibiliten entonces, que estos se complementen y logren transformar la realidad de un curriculum integrador (Maravillas, Díaz. 2004:2).

Marco problémico de la educación artística en contexto

Tal como se expuso en la introducción de este ensayo, en el estudio, la visión holística del estado de este arte, en los contextos Latinoamericanos y en el estado colombiano, se observa la integración de práctica, saberes y contextos en estructuras curriculares de programas académicos de Facultades de Ciencias de la Educación, Bellas Artes, Humanidades y otras, de forma inflexible y poco se considera la importancia integradora de los contenidos curriculares que fundamentan el conocimiento del arte como un área contextualizada y que como bien público estamos en mora de orientarlo con identidad y profesionalismo. Por ello, la relevancia del estudio en fundamentar la organización y especificidad de estructuras curriculares de programas académicos artístico investigados y diagnosticados, lo cual condujo a establecer que las mismas se encuentran centradas algunas veces como disciplinas inconexas, áreas de profundización, electivas de contexto, asignaturas, proyectos, programas, entre otros.

La descontextualización curricular que presentan diversos programas de Educación Artística contradice el fomento de una educación de calidad que tribute en los educandos las capacidades cognitivas, emocionales, actitudinales, conceptuales y competencias sociales, con identidad personal y su contexto social. Es por ello, la búsqueda de trascender los patrones rígidos y reduccionistas de planteamientos educativos aún vigentes en la educación artística Latino Americana y concretamente en Colombia, logra interpretar la descripción de aspectos políticos, educativos y culturales complejizados en el problema indagado, en consecuencia, que la realización de un recorrido coherente por estados del arte, marcos teóricos, y otras fuentes bibliográficas, que sustentan en el tiempo la orientación de diseños curriculares y la puesta en marcha de los procesos educativos artísticos tanto a nivel nacional como internacional.

Muchos de los vestigios de organización curricular, dan cuenta de cómo el arte desde el principio de

la humanidad no solo se intuye como expresión recreativa y utilitaria de algunas ideologías, sino como éste se constituye en medición socializadora e integradora de la actividad creadora del hombre en su medio natural. No obstante, comprendemos la posición que critica el hecho de que la pedagogía no es un arte en el sentido artesanal (empírico) y en lo artístico, y que el artista es un maestro que produce pedagogía y no obra de arte. En tal sentido, no podemos reducir el marco de acción de la pedagogía a la actividad artesanal anclada en la posición de pensamiento clásico de la tradición, ni tampoco se debe minimizar las acciones pedagógicas del maestro constructor de obras de arte y de pensamiento en el tiempo.

El anterior acápite, exige de los Estados atender coherentemente el manejo del asunto de los diseños curriculares de la educación artística y demás áreas del saber, ya que se visibiliza desconexión entre las unidades académicas - políticas institucionales y actuaciones de los gobiernos de turno, quienes mediante sus fuerzas y poder gubernamental, logran jerarquizar el sentido administrativo del currículo, actuaciones que se traducen en someter a la comunidad educativa a interactuar en un sistema curricular que no es acorde con el medio natural para el cual fue hecho por expertos. Otro de los problemas que se presenta en la educación es el desconocimiento y compromiso que tienen los departamentos y distritos, con la profesionalización y capacitación permanente de los profesores de Básica Primaria, Secundaria y Universitario, con temas relacionados con el currículo. La investigación y la pedagógica a escala mundial. Cualquiera que sea la vía que se tome para llegar a la preparación adecuada de este tipo de profesional (pregrado o postgrado), no cabe duda que debe dotársele de un conjunto de herramientas que le permitan la concreción de enfoques interdisciplinarios en el tratamiento de los contenidos escolares a nivel conceptual como didáctico (Vega Michel y Corral Ruso, 2006: 1-2).

En atención al tema de la integración, (Nieto, 1991, p.6) introduce aportaciones valiosas, considera que en las últimas décadas, a partir de las exigencias del

saber científico para con el hombre de estos tiempos y el modo en que debe usar los conocimientos en la solución de los problemas que enfrentan a diario, existe un renovado empeño, en el cual, la escuela presenta los contenidos de manera interdisciplinar. En el sentido que, se han incluido términos como interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, integración, transversalidad, multidisciplinariedad, cointerdisciplinariedad, etcétera. (Concretándose en los llamados ejes transversales y ventanas interdisciplinarias, globalización), entre otros.

Según Perera (1986), la metodología interdisciplinar profesional podría ser un referente o una fuente para las transformaciones que, basadas en el enfoque interdisciplinar de la formación profesional de los profesores y de su superación de postgrado, deben ocurrir en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación artística integrada y de otros saberes científicos, en correspondencia con las exigencias que a este y a la escuela dicta nuestro tiempo.

En ese mismo orden de idea, Frega (2003:2-3) revela la pertinencia que tiene la educación artística y en especial la musical, al considerarla como una disciplina que se integra no solo con los demás lenguajes del arte, sino que transversaliza el conocimiento, relacionando los saberes psicológico, sociológico, antropológico, estético y cultural, es decir, la música y las demás disciplinas de las bellas artes en su conjunto integran al ser humano, al conocimiento social y científico, cosa que en la realidad actual quienes orientan los destinos de una formación educativa de calidad no comprenden el sentido de la integración curricular y por eso estos lenguajes integradores se presentan como reductos de contenidos segregados.

Si bien en el número creciente de las referencias encontradas, la fundamentación epistemológica de la inclusión de la educación artística integrada a la estructura curricular como lenguaje mediador, campea por su ausencia, aunque su permanencia se ha hecho posible solo como disciplina electiva libre y no optativa, donde sus contenidos se desarrollan de manera atomizada y multidisciplinar, es decir, las disciplinas se cursan por separado, situación que

diste de un conocimiento holístico abordado desde una integración disciplinar. Lo que le posibilita a los educandos profundizar en su conocimiento y dado su carácter interdisciplinar sus contenidos pueden ser tocados por un conjunto de disciplina interesadas en saberes común. Esta situación tal como se presentan en las estructuras curriculares de programas académicos, no permiten la integración, situación ésta que niega la posibilidad de integrar las artes como eje transversal del conocimiento.

Lo anterior, obliga a reconocer igualmente las anomalías que presentan los sistemas curriculares de las instituciones de educación superior, algunas veces centradas en la actitud profesional de sus docentes que regentan cátedra en dichos programas, y otras, en asumir con identidad las características del contexto y los actores. La comunidad académica desconoce el papel que debe jugar la integración, la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad en los procesos educativos con poblaciones estudiantiles diversas que llegan a los programas, lo expuesto se complica, pues, el razonamiento lógico y las competencias profesionales se ven ausentes, en la formación profesional especializada que han desarrollado para asumir con responsabilidad la enseñanza de los saberes artísticos (Pérez Herrera, M, 2006: 22: Revisión Proyecto Académico Curricular, Educación Artística, Universidad del Atlántico). Por ejemplo, los procesos de enseñanza de la música, en los programas académicos artístico-musical de la Universidad del Atlántico están centrados en las creencias de los docentes, no en la construcción de saberes producto del razonamiento humano, al parecer, del limitado entendimiento de los constructos artísticos de los docentes y alumnos.

En este marco problémico, trazamos encuentros con profesores de educación artísticas y musical y ellos como actores relevantes, nos entregan nociones compartidas en diferentes estudios, apuntando al hecho de que las prácticas y discursos docentes en situación de clase, se configuran en un contexto sumamente complejo, visionado solo hacia la intervención diferente de dimensiones (macroeducativas, institucional y/o relativas a la inserción y sentido de la asignatura enseñada en

el plan de estudios, lo cual dista del vínculo con el grupo de alumnos y su entorno sociocultural, en lo temporal en relación al año académico, escasea el acercamiento con la familiaridad y se procura más por el dominio sobre los temas puntuales enseñados, y sobre algunas estrategias didácticas, entre otros). Por consiguiente, se hace notoria la configuración de los aprendizajes de los alumnos. En ese sentido, cabe pensar que ningún intento de innovación puede ser pensado, llevado a cabo, ni evaluado, sin un conocimiento de lo que sucede en ese encuentro cara a cara entre profesores y alumnos. Además el análisis del discurso, nos puede trazar líneas sobre la forma en que los docentes representan la enseñanza y el sentido de apropiación del aprendizaje: cómo conciben ellos los procesos esenciales en el ejercicio de su oficio.

Los docentes de educación artística - musical entrevistados en el estudio, expresan su inconformidad en la forma como directores, jefes de estudios y docentes orientan el área de manera desarticulada. Estos profesores, opinan que el arte en las escuelas ocupa un lugar bajo en el curriculum sobre todo por la forma "utilitaria" a que es sometida esta área multidisciplinar, sometida solo a cumplir con requisitos de indicadores, de proporcionar tiempo libre a los maestros generalistas, o para cumplir con ciertas directrices de los establecimientos educativos o directores de programas. Es decir, la música, la danza, el teatro, la literatura y en su conjunto la educación artística, para muchos directores y profesores de instituciones educativas del Estado y privadas, es catalogada o vista, más que todo, como elemento lúdico y de recreación, más que todo utilizada para formar grupos de coros, orquestas, conjuntos folclóricos, bailes folclóricos, dramatizaciones, etc., esto de manera dispersa y alejada de cualquier proceso de formación integral y producción de saberes, en consecuencia, la educación artística utilizada como recurso de proyección y/o participación en eventos o espectáculos dentro o fuera de las instituciones educativas, pero sin ninguna intención de formación al estudiante con o sin actitudes, más que todo, las artes sufren el flagelo de la discriminación y subvaloración en las

instituciones educativas, al exponerlas como área de relleno de los planes curriculares (Pérez Herrera, M, 2012: Protocolo de Entrevista).

Por otro lado, los cuestionamientos que aún se hacen las entidades del Estado, y algunos maestros y maestras sobre las actividades artísticas, también es preocupación de la comunidad consciente y de padres de familia. Las críticas en mención, apuntan a visibilizar la manera como se ha venido orientando la educación artística y la organización de los contenidos curriculares dispuestos para el logro de una educación de calidad y el desarrollo humano integral que aún no se vislumbra. En tal sentido, la preocupación se centra entonces, en la forma como se abordan de manera equívoca las diversas situaciones académicas e investigativas que desarrollan los estudiantes de educación artística y musical, quienes no encuentran eco a sus preguntas e intereses sobre sus actitudes y aptitudes en la formación e interés por las artes (Ortiz, H, 1999:22).

Somos conscientes que las estructuras curriculares condicionadas desde determinaciones jerárquicas solo contribuyen al desarrollo de las desigualdades sociales, a la falta de equidad en la distribución de recursos, a la negativa muchas veces del reconocimiento de los sectores populares en la educación, y a la distribución de la Economía y de Políticas Públicas del Estado (Cepal, Gett Rosenthal, 1992:102). Aunque estos elementos normativos facultan nuestros derechos, las académicas y las instituciones científicas del país, no anteponen sus roles que permitan lograr la apertura al cambio de actitud y forjar la práctica curricular de manera integral. Lo que puede conllevar a dignificar la labor docente, los ideales de la escuela, de los estudiantes y el desarrollo de la identidad cultural, étnica local, nacional, internacional y universal, para estar acorde con las exigencias del nuevo siglo en materia de globalización del conocimiento, con las nuevas tecnologías, la competitividad y la modernidad del curriculum.

Las imprecisiones a las que se ven sometidas las disciplinas artísticas, devela la manera equivocada

como se improvisa con esta área mediadora del desarrollo humano. La carencia de una fundamentación conceptual y didáctica, y el conocimiento de procesos evaluativos y metodológicos en el abordaje de las actividades académicas, contrasta con lo que expresa Ortiz (1999), al afirmar que “los maestros de educación artística no existen”. Sin embargo, teóricamente sí. Además, el único ámbito de la educación artística que aparece legalmente autorizado para impartirse es la música, por lo que es imprescindible iniciar su estudio desde diversos grupos escolares a niveles tempranos de la educación.

Por ello, la prioridad debe ser que la educación primaria debe ser impartida por maestros que tengan competencia en todas las áreas de este nivel, y que detallen cuidadosamente los procesos. Es decir, no exponer a los niños y niñas a la orientación de profesores (as) o técnicos en educación no especializados en artes, pues, la educación artística es un área de integración curricular, lo que muchos docentes no comprenden, desaprovechando la orientación de la enseñanza y el aprendizaje provista de manera acogedora y socializadora (Ortiz, 1999).

Investigadores educacionales que estudian la música en primaria y secundaria, hacen hincapié en el impacto que tienen los factores que afectan el rendimiento, las actitudes y el aprendizaje de los alumnos (Hargreaves y Galton, 2002; Mills, 2005, 2002; Mills y O’Neill, 2002). Estos autores enuncian, que el problema de la educación musical estriba en indagar por qué hoy los educandos desertan, o poco los atrae el estudio de la música y su reacción frente a la música escolar, y a su vez, nos preguntamos ¿por qué los estudiantes tienen mayor interés hacia el estudio de otros lenguajes artísticos pero de manera desintegrada?, es decir, las disciplinas separadas. Muchas de las reacciones hacia el arte integral van dirigidas más que todo al desencanto y a la pobreza espiritual que le imprimen los y las docentes en las escuelas. Esto se extrapola también al aprendizaje; y su correlato con el bajo impacto en la formación del potencial creativo, afectivo, social y cultural de los alumnos. Además, los educandos y padres de familia, expresan

los problemas que tienen las instituciones para la formación integral, y del compromiso que se deben tener con el área artística. Igualmente, debaten la manera como se asumen las imposiciones en el aprendizaje, a la vista, de las “devastadoras falsas ideas sobre el potencial de aprendizaje de los (as) estudiantes y de la errónea idea formada, que la música y las demás artes son para los talentosos, ese que sólo unos pocos poseen” (Bartel, 2000 p.37). Los autores anglosajones y caribeños que revisamos en los párrafos anteriores, entregan luces sobre la mundialización del problema de la educación artística y su transformación en factor relevante dentro de la estructura curricular.

Es imprescindible en los sistemas de formación artística tener bien claro ¿Cuándo, dónde, cómo, con qué y en qué momento? Evaluar las actuaciones (prácticas y teorías) de los actores del proceso educativo. En tal sentido, los y las docentes, deben entender cómo valorar todas estas acciones que acontecen en el conjunto de la integración artística, y no evaluar sólo la objetividad racional de un producto acabado, mercantilista y reproductor de teorías cargadas de valores descontextualizados, que como contenidos agregados difieren de la identidad del contexto y de la capacidad humana, por ello, también hay que evaluar subjetivamente valores personales, los de la comunidad y los propios de los ambientes habitacionales. Además, cabe destacar como “la educación tradicional la evaluación fue reducida para que cumpliera con el papel equivocado de ser considerada como herramienta o instrumento de promoción de conductas observables” y para lo cual “se introducen técnicas dirigidas de disciplina y de control de clase”, estas cuestiones centradas en el contexto escolar, le han dado forma a toda la enseñanza educacional, y “se prescriben unos estilos de evaluación experiencial y discriminatoria, en la cual al estudiante se le observa como objeto estático, independiente de toda subjetividad y de valores” (Taba, 1974).

El estilo particular con que la evaluación fue llevada en la escuela con los (as) alumnos varía desde el énfasis en la obediencia motivada por premios y castigos extrínsecos, el uso autoritario del poder

intrínseco de la música y las artes en general por los maestros controladores y como motivador y al énfasis en una dimensión moral y espiritual como una parte integral de la vida. Aquí, los contextos y visiones personales de los maestros eran fundamentales en la determinación de su didáctica, a veces corroborando y ajustándose a las alternativas institucionales, y otras extraídos de contextos extraescolares, tanto artísticos musicales como no artísticos (Maravillas Díaz. 2004).

Muchos de los sistemas evaluativos aun oscilan dentro los ideales de un currículo clásico, en donde se evalúa todo: docentes, alumnos, contenidos, objetivos, recursos, entre otros. Evaluaciones fijadas en escalas de valores como pre test, test de medición y observación, control de tareas. Las escalas valorativas son de carácter cuantitativas, sumatorias, priman los métodos experimentales como el ensayo y error y al estudiante se le atribuye se estigmatiza desde la puesta en práctica del eslogan tradicional “la letra con sangre entra”, y un sinnúmero de estrategias reductoras del desarrollo humano y de una educación de calidad (Taba, 1974).

Muchos de los autores citados, consideran que la evaluación incorrecta de las habilidades de los alumnos, la inseguridad del profesor, el tiempo, los recursos, la exposición a una gama limitada de experiencias, las exigencias no estimulantes y las formas de trabajar entre los ciclos de primarias, son solo algunos de los factores limitadores que más afectan a la música en los colegios (Burnard, 2005 p.2). Son muchas las preguntas que debemos hacernos sobre el tipo de evaluación que se debe tener en cuenta en los sistemas educativos, en tal sentido, se hace comprensivo entender la investigación evaluativa del currículo que generaliza en todas sus partes, y que en la valoración de los procesos académicos, la razón de ser son los y las estudiantes, y en el caso de los aprendizajes de la educación artística hay que evaluar integralmente tanto los procesos; emociones, actuaciones, expresiones, instrumentos, contextos, comunicación, entre otros.

Estado del arte de la educación artística en contextos

Los contextos educativos, ameritan de una mayor comprensión de lo que implica la integración curricular, su impacto, causas, efectos y consecuencias. Por su parte, Fernández De Alaiza (2000:8) manifiesta que en los diseños curriculares, ...la división y clasificación en materias o asignaturas con contenidos aislados, agrupados por disciplinas, solo la establece el hombre como una vía para el estudio y análisis a profundidad de las partes constitutivas que integran esa realidad con el compromiso de integrarlas nuevamente para el análisis de los fenómenos en sí, recuperando de esta forma todos los nexos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios de los mismos ... Platón, desde la antigüedad consideró que el hombre siempre se preocupó por el conocimiento y su carácter interdisciplinario (C. 428, 347, A.c.), reconoció la necesidad de una ciencia unívoca, organizada como el “Cuadrivio” y el “trívium”, las artes matemática y de la elocuencia; (aritmética, geometría, astronomía, música, dialéctica, gramática, retórica). Otro intento desde la práctica educativa bajo la reconceptualización de las ideas de Platón, lo fue la Escuela de Alejandría, que asume un compromiso con la integración del conocimiento (aritmética, gramática, medicina, música).

Comenius (1592-1670), revela que el arte de enseñar está en la capacidad de instruir al hombre específicamente en el campo de las ciencias humanas y hacerlo de manera rápida, sólida y agradable. Criticaba como algo negativo la fragmentación del conocimiento en disciplinas separadas e inconexas y aconsejaba el desarrollo de una enseñanza basada en la unidad, “enseñar de todo a todos” (hombres y mujeres) en forma natural. No obstante, El Informe Consultivo - Music 5-16 (1985) ubica la música como disciplina y recurso de la psicología experimental para determinar el desarrollo de destrezas, canalizar las emociones, la afectividad, estados de conducta, para dar cuenta del potencial que ejerce la herencia biológica, el virtuosismo y la formación especializada de los educandos. Estos hallazgos resultantes de estudios psicológicos,

igualmente, dan cuenta sobre la medida musical como categoría indispensable de la formación musical (Conell, 1970; Citado En: Lacarcel, 1965 y Hargreaves, 1968:24). En (El Informe Consultivo - Music 5-16,1985).

Con relación al anterior presupuesto, encontramos que en el transcurso del siglo XX se dieron profundas transformaciones que develan la existencia de aptitudes específicas del ser humano en relación con la música. Los primeros estudios psicológicos sobre las aptitudes musicales se centraban principalmente en la determinación y la medición del talento musical, fruto de la herencia biológica y/o de una acción educativas especializadas; ejemplos de eso son los test psicométricos sobre aptitudes musicales de Seashore (1960) o Gordon (1965), el test sobre las preferencias musicales de Gastón (1958) o el test sobre destreza para la ejecución instrumental de Colwell (1970), (citados en Lacarcel, 1995; Hargreaves, 1998).

En las estructuras sistémicas educativas de los estados, se levantan voces y prácticas en los docentes, resistencias y contra poderes frente a los grupos dominantes. Esta cuestión de la resistencia ha motivado a examinar con profundidad cómo las estructuras de poder: jerarquía, disciplinas, profesiones, el Estado, etc., tanto dentro como fuera del currículo interactúan para configurar el conocimiento curricular, su selección, organización, transferencia, apropiación y evaluación. Dentro de esta perspectiva el llamado currículo operacional implementado en Colombia, está fundamentado en la cultura general de la defensa del multiculturalismo. La inclusión de temas multiculturales refleja su tratamiento en la sociedad: a menudo una exposición superficial más que interpretativa o experiencial, de otras culturas. Esta visión estrecha de multiculturalidad refleja una obligada postura “cosmética”, más que una actitud curiosa de reconocimiento de la complejidad que se basa en las experiencias personales de los alumnos (Maravillas Diaz.2004).

De hecho, la relación entre el currículum y la sociedad ha sido y será una preocupación permanente

de la educación y de los diseñadores de currículum. Creo que no es aventurando decir que existe una “Historia social de la educación y el currículum” que identifica los cambios que ha sufrido la relación educación y sociedad en el transcurso del tiempo. Se podría decir, que el sentido primigenio de la educación, en especial de la educación pública, ha sido y es, otorgarle a la educación un significado social. Una historia de esta naturaleza nos introduce en la trama que existe entre el control, el poder y el conocimiento; adquiere una dimensión histórica y política que no se puede eludir (Magendzo, 2003: 13).

La educación artística a diferencia de lo que ocurre en otros niveles de enseñanza, en el diseño de los planes y programas de estudio de las distintas carreras de la educación superior, esta área muchas veces es abordado por académicos de otro campo disciplinar, y estos se enfrentan empíricamente a la tarea formativa, sin conocer a profundidad los referentes o fuentes teóricas del trabajo que deben acometer. Para elaborar dichos diseños cuentan con un grupo de parámetros o directrices curriculares elaborados centralizadamente por una institución educacional gubernamental o por el propio centro universitario, quedando en entre dicho la autonomía curricular y la experiencia docente o profesional (Vega Miche y Corral Ruso, 2006: 2).

Nelson López (2002:52); referenciando a Magendzo (1991) desde el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE, “considera que la planificación curricular en América Latina en su mayoría es centralizada”. Existe una tendencia marcada a tomar decisiones desde los centros de gobiernos, que afectan significativamente a las regiones y localidades; se ignora los desarrollos propios de los contextos regionales y locales, generando un desfase real entre los programas y proyectos ofrecidos y las necesidades detectadas en la región, ya que la mayoría de proyectos curriculares son producto de la importación de modelos que, en repetidas ocasiones, responden a contextos y necesidades ajenas, cultural y socialmente de los escenarios en donde se implantan.

En ese sentido, la transdisciplinariedad en el contexto de educación artística enfocada como eje transversal, se visibiliza al integrar saberes multiculturales en disciplinas que interactúan y que operan como nexo común analítico (Borrero, 1982: 72). La transdisciplinariedad consiste en el “establecimiento de un axiomático común para un conjunto de disciplinas. Según Ceri (1975:7) la transdisciplinariedad como adopción disciplinaria la encontramos por ejemplo al analizar y trabajar coherentemente cualquiera de las manifestaciones pluriculturales de las regiones o naciones, en donde confluye un bagaje de desarrollo humano, social, cultural, económico, político, filosófico, artístico, antropológico, sociológico, psicológico y otros.

Según lo planteado por Barriga, (2005). La descontextualización en los diseños curriculares en Colombia es evidente, pues, no retoman el concepto de identidad cultural étnica, local, regional, nacional, más bien, están cargados de simbología internacional y/o universal, desconocidas para el contexto, adulterados con la implementación y operacionalización de los mismos. En ese sentido, los abusos cometidos en el período de colonización a las artes y a la cultura popular latinoamericanas y concretamente en Colombiana, fue tal, que la corona española y sus virreinos, en el caso de la música llegaron a denominarla como música “vulgar, no inspiradora de urbanidad, como tampoco la que el ciudadano blanco y educado debería cultivar; por esto no fue incluida en los planes de estudios formales”.

En consecuencia, la flexibilidad y la adaptación curricular han servido de sub-refugio para ocultar el sentido de imposición que comportan los sistemas de educación actual, toda vez que no se fundamentan en condiciones reales que permitan afirmar la autonomía, la participación y la democracia como fenómenos propios de la labor curricular. Sobre este aspecto, es necesario recalcar que la centralización curricular y autoritaria impuesta desde la colonización española aún permea muchas estructuras curriculares vigentes (López, Jiménez, 2002, p.53).

La enseñanza artística, tanto ayer como hoy, sigue siendo esporádica, es notoria la falta de organización, planeación y selección de contenidos curriculares pertinentes, muchas veces los docentes confunden las estrategias metodológicas con las didácticas y/o los recursos para la formación, y lo más problemático es que estas herramientas en la mayoría de los casos están determinados por el conocimiento que los docentes poseen del área, los contenidos curriculares son organizados de manera esquematizada, centrados en los conocimientos comunes de los docentes y adquiridos simbólicamente mediante convenciones, aceptados y valorados por la escuela positivista. Los maestros pocas veces profundizan en los significados personales o culturales más profundos. El mero contexto, que refleja los valores de la escuela (alfabetización verbal, temas académicos) resuena con el macro contexto, es decir, la sociedad posee una visión reducida de la acción significativa que posee el arte, y por el contrario sus lenguajes solo sirven como espacios de entretenimiento o estratagema para cambiar de ánimo (Goodad et. al., 1979).

Con relación a las situaciones de aprendizaje que logran los alumnos, estas no siempre están encaminadas a lograr cambios de actitud y motivaciones hacia la asimilación del conocimiento, ni comprometen su trabajo intelectual a la reflexión y crítica de asuntos referidos a la construcción de saberes, ya que las tareas que se plantean generalmente son cerradas, y pocas veces exigen que los alumnos trabajen de forma grupal, impidiendo en parte que estos se comuniquen, se planteen interrogantes y conjeturas y confronten sus puntos de vista. (Álvarez, M. 2001, p.3).

Con la llegada del siglo XX, se produjo una profunda transformación en la educación artística al considerarse la existencia de aptitudes, motivaciones e intereses específicos en el ser humano. Pero también es cierto, que, los primeros estudios psicológicos sobre las aptitudes de los estudiantes dan cuenta que estas se centraban principalmente en la determinación y la medición del talento, fruto de la herencia biológica y/o de una acción educativa muy especializada... una nueva visión

de la naturaleza del problema de lo artístico se encuentra en los trabajos de Stalhammar (2000, 2003), cuyo examen comparativo de jóvenes en el Reino Unido y en Suecia se concentró en la incongruencia entre sus experiencias artísticas y la enseñanza de la música (Vilar, M. 2001: 28). Por otro lado, la creciente presencia en las aulas de estudiantes de orígenes culturales diversos plantea interrogantes sobre el papel del educador y de la escuela con poblaciones diversas.

Por tal razón, quienes estamos comprometido en orientar la educación artística como mediadora de los procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje de los educandos, tenemos que hacer un alto en el transcurrir de nuestras prácticas pedagógicas, para comprender e interactuar con sentido de integralidad en los campos científicos coherentes, con las estructuras curriculares que se proponen en las escuelas, en ese afán consciente de cambiarle el mundo de las ambigüedades de la escuela, es decir, no perder de vista la relación histórica-cultural que liga la educación y las artes con las llamadas ciencias puras o artes matemáticas, pero también hacer comprensiva las acciones de los humanos al poner a prueba sus cosmovisiones desde sus contextos reales”³.

Acorde con los apartes anteriores, la Ley 30 (1992) de Educación Superior, en sus artículo 28, 29; concede la autonomía universitaria consagrada en la Constitución y reconoce a las Universidades el derecho a modificar sus estatutos, designar autoridades académicas, científicos y culturales, definir y organizar sus labores formativas, académicas, adoptar el régimen de alumnos y docentes, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional. La normatividad educativa, justifica la idea de rediseño curricular que ameritan los programas académicos, y que la educación artística se proyecte integralmente hacia la comunidad de manera eficaz

³ “Se deduce que se enseñan muy mal las ciencias cuando su enseñanza no va precedida de un vago y general diseño de toda la cultura, pues no hay nadie que pueda ser instruido de tal manera que resulte perfecto en cualquier ciencia particular sin relación con las demás” (Comenio, 1592-1670).

y placentera, de esta manera se puede lograr la unidad académica en las universidades que distan en sus currículos de la importancia que tiene las artes para todo tipo de desarrollo, solo así se podría acabar con las diferencias curriculares existentes y acercar a las comunidades académicas científicas a interactuar con un campo que brinda todas las posibilidades de desarrollo integral.

Para Berger y Luckman (1986), las realidades disciplinarias, profesionales y curriculares deben progresar con el conocimiento. La integración en ese sentido busca la unidad contextualizada del currículo desde el consenso participativo de sus unidades, el contexto social y los actores educativos. Los conceptos de disciplinas, curriculum, y profesión no surgen espontáneamente o “voluntariosamente” en el espacio de la teoría (concebida como cuerpo de conocimientos científicos), sino que se construye por el pensamiento colectivo y su interacción con una realidad física, biológica y social.

El proceso de construcción del conocimiento desde la educación artística, debe entenderse entonces como una actividad compleja de situaciones reales, de búsqueda de prácticas y saberes, de análisis y discusiones, de tomas de decisiones individuales y colectivas, propiciando el desarrollo de habilidades investigativas, destrezas interpretativas, el crecimiento personal eficaz y placentero (Vega y Corral, 2006: 8).

La educación artística integral, amerita una interpretación comprensiva de la multiplicidad de problemas, necesidades, y valores, lo cual se constituye en la mayor atención transversal curricular de imperiosa transformación y esto es un llamado urgente que se le hace a la educación generalizada en América Latina, y específicamente en Colombia, no obstante que en nuestro país, desde los contextos educativos, surge la necesidad de asumir la reconstrucción de un currículo integral o interdisciplinario que logre identificar coherentemente los ideales del nuevo proyecto de naciones solidarias emancipadas del pensamiento opresor occidental, abiertas al cambio y al desarrollo social, he aquí, para (Álvarez, 2001, p.1), “el renovado impulso

que presenta la interdisciplinariedad a partir de la segunda mitad del siglo pasado, y que ha traído consigo la generalización de formas cooperadas de investigación, la producción de cambios estructurales en las instituciones científicas y universitarias, así como nuevas relaciones entre ellas, la sociedad y los sectores productivos”.

La educación artística en Colombia

Explicar las características de complejidad, multiplicidad y heterogeneidad del contexto de la educación artística y las tensiones que complejizan las distintas formaciones culturales coexistentes en la sociedad, es un campo de actuación el cual involucran a estudiantes, docentes y contextos, cuyos propósitos son la formación integral.

Partiendo de la anterior posición, Lobo, A. (1993: 34), es importante señalar cómo el arte se va estructurando como fuente cultural de la educación y se constituye en contenidos curriculares que según la aparición de los ensayos de Jerome Bruner, en (1960), desde los Estados Unidos, dieron lugar a los fundamentos de una renovación a las escuelas que considera cada disciplina como una estructura y un cuerpo de conceptos dispuestos en estrategias metodológicas. Estas aportaciones son aplicadas a la Educación Artística por Barkan, entre (1965 y 1966) y por Eisner en (1968), quienes proponen un modelo pluridisciplinar que relaciona Historia y Teoría del Arte, Crítica Artística y Estudio o Práctica del Arte. Según estos autores, esta disciplina no debería ocuparse únicamente del desarrollo de habilidades, sino también del estudio de los aspectos culturales, desde los más simples hasta los más complejos.

Mientras tanto en nuestro país, la Educación Artística, bajo el nombre de Educación Estética, recibió en la Renovación Curricular una importancia que no había tenido hasta ese momento, acercándose al nivel y a la intensidad horaria de las demás áreas (sociales, ciencias naturales...). Sin embargo, la propuesta del MEN tuvo algunos problemas o incoherencias que caracterizaron el área durante dos décadas. Entre estos, podemos mencionar:

A pesar del avance, hubo profundos vacíos teóricos tanto en los fundamentos generales (1983), donde el arte es el gran ausente, como en los marcos generales del área (de los programas curriculares en 1983). El marco conceptual del área resultó de un bajo nivel conceptual en comparación con los de las demás áreas, y se redujo, casi exclusivamente, a solicitar una mayor consideración del arte en la educación básica.

La propuesta técnica, por otra parte, por un falso temor de caer en la formación especializada de artistas, sufrió una desviación desde la Educación Artística hacia la Educación Estética, más propia de la Filosofía. Esto, que aparentemente parece un problema meramente terminológico, ha tenido profundas y graves implicaciones en el desarrollo y situación actual del área, desde los criterios que el nombramiento de maestros, hasta el currículo mismo. Es obvio que resulta imprescindible aclarar la concepción de arte que se maneja para poder diseñar o establecer unos lineamientos generales del Currículo.

La propuesta práctica, es decir los programas, se redujo únicamente a la enseñanza fragmentada de la música y la plástica, dejando por fuera otras artes esenciales como la danza, el teatro... vídeo, cine, fotografía, etc. Los programas, por otra parte, no siguieron la propuesta teórica de tipo estético que sustentaba el programa y cayeron, en parte en los planteamientos propios de la tecnología educativa de la época y en un cierto eclecticismo didacticista, es decir, del Modelo Pedagógico conductivista que pretendía dar gusto a todo, pero sin unos ejes claros y sin una propuesta coherente. En tal sentido, la enseñanza de la música se orienta mecánicamente como área vocacional para estudiantes que la ejercitaban sin cumplir con una secuencia curricular, lo cual no posibilitaba el desarrollo cognoscitivo de los educandos y más bien, esta situación causaba malestar en aquellos estudiantes que no tenían la posibilidad de transitar académica y placenteramente por esa área del conocimiento.

El MEN explicó su opción por la “Educación Estética”, pues, supuso que al hablar de “Educación

Artística” se podría pensar que esta área en la Educación Básica se orientaría hacia la formación de “artistas” profesionales. Frente a esto se prefirió hablar de “Educación Estética”, como una forma de incluir a la formación del “Sentido Estético”. (Lobo, 1993, p.35). En la práctica el MEN utilizó y siguió utilizando en 1996, indistintamente Educación Estética y Educación Artística como si fueran sinónimos.

En su recorrido histórico social, la Educación Artística en Colombia ha sido considerada como arca del conocimiento desde diversas visiones y definiciones que se recogen en los marcos teóricos que la sustentan, por ejemplo:

En el tratado de los lineamientos curriculares: El manejo del arte y la estética ha sido una ocupación cultural de la filosofía, estudio que ha sido enriquecido sin lugar a dudas por los trabajos realizados por los estructuralistas: Jean Piaget, Noam Chomsky, Claude Levi Strauss y por las escuelas de pensamiento que le siguieron, en particular los trabajos que continúan realizando en la Universidad de Harvard, con personajes tan actuales como Howard Gardner (Lineamientos curriculares. 2000: 19).

Desde el punto de vista de las políticas educativas en Colombia, el área de Educación Artística es un área del conocimiento de carácter fundamental y obligatorio en todas las instituciones educativas del país. Como área del conocimiento puede ser implementada a partir de los diseños curriculares basados en las muy diversas disciplinas propias de la expresión artística (artes plásticas, música, literatura, danza, teatro, diseño gráfico, fotografía, audiovisuales, artesanías, manualidades, etc.) o de proyectos pedagógicos que integren otras áreas del conocimiento, o por combinaciones de proyectos y disciplinas o asignaturas, de acuerdo a las necesidades y expectativas que la comunidad acuerde con el PEI.

Desde el punto de vista pedagógico, es fundamental recuperar el significado del área en procesos de pensamiento indispensables para hablar de

construcción del conocimiento, más allá de la idea bastante común de que sirve solo y únicamente a propósitos lúdicos, creativos o de espectáculo, sobre todo si se tiene en cuenta que el desarrollo de estructuras cognitivas tiene lugar precisamente en las edades en que los niños y niñas cursan los grados de preescolar y primeros cursos de primaria, y que si son contemplados, generarán posteriormente y con seguridad dificultades en sus procesos de aprendizaje y su desarrollo emocional. (M.E.N. Serie Formación de Maestros, 2002, p.72).

“La estructura metodológica que propone el área de Educación Artística, recoge tanto las dimensiones propias de la experiencia sensible sobre un eje horizontal, como los procesos de pensamiento inherentes al desarrollo de la sensibilidad, sobre un eje vertical, en razón a que es importante que podamos visualizar las posibilidades que suscita este tipo de estructura metodológica, no sólo el área en particular, sino con seguridad a las demás áreas que intervienen en el proceso de formación de los niños y niñas colombianos”.

“La continuidad en el diseño curricular. Como se puede apreciar el objeto de estudio define una estructura metodológica centrada realmente sobre procesos inherentes al desarrollo de los niños y niñas y en los cuales se involucran sus expectativas, sueños y experiencias, acompañados, y guiados por el saber y la experiencia del maestro o maestra, quienes la mantienen, complementan, profundizan y enriquecen”. En este sentido, permite un trabajo en equipo de carácter interdisciplinario en la búsqueda de un verdadero desarrollo integral; cualquiera de las áreas puede intervenir en alguno o algunos de los procesos en los tiempos y espacios que los maestros y maestras lo acuerden y en función del diseño curricular que vayan a utilizar, bien sea el diseño por asignaturas o el diseño por proyectos pedagógicos, conjuntamente.

“Lo que pretendemos con ella, es que los maestros y maestras de preescolar y primaria, con las limitaciones conocidas por todos en muchos casos un solo docente atiende todas las áreas, construyan sus diseños a partir de esta estructura, que permite

ir involucrando conceptos, teorías y didácticas de otros campos del conocimiento, sin perder de vista que los procesos siempre están referidos al sujeto del aprendizaje, y en los que las áreas juegan un papel enriquecedor en la medida que aportan referentes para que el proceso de construcción del conocimiento alcance mayores niveles de profundidad. Posteriormente, se amplían sus posibilidades como estructura interdisciplinaria” (M.E.N. Serie formación de maestros. 2002, pp. 85-86).

En este apartado teórico, igualmente damos cuenta de diversas propuestas curriculares en Colombia, presentadas por Facultades e Instituciones de Educación Superior, las cuales ofrecen programas en artes plásticas, danza, teatro y en educación estética, en la licenciatura en educación musical, tecnólogo musical y en profesional de la música. Por ejemplo, en Barranquilla, las Universidades del Atlántico, otorga títulos de Educación Musical y Educación Artística, Profesional en Música, además gradúa a Maestro en Artes Plásticas; Profesionales en Danza y Teatro. Además, la Universidad del Norte y la Reformada de Colombia, entregan titulaciones de Profesional de la Música. Por otro lado, se tiene conocimiento de la existencia de programas en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, de la Universidad de Pamplona y en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con sede en la ciudad de Bogotá, DC., este proyecto educativo busca formar profesionales competentes para el manejo del conocimiento integral, y su diseño curricular está orientado hacia el manejo interdisciplinar de los lenguajes artísticos como experiencia vital articuladora de pensamiento y sentimiento para otorgar sentido a la expresión humana. Plan de estudios de esta Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística (Universidad Minuto de Dios).

Igualmente, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá DC., oferta el Proyecto Curricular de Artes Musicales, el cual propende por la construcción, apropiación, actualización y profesionalización de saberes y prácticas que conforman el campo musical, respondiendo a necesidades distritales, regionales y nacionales, en

dicho campo, además, participa en la generación de conocimiento en torno a su objeto de estudio y en la formación integral de ciudadanos y músicos, a través de la generación de espacios artísticos, académicos e investigativos que reconocen e interactúan con diversos contextos musicales, para contribuir al desarrollo socio-cultural. Este Proyecto Curricular ha de ser reconocido como un referente de inclusión cultural con respecto a la realidad musical de la ciudad y el país, tejiendo vínculos entre las prácticas y saberes musicales tanto en la academia como en otros contextos, propendiendo por la excelencia académica y el estudio interdisciplinario del campo artístico y fomentando la dimensión creativa, para así contribuir a la producción de propuestas artísticas sustentadas en un sentido de responsabilidad con los entornos socioculturales.

En síntesis, Desde el año 1998, el Proyecto Curricular de Artes Musicales inició con la conformación de un Centro de Documentación Musical, buscando fortalecer su actividad en torno a la producción musical colombiana y Latinoamericana. Durante los ocho años que antecedieron a la creación de la Facultad de Artes, recopiló, ordenó, clasificó y puso al servicio de su comunidad, las colecciones que atesoró, las cuales son modestas pero poseen intereses para el contexto musical universitario. En el momento del paso de la ASAB a la Universidad, el plan de estudio se estructuró para desarrollarse en diez (10) semestres, modalidad presencial, articulado en convenio institucional con la Secretaría de Cultura y Turismo de Bogotá (www.udistris.edu.co, artes@udistris.edu.co).

En consonancia con el programa de música que brinda la Universidad distrital, la Universidad de Caldas, Manizales, entrega títulos de Licenciado en Música, proyectando un plan de estudios para ser dinamizados en diez (10) semestres. No obstante, según su plantea en su filosofía, su misión, y su visión, busca la formación de músicos profesionales, lo cual corrobora en muchos de sus apartes: “Un alto porcentaje de los músicos profesionales en nuestro país están dedicados al ejercicio docente. En este escenario, la Licenciatura en Música se presenta como un espacio de formación musical que estruc-

tura a sus estudiantes con un perfil polifacético, en procura del desarrollo de las habilidades musicales. La notable influencia que ha tenido el programa en la región y en el país ha sido reconocida por las diferentes autoridades académicas y educativas. Por ejemplo: El proyecto de Bandas Estudiantiles de Caldas se nutre de los egresados de este programa, que a su vez es un modelo para las demás regiones del país, lo que permite expandir el campo laboral de los egresados del programa. Por otro lado, la calidad de sus estudiantes ha fortalecido los diferentes proyectos artístico-musicales que se dan en la región, entre los cuales se destacan las agrupaciones de cámara, el proyecto sinfónico, el taller de ópera y las bandas estudiantiles. El programa se ha convertido en un referente obligado de formación musical para Colombia (www.ucaldas.edu.co, admisiones@ucaldas.edu.co).

Otra de las propuestas de la educación artística-musical estudiada es la de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Pamplona, en la cual se brinda formar auténticos profesionales humanistas, desde una postura filosófica de respeto por el otro para que puedan afrontar los retos del Tercer Milenio con proeficiencia, en el contexto de las artes y las Humanidades, interrelacionando la conciencia individual y la conciencia colectiva para enriquecer su quehacer. Esto implica propiciar la interrelación de las Artes y las Humanidades con la ciencia y la tecnología, en un enfoque multidisciplinario que favorezca el desarrollo de los procesos que la modernidad y la postmodernidad exigen.

La Facultad de Artes y Humanidades contribuye desde sus programas a impulsar, preservar y difundir, los valores, el patrimonio y el proyecto cultural de la Universidad y de la comunidad local y regional dimensionándolas a través de la formación integral de sus profesionales, la investigación, la proyección social y la producción de manera que sean agentes generadores de cambio, promotores de valores de solidaridad, convivencia e íntegros representantes de la dignidad humana. La Universidad desde este programa presenta una oferta académica en Artes Visuales; Licenciatura en Educación Artística; Comunicación Social; Filosofía;

Música y Derecho, además brinda la realización de Posgrados como: Especialización en Metodología para la Educación Artística; Especialización en Televisión Educativa, el proyecto descrito está estructurado para ser desarrollado en diez (10) semestres, modalidad presencial (www.unipamplona.edu.co, dptomusica@unipamplona.edu.co).

Las propuestas de Licenciatura en Música de las Universidades Pedagógica y Tecnológica de Colombia, (UPTC) y la Tecnológica de Tunja (UTP), siguiendo los principios y objetivos institucionales, forman de manera integral un Músico educador, a partir del desarrollo de la comprensión, la creación e interpretación, para intervenir y fomentar el desarrollo de competencias axiológicas, praxiológicas, comunicativas y cognitivas, en las poblaciones que integran los niveles de educación básica y media de las modalidades formal y no formal. La Licenciatura en Música que brinda, proyecta un programa reconocido por su relevancia en el medio educativo nacional, que brinda espacios de sensibilización musical y se sustenta en la calidad de sus procesos formativos e investigativos.

La (UPTC) desde la Licenciatura en Música, busca: Formar integralmente a un músico educador, a partir del desarrollo de competencias cognitivas, praxiológicas, axiológicas y comunicativas, mediante el perfeccionamiento de habilidades de audición, creación e interpretación musical, para satisfacer las necesidades de formación y sensibilización artístico musical en la región, y a partir de ella en el país. El programa curricular de MÚSICA está orientado para quienes deseen profundizar en una de las siguientes áreas: Composición, Dirección, Historiografía de la Música o Investigación en Pedagogía Musical. Para lo cual es imprescindible que los aspirantes a ingresar al programa de MÚSICA además de la prueba general, deben presentar una Prueba de Conocimientos Específicos, para la cual se requiere una preparación musical equivalente a la de un estudiante que finaliza el Nivel Básico, (Duración: 13 semestres) en el Conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia. (www.uptc.edu.co, dirmusica@latinmail.com); (www.utp.edu.co, musica@utp.edu.co).

La Universidad de la Sabana ofrece licenciatura en Educación Plástica a distancia. En cuanto a la formación artística no formal, diferentes instituciones oficiales y privadas del país como Colcultura, el Ministerio de Cultura, los Institutos Distritales de Cultura y Turismo, las casas de cultura municipales, varias fundaciones y corporaciones, han promovido talleres de corta duración. Por su parte la Universidad Nacional, a través de la Facultad de Bellas artes y Divulgación Cultural, ha venido desarrollando un programa no formal de capacitación de maestros.

De igual manera, las Universidades Pedagógica, la Universidad Javeriana, la Sabana realizan seminarios y talleres internacionales de educación musical, en artes plásticas y visuales. La Universidad del Valle ha realizado encuentros en educación musical, con programas de multitalleres de música, teatro y artes plásticas. En consonancia con lo anterior, en la tesis que presentamos es de gran trascendencia la formación de juicios críticos, reflexivos y propositivos sobre lo que acontece con los programas de licenciatura en música, artes plásticas, artes escénicas y danza que brinda la facultad de Bellas Artes, al tiempo que la facultad ciencias de la educación ofrece el programa de educación artística, propuestas gerenciadas por dos (2) unidades académicas perteneciente a la Universidad del Atlántico, cuyos currículos se modelan con una visión inicial de educación no formal, ya que a veces parecen ruedas sueltas o fijas de instituciones solitarias, sin ubicación especial que les posibilite una gran red a nivel regional que las identifique dentro de las políticas internacionales de globalización (Pérez, 2009).

CONCLUSIÓN

En los análisis de contenidos, como en la revisión documental, filosófica e epistemológica de los programas intervenidos no encontramos elementos conceptuales que prioricen una formación integral del conocimiento de lo artístico y lo humano organizada en su conjunto.

La educación artística en las escuelas, no debe ser vista y/o orientada como una disciplina solo para

talentosos, sino, se requiere integrarla a todos los niveles y etapas de formación educativa para que la comunidad en general pueda participar de su estructura conceptual, formativa, creativa y por supuesto del goce y de sus efectos como tal”.

La educación artística como mediación social y del desarrollo humano se devela como un campo expedito para las transformaciones del mundo cotidiano, para la conservación y organización de prácticas y saberes igual que de imaginarios que inconscientemente someten a reconstrucciones al mundo de la vida y que están implícitos en juego de rol o reglas que establecen como estructura organizada.

Se hace indispensable materializar y operacionalizar la formación personal y social de los estudiantes, identificando solo las habilidades específicas que ésta involucra y direccionando las metodologías pertinentes a los diversos espacios curriculares. Se trata de identificar en dichos contenidos, a través de preguntas y problematización, sus aportes al desarrollo de las dimensiones emocionales, afectivas, intelectual, ético, valorativo, y de convivencia social.

La investigación deja ver de manera categórica como se moldea la integración del conocimiento a través de múltiples lenguajes que suscitan en el tiempo, y en donde se manifiesta una educación en la cual el tema de las artes se considera como fundamento genérico de esa integración o interdisciplinariedad, pues, el arte desde la antigüedad los diversos lenguajes artísticos, simultáneamente constituyen diálogos que encuentran puntos comunes que unifica en todas sus partes el concepto de integración artística, de representación simbólica y la comunicación dialógica que esta ejerce y además de los efectos que produce en las emociones de los seres humanos y los ambientes culturales.

REFERENCIAS

Álvarez Pérez, M. (2001). La interdisciplinariedad en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias exactas

- en la escuela media. Ministerio de Educación (La Habana – Cuba).
- Barbero, J. M. & Ochoa, A. M. (2005). *Políticas de Multiculturalidad y Desubicaciones de lo Popular*. Ed Tercer Mundo. Bogotá, D.C.
- Barriga, M & Martha L. (2005). El artista: revista de investigaciones en música y artes Plásticas: La educación Musical en Pamplona (1880-1920), noviembre, numero 002. Universidad de Pamplona.
- Bartel, L. (2000). "Music Education's Pedagogic Model". *Orbit*, 31 (1), 35 – 41.
- Bellaterra. La educación científica, un aprendizaje accesible a todos. Proyecto principal de educación. Facultad de educación de la universidad de Sao Paulo. Brasil. Boletín 44, diciembre, 1997: 15. La Formación Interdisciplinaria de los Profesores de Ciencias: un ejemplo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la física. Tesis Doctoral. La Habana. 2000.
- Berger, P y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. 1a edición. Buenos: Amorrortu.
- Borrero, A. S.J. (1982) *La interdisciplinaria: Conferencia del simposio Permanente sobre la universidad*, ASCUNICFES.
- Burnard, P. (2005). El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical*, Volumen 2 número 2. ; Artículo en línea. Tomado de internet, Marzo 15. 2008. <http://www.ucm.es/info/reciem>.
- Cepal- Gett Rosenthal. (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la Transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile.
- Ceri (1975). Centro para la investigación en innovación de la enseñanza. *Interdisciplinaria: problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades*. Traducido al español por Francisco González, México: Asociación Nacional de Institutos de Enseñanza Superior.
- Comenius, J.A. (1592-1670) *Páginas escogidas*. Facultad de Educación. Universidad de La Habana. La Habana, 1959.
- Davidson & Scripp, L. (1991). "Educación y desarrollo musical desde un punto de vista cognitivo". A: *infancia y educación artística*, ed. Citados por: Por D.J. Hargreaves. Madrid: Morata, MEC.
- De Alba, A. (1998, compiladora). *El campo de currículo*. Antología. Vol. I y II. México: CESU – UNAM.
- El Informe Consultivo Music 5-16 (1985) (Conell, 1970) (en: Lacarel, 1965 y Hargreaves, 1968).
- Eisner, B. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós, Primera edición.
- Fernández De Alaiza, B. (2000) *La interdisciplinaria como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación a la Ingeniería en Automática en la República de Cuba*.
- Frega, A.L. (1999). *Metodología comparada de la Educación Musical*. Collegium Musicum, Buenos Aires, Argentina.
- Frega, A.L. (Mayo-2003) *Música, Educación e Interdisciplinaria*. Algunos resultados de una investigación en curso. Academia Nacional de Educación. Universidad CAECE. Buenos Aires, Argentina. www.musicaclassicaargentina.com.
- Goodad, J. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice*. New York, McGraw – Hill.
- Hargreaves, L. Galton, M. (2002 - 2005) "Transfer from the primary classroom: Twenty years on". Londres, Routledge.
- Lacarcel, (1995). Hargreaves, (1998). En Vilar i Monmany Merce (Julio de 2001). *De la formación Inicial de los Maestros de Educación Musical en la Practica Profesional: Análisis y Evaluación*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Lobo, A. (1999). *Propuesta de Educación Artística y cultural, modalidad presencial*. Universidad del Atlántico CNA.
- Lopez Jimenez, N.E. (2002). *Retos Para la Construcción Curricular. De la Certeza al Paradigma de la Incertidumbre Creativa*. Editorial: Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Lucio A. R. (1994) *El enfoque constructivista en la educación*. Revista educación y cultura No. 34. Bogotá.
- Magendzo, A. (1991). *Curriculum y Cultura en América Latina*. Programa interdisciplinario de investigación en educación (PIIE). Santiago - Chile

- Magendzo, A. (2003): *Transversalidad y Curriculum*. Bogotá: cooperativa Editorial magisterio. 1era edición.
- Maravillas Díaz, (2004). *La Música en la educación primaria y en las escuelas de música: La necesaria coordinación*. Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical, Volumen 1 numero 2. Artículo en línea. Tomado de internet, Marzo 15. 2008). <http://www.ucm.es/info/recien>.
- M.E.N. (1992) *Ley 30 de Educación Superior*. Editorial Magisterio. Bogotá. D.C.
- M.E.N. (2000) *Ministerio de educación nacional. Lineamientos curriculares Educación Artística*. Bogotá, D.C. 2000 - 2009.
- Mills, J. (2005); *Music in the school*. Oxford, Oxford University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie Formación de Maestros Articulación Preescolar Primaria. El desarrollo del niño y la niña de preescolar y primaria y el papel de las áreas obligatorias y fundamentales*. M.E.N. Bogotá.
- Nieto, Caraveo L, .M. (1991) *Una Visión sobre la Interdisciplinariedad y su Construcción en los Currículos Profesionales, Cuadrante N° 5 – 6 (Nueva Época), Enero – Agosto 1991, Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades, UASLP, México*.
- Ortiz Castro, H.J. (1999). *Notas de la UNESCO sobre políticas de la primera infancia. Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades*.
- Pérez Herrera, M.A. (2006). *Integración de la música como eje transversal de la estructura curricular de un programa de educación artística*. Tesis de Maestría Uninorte - Barranquilla. Revisión Documental: Marco Teleológico, Misión, Visión, Estructuras curriculares, Universidad del Atlántico, Normas, Leyes, Políticas educativas.
- Pérez Herrera, M.A. (2012). *La Música como Eje Transversal en el Desarrollo del Conocimiento*. Tesis Doctoral. Rudecolombia. Universidad de Caldas, Manizales.
- Pérez Herrera, M.A. (2009). *Evolución de la Práctica Pedagógica como Dispositivo Escolar y Discursivo en Educación Artística – Musical*. Revista Latinoamericana en Estudios Educativos, volumen 4. Maestría en Educación. Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Perera Cumerma F. (1986) *La Formación Interdisciplinaria de los Profesores: Una Necesidad del Proceso De Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias*. ISP “Enrique José Varona”. La Habana (1992).
- Perera Cumerma F. (1986). *Las relaciones interdisciplinarias de la Física en las carreras de Química y de Biología de la Licenciatura en Educación*. Ponencia a la Reunión Científica de Profesores de la Facultad de C. Naturales. La Habana.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Probleme central du développement*. E.E.G., vol. XXXII. Paris: P.U.F. [Trad. Castellana de E. Bustos: (1978) *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Platón C. (428, 347, a.C.). Roma.
- Universidad del Atlántico, Barranquilla. *Proyecto Académico Curricular Licenciatura en Educación Artística*. (1999) Facultad de Ciencias de la Educación.
- (1999). *Documento de evaluación de los programas académicos – Acreditación Previa – Universidad del Atlántico, C.N.A.* 1999.
- Proyecto Académico Curricular*. (1999). *Elementos Propedéuticos*. Revista Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.
- Proyecto Académico Curricular. Licenciatura en educación musical*. (1999 - 2008). Facultad de Bellas Artes Universidad del Atlántico, Barranquilla.
- Proyecto Educativo Institucional*. Universidad Del Atlántico. (1999). Barranquilla.
- Proyecto Curricular Educación Básica con énfasis en Educación Artística*. Universidad El Minuto de Dios: (www.uniminuto.edu.co, admisiones@uniminuto.edu): Tomado de internet en la fecha Marzo, 27 de 2011.
- Plan de Desarrollo*. Manizales. Universidad De Caldas. (2006):
- , (1998): *Reforma Plan curricular*. Manizales.
- , (1996): *Proyecto Educativo Institucional*. Manizales.

- Proyecto Curricular Licenciatura en Música Universidad De Caldas. (www.ucaldas.edu.co, admisiones@ucaldas.edu.co): Tomado de internet en la fecha Marzo, 27 de 2011.
- Proyecto Curricular de Artes Musicales. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. (www.udis-tritsl.edu.co, artes@udistrital.edu.co): Tomado de internet en la fecha Marzo, 27 de 2011.
- Proyecto Curricular Facultad de Artes y Humanidades. Programa de educación musical - Universidad de Pamplona. (www.unipamplona.edu.co, dptomusica@unipamplona.edu.co): Tomado de internet en la fecha Marzo, 27 de 2011.
- Proyecto Curricular de Música Universidad de Tunja. Facultad de Ciencias de la Educación. (www.uptc.edu.co, musica@uptc.edu.co): Tomado de internet en la fecha Marzo, 27 de 2011.
- Proyecto Curricular Facultad de Bellas Artes y Humanidades Universidad Tecnológica de Pereira UTP. (www.utp.edu.co, musica@utp.edu.co): Tomado de internet en la fecha Marzo, 27 de 2011.
- Stalhammar, B (2000): "The spaces of music and its foundation of values: Music teaching and Young people's own music experience". *International Journal of Music Education*, 36, 35 – 45.
- Stalhammar, B (2003): "Music teaching and Young people's own musical experience". *Music Education Research*, 5 (1), 61 -68.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículo: Teoría y Práctica*, proporcionara estímulos intelectuales y profesionales a los docentes de college* y a quienes dirigen la tarea educacional. Editorial Troquel S.A. Buenos Aires.
- Vega R.M. & Corral Ruso, R. (2006) *Revista Curriculum Dezebrol*, Año / Vol. 2, numero 003. Pontificia Universidad católica de Sao Paulo, Brasil.
- Vilar, M.M. (2001) *De la formación Inicial de los Maestros de Educación Musical en la Práctica Profesional: Análisis y Evaluación*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Bellaterra,
- Zapata, J. J. & Vélez, L. (2004). *Una experiencia investigativa desde la Educación Artística para jóvenes y adultos*. Barranquilla.