

# Arte, Cultura y Patrimonio



*Orientaciones Pedagógicas para la  
Educación Artística y Cultural*

*Educación Preescolar, Básica y  
Media*

**Revolución**  
**educativa**  
Colombia aprende

Ministerio de  
Educación Nacional  
República de Colombia



Libertad y Orden

© **Ministerio de Educación Nacional, 2008**

Este documento es resultado una alianza entre PRANA –Incubadora de Empresas e Industrias Culturales–, y AMBAR –Corporación Cultural para la Investigación y el Desarrollo del Arte, la Cultura y la Educación Artística.- Recoge los aportes de grupos de investigación nacional e internacional, las recomendaciones de seis grupos focales regionales con la participación de expertos del campo artístico y cultural, de directivos y docentes de programas de formación de artistas o de formación de docentes de arte, docentes en ejercicio de Educación Básica y Media y otros asesores de las áreas pedagógicas o artísticas de los Ministerios de Cultura y de Educación.

**Ministra de Educación Nacional**

Cecilia María Vélez White

**Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media**

Isabel Segovia Ospina

**Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media**

Mónica López

**Responsable del Proyecto de Educación Artística y Cultural**

Bertha Quintero Medina, asesora

**Subdirectora de Estándares y Evaluación (E)**

Alicia Vargas

**Profesional especializado**

María Francisca Roldán

**Coordinadora del proyecto MEN – PRANA-AMBAR**

Formulación de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural

Olga Lucía Olaya Parra

Directora de **AMBAR**

**Corporación Cultural para la investigación en Arte, Cultura y Educación Artística**

**Primera edición 2008**

**Coordinación editorial**

**Diseño y diagramación**

**Ilustración**

**ISBN**

**Impresión**

**Impreso y hecho en Colombia**

BORRADOR

## Tabla de Contenido

Carta abierta .....	3	
1. Marco de Referencia .....	8	<b>Eliminado: 9</b>
1.1 Objetivos de la Educación Artística y Cultural en la Educación Preescolar, Básica y Media .....	8	<b>Eliminado: 9</b>
1.2. La Educación Artística y Cultural como Campo de conocimiento .....	8	<b>Eliminado: 9</b>
1.2.1 Saberes propios del campo de la Educación Artística y Cultural.....	13	<b>Eliminado: 14</b>
1.3 Dimensiones de la Educación Artística y Cultural .....	15	<b>Eliminado: 16</b>
2. Procesos de aprendizaje en el enfoque por competencias para la Educación Artística y Cultural en la Educación Preescolar, Básica y Media .....	24	<b>Eliminado: 25</b>
3. Área de Educación Artística y Cultural .....	25	<b>Eliminado: 26</b>
3.1 Recomendaciones de implementación del Campo de Educación Artística y Cultural según los niveles educativos.....	25	<b>Eliminado: 26</b>
3.1.1. Educación Preescolar.....	25	<b>Eliminado: 26</b>
3.1.2 Educación Básica .....	27	<b>Eliminado: 28</b>
3.1.3 Educación Media .....	28	<b>Eliminado: 29</b>
3.2 Criterios de organización curricular por prácticas artísticas y culturales.....	29	<b>Eliminado: 30</b>
3.3 Pautas didácticas para crear ambientes de aprendizaje según las prácticas artísticas y culturales.....	33	<b>Eliminado: 34</b>
3.4 Modos de evaluación en el enfoque por competencias .....	35	<b>Eliminado: 36</b>
3.5 Ejemplos de evidencias de aprendizaje en el enfoque por competencias.....	38	<b>Eliminado: 39</b>
4. Experiencia demostrativa en Educación Artística y Cultural .....	46	<b>Eliminado: 47</b>
5. Bibliografía recomendada .....	60	<b>Eliminado: 59</b>
Anexo N° 1: Instrumento de construcción participativa del currículo .....	67	<b>Eliminado: 66</b>
Anexo N° 2: Guía para la elaboración de un módulo de aprendizaje.....	68	<b>Eliminado: 67</b>
Créditos.....	74	<b>Eliminado: 68</b>

## Presentación

En un mundo globalizado coexisten múltiples expresiones culturales, unas que homogenizan la cultura y otras que reivindican la singularidad de las comunidades en el ámbito local. Esta convivencia de lo local y lo global –de lo propio y lo foráneo– característica del mundo de hoy, hace necesario promover el diálogo sobre la configuración cultural en lo concerniente a la expresión de la identidad, la expresión de la nacionalidad y la convivencia en la diferencia. Tal diálogo ha de contribuir en la construcción social responsable, con base en conocimientos, prácticas y conceptos artísticos, culturales, antropológicos, éticos y estéticos amplios. Una manera de participar en tal diálogo la ofrece una Educación Artística y Cultural de calidad.

En la ‘sociedad del conocimiento’ las tecnologías de la información hacen uso de representaciones simbólicas con base en imágenes, sonidos, palabras, e incluso con gestos corporales. A su vez, las tendencias educativas internacionales y nacionales promueven el uso de estas tecnologías sin advertir que éstas conllevan unos contenidos que siempre expresan representaciones culturales diversas. Estas nuevas representaciones han aumentado la riqueza y diversidad de significados que los niños, niñas y jóvenes colombianos tienen que interpretar y comprender.

Para interpretar y comprender tales representaciones se requiere que los estudiantes y los docentes actúen no sólo en calidad de espectadores, sino como creadores de representaciones simbólicas que expresen sus sentimientos, emociones y conceptos. En este sentido, la educación actual requiere promover aprendizajes que posibiliten el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes identificar, apropiarse y vincular la riqueza de significados de un entorno multicultural y plural como el que habita el ciudadano del siglo XXI.

Para el desarrollo de la Educación Artística y Cultural, en los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media, se presentan aquí las orientaciones pedagógicas pertinentes para incluir la dimensión del arte, la cultura y el patrimonio en la escuela, a partir de métodos dialógicos y creativos, mediados por las culturas infantiles y juveniles, a través de los cuales se pueda construir entre el estudiante y el docente ambientes de aprendizaje propicios para la configuración de la identidad de nuestros niños, niñas y jóvenes en la sociedad contemporánea.

En este sentido los métodos dialógicos y creativos se proponen aportar al docente de la Educación Artística y Cultural, herramientas para fortalecer en la escuela prácticas pedagógicas que desarrollen la sensibilidad, la autonomía estética, el pensamiento creativo y las expresiones simbólicas. Prácticas consecuentes con los contextos interculturales de los niños, niñas y jóvenes, que propendan por una educación inclusiva, la convivencia pacífica y la valoración de la diversidad cultural. De esta forma, estos niños, niñas y jóvenes estarán en capacidad de aportar en la construcción y progreso del país, y en el aprovechamiento de la riqueza cultural.

### **Campo cultural, artístico y del patrimonio**

El presente documento trabajará con el concepto de Campo, que engloba lo cultural, artístico y del patrimonio, conformado por un conjunto de prácticas, instituciones y agentes culturales. Las prácticas giran en torno a procesos de **formación, investigación, gestión, circulación, apropiación y creación**; y agrupa las distintas experiencias de los artistas, artesanos y sabedores locales que trabajan por el fortalecimiento de las instituciones, los circuitos, productos y artefactos, así como los emprendimientos e industrias creativas y culturales.

La **formación**, es concebida como una práctica educativa que desarrolla y cualifica a profesionales y públicos en las manifestaciones del Campo Cultural, Artístico y del Patrimonio. La **investigación está** referida a las prácticas que documentan y analizan las distintas dimensiones del Campo, y contribuyen a la producción de información y conocimiento, enriqueciendo la crítica del arte y el periodismo cultural; la **creación** se entiende como práctica que apuntan a la realización de procesos y productos, agrupados en disciplinas artísticas como la literatura, el arte dramático, la música, la danza, las artes plásticas y visuales, artes audiovisuales o cine; se incorporan aquí expresiones culturales, carnavales o festivales de diferentes sectores.

Se tienen en cuenta igualmente procesos de **circulación, que** comprenden prácticas que ponen en la escena pública los procesos y proyectos del Campo, incluye las industrias culturales y creativas, los productores, agentes y todos aquellos profesionales dedicados a facilitar la relación entre la formación, la investigación y la creación, con la **apropiación**, entendida como la práctica de apreciación, resignificación, uso y transformación de los productos y procesos por parte de los sectores y grupos sociales.

Las **industrias creativas y empresas culturales, de reciente irrupción** desarrollan nuevas empresas a través de productos y servicios del Campo Cultural y Artístico, mediante acciones especializadas en cada área, agrupadas en: 1°. Artes Gráficas Editoriales: Periódicos, revistas, libros, impresos, publicidad. 2°. Audio-Visuales: Música, radio, cine, video, televisión, nuevas tecnologías. 3°. Artes Escénicas: Enseñanza artística, teatro, festivales, conciertos, exposiciones. 4°. Patrimonio: Archivos, museos, bibliotecas, arquitectura, turismo cultural, desarrollo urbano, medio ambiente. 5°. Diseño: Diseño industrial, diseño gráfico, diseño de medios interactivos, diseño textil-moda, joyería y artesanías. Este sector consolida esfuerzos de emprendimiento en torno al desarrollo empresarial, comercial y comunitario, generando indicadores de ocupación laboral en el sector cultural según la Clasificación Nacional de Ocupaciones.

Para elevar la calidad de la educación surge la necesidad de consolidar una gran malla de continuidad y articulación educacional, que desarrolle el Campo de la Educación Artística y Cultural y convierta la oferta en una educación integral que responda a la diversidad de culturas, con programas que sean complementarios, tanto en la educación preescolar, básica y media, como en la educación para el trabajo y el desarrollo humano, de formación técnica laboral o académica en artes, lo cual permita el acceso libre y espontáneo al Campo Artístico y Cultural, con posibilidades de continuidad en la Educación Superior, aportando en la profesionalización de artistas y en la formación de públicos.

El Campo de la Educación Artística y Cultural debe generar una reflexión contextualizada en torno a la formación integral, a partir de la priorización de contenidos esenciales y el aporte en el fortalecimiento de las competencias básicas, que además de mejorar los aprendizajes en los estudiantes, les permita encontrar espacios de expresión simbólica personal, opciones para la utilización del tiempo libre y arraigo e identificación cultural, familiar, social, regional y nacional, para responder a las demandas de la sociedad actual.

En marzo del año 2006 en Lisboa Portugal, se promulgó ante la Cumbre Mundial de Educación Artística de la UNESCO, la Declaración de Bogotá sobre la Educación Artística<sup>1</sup>, en la cual diez y nueve países de la región de América Latina y el Caribe se comprometieron a dar seguimiento al llamamiento a los Estados Miembros lanzado por el Director general de la UNESCO a favor de la promoción de la Educación Artística y la creatividad en la escuela, con relación a la toma de medidas administrativas, financieras y jurídicas para que esa enseñanza se haga obligatoria en las escuelas desde la educación inicial hasta el último año de secundaria. Esta Declaración de Bogotá proferida en el marco de la Conferencia Regional “*Hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades*”, del 30 de noviembre de 2005, cuenta con veinte aspectos a tener en cuenta en tal compromiso, a los cuales se da alcance en Colombia con varias estrategias, como por ejemplo la publicación de este documento.

En el 2007 se divulgó el *Plan Decenal de Educación 2006-2016*, donde se plantea que “se entiende el desarrollo humano como eje fundamental de los procesos educativos, lo que ha permitido potenciar las dimensiones del ser, la autonomía, sus competencias, la valoración del arte y la cultura y la satisfacción de las necesidades básicas en el marco de una convivencia pacífica y el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y ambiental”. Por otra parte se socializó el Documento *2019 - Visión Colombia II Centenario - Forjar una cultura para la convivencia* del Ministerio de Cultura, que expresa: “En 2019, Colombia será una nación más incluyente, equitativa, solidaria e imaginativa desde, y en, el reconocimiento de su diversidad cultural. Una nación que se expresa, crea e imagina a partir de diálogos y prácticas interculturales construidas desde la pertenencia y la vinculación de los ciudadanos a las memorias e identidades. Una nación responsable de su futuro y con oportunidades para que todos los ciudadanos participen activamente tanto en la producción como en el goce y el disfrute de lo cultural”.

Hemos pasado de una institucionalidad que restringió los asuntos de la cultura a lo artístico, y que implicó políticas centralistas soportadas en la difusión de bienes y servicios referidos a una noción euro-céntrica de las bellas artes, a un enfoque que propende por una cultura basada en la complejidad de los procesos que están tras las manifestaciones individuales y colectivas de las tradiciones, la creación y la celebración de la vida. Hablaremos por tanto en torno al Campo de conocimiento de la Educación Artística y Cultural; y desde él, del Arte, la Cultura y el Patrimonio que nos permitan valorar la diversidad y la interculturalidad que nos habita y nos constituye, hacia un esquema de diálogo intercultural real y cotidiano que posibilite, en la Educación Preescolar, Básica y Media, procesos educativos que potencien el ser, el sentir, el saber y el saber hacer enmarcados en la capacidad de valorar, leer, interpretar, conocer y comprender la diversidad de contextos y los nuevos retos que nos trae el siglo XXI.

---

<sup>1</sup> Declaración de Bogotá sobre Educación Artística. Estados Miembros de la región de América Latina y el Caribe. 2005. Publicada en *Educación artística y cultural, un propósito común*. Documentos para la formulación de una política pública colombiana. Cuadernos de educación artística Ministerio de Cultura.

## 1. Marco de Referencia

### 1.1 Objetivos de la Educación Artística y Cultural en la Educación Preescolar, Básica y Media

- Propiciar estrategias pedagógicas que desarrollen competencias básicas a través de procesos de pensamiento complejo y sistémico que permitan la comprensión, análisis e interpretación crítica y reflexiva de las prácticas artísticas y culturales de los contextos local, nacional e internacional.
- Propender por el desarrollo del ser y del sentir con base en el fortalecimiento de actitudes ético-estéticas que pongan en diálogo la experiencia sensible, el conocimiento y la interacción sociocultural de las prácticas artísticas y culturales; que promuevan en la escuela espacios de formación ciudadana y de gestión de la diversidad cultural.
- Generar condiciones para el desarrollo integral en torno a la Educación Artística y Cultural como campo de conocimiento.

### 1.2. La Educación Artística y Cultural como Campo de conocimiento

La Educación Artística y Cultural “es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio”<sup>2</sup>.

La noción de campo de conocimiento de la Educación Artística y Cultural expande los límites habituales de aplicación del área en la escuela. Propone abrir el escenario pedagógico con base en la inter-relación entre contextos socioculturales, de docentes y estudiantes, “designa a un conjunto de procesos que supera la enseñanza y el aprendizaje de las artes y la cultura, para extenderse al terreno de la investigación, la formación de formadores, la articulación de los mundos de la producción artística y la educación, –así como de lo público y lo privado–, y, en fin, a la gestión de la diversidad cultural en los diferentes ámbitos educativos. En otras palabras, nos referimos a un sistema complejo y rico cuyos elementos potencian su significado en la medida que entran en interrelación”<sup>3</sup>. Así, esta noción de *campo* se refiere a una práctica socio-cultural y no se centra en el objeto o producto artístico realizado por el estudiante. No se relaciona sólo con la ‘obra’ a montar para el evento del año escolar en música, teatro o danza; no centra su atención en el cuadro pintado, en la lectura o apreciación de la obra en el museo, o el diseño realizado para algún evento escolar.

El área de Educación Artística y Cultural en la Educación Preescolar, Básica y Media, entendida como campo, articula **conocimientos, procesos, productos y contextos** orientados a favorecer en el estudiante el desarrollo de competencias. **Conocimientos** entendidos como conceptos teóricos, técnicos y prácticos que circulan

<sup>2</sup> Definición de Educación Artística y Cultural que se divulgó en el Plan Nacional de Educación Artística, en virtud del Convenio 455, del Ministerio de Cultura y de Educación de Colombia, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe. Medellín, 9 de agosto de 2007.

<sup>3</sup> “Retos de la Educación Artística Intercultural de calidad en América Latina”. (2007) Ministerio de Cultura-Ministerio de Educación. Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe.



en el campo de la Educación Artística y Cultural y que serán objeto del análisis y estudio durante los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje; **procesos** identificados como secuencias de aprendizajes basados en criterios de organización curricular, que operan sobre desarrollos actitudinales, cognitivos, prácticos y comunicativos, apoyados en objetivos, ejes y dimensiones, que favorecen el desarrollo de competencias; **productos** resultado de procesos de creación, investigación o apropiación que genera: objetos, artefactos, obras literarias, escénicas, musicales, audiovisuales; **contextos** vistos como conjunto de circunstancias, circuitos e instituciones, en las que se movilizan las prácticas del Arte, la Cultura y el Patrimonio.

Para implementar el Campo de conocimiento de la Educación Artística y Cultural haremos referencia a contextos educativos, culturales y laborales que favorecen la implementación de **ambientes de aprendizajes interculturales**. En los que se valoran los espacios de aprendizaje y la apropiación de conceptos ligados a prácticas socioculturales. Desde esta perspectiva, cada objeto de enseñanza del Arte, la Cultura o el Patrimonio, tiene un significado dependiendo del modo en que se inserta en los diversos sistemas históricos y sociales, donde en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje implican la re-construcción y apropiación de este significado por parte de los estudiantes. La interacción docente-estudiante en los ambientes de aprendizaje, otorga el carácter intercultural e histórico a los objetos de enseñanza.

Este campo supone prácticas artísticas y culturales que involucren disciplinas y saberes sobre las artes, las expresiones culturales y las ciencias humanas. En el caso de las artes, se encuentran disciplinas como la literatura, la música, el teatro, la danza, las artes plásticas y visuales, el cine o el diseño; en las manifestaciones populares se aborda las culturas infantiles y juveniles como expresiones intra-culturales, los carnavales, bailes tradicionales, las artesanías, entre otros. Por su parte, las ciencias humanas (la antropología, la psicología, la sociología, la historia, la estética, la semiótica) contribuyen interdisciplinariamente a que el docente y el estudiante –en los diferentes espacios de formación– implementen procesos de investigación consecuente con los niveles de escolaridad y acorde con el desarrollo de aprendizaje por competencias.

Las **prácticas artísticas y culturales** hacen referencia a problemáticas particulares, a relatos con significantes personales o colectivos–sensoriales, afectivos, corporales, visuales, gestuales y/o sonoros– vinculados a la propia experiencia e identidad en contextos sociales, personales o culturales, que establecen críticamente formas de comprensión, apropiación, reproducción, construcción o expresión simbólica. Es decir, son prácticas generadoras de procesos, objetos, situaciones o fenómenos, que a su vez son capaces de desencadenar experiencias estéticas, de comunicar conocimientos o emociones, y de expresar ideas o sentimientos, que contribuyen en la afirmación de identidades y por ende a la construcción de Nación, así como relaciones vinculantes y comparaciones que provienen del análisis del patrimonio cultural y natural, ante legados históricos de contextos locales o globales.

Como extensión de nuevas competencias que emergen desde las prácticas artísticas y culturales, se abre un mundo de enseñanza-aprendizaje en el estudiante y el docente hacia la gestión cultural; estos aprendizajes inciden en el desarrollo por competencias en torno al emprendimiento cultural, a través de proyectos donde la escuela es escenario de formación para la gestión, como es el caso de los complejos montajes y muestras escolares que generan prácticas de gestión y mediación intra e interinstitucional.

“La noción de **patrimonio cultural y natural** propicia la reflexión sobre el lugar en que se vive y la memoria social que sustenta la vida en comunidad. El lugar en donde nacimos, vivimos y crecimos puede ser el motivo de análisis. Así, podríamos comprender la pertenencia de nuestra familia a un territorio, región, municipio, ciudad y país. De ese análisis, se desprenden también las tradiciones de nuestras comunidades y las particularidades de nuestras costumbres en un territorio específico. El patrimonio cultural y natural es la construcción local con proyección regional y nacional, lo que permite la comprensión del entorno y la concreción de ideas comunes sobre un concepto global de país. Por ello debemos pensar el patrimonio cultural y natural como punto de articulación de varias comunidades en la construcción de Nación.”<sup>4</sup>

El campo de la Educación Artística y Cultural propuesto para la Educación Preescolar, Básica y Media contribuye al **desarrollo** integral, sin estar orientado propiamente a la formación de artistas. Propone el desarrollo de la sensibilidad, la experiencia estética y el pensamiento creativo, basado en un enfoque relacional, interestructurante, donde el estudiante y el docente se vinculan en proyectos transversales que involucran estrategias de interacción con otras áreas de conocimiento, y contribuyen con el diálogo y fortalecimiento del desarrollo de las competencias básicas por las cuales propenden las políticas educativas. La sensibilidad, la experiencia estética y el pensamiento creativo se encuentran en la interacción de los sujetos que participan en los escenarios educativos en calidad de agentes de conocimiento, en la construcción de sentido y significación, hacia una ciudadanía democrática cultural.

El desarrollo integral de un ciudadano colombiano, es posible a partir de formas de conocimiento que involucren el autorreconocimiento de su yo y sus entornos; evocando e identificando hábitos y costumbres configuradores de memoria, conciencia social y habitabilidad de nuestro territorio; es por ello que la alimentación, la tradición oral, la escritura, las prácticas artísticas, las expresiones populares, las expresiones infantiles o juveniles, las expresiones urbanas, la arquitectura, las fiestas, las filiaciones ideológicas, políticas, poblacionales o religiosas, son algunos de los referentes desde donde construimos nuestra memoria e identidad nacional.

El docente al favorecer en los estudiantes **el sentir** que construye la interacción emotiva del aprendizaje, el deseo de conocer y de expresarse en ambientes colectivos, que ponen en relación a los sujetos y sus contextos, consolida **la experiencia estética** como conocimiento contextual. Por su parte **el desarrollo del pensamiento creativo**, el cual no es exclusivo del campo de la Educación Artística y Cultural, busca que tanto los estudiantes alcancen procesos de pensamiento sistémico y complejo que posibiliten la expresión simbólica.

Docentes y estudiantes han ampliado las distintas maneras de relacionarse –sensible y emocionalmente– con los objetos y situaciones de la vida cotidiana. Las manifestaciones culturales, no sólo las obras de arte, provocan nuevas experiencias sensibles, susceptibles de ser interpretadas por los estudiantes a partir de la identificación, apropiación o vínculo que éstas generan en ellos. A su vez, este enriquecimiento de la experiencia estética relacional, como un ‘aprender a sentir’ contribuye al desarrollo del pensamiento creativo y de la expresión simbólica de los

---

<sup>4</sup> Bitácora del Patrimonio.- Formación integral a partir de comunidad, Territorio y Memoria- Construcción de Nación. Pag 19. Octubre de 2005

estudiantes, ya sea desde su rol de productores, receptores o mediadores. Estos roles deben coexistir en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que el docente y el estudiante han de vivir.

Por su parte los **procesos** de desarrollo de competencias que se generan durante la vivencia y la experiencia estética –en el aula o fuera de ella– establecen retos transformadores en los estudiantes. Las prácticas artísticas y culturales cuentan con procesos de exploración, investigación, creación, y apropiación, que permiten a su vez construir procesos de significación a partir de situaciones problema que atiendan a contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje –específicas del área o comunes a otras áreas– lo cual favorece el desarrollo de competencias.

Así, se amplía el desarrollo integral en la escuela y se incide en el progreso escolar de los estudiantes, articulando el aprender a ser y sentir, aprender a saber y conocer, y el aprender a saber hacer, desde la Educación Artística y Cultural. Se sitúa la formación integral como horizonte de sentido, en torno a la autonomía estética, el desarrollo del pensamiento complejo y sistémico, a partir de prácticas en arte, cultura y patrimonio que le den vida a diferentes sistemas simbólicos y procesos comunicativos. En la Tabla No.1 se muestra cada una de las dimensiones y cómo inciden en las evidencias de aprendizaje en el estudiante, bajo el enfoque de desarrollo de competencias.

<b>Formación integral en la Educación Artística y Cultural</b>	
<b>Aprender a Ser y Sentir:</b> Desarrollo actitudinal	Genera experiencias y vivencias de aprendizaje que fortalecen el componente ético, estético, social y cultural, su secuenciación de preescolar hasta grado 11° debe propender por el desarrollo de la autonomía estética.
<b>Aprender a conocer:</b> Desarrollo Cognitivo	Genera experiencias y vivencias que fortalecen el componente creativo, crítico y reflexivo, en relación con el desarrollo de los procesos de desarrollo de pensamiento complejo y sistémico.
<b>Aprender a Saber y Saber Hacer:</b> Desarrollo Práctico y Desarrollo Comunicativo	Genera experiencias y vivencias en torno al componente propio de las prácticas del arte, la cultura y el patrimonio, a través del desarrollo de conocimientos, procesos y productos. Genera experiencias y vivencias en torno al componente expresivo, simbólico cultural, donde se desarrolle procesos de comprensión y uso de diferentes sistemas simbólicos.

*Tabla No.1 Formación integral en la Educación Artística y Cultural*

Así mismo, este campo de conocimiento propicia la reflexión sobre la incidencia y el impacto de los **contextos** institucionales, personales, interpersonales, históricos, sociales y culturales, en la configuración de la identidad. En particular, se pregunta sobre el diálogo escolar en relación con: ¿Dónde acontece cada práctica artística y cultural? ¿Cuáles son los mecanismos que legitiman sus prácticas artísticas y culturales? ¿Cuáles son las instituciones y las empresas culturales que permiten la circulación del conocimiento artístico? ¿Cuáles son los modos de interacción –consciente o inconsciente– entre las prácticas del arte, la cultura, el patrimonio y los ciudadanos, que contribuyen a la construcción de la identidad cultural?

Todas estas preguntas tratan sobre los contextos y sus poblaciones modifican y establecen la relación o vínculo de los estudiantes con la diversidad cultural propia de su medio. Una primera aproximación a las respuestas a estas preguntas, desde el campo de la Educación Artística y Cultural, se encuentra, a manera de ejemplo, en la Tabla N° 2.

¿Dónde acontece cada práctica artística y cultural?	¿Cuáles son los mecanismos que legitiman sus prácticas artísticas y culturales?	¿Cuáles son las instituciones y las empresas culturales que permiten la circulación del conocimiento artístico?	¿Cuáles son los modos de interacción –consciente o inconsciente– entre las prácticas del arte, la cultura, el patrimonio y los ciudadanos, que contribuyen a la construcción de la identidad cultural?
Contextos educativos, naturales, geográficos, familiares, culturales, sociales, políticos	Encuentros entre pares (oferta de educación artística infantil y juvenil) locales, nacionales o internacionales, concursos interinstitucionales, salones regionales, conciertos, festivales de gastronomía, cine, teatro, danza.	Galerías, museos, salas de teatro, de conciertos, y de cine, espacios públicos como parques, congresos, seminarios, simposios, talleres de actualización, laboratorios de creación o investigación.	Fiestas tradicionales, espacios culturales de oferta permanente, que entran en diálogo con la comunidad. Desde convocatorias como creador, observador, o mediador, formando al público asistente.

*Tabla N° 2 Contextos de la diversidad cultural en la Educación Artística y Cultural*

El campo de la Educación Artística y Cultural sitúa en el centro del aprendizaje la relación del estudiante y el docente, que favorece en los estudiantes el desarrollo de procesos de pensamiento, los modos de relacionarse con el saber específico de orden interdisciplinar, y sus prácticas artísticas y culturales, con el propósito de propiciar la construcción del pensamiento complejo y sistémico. En este sentido, los procesos de aprendizaje por competencias se desarrollan a lo largo del ciclo escolar con base en oportunidades pedagógicas de relación del docente y el estudiante, que les permita crear, apreciar e interactuar en diálogo permanente con sus contextos plurales e interculturales.

Entendemos por pensamiento complejo y sistémico los retos cognitivos sobre los que han de operar estudiante y docente, en el escenario de la complejidad que establece como principio la ausencia de certezas, fórmulas o saberes inamovibles. Permite ver la interacción de fenómenos, situaciones y conceptos que promuevan en los estudiantes una actitud positiva hacia el conocimiento en sentido amplio, y al posterior desarrollo de competencias gracias al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras, apropiadamente relacionadas entre sí. Este pensamiento complejo y sistémico facilita la interacción y vínculo con los contextos interculturales, nuevos y retadores, de las prácticas artísticas y culturales contemporáneas.

La Educación Artística y Cultural contempla procesos de enseñanza-aprendizaje que articulan significados y favorecen el desarrollo integral del estudiante en torno a las prácticas artísticas y culturales; desarrollo que contempla la posibilidad de construir un escenario ético de lo público en tanto se trata de prácticas sociales incluyentes que propicien el diálogo cultural. La propuesta aquí consignada de la Educación Artística y Cultural gira en torno a prácticas artísticas y culturales cuyas estrategias pedagógicas sean adecuadas al contexto donde opera, sin que éstas tiendan a la homogenización de capacidades y expresiones artísticas. Es decir, no se busca que los estudiantes se expresen de igual manera ni que todos adquieran los mismos niveles de ejecución de una disciplina artística, sino de brindar orientaciones pedagógicas para que las instituciones y los docentes organicen los diseños curriculares, los medios educativos, las unidades de aprendizaje, las evidencias de aprendizaje, favorezcan el desarrollo de

competencias, teniendo en cuenta el arte, la cultura y el patrimonio. El arte, la cultura y el patrimonio contemplan manifestaciones materiales explícitas, como los ejemplos presentados en la Tabla No. 3.

Arte	Cultura	Patrimonio
<p><b>Prácticas Artísticas</b></p> <p>Música            Danza            Teatro            Artes Plásticas y Visuales            Cine            Literatura            Diseño            Nuevas tecnologías</p>	<p><b>Prácticas culturales</b></p> <p>Saberes populares            Carnavales            Prácticas gastronómicas            Culturas infantiles,            Culturas juveniles            Prácticas culturales de            poblaciones étnicas            Gestión y Producción            Emprendimiento cultural</p>	<p><b>Patrimonio material e inmaterial</b></p> <p>Tradiciones populares            Expresiones locales o Nacionales            Museo-escuela-ciudad</p>

Tabla N° 3 Manifestaciones materiales del arte, la cultura y el patrimonio

### 1.2.1 Saberes propios del campo de la Educación Artística y Cultural

Dada la obligatoriedad de la Educación Artística y Cultural, y según los recursos disponibles en cada contexto, las instituciones educativas pueden autónomamente fijar prioridades y elegir cuál o cuáles Prácticas Artísticas y Culturales son más pertinentes en su cultura escolar. Esta elección estará determinada por el Proyecto Educativo Institucional, por las tradiciones del contexto cultural y geográfico en donde se encuentren las instituciones, y según los perfiles de los docentes con que cuenta la institución.

Los **saberes** hacen referencia, en el enfoque por competencias, a reconocer la complejidad de recursos sobre los cuales interactúan estudiantes y docentes en las prácticas artísticas y culturales. Hemos descrito el saber ser y sentir, el saber como conocimiento, el saber hacer como habilidad comunicativa y expresiva a partir de la apropiación y transformación de la experiencia sensible. Por otra parte el saber involucra la comprensión y significación a partir de la utilidad de lo que aprende, así que el saber se utiliza en la resolución de problemas a partir de proyectos de creación con base en información teórica y técnica o de dominio de prácticas que son favorecidas por la interacción estudiante-docente, a partir de la experiencia en el oficio o disciplina; y por último, el saber vincula y comunica de manera comprensiva, crítica y reflexiva la relación y socialización de los lenguajes implícitos en las prácticas artísticas y culturales según los contextos en que opere. Los saberes propios de las prácticas artísticas y culturales le permiten al estudiante y al docente reconocer elementos constitutivos propios como son: la identificación de algunas reglas y formas de esas prácticas; la apropiación que permite compartir los significados de esas prácticas; y el vínculo vivencial que posibilita el uso y ejercicio de esas prácticas.

Aunque las prácticas artísticas y culturales se suelen pensar como unas actividades liberadoras, éstas se encuentran sujetas a reglas y códigos que las determinan técnica y formalmente. Por ejemplo, las formas musicales

están delimitadas por unidades de medida que determinan el ritmo y la armonía. Las reglas que conforman la música se pueden representar gráficamente en el pentagrama, como sistema de notación. Así, a medida que se aprende la lectoescritura musical se adquiere mayor autonomía en los procesos de composición o mayor complejidad y calidad en la interpretación; al acercarse a la música se comprende las filiaciones con el ritmo, el gusto y el riesgo; y dependiendo el contexto, las relaciones que a nivel local se tienen con ella. Lo mismo se puede decir para el caso de la danza, donde la forma de los movimientos corporales, los planos corporales del movimiento, la disociación rítmico-corporal, o la intención del grupo determina las coreografías en el espacio. En el caso del teatro, el gesto, la acción, la disposición, la interpretación individual y colectiva contienen reglas de actuación y desempeño escénico que el estudiante debe conocer, además de otros saberes técnicos relativos a las luces, la música, el espacio escénico, la relación con el público, etc., para dar forma a los distintos géneros teatrales.

En el caso de las artes plásticas y visuales, las formas de expresión –figurativas o abstractas– están delimitadas por dos o tres dimensiones espaciales, como en la pintura o en la escultura, e incluso por una cuarta dimensión, el tiempo, como en algunas instalaciones que incluyen movimientos, o en el cine y el video. Estas limitaciones son propias de los medios con los cuales se implementen las prácticas artísticas y culturales. Por su parte, el diseño remite a reglas funcionales que determinan la forma, el material y el uso del objeto que se diseña. La gestión y la producción cultural también siguen reglas referidas al contexto cultural, a la planeación estratégica, a la optimización de recursos, a las prácticas y a los modos de establecer relaciones y vínculos con los entornos sociales, culturales y empresariales.

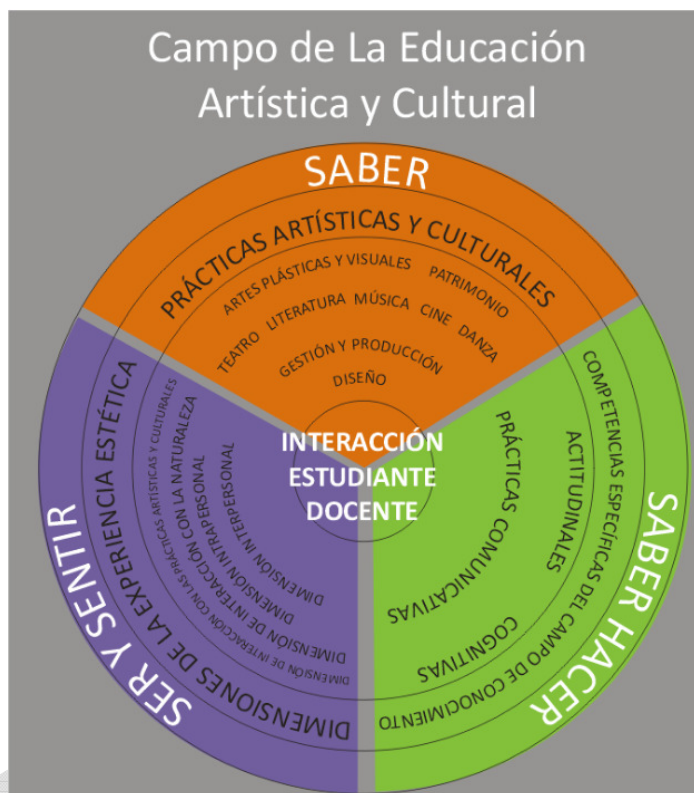
Usualmente nos referimos a la interpretación de las prácticas artísticas y culturales –como el cine, la danza, etc.– como si fueran textos escritos. Decimos que ‘leímos la obra’ queriendo decir con esto que intentamos decodificar signos presentes en ella. Para que estos procesos de interpretación tengan lugar, en la escuela y fuera de ella, se requiere conocer, comprender y compartir los significados. Éste es el ámbito de la interlocución de saberes, entre el receptor y la práctica. Aunque no existe una forma única de interpretar las prácticas o representaciones es cierto que la historia del arte, los estudios culturales, los estudios visuales, la cultura visual, la semiótica y otras disciplinas contribuyen en esta tarea.

En este sentido, la Educación Artística y Cultural busca desarrollar competencias en lectura e interpretación de las prácticas artísticas y culturales, con sus propias herramientas; para ello se requiere tener presente una perspectiva interdisciplinaria para abordar la historia y los contextos donde se dan esas expresiones. Esta competencia comunicativa desarrolla modos de interpretación de las prácticas artísticas y culturales, es vista como la capacidad para percibir los motivos, sentimientos e ideas presentes en los productos y subproductos de esas prácticas, e incorpora ejercicios que demandan descripción, análisis comparativo, inferencia, relación, etc.; por tanto, implica desarrollos hacia una lectura comprensiva, autónoma, y relacional.

A manera de resumen, los saberes propios del campo de la Educación Artística y Cultural permiten a los estudiantes **identificar** procesos de construcción e interacción de significados a través de prácticas artísticas y culturales; **apropiarse** del conocimiento teórico, técnico y práctico involucrado en las prácticas artísticas y culturales; y **vincular** experiencias comunicativas, con el medio natural, social e intercultural en el que se

encuentran. Estos saberes construyen en el estudiante y el docente opciones frente a las prácticas artísticas, les permite proyectarse laboralmente en el ámbito cultural al identificar su capacidad ejecutora y valorativa del trabajo propio y el del otro. La interacción de estos saberes se muestra en el siguiente gráfico.

### Saberes propios del Campo de la Educación Artística y Cultural



### 1.3 Dimensiones de la Educación Artística y Cultural

De acuerdo a los *Lineamientos curriculares de Educación Artística* (MEN, 2000), "La Educación Artística y Cultural estudia la sensibilidad, mediante la experiencia sensible de interacción transformadora y comprensiva del mundo (...) cuya razón de ser es eminentemente social y cultural"<sup>5</sup>. Para que esto sea posible se requiere por parte del estudiante y del docente el autoconocimiento, la formación conceptual, el desarrollo del sentido de pertenencia y arraigo, de la comprensión de los significados culturales y de su conciencia histórica local y universal. En la Educación Preescolar, Básica y Media, los *Lineamientos curriculares* plantearon cuatro dimensiones que favorecen la formación integral, que se desarrollan a partir de la Educación Artística y Cultural. Estas dimensiones son: la

<sup>5</sup> Ministerio de Educación Nacional (2000). *Lineamientos curriculares de Educación Artística*.

dimensión intrapersonal, la interacción con la naturaleza, la dimensión interpersonal, y la interacción contextual de la producción artística, cultural y del patrimonio material e inmaterial.

La expresión sensible del estudiante constituye un lugar importante para el conocimiento de sí mismo, la comprensión y valoración de sus actitudes y expresiones, el fortalecimiento de su autoestima, la comprensión y regulación de sus sentimientos y emociones, así como el desarrollo de su conciencia corporal, lo cual influye en la percepción que tiene de sí, y de los otros. El desarrollo del conocimiento sensible sobre sí mismo tiene como finalidad la auto-identificación y aceptación, así como la comprensión y significación de sus vínculos afectivos.

En la **dimensión intrapersonal**, el estudiante de la Educación Preescolar, Básica y Media ha de encontrar, gracias a la relación con sus docentes y sus compañeros, formas para desarrollar su expresión sensible. Aquí el reto mayor –en el enfoque por competencias– consiste en alcanzar la autonomía estética del estudiante. Autonomía estética entendida como la capacidad de realizar valoraciones estéticas propias, independiente de las preferencias de los demás o de la influencia de la moda o prejuicios.

En la **interacción con la Naturaleza**, gracias a la experiencia sensible transformadora, el estudiante genera vínculos con su entorno natural y desarrolla un compromiso ambiental frente a la naturaleza y a la vida. Esto le permite al estudiante establecer relaciones con su propio entorno, le permite apreciar su lugar como parte de la especie humana en medio de la evolución, y valorar los distintos sistemas simbólicos propios de la naturaleza. Fortalece una actitud consciente de preservación, provisto de fuentes inspiradoras de formas, sonidos, movimientos, y metáforas.

En la **dimensión interpersonal**, la incidencia de la experiencia sensible en la vida social se expresa, en la escuela, en las estrategias para significar y comprender los modos colectivos de apropiación y transformación de la realidad, con miras a participar, valorar y reconocer el diálogo cultural en contextos interculturales, en el cual están inmersos tanto el estudiante como el docente; reconoce la diferencia como oportunidad en la diversidad. Por otra parte, es innegable que las prácticas artísticas y culturales promueven experiencias sensibles como construcciones sociales, pues están siempre en relación con otros, fomenta valores de convivencia, solidaridad, y de trabajo en equipo, como el respeto y la confianza. Involucra en el desarrollo interpersonal la relación social de la práctica artística y cultural, que surge en el plano íntimo y emotivo de expresión personal hacia el plano público, colectivo y social. La intención de toda práctica artística o cultural conlleva una construcción de significación y comprensión en torno a una práctica social. Es en el momento de la socialización en el aula, o fuera de ella, en festivales, conciertos, concursos, exposiciones, donde la experiencia sensible adquiere la expresión que comunica con sus productos en torno a las experiencias de creación, recepción o mediación, con el arte, la cultura o el patrimonio, los cuales fortalecen el criterio estético y establecen retos que marcan la búsqueda creativa, y de contrastación necesaria de una práctica disciplinar del campo artístico y cultural.

La **interacción con el contexto** propio de la producción artística y cultural, promueve actitudes, conocimientos, hábitos y procesos fortalecidos por las tres dimensiones anteriores. Son oportunidades que constituyen ambientes de enseñanza-aprendizaje irremplazables en el Campo de la Educación Artística y Cultural; son vivencias directas del estudiante y el docente en relación con una interacción transformadora de la experiencia



sensible; en este espacio debe primar la elección de productos de calidad, de obras de arte, y una relación de diálogo con las prácticas artísticas y culturales de los contextos locales, nacionales e internacionales.

En síntesis, la Educación Artística y Cultural desarrolla cuatro dimensiones que responden al entorno personal, natural, social, y cultural del estudiante y del docente; contribuye con el desarrollo integral en ambientes de aprendizaje que potencia y desarrolla la creatividad, la autonomía estética, el pensamiento crítico y la comunicación. Esto es posible a partir de la manifestación de ideas, sentimientos, emociones y de la percepción del entorno por medio de la apropiación de lenguajes y prácticas relacionadas con lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario. Permite la representación y construcción de relatos, de singularidades e identidades personales y colectivas, en función de la relación que se establece entre el interés personal y sus contextos. Por otra parte, permite a los estudiantes desarrollar actitudes y aptitudes para que puedan continuar estudios en las carreras de artes si lo desean.

La Educación Artística y Cultural, desde esta perspectiva, propone nuevos retos en los docentes:

- Ampliar los discursos teóricos que respalden la construcción de significación cultural, a partir de las prácticas artísticas y culturales.
- Generar propuestas metodológicas que inviten al análisis de los relatos expresados en las prácticas artísticas y culturales.
- Propiciar, en el aula, la investigación y el diálogo sobre los procesos que se dan en su interacción con estudiante, en relación a sus roles como creador, espectador, gestor o mediador de la producción, en una prácticas desde el arte, la cultura y el patrimonio.

#### **1.4. Componentes del campo de la Educación Artística y Cultural en la Educación Preescolar, Básica y Media**

El enfoque de aprendizaje por competencias constituye el eje articulador del sistema educativo nacional, y los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación parten de definir unos estándares básicos para cada conjunto de competencias. En general, una competencia se ha definido como “un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos, movilizar actitudes, reconocer procedimientos prácticos, que expresan evidencias de aprendizaje en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión de sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas”<sup>6</sup>.

Al igual que en las demás áreas académicas de los programas de educación nacional, en el campo de la Educación Artística y Cultural en la Educación Preescolar, Básica y Media resulta fundamental reconocer evidencias de aprendizaje en el enfoque por competencias. Se entiende por evidencia de aprendizaje el conjunto de

---

<sup>6</sup> Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser objeto de evaluación al finalizar un ciclo, definido como ‘grupo de grados’ en el presente documento.

Esto constituye un aporte fundamental en la propuesta aquí consignada, pues los ejemplos que trae como evidencias de aprendizaje han de ser actualizados o formulados por el docente y el estudiante, basados en los retos dispuestos en los diferentes contextos educativos. Como se aclara en la definición misma de competencia, no se trata sólo de un conocimiento, sino de un saber hacer uso del conocimiento en situaciones distintas y problemáticas. En tal sentido, las situaciones problemáticas hacen alusión al fomento de actitudes frente a la experiencia sensible; a procesos de pensamiento o desarrollos cognitivos; a procedimientos prácticos objeto del hacer; y a habilidades comunicativas complejas. Las evidencias de aprendizaje, según los grupos de grados, establecen secuencias de aprendizajes y no sólo de contenidos, articula dimensiones y componentes para el logro del desarrollo integral de nuestros estudiantes.

Por otra parte, la organización curricular se ve atravesada por componentes articuladores de la experiencia en el campo de la Educación Artística y Cultural tales como: 1° el componente ético, estético, social y cultural; 2° el componente creativo, crítico y reflexivo; 3° el componente práctico en arte, cultura y patrimonio; y 4° el componente expresivo simbólico cultural.

Evidencias de Aprendizaje	Actitudinales	Cognitivas	Prácticas	Comunicativas
Componentes	1. Componente ético, estético, social y cultural	2. Componente creativo, crítico y reflexivo	3. Componente práctico en arte, cultura y patrimonio	4. Componente expresivo-simbólico-cultural

Tabla N° 4 Componentes de las evidencias de aprendizaje

Estas evidencias de aprendizaje no representan una secuencia lineal, se dan en el aula de manera simultánea, cuya lectura transversal ha de fortalecer el plan de estudios o el diseño curricular que genere el docente.

## 1. Componente ético, estético, social y cultural

Este componente desarrolla todas las dimensiones del campo de la EAYC en el estudiante, con base en actitudes de interacción con las prácticas artísticas y culturales desde sí mismo y desde el otro. La experiencia estética, que propicia la Educación Artística y Cultural, establece la interacción con la naturaleza y con las prácticas artísticas y culturales, con base en procesos de recepción intersubjetiva. El atributo ético-estético –en desarrollo a través de evidencias de aprendizaje en conjuntos de grados– permite construir el diálogo político y social propio de los contextos interculturales. Entre el docente y el estudiante han de generar evidencias hacia la valoración, el respeto y reconocimiento de la propia identidad y la reivindicación del derecho a convivir con la diferencia, y de establecer la confluencia de otras identidades desde la interculturalidad, el diálogo cultural y la convivencia pacífica.

Este componente también da cuenta del desarrollo socio-cultural en el desarrollo integral, genera evidencias de aprendizaje desde procesos de interlocución, pues las prácticas artísticas y culturales necesariamente son prácticas sociales. Gracias al desarrollo socio-cultural se incide en la puesta en práctica del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo. Esta enmarcada en el ejercicio de una ciudadanía responsable, que pone en contexto la relación de los saberes éticos que se exponen en la interacción social, las construcciones estéticas, en la participación grupal y en los contextos de los circuitos donde se movilizan las prácticas artísticas y culturales.

## 2. Componente creativo, crítico y reflexivo

Este componente desarrolla el pensamiento complejo y sistémico al posibilitar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo. Debe generar evidencias de aprendizaje consecuente con el fortalecimiento de operaciones cognitivas, o formas de pensamiento usualmente atribuidos al conocimiento científico. En tanto área y campo de conocimiento específico, la Educación Artística y Cultural tiene su propia forma de conocer que rebasa el ámbito de las destrezas y los oficios.

Las prácticas artísticas y culturales, promueven el pensamiento creativo, crítico y reflexivo a través del desarrollo de procesos cognitivos como la percepción, la interpretación, la comprensión, el análisis, el desarrollo de la intuición con base en el desarrollo de proyectos en calidad de creadores, espectadores o mediadores.

Se reconoce la creatividad como una cualidad que es patrimonio potencial de todo ser humano, se la entiende como una capacidad susceptible de ser desarrollada en todas las áreas de conocimiento. Especialmente en la Educación Artística y Cultural, la creatividad en tanto capacidad es un componente de la personalidad y tiene orígenes y rasgos sociales. Antes que cada individuo adquiera determinadas capacidades creativas, éstas se encuentran inmersas en la cultura a la que pertenece. Las capacidades creativas críticas o reflexivas son componentes complejos de la personalidad, que implican conocimientos, hábitos, habilidades, motivaciones e intereses que hacen plena a una persona para realizar una actividad con alta calidad dentro del contexto que habita.

El docente y el estudiante abordan la creatividad y su estudio, al margen de los campos y ámbitos de aplicación. Si bien es usual su caracterización a través de cualidades (pues la creatividad implica un pensamiento divergente, fluido, flexible, y original), se reconoce la apertura, intencionalidad, y compromiso entre procesos de pensamiento y uso de materiales, como rasgos de la creatividad. El pensamiento creativo, crítico y reflexivo, en este campo de conocimiento, tiene componentes intelectuales cognoscitivos, afectivo-motivacionales y volitivos-conductuales. Entre los componentes intelectuales-cognoscitivos vinculados a las prácticas artísticas y culturales, desde su dimensión expresiva, pueden enumerarse la percepción, la apertura sensorial, la atención, la imaginación, y el pensamiento flexible.

Por otra parte, hacen presencia en el Campo de la Educación Artística y Cultural la comprensión y reflexión desde la acumulación de experiencias, los procesos creativos expresivos, el dominio de los saberes, los hábitos y las habilidades correspondientes a la práctica artística o cultural donde se ejerza la creación y el uso del lenguaje que le corresponda para pensarlo de manera crítica. La simbología que transportan las prácticas artísticas y culturales

actuales, así como las expresiones tradicionales, son parte constitutiva de las manifestaciones culturales. Su lectura y comprensión dependen del conocimiento de los códigos local y universalmente disponibles. La disponibilidad de ellos depende entonces de las traducciones y elementos que en los núcleos familiares, escolares y sociales se habiliten para ello.

La Educación Artística y Cultural puede apuntar a desarrollos creativos que también privilegian procesos individuales y/o colectivos. Relaciones del ámbito escolar con lo social en prácticas educativas que exploran mundos y contextos plenos de significados culturales, indagaciones sobre intereses que conducen por medio de la investigación/creación a concretarse en formas y representaciones que transitan entre el arte, la cultura y el patrimonio. Respecto a las tradiciones de nuestro país, vistas como patrimonio cultural, éstas deben ser objeto de reconocimiento pues su apropiación conceptual, involucra prácticas que en la escuela son portadoras de sentidos, configuradoras de la identidad y memoria nacional. La comprensión de las prácticas locales y regionales como nodos de identidad permite que el estudiante y el docente reconozcan el legado de la riqueza cultural local.

### **3. Componente práctico en arte, cultura y patrimonio**

En este componente se privilegia el diálogo con los contextos del estudiante en situación de aprendizaje, basado en el enfoque por competencias y en la secuencia del saber hacer, según las prácticas. Este contexto involucra el desarrollo emocional, biofísico y sociocultural en los estudiantes; en la institución se crean las condiciones para la mayor cantidad de experiencias sensibles en las prácticas.

La decisión de implementar prácticas en arte, cultura y patrimonio se fundamenta en el proyecto educativo institucional, así como en el contexto sociocultural donde operan los ambientes de aprendizajes. Media en esta decisión los recursos disponibles en la institución como fuera de ella, en el entorno cultural de la institución.

El componente práctico hace alusión a la exploración, uso, producción y circulación de productos, artefactos o puestas en escena de proyectos realizados en la práctica; proyectos en los cuales el saber hacer le permitirá a los estudiantes disponer de materiales, soportes, circuitos y contextos que, a su vez, evidenciarán aprendizajes según el grupo de grados en que se encuentren; por su parte, el docente en calidad de mediador pedagógico posibilitará la construcción de sentidos a partir de estas experiencias.

### **4. Componente de expresión simbólico-cultural**

Este componente hace parte de las competencias comunicativas con base en el desarrollo de la expresión simbólico-cultural, la cual supone aprendizajes basados en los modos de interactuar con interlocutores que sean capaces de producir y comprender significados, atendiendo a las singularidades de las prácticas artísticas y culturales que se implementen en la Educación Preescolar, Básica y Media. Las evidencias de aprendizaje se harán con base en el desarrollo comprensivo de procesos, donde el estudiante establece su rol, bien como creador, espectador o mediador. Para lo cual se habla de procesos de enseñanza-aprendizaje que potencie capacidades para la percepción, para la

apreciación, para la apropiación, para la creación, para la expresión, para la traslación, para la producción, para la reproducción, para la mediación, para la circulación, para la recepción y para la interacción.

El rol que pueden desempeñar los estudiantes, como creadores, espectadores o mediadores, determina correlatos que están en juego en una competencia comunicativa desde las prácticas artísticas y culturales contemporáneas. Más aún en la escuela que ha cambiado su evaluación de contenidos por una evaluación según el enfoque de aprendizaje por competencias.

La Educación Artística y Cultural favorece el desarrollo de **la percepción y la apreciación activas** porque produce respuestas en el espectador, promueve el disfrute estético que conlleve a ulteriores operaciones cognitivas. La percepción y la apreciación se convierten en una etapa indispensable para llegar a la posterior interpretación y análisis de la experiencia estética autónoma. Son los sistemas de entrada que se van agudizando a medida que se amplía la vivencia.

Los años en la Educación Preescolar, Básica y Media, para las niñas, niños y jóvenes, son ricos y fecundos en lo que tiene que ver con la creatividad y la expresión simbólica. Esta riqueza también contiene las maneras como los estudiantes se inician en la búsqueda de formas y medios de expresión, a partir de las comprensiones y elaboraciones acerca de lo que van asimilando. Formar para **la expresión**, pone en el escenario pedagógico el diálogo entre el mundo íntimo y el mundo social de nuestras niñas, niños y jóvenes.

Formar para **la creación** supone, mediaciones pedagógicas de confianza, estima tanto los vínculos de orden personal como interpersonal para hacer evidente la innovación en la organización de sus relatos simbólicos.

En este componente se favorece el desarrollo de **la apropiación** en el aula, irradia tanto conocimientos, actitudes, hábitos o modos de hacer desde el arte, la cultura o el patrimonio; debe relacionar disposiciones que evidencien los niños y jóvenes, el interés expresado, y el medio en que se desarrollan, para potenciar capacidades individuales y grupales. De ahí se desprende la necesidad de familiarizarlos con los materiales y los lenguajes que le permitan expresarse, comprender y comprenderse, exponerlos a contextos ricos, y a obras de diversa índole y procedencia.

El estudiante en la interacción con sus compañeros de aula y con el docente toma decisiones acerca de su ser, su sentir, su saber y su saber hacer, descubre y hace apropiaciones en situaciones fuera de la escuela y dentro de ella. El estudiante comprende el aprendizaje y adquiere evidentes desarrollos intelectuales, afectivos y volitivos. Se trabaja en torno a proyectos en donde la indagación, la discusión, los acuerdos y desacuerdos están presentes; docente y estudiante entran en un diálogo de creación y construcción de conocimiento.

La **expresión** y la **traslación** son procesos donde las observaciones directas ubican la representación como actividad comunicativa en dos sentidos. En el primer caso, va de la experiencia íntima interna, hacia la materia externa que plasma un sentimiento, una sensación o un concepto. En el segundo caso, lo externo prima como conector comunicativo, como trasposición o traslado de formas que provienen del contexto cotidiano del estudiante.

Como **representación** se entiende la manera de emplear un objeto, una acción, una forma, un proceso o un evento para significar otra cosa distinta, que podría ser otro objeto o evento. La expresión del niño incluye

descripciones elaboradas de la realidad con aspectos visuales, táctiles, cinestésicos y cinemáticos, y exige la coordinación de atributos del objeto, tales como estructura, apariencia, masa, peso, ritmo, amplitud, espacio que explora como componentes de la representación compleja de lo que observa, siente y desea comunicar. En la Educación Artística y Cultural se reconocen mundos posibles que –desde los procesos imaginativos, creativos y re-creativos– proponen articulaciones con la formación estética y los análisis de problemas o situaciones que abordan a nivel temático.

La **producción** y la **reproducción** son dos acciones que han estado presentes en el aula a lo largo de la historia de la enseñanza-aprendizaje en el Campo de la Educación Artística y Cultural. Los dos términos producción y reproducción han adquirido nuevas connotaciones en relación a los nuevos usos que se hace de éstos y sus significados en los contextos contemporáneos. Hacen parte de una secuencia de planeación y ejecución de proyectos, donde las prácticas artísticas y culturales –y los objetos creados en cualquiera de las formas y manifestaciones– adquieren sentido como proceso y no como fin.

En los procesos propios de producción visual, sonora, literaria, corporal o escénica, o bien en los procesos de imitación o reproducción, se sugieren métodos o actividades específicas que están determinadas por los procesos conscientes del uso del cuerpo, el sonido, la imagen, el texto, con su consecuente desarrollo en la producción o en la reproducción.

Por otra parte hay otra connotación de uso del término de producción. En el mundo de hoy se ha asociado a la creación, más exactamente a los aspectos que posibilitan la puesta en escena de una obra de teatro, de un video, de una película o de una exposición o de cualquier propuesta audiovisual. El concepto de producción como creación se amplía a la escenografía, al acompañamiento musical, al vestuario, al maquillaje y a las nuevas tecnologías, para lo cual se requiere de conocimientos técnicos, teóricos y la integración de oficios, artes, todo acompañado y mediado por la creatividad. Estos procesos que están en juego contemplan responder preguntas como: ¿Qué se produce? ¿Cómo se produce? ¿Para qué se produce? ¿Para qué se reproduce?

Los procesos del aula de la Educación Preescolar, Básica y Media en el campo de la Educación Artística y Cultural han de incorporar, en el ‘saber hacer’, la socialización de su saber; también han de promover discursos, objetos, obras, reflexiones, y acciones que recaen en el saber del estudiante, y no necesariamente en el saber del docente. En la escuela la socialización de las actividades de aula se hace a través de la mediación o de las prácticas de circulación, las cuales empiezan con el compañero de pupitre y van ampliando su rango de impacto social hasta donde la visión del estudiante, del docente y de los directivos alcance.

Los niños, niñas y jóvenes encuentran en este aprendizaje el lugar en donde se propicia el respeto por el otro y por la diferencia de su expresión y opinión, y da inicio de manera consciente a la **circulación y la mediación** entre el trabajo del estudiante en Arte, Cultura o Patrimonio, para sí mismo y su regocijo personal, genera el tránsito entre lo privado y lo público del campo artístico y cultural, lo que en los circuitos institucionales se ha llamado diálogo entre pares.

Lo surgido en el aula tiene medios diversos de circulación dependiendo de los contextos educativos y modelos que emplee la institución. La circulación se da en el aula, en primer lugar, en las exhibiciones internas del colegio para celebraciones particulares, en los intercambios de un salón a otro para conocer inquietudes y propuestas de compañeros de un grado a otro para mostrar las diferencias de pensamiento y de edad. Por otra parte, se encuentran las muestras inter-colegiadas como necesidad expresa de los colegios de compartir experiencias y prácticas educativas. Entre éstas; están las representaciones teatrales, exhibiciones de trabajos plásticos en festivales de arte, conciertos de música popular o clásica, presentaciones de tunas y grupos de rock, entre muchas otras.

La mediación y circulación la desarrolla el estudiante creando estrategias de exhibición de sus trabajos plásticos, de puestas en escena o interpretaciones musicales, así como también en la interacción a través de investigaciones y proyectos que involucren al otro, sea éste compañero, docente, o espectador, desde la perspectiva del co-creador. La exhibición o socialización de procesos facilita y media entre la práctica artística y quien la vivencia como espectador o público. En la Educación Media se puede acudir a procesos que involucren mayor exigencia en el juicio crítico, y valorativo, por medio de la aproximación a ámbitos de recepción diferente que desarrolle autonomía estética y contribuya a la configuración de una opinión personal. La mediación se inicia desde el instante en que el docente o el estudiante proponen temas, objetos, procesos específicos para ser desarrollados desde las disciplinas artísticas. El docente y el estudiante se relacionan con un objeto cultural, cualquiera que sea, como mediadores de significados en el proceso de apropiación y comprensión.

La calle, el museo, la iglesia, el monumento, la plaza, la galería de arte, el barrio, la biblioteca, las fiestas populares, las prácticas tradicionales, se convierten en espacios de relaciones e intervenciones a partir de proyectos de mediación y circulación bien planteados, gestionados, discutidos entre docente y alumnos; que retan y articulan procesos creativos, interpretativos, apreciativos, de apropiación y recepción; y que crean vínculos con el entorno, el espacio de vida y el patrimonio.

Siendo la **recepción** una parte del proceso comunicativo, no puede ser pasiva sino activa. Es una recepción que propone, que invita a responder e interactuar con su interlocutor ya sea ésta una imagen, una obra musical una acción de danza o cualquier práctica ante la cual el 'lector' toma decisiones, proyecta acciones, hace reflexiones, porque el estudiante se convierte en partícipe y constructor de su proyecto al lado de sus compañeros y su profesor.

En cuanto a la recepción, se propone como espectador a quien, a partir de una serie de actos perceptivos y psíquicos, hace existir la forma simbólica. La práctica artística y cultural se constituye como extensión y prolongación de quien la recibe. Ese acto receptivo implica una serie de expectativas e hipótesis que se verifican o invalidan. La representación de una obra o una acción adquiere sentido propio, la interpretación de una pieza, una danza o fragmento musical significa en la medida en que vivifica la experiencia e interactúa con ella. El proyecto artístico de aula se convierte en articulador entre creador y receptor, donde las fronteras entre uno y otro se co-construyen. Significa que el espectador no es un ser pasivo ante una expresión o práctica artística y cultural, sino que se convierte en un intérprete que aporta significado, esto lleva al sujeto espectador a un acto de co-creación sobre lo visto, oído y percibido. Si este ciclo de interpretación no se cumple, el proceso completo del arte no se produce.

Si se tiene en cuenta su aspecto productivo y material, la Educación Artística y Cultural se asume como una práctica, como un terreno creativo en el cual se gestan objetos palpables o manifestaciones concretas: visibles, audibles, sensoriales o ideo-sensoriales; pero si se asume el arte como signo, es decir, como re-presentación del mundo, como universo simbólico ligado a nuestra sensibilidad, el arte re-significa la vida, la vuelve un mundo concreto y nuevo, un cosmos simbólico. Adentrarnos en el sentido simbólico, exige la caracterización de aquellos procesos que permiten el acceso a prácticas artísticas y culturales con sentido y significación para el estudiante, con base en el principio de interacción vinculante, nunca pasiva.

## **2. Procesos de aprendizaje en el enfoque por competencias para la Educación Artística y Cultural en la Educación Preescolar, Básica y Media**

Este capítulo contempla algunas recomendaciones para comprender mejor la estructuración de secuencias del campo de la Educación Artística y Cultural en torno a **conocimientos, procesos, productos y contextos** consolidados a partir del enfoque por competencias. A lo largo del presente documento se han presentado conceptos pedagógicos como ‘ambientes de aprendizajes interculturales’, que han de estructurarse en virtud de las ‘mediaciones pedagógicas entre el docente y el estudiante’ según los contextos multiétnicos y pluriculturales donde operen los diferentes agentes educativos y sus instituciones de educación formal.

Cada uno de estos temas, discutidos en el primer capítulo, supone una postura pedagógica, para lo cual se proponen algunas pautas curriculares, didácticas y de evaluación, que agrupan algunos principios para el desarrollo integral en los tres niveles educativos de Educación Preescolar, Básica y Media en este campo de conocimiento. En este capítulo se busca comprender la implementación de la propuesta mediante la formulación de ejemplos de evidencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de actitudes, conocimientos, prácticas y emprendimientos desde el campo de la Educación Artística y Cultural, por conjuntos de grados. Por último, se incorpora el concepto de ‘progreso escolar’, ligado al desarrollo del diálogo de este campo con el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales.

En la oferta escolarizada en la educación formal –los tres niveles educativos aquí mencionados – en torno a las prácticas artísticas y culturales, los medios expresivos y las artes no se excluyen entre sí y tienden a integrarse. La música incluye la poesía y la pintura; la literatura incluye el ritmo y el cuerpo; el teatro incluye la literatura y la plástica; las artes plásticas interactúan con la música, la literatura y el movimiento; y así sucesivamente. Cuando los ambientes de aprendizaje establecen intencionalmente elementos como el sonido, la luz, el movimiento, la palabra etc., se entiende que se están configurando experiencias integradoras que toman cuerpo a través de medios expresivos como la música, la danza, la literatura, el teatro, las plásticas, otros medios visuales o prácticas tradicionales.

Esto no niega la especificidad y lo propio del desarrollo de cada práctica cuando ella se presenta en secuencias en la educación, como constitutiva del desarrollo integral; tampoco niega la necesidad de desarrollar ambientes de aprendizajes que respondan a dicha especificidad. Pues el cuerpo, el sonido y la imagen se forman al



igual en lenguajes expresivos como el texto escrito, con sus respectivos grados de exigencia técnicos, que retan a estudiantes y docentes a buscar escenarios donde la apropiación, la apreciación y mediación supongan retos enmarcados en los saberes y dimensiones propios del campo.

### **3. Área de Educación Artística y Cultural**

#### **3.1 Recomendaciones de implementación del Campo de Educación Artística y Cultural según los niveles educativos**

A continuación se presentan algunas orientaciones para la implementación del Campo de la Educación Artística y Cultura, según los distintos conjuntos de grados. En primera instancia, se requiere subrayar que al hablar de **arte, cultura y patrimonio** en la educación Preescolar, Básica y Media, se hace una entrada específica al ingresar al campo de la Educación Artística y Cultural, puesto que los procesos de enseñanza-aprendizaje son consecuentes con la edad de los niños, niñas y jóvenes, con sus imaginarios, su sensibilidad, sus afectos, y sus deseos de conocer y dar significado a partir de múltiples formas de expresión, en contacto con el mundo y la vida que le rodea tanto en el contexto familiar, cultural como el escolar.

##### **3.1.1. Educación Preescolar**

En educación inicial se establece que, desde el nacimiento, niños y niñas poseen y desarrollan formas de interacción –y de funcionamiento– sensibles, afectivos, emocionales, cognitivos y socioculturales que les permiten adaptarse a su entorno y que resultan sorprendentes por su eficacia y complejidad. Esos modos de funcionar dan cuenta de la existencia de capacidades, conocimientos, actitudes y formas de expresión que se concretan en ‘haceres’ refinados que, poco a poco o abruptamente, les permiten construir modos de ‘sentir’, ‘saber hacer’ y ‘poder hacer’ cada vez más exigentes y específicos.

La educación inicial abarca, en el contexto colombiano, tanto los espacios previstos de protección e integración social, como las Instituciones Educativas de Preescolar, que contemplan los niveles de Pre-jardín, Jardín, y Transición. En este nivel educativo cobra especial importancia para el pleno desarrollo integral de nuestros niños y niñas en edades de 0 a 6 años, el encuentro con procesos que son favorecidos por los ambientes de aprendizaje enriquecidos desde el vientre materno. El niño inicia este proceso resolviendo las necesidades básicas, de alimento y bienestar, y fluye hacia aspectos sensibles y sensoriales, afectivos y comunicativos; privilegia la gestualidad y la expresión de confianza, en un entorno familiar receptivo y abarcador que extiende sus opciones experienciales a la capacidad de sentir afecto, seguridad y satisfacción. Estas sensaciones proporcionadas por los contextos próximos de sabores, sonidos, imágenes, textos y movimientos, son permeables a través del núcleo familiar, o las madres comunitarias y las maestras de preescolar.

En la Educación Preescolar, al hablar de la expresión artística infantil, en Pre-jardín, Jardín y Transición se hace uso de dos recursos: En primera instancia, se emplea en los ambientes de aprendizaje aquellos productos que devienen al aula de la vida y de la escuela, a partir de la cultura infantil, como: juegos rítmicos corporales, música

infantil, obras de teatro para niños, los textos y cuentos infantiles, programas de televisión y cine infantil, sitios web para niños, entre otros. En segunda instancia, los ambientes de aprendizaje emplean métodos creativos para el desarrollo de actitudes, procesos cognitivos, prácticas artísticas o culturales y acciones comunicativas, que fomenten el desarrollo de la imaginación, la fantasía, el asombro, la expresión, la interacción en contextos, y los vínculos a partir de dibujos, pinturas, imágenes, gestos corporales que involucren su espacio próximo, no vistos como productos en sí sino como prácticas de creación en contextos de significación. Los ambientes de aprendizaje acogen una práctica significativa y comprensiva, motivada de manera permanente hacia la curiosidad, el goce que produce cada momento en contacto con la vida, la cotidianidad, la fantasía, la imaginación y el juego.

Si bien un propósito puede ser motivar la creación, el resultado esperado ha de ser la interacción, el vínculo y la traducción de los cuatro componentes que, en el Campo de la Educación Artística y Cultural, constituyen el aprendizaje por competencias, de tal forma que el niño evidencia aprendizajes en su experiencia de vida cotidiana, en diálogo con su docente para construir oportunidades y vivencias paso a paso. Completar la mirada egocéntrica de los niños y niñas, y descentrarla hacia los contextos propicia experiencias integradoras, desde el Campo de la Educación Artística y Cultural. Lo anterior potencia la atención, la concentración, el reconocimiento de secuencias, a través de relatos literarios, relatos visuales, ensamblajes (por ejemplo: rompecabezas bi y tridimensionales), expresiones escénicas en teatro, títeres, conciertos de música, bailes o danzas, donde adquieren conciencia corporal, niveles expresivos, control psicomotor, cada vez de mayor disposición organizacional, donde la autonomía expresiva ético-estética-social y cultural sea lograda en la vivencia con el arte, la cultura y el patrimonio.

El respeto en la interacción como premisa de toda expresión creadora, debe permitirle a los niños y a las niñas experimentar y entrar en contacto con múltiples materiales sensibles, para aportarle a su sentido estético: vivir el color y sus texturas, los sonidos y sus tonos, el cuerpo y sus gestos, la imagen y sus movimientos; descubrir y multiplicar sus posibilidades de uso y hacer múltiples ensayos de representación de los artefactos que van conociendo. Los niños y las niñas deben descubrir, producir y reproducir, para crear, relacionarse, vincularse y afirmarse en su experiencia sensible a través de las prácticas.

La experiencia con el niño y la niña, en la Educación Preescolar, es la vida misma, el aprendizaje por proyectos dialogados con sus docentes. Los estudiantes y docentes generan la oportunidad de elegir los temas de proyectos según los contextos de significación en los cuales se desenvuelven y de acuerdo a los modos de conocer y de crear. Los ambientes de aprendizaje han de propiciar a través de los sentidos (los distantes como la vista y el oído, y los próximos como el olfato, el gusto y el tacto) una gran cantidad de información que le ofrece a los niños y niñas el mundo visible, táctil, corporal, sonoro, o textual; y les da la oportunidad de apropiarse de elementos de su entorno, integrarlos a su yo, a su comprensión del mundo y de dar nueva forma a lo que construye.

Es importante recordar que el adulto –padre o docente– que se refiere a la expresión artística del niño o de la niña no debe presuponer una representación objetiva de la realidad, sino la expresión de las emociones, conocimientos, sentimientos y fantasías que surgen de la interacción del niño y la niña con el mundo. Así, ellos y ellas desarrollan la capacidad de ‘poder hacer’ prácticas artísticas y culturales como pintar, cantar, contar, dramatizar o bailar, en relación a aquello que deseen expresar para interactuar desde su mundo interior hacia la vida. El juego

en la infancia tiene un papel fundamental en los ambientes de aprendizaje, pues procura bienestar, es un proceso de descubrimiento con normas, que implica retos, disfrute y metas alcanzables. El juego es el espacio por excelencia para fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas.

La identidad del Campo de la Educación Artística y Cultural con el juego no es total: en las prácticas artísticas existe la producción de una experiencia, objeto o artefacto nuevo, cosa que no sucede necesariamente en ‘el juego’. La expresión artística o cultural la entendemos como manifestación que contiene estructuras propias. Ahora bien, tanto el juego como las prácticas artísticas o culturales, crecen y se producen en contextos interculturales. La relación con estos elementos, los imaginarios que de ellos se desprenden, su ritualización, los sentidos y significados que adquieren, estarán señalados por la cultura; están en permanente construcción y transformación y, por tanto también son objeto de aprendizajes que se ven apoyados a partir de conocimientos históricos, elementos configuradores de identidad, como parte de nuestro patrimonio material e inmaterial desde la primera infancia.

Las experiencias integradoras del arte, la cultura y el patrimonio, no deben obviar el desarrollo secuencial de aprendizajes específicos en torno a la expresión corporal, la expresión musical, la expresión visual, o la expresión textual. En esta etapa no se busca la familiarización con las disciplinas o el reconocimiento explícito en cada una de ellas; por el contrario, se buscan las condiciones de preparación, disposición y adaptabilidad en el reconocimiento múltiple y diferenciado, integrando la vida cotidiana y propiciando expandir el centro de percepción del mundo personal al mundo socio-cultural.

### **3.1.2 Educación Básica**

En Colombia el nivel educativo que se denomina Educación Básica tiene dos ciclos: la Educación Básica Primaria, que va de 1° a 5° grado, y la Educación Básica Secundaria, que va de 6° a 9° grado. Al interior de la propuesta de desarrollo por el enfoque de aprendizaje por competencias se generan cuatro conjuntos de grados (de 1° a 3°, de 4° a 5°, de 6° a 7° y de 8 a 9°), lo cual supone que cada dos o tres años se puedan generar nuevas evidencias de aprendizajes.

En la Educación Básica Primaria se busca entre sus objetivos específicos “el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética” (Artículo 21, literal d) y la “formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura” (Artículo 21, literal l). Más adelante, la Educación Básica Secundaria cuenta con objetivos específicos que apuntan hacia la “apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valorización y respeto por los bienes artísticos y culturales” (Artículo 22, literal k).

Esto permite identificar un especial énfasis en la apreciación y la expresión de la forma artística; sin embargo, a lo largo de este documento hemos resaltado la complejidad que plantea el enfrentar el campo de la Educación Artística y Cultural en la perspectiva de su aporte al desarrollo integral, abordando desde lo propio del área, desarrollos y retos en lo que concierne a los componentes: ético, estético, social y cultural; el componente creativo, reflexivo y crítico; el componente práctico y el componente comunicativo. Al ser vistos como componentes hacen parte de un desarrollo integral de las niñas, niños y jóvenes, que contempla no sólo la exploración de técnicas y

valoración de la producción de artistas, sino identificar los roles de creador, espectador y mediador de las prácticas artísticas y culturales. Estos procesos que se dan en los diferentes conjuntos de grados de la Educación Básica, conllevan que tanto estudiantes como docentes conserven una estructura sistémica articulada para lograr encadenar la experiencia, el sentido y la significación desde la práctica artística y cultural. Es vital que nuestros niños, niñas y jóvenes encuentren diferentes formas de materializar la expresión a través del sonido, el gesto, el texto, el cuerpo o la imagen. Sin embargo, los procesos de aprendizaje han de evidenciar correlatos al interior de aprendizajes articuladores de criterios, argumentos, mediación técnica y vínculos comunicacionales amplios. En esta propuesta, a la luz de los ambientes de aprendizaje, no se trata de evidenciar contenidos sobre la historia del arte, o sobre las técnicas y procedimientos de las artes, sino de buscar que esos conocimientos contribuyan en la construcción de identidad en marcos personales, locales, regionales e internacionales; en la construcción de sentido del arte en la sociedad; y en las formas en que la diversidad y el diálogo cultural tejen escenarios interculturales de participación democrática y ciudadana.

La presente propuesta trabaja a partir de cuatro componentes que articulan las competencias, que en sentido estricto se van a materializar en procesos de valoración, diferenciación y reflexión crítica a través de prácticas artísticas, y que se potencian en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y de productos, del arte, la cultura y el patrimonio. Estas orientaciones buscan que en la Educación Básica Primaria se logren experiencias integradoras donde las prácticas artísticas dialoguen en proyectos interdisciplinarios. Es importante que el estudiante de la Educación Básica Primaria explore, tanto el cuerpo, el gesto, el sonido, la imagen, como la palabra, acompañado por sus docentes, de tal manera que pueda generar prácticas cada vez más complejas que, después, en la Educación Secundaria, le permita escoger énfasis expresivos y ahondar en los niveles de eficiencia no sólo en los procesos, sino también en los productos y los niveles de realización personal.

En estas edades el centro de atención y profundización exige niveles de satisfacción social, cuyo reconocimiento siempre está mediado por el grupo de compañeros que el estudiante ha logrado conformar. En sus trabajos en grupo o de carácter individual, el estudiante siempre está contrastando, comparando, analizando sobre experiencias en las prácticas artísticas o culturales. Por lo tanto, las estructuras de los diferentes procesos privilegian la interacción ético-estética con los grupos, la comunidad y el territorio del que hace parte el estudiante; determinan de manera especial la oportunidad de configurar su propia identidad, reconocer desarrollos específicos en los contextos culturales próximos, expresiones juveniles que dialogan con códigos intra-culturales amplios, buscan extraer experiencias integradoras, no se conforman en simples dominios o desempeños técnicos o de oficio.

### **3.1.3 Educación Media**

La Ley General de Educación, en la Educación Media, contempla entre sus objetivos la “profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando”; esto da lugar a que uno de estos campos de conocimiento a profundizar, pueda ser el de la Educación Artística y Cultural.

Concebir el Campo de la Educación Artística y Cultural, en la Educación Media para grados como 10° y 11°, establece el vínculo con la linealidad del proceso educacional de nuestros jóvenes. Un joven colombiano en estos niveles de escolaridad ha desarrollado sus competencias básicas, ciudadanas y desea claramente entrar a dialogar con las competencias laborales, en relación con la funcionalidad y utilidad de aquello que conoce o aprende.

En el marco de la educación contemporánea, los intereses y capacidades han de ser identificadas desde los marcos de significación y comprensión socio-cultural, lo cual se forma, no como resultado espontáneo de cualquier joven, sino como proceso intencionado para generar reflexiones en el ámbito educativo con autonomía y juicio crítico sobre temas políticos, éticos o estéticos. Nuestros jóvenes, en pleno siglo XXI, “aprenden a emprender”, han cambiado su postura de receptores pasivos en el medio educativo, a la lógica generadora de ideas: organizan, planifican y proyectan soluciones integrales para su entorno personal, familiar, institucional, o socio-cultural.

Por esto, el desarrollo integral de la propuesta aquí consignada permite al estudiante auto-reconocerse en el campo cultural, artístico y del patrimonio, y por asimilación, contrastación y diferenciación le apuesta desde el campo de la Educación Artística y Cultural al desarrollo desde el enfoque de aprendizaje por competencias. El pensamiento creativo, reflexivo, ético y estético, forjado en los marcos democráticos y participativos, son plataforma para cualquier opción profesional. Nuestros jóvenes han de poder proyectarse desde carreras afines en la Educación Superior; o bien iniciar su formación técnica laboral, o bien usar sus competencias en producción, gestión o creación, en los contextos y retos de las siguientes etapas de sus vidas.

La conciencia social, el reconocimiento creativo, y la materialización de formas de expresión articulan una de las competencias más complejas en la edad escolar: La construcción de proyectos vinculantes, transformadores de la realidad inmediata, simuladores de campos de emprendimiento y gestión que a su vez generan correlatos con nuestros jóvenes con perspectivas profesionales u ocupacionales amplias.

Que nuestros jóvenes al pasar por la Educación Media valoren la diversidad como campo de diálogo cultural, respeten la diferencia y la expresión de la identidad singular de las poblaciones infantiles, juveniles, étnicas, afrodescendientes, favorecerá el desarrollo de competencias ciudadanas, y nuevos retos en las actitudes, conocimientos y prácticas de trabajo en equipo que emprendan en su vida adulta.

### **3.2 Criterios de organización curricular por prácticas artísticas y culturales**

Reconocer los cambios al pasar de la ‘organización por contenidos’ al “enfoque por competencias”, nos debe llevar al diálogo con propuestas que difieren en sus prácticas de proyección curricular. De la organización por asignaturas, se pasa a preguntar por los ambientes de aprendizaje, donde el aula ya no es el lugar exclusivo para desarrollar competencias, y aprendizajes en los estudiantes. Los docentes se preguntan cómo conjugar las búsquedas específicas de cada área; cómo crear módulos articuladores que inviten al estudiante a entrar en diálogo con los saberes y conocimientos, con la experiencia y la significación de todo lo que connota evidencias de aprendizaje. Se pueden intercambiar y consolidar de manera conjunta los resultados buscados, por conjuntos de grados, buscar evidencias de las competencias desarrolladas. De una manera similar, se llega a la evaluación que contenga tanto conceptos, conocimientos, como actitudes, procesos, productos, hábitos, habilidades, desempeños, desde los cuales se pueda

establecer aprendizajes más complejos. Es así como el estudiante y el docente interactúan con otros docentes, en diferentes contextos interculturales que dan sentido al escenario de aprendizaje como espacio flexible, adaptativo y reflexivo de manera constante.

#### Comparación del diseño curricular tradicional y por competencias

Diseño enfoque tradicional	Diseño enfoque por competencias
Organización por asignaturas	Organización por módulos por competencias
Énfasis en el saber	Énfasis en el saber hacer, el saber, y en el saber ser y sentir
Integración saber y hacer en la vida futura laboral o de estudios superiores	Integración del sentir, el ser, del saber, del saber hacer en el desarrollo integral
Orientado a enseñar	Orientado a facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje
Centrado en el docente	Centrado en la interacción docente-estudiante
Evalúa la adquisición de conocimientos	Evalúa según las evidencias de aprendizaje que articulen: conocimientos, actitudes, operaciones cognitivas, destrezas, dominios, procesos, productos y mediaciones.

En consonancia con los objetivos del Campo de la Educación Artística y Cultural y en estrecha relación con los niveles educativos de la Educación Preescolar, Básica y Media, y con el Proyecto Educativo Institucional, se debe organizar la secuencia de evidencias de aprendizajes de acuerdo a cada uno de los conjuntos de grados. Algunos principios que pueden acompañar la secuenciación de contenidos en experiencias y ambientes de aprendizaje son:

- Identificar los cuatro componentes que establecen los retos de evidencia de aprendizaje desde la práctica artística y cultural en relación con información previa que provee el estudiante de su entorno inmediato personal, familiar, social y cultural-
- Tener presente la secuenciación por conjunto de grados, teniendo en cuenta que el primer grupo de grados está en Educación Preescolar: pre-jardín, jardín y transición; el segundo grupo de grados va de 1° a 3° de Básica Primaria; el tercer grupo de grados va de 4° a 5° de Básica Primaria; el cuarto grupo de grados va de 6° a 7° de Básica Secundaria; el quinto grupo de grados va de 8° a 9° de Básica Secundaria y el sexto grupo de grados va de 10° a 11° en la Educación Media.
- Identificar la manera como se puede potencializar el desarrollo de Competencias Básicas, Ciudadanas y Laborales
- La interacción del docente con sus estudiantes ha de ser respetuosa desde la valoración y reconocimiento de los saberes previos, el diálogo cultural e intercultural.
- El desarrollo en las evidencias de aprendizaje estarán en relación con los objetivos, dimensiones y componentes del Campo de la Educación Artística y Cultural en los diferentes conjuntos de grados desde la Educación Preescolar, la Educación Básica y la Educación Media.

- El diálogo entre el estudiante y el docente debe ser atendido de manera flexible, abierta, consciente de la propuesta de interacción entre productos, procesos y contextos.
- El reto de aprendizaje por competencias consiste en generar evidencias en el estudiante que reúna actitudes, conocimientos, prácticas y habilidades expresivas lo cual aúna habilidades argumentales, capacidades o destrezas técnicas (según la disciplina o práctica), comportamientos y actitudes sensibles y de interacción autónoma con el campo artístico y cultural.

Como herramientas de segundo nivel en la construcción curricular se hace necesario, articular, objetivos del campo, dimensiones, componentes y ejes de seguimiento estructural que comprometa la inclusión del arte, la cultura y el patrimonio en la escuela, para luego llegar al ejemplo de evidencias de aprendizajes por competencia. Se sugiere a continuación tener este cuadro como referente para el diseño curricular.

**Propuesta de articulación de objetivos, dimensiones, componentes y ejes del campo de la Educación Artística y Cultural**

OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar estrategias pedagógicas que desarrollen competencias básicas a través de procesos de pensamiento complejo y sistémico que permitan la comprensión, análisis e interpretación crítica y reflexiva de las prácticas artísticas y culturales de los contextos local, nacional e internacional.</li> <li>• Propender por el desarrollo del ser y del sentir con base en el fortalecimiento de actitudes ético-estéticas que pongan en diálogo la experiencia sensible, el conocimiento y la interacción sociocultural de las prácticas artísticas y culturales; que promuevan en la escuela espacios de formación ciudadana y de gestión de la diversidad cultural.</li> <li>• Generar condiciones para el desarrollo integral en torno a la Educación Artística y Cultural como campo de conocimiento.</li> </ul>		
Dimensiones	Componentes	
Dimensión intrapersonal Interacción con la naturaleza Dimensión interpersonal Interacción contextual de la producción artística, cultural y del patrimonio material e inmaterial	Componente ético-estético social y cultural Componente creativo, crítico y reflexivo Componente práctico en arte, cultura y patrimonio Componente expresivo simbólico-cultural	
Ejes		
Arte	Cultura	Patrimonio
Música Danza Teatro Artes plásticas Artes visuales Audio-visuales Cine Literatura Diseño Nuevas mediaciones-nuevas tecnologías Gestión y producción	Saberes populares Manifestaciones de la cultura festiva Carnavales Prácticas gastronómicas Culturas infantiles Culturas juveniles Culturas urbanas Cultura local Cultura rural Etno-cultura-	Tradiciones populares Expresiones locales-nacionales- Museos Comunidad Territorio Memoria- Patrimonio material Patrimonio inmaterial Construcción de Nación

Se propone acompañar el diseño curricular con parámetros pertinentes para el Área de la Educación Artística y Cultural, es decir no consiste sólo en la prescripción de objetivos, métodos, contenidos y evaluación sino más bien



una serie de significados que adquieren vida propia en palabras, imágenes, sonidos y acciones mediados por la práctica de un docente que facilita a los niños, niñas –en diálogo con sus docentes– apropiarse de ellos para expresarlos, transformarlos y asumirlos como propios. Para su desarrollo se confía todo esto a un equipo de docentes capacitados en lo pedagógico, en lo pedagógico artístico y en desarrollos interdisciplinarios, donde el punto de partida sean base de formación estética, con actitud investigativa, para generar reflexiones de su propia práctica y así poder visitar constantemente los ambientes de aprendizaje en los que se dan el desarrollo de competencias.

El currículo más que una línea directriz de instrucciones y pasos a seguir, debe ser un punto de partida para la toma de decisiones, para pensar sobre lo explícito y lo implícito, para cuestionar su operatividad en el contexto real. El currículo institucional debe permitir contrastar argumentos en torno a problemáticas comunes de la educación y compartir experiencias que respondan a necesidades que puedan ser atendidas desde los saberes propios del área de la Educación Artística y Cultural.

El currículo se encuentra permeado por constructos sociales. Es moldeado por el contexto y por el marco institucional así como por la cotidianidad del medio en el cual se desarrollan, los agentes intra e inter institucionales que lo integran. Como su espacio es real, apunta a resolver problemas concretos y no imaginarios, se aplica en un espacio y un tiempo determinado y muchas veces delimitado, aunque está en los docentes alterar estas condiciones limitantes, ya que la Educación Artística y Cultural por su naturaleza tiene la capacidad de convocar otros ámbitos de aprendizaje que involucran dimensiones valorativas, expresivas, imaginativas propias del ámbito escolar. El currículo, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberá centrarse en el desarrollo de competencias básicas.

### **3.3 Pautas didácticas para crear ambientes de aprendizaje según las prácticas artísticas y culturales**

Los ambientes de aprendizaje han sido objeto de estudio de quienes han ejercido una pedagogía reflexiva. El paradigma etnometodológico se encuentra a la base de las concepciones sobre ambientes de aprendizaje por cuanto trata los procesos de aprendizaje y de apropiación de conceptos como intrínsecamente ligados a las prácticas socioculturales, donde el aprendizaje es el resultado de la participación activa de los sujetos en las actividades sociales.

En esta medida, lo que es considerado aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva, deja de ser considerado como función exclusiva del aula y reconoce como legítimos otros contextos educativos como los contextos culturales, los familiares, los medios de comunicación, las redes de información, etc. Acorde con los principios del socio-constructivismo, en lo que respecta a la importancia del factor socio-interactivo en los procesos de aprendizaje, la concepción de ambientes de aprendizaje desarrolla una aproximación más contextual y cultural de los mismos. Una de sus características es la entrada de nuevos contextos y nuevas referencias al mundo curricular y a los recursos habitualmente utilizados en la escuela. Desde los primeros ensayos de televisión educativa, pasando por el uso de los audiovisuales en el aula y llegando hoy día a las experiencias con las TIC en educación, los ambientes de aprendizaje se han enriquecido por estos recursos y por una mayor apertura de las referencias a los saberes, más aún ante mediaciones como las que exige, de orden experiencial, el campo de la Educación Artística y Cultural.

En este sentido, todo el sistema didáctico se dispone hacia la innovación educativa a través de medios y recursos múltiples. La posición del estudiante cambia, puesto que progresivamente debe asumir la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje. Cambia la posición del docente, quien deja de ser la única fuente de información y se convierte en un activo participante, mediador pedagógico de la comunidad de aprendizaje, pues define un clima estimulante en el plano intelectual, que funciona como modelo para la definición y solución de problemas, realiza preguntas desafiantes, propicia la retroalimentación, ofrece la ayuda necesaria a sus estudiantes y favorece en ellos la auto-conducción de sus aprendizajes. Más que un cambio de técnicas, esta visión exige un cambio de mentalidad en los involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que evidencien el desarrollo por competencias.

La permeabilidad de la frontera entre las prácticas socioculturales y las prácticas escolares ha abocado en una reconsideración de las didácticas de la educación artística y cultural, no como prescripción general sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje, sino como reflexión crítica sobre las necesidades que atienden los currículos y los problemas que modelan nuevos agentes del conocimiento. Surge un interés por renovar las bases de las prácticas artísticas y culturales en la escuela, en búsqueda de enfoques menos instruccionales de orden técnico y hacia enfoques más acordes con las necesidades individuales y sociales de los estudiantes.

No son ajenas a esta tendencia las concepciones culturalistas de la psicología y su parentesco con el paradigma histórico-cultural. En efecto, los teóricos de las didácticas en el campo de la Educación Artística y Cultural sostienen que los artefactos y expresiones culturales son herramientas de procesamiento cognitivo, tanto en lo emotivo como en lo intelectual. Aquí se estudian los productos del mundo artístico y las manifestaciones culturales, de esta manera se comprende qué sucede al constituir modos de sentir, ser y de hacer en el mundo del arte, la cultura y el patrimonio, y se identifican los procesos de configuración de intersubjetividades. En este sentido, cada práctica artística o cultural, objeto de estudio, forma al estudiante desde lo actitudinal, cognitivo, práctico o comunicativo, contribuyendo al desarrollo integral de la persona.

Desde esta perspectiva, cada concepto tiene una significación resultante de sus modos de inserción en los diversos sistemas históricos y sociales, y el aprendizaje consiste en un proceso de re-construcción y de apropiación de esta significación, por parte del estudiante. El punto común con la concepción de los ambientes de aprendizaje es la importancia que se le otorga al carácter cultural e histórico de los objetos de enseñanza: el sentido de cada contenido debe ser construido en función de un contexto de actividad en la que adquiere sentido. La gran diferencia radica en que la teoría de las situaciones didácticas no anula la frontera entre lo escolar y lo cultural y defiende el principio de la 'transposición didáctica', según el cual para que haya aprendizaje es necesario que la situación se transforme en situación educativa, sea ésta formal o no formal; es decir, que la finalidad de la actividad sea el aprendizaje. Así, por ejemplo, si en el teatro el actor se apropia de un personaje para el éxito de la obra representada, en un ambiente educativo este mismo proceso de apropiación cumple otros fines: el desarrollo emotivo y/o intelectual del estudiante.

El docente de Educación Artística y Cultural ha de pensar su aula como un ambiente de aprendizaje en sí mismo; ha de lograr organizar los procesos, las preguntas y los proyectos personales o colectivos en torno a imágenes, audiciones, materiales u obras de creación de artistas o de los estudiantes. El lugar donde guarda

materiales, o trabajos en proceso, o donde trabaja el cuerpo, o la música, cada elemento, cada instrumento, u objeto en el aula es un componente formativo en sí mismo. Si el aula contempla espacios específicos, o si debe compartir con más docentes de otras áreas, se debe pensar muy bien el tiempo de permanencia, el tiempo de ejecución y el tiempo de asimilación de lo que desease convertir en un aprendizaje exitoso.

### 3.4 Modos de evaluación en el enfoque por competencias

Para lograr procesos de evaluación consecuente con el enfoque por competencias, podemos recurrir a la evaluación diagnóstica, formativa, co-evaluación, autoevaluación y evaluación sumativa vistas como estructura constitutiva de los ambientes de aprendizaje del área de Educación Artística y Cultural.

Para el caso de la **evaluación diagnóstica o inicial**, forma parte de las cuatro fases en el proceso evaluativo general, con finalidades e implicaciones diferentes. Las cuatro evaluaciones marcan tres etapas: la inicial, la formativa (incluye la co-evaluación y la auto-evaluación) y la sumativa. Se centra en maneras de recoger información o evidencias sobre los aprendizajes previos de los estudiantes en diversos momentos.

La evaluación diagnóstica pretende detectar las competencias que tiene un estudiante cuando inicia un conjunto de grados, cuando se quiere abordar un nuevo reto o una competencia cuyos conocimientos demanden desarrollos más complejos en los procesos de pensamiento, o más exigentes en relación con las actitudes, o con la construcción de proyectos de mayor alcance práctico. Este tipo de evaluación es útil para el docente pues establece un primer diálogo con el proceso de enseñanza-aprendizaje a emprender, de lo cual debe surgir el plan a seguir y los nuevos retos y estrategias a lo largo de los dos o tres años de desarrollo de las evidencias previstas como aprendizaje por competencia.

No se trata de evaluar sólo conocimientos sino de descubrir y detectar situaciones de inicio. Por ejemplo, para interpretar contextos inter, intra o pluriculturales, o para la investigación de fenómenos que vinculen ideas y conceptos clave, o para crear estrategias que puedan ser útiles en la búsqueda de significados sobre los hechos que se van a estudiar. Otra opción puede estar en el marco de desarrollo de proyectos, donde sea importante detectar las situaciones tanto de los estudiantes como de los docentes, en cuanto al intercambio de discursos en el aula así como de acciones que manifiesten diversidad en sus culturas, intereses, emociones, pasiones y hábitos indispensables para el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El desarrollo racional es importante pero no es el único aspecto del pensamiento, que se evalúa. Por tanto, debe acoger en esta prueba el ser, el sentir, el saber, y el saber hacer como situación de inicio de los actores del proceso, para el caso tanto estudiantes como docentes, en relación a nuestro enfoque interestructurante en la educación artística y cultural.

En una evaluación diagnóstica se tiene en cuenta varios puntos de partida acerca de los conocimientos, pre-concepciones y hasta errores de concepción por parte de los estudiantes, para planificar su acción, permitiéndole crear situaciones y ambiente de aprendizaje para que el estudiante pueda expresarse, responderse o problematizar acerca de un determinado tema de estudio.

La evaluación diagnóstica puede centrarse en situaciones de aprendizaje de distinta índole: por ejemplo de aquello que conserva ya en su memoria, o en la resolución de problemas, de comprensión, de tratamiento de nueva información, de resolución de situaciones, socialización de proyectos anteriores en el campo de las artes, la cultura y el patrimonio; acto seguido todos los estudiantes con su docente dialogan sobre cuáles son entonces las escenas y situaciones sobre las cuales construirán los proyectos para el desarrollo de los aprendizajes por competencias, donde se familiarizan con los objetivos, los componentes, las dimensiones y los ejes, que siempre hay que tener presente para el desarrollo acumulativo del proceso a evaluar al finalizar el grupo de grados.

La **Evaluación formativa o procesal**, como su nombre lo indica, es una evaluación que acompaña el diálogo sostenido entre docentes y estudiantes frente a procesos de construcción de situaciones de aprendizaje; ayuda a alcanzar los objetivos de la educación artística y cultural. El docente y el estudiante ajustan constantemente los procesos de enseñanza-aprendizaje, estableciendo nuevas pautas sobre las evidencias del aprendizaje, considerando las exigencias cognitivas, actitudinales, prácticas, y comunicativas de los procesos desarrollados detectando errores de concepción, y relaciones no previstas.

Para implementar la evaluación formativa el profesor y el estudiante proponen preguntas como: ¿Qué procedimientos evaluativos son apropiados para el proyecto de este año o de este ciclo o grupo de grados? ¿Cuántas formas de evaluación internas o por etapas debemos establecer? ¿Qué evidencias de aprendizaje privilegio, en cada etapa del proceso? ¿Sobre qué bases, cuándo y por qué medios tendremos resultados de aprendizaje?

En la evaluación formativa existen criterios **externos e internos** a ella y para hacerlos complementarios y no opuestos se propone tener en cuenta en criterios internos del estudiante y del maestro:

- Ser competente en un conjunto de procesos que evidencian aprendizaje, no implica ser competitivos entre estudiantes, confiere especial importancia el reconocer lo que el estudiante espera de él, ampliamente explicado o dialogado con su maestro, en el marco del tiempo en que se prevé que adquiera esa competencia determinada por los múltiples procesos de manera consciente durante los tres años.
- Enfatizar la gradual transformación de los aprendizajes por situaciones problema, puesto que evalúan habilidades, conocimientos, actitudes, desempeños, de procesos más que de productos terminados, lo cual obliga a recopilar y sistematizar información cualificada en la implementación las prácticas artísticas y culturales.
- Organizar procesos que acompañen los modos de recoger información sobre las situaciones de aprendizaje por ejemplo en un portafolio del estudiante, previamente acordados con el docente. Lograr a través de este proceso más diálogo conjunto entre profesor y estudiante, lo cual construya evidencias de aprendizaje en un recorrido lineal de tres años.
- Balancear criterios a través de pares con quienes confronte su práctica artística y cultural.

En los criterios externos de evaluación, el rol del docente, del estudiante y de la comunidad ampliada siempre debe ayudar al estudiante a entender y conocerse mejor a través de su trabajo, para ser más ellos mismos, en acciones de tipo 'reflexivas'.

Se recomienda para este proceso identificar herramientas de monitoreo interno y externo para ayudar a comprender al docente y al estudiante, las interacciones en el aprendizaje por competencias de los tres objetivos, los cuatro componentes y las cuatro dimensiones que abarca la Educación Artística y Cultural.

La evaluación formativa se centraría en aspectos valorativos, interpretativos, proyectivos y comunicativos: veamos algunos ejemplos, si son aspectos valorativos, podría dar cuenta de las actitudinales frente al juego en el niño, habilidad o no para expresar impulsos emocionales en alguna forma artística y sus conocimientos sobre los modos de socializar; las relaciones que establece para comprender los problemas creativos de significación racional o significación emocional y cómo los materializa a través de una forma expresiva; De lo cual surge una competencia integradora al dar fin a su trabajo y reconocerlo como resuelto o terminado; compartir o poner en común la evaluación que hace él mismo de su trabajo, abriéndose a la crítica de sus compañeros, creando a la vez espacios de crecimiento crítico y análisis al interior de los grupos. La mediación pedagógica del profesor en estos casos debe ser de articulación clara, de protección al ser y sentir de los estudiantes y de regulación del saber y saber hacer. La relación profesor- estudiante debe darse en un ambiente de confianza para que motive e invite a explorar, crear y jugar, es decir de lugar al surgimiento del proceso expresivo, cognitivo o comunicativo.

Otro de los procesos previstos en este enfoque es la **co-evaluación**, es una evaluación mutua, colectiva, que permite la reflexión a partir del proceso educativo que se realiza entre estudiantes y docentes. Si los estudiantes son capaces de evaluarse, deben comprender el porqué de su evaluación y ser receptivos a la evaluación externa que hacen sus compañeros y docentes. Es una actividad formativa porque cuenta con una valoración recíproca, propicia el enriquecimiento de perspectivas dentro del ámbito escolar y el clima de diálogo constructivo.

Al compartir los objetivos de la evaluación en el diálogo del aula, el estudiante se enriquece en su aprendizaje y en la relación con el docente, lo cual constituye principios básicos en el currículo de la Educación Artística y Cultural. La discusión se puede centrar en lo que consideran pertinente para el desarrollo de estrategias para la construcción de conocimiento, de criterios de avance, de necesidades en los proyectos del grupo. La misma valoración de los estudiantes en proyectos comunes o individuales alrededor de objetivos planteados permite una co-evaluación al interior del grupo; por ejemplo, acerca del nivel que han alcanzado o podrían haber logrado, o asumiendo alguna postura frente a la misma evaluación para llegar a acuerdos en las necesidades que se deben cubrir. En algunos casos pueden ellos mismos reevaluar la evaluación, acerca del acto y método evaluativo en sí mismo, del proyecto que se está realizando. Es decir cualquier tema que involucre la relación y acción pedagógica es motivo para la co-evaluación.

La forma más efectiva de desarrollar procesos de co-evaluación es el diálogo y el encuentro regular en actos compartidos, con previa preparación y apoyo del profesor porque habrá aspectos disciplinares, de desempeño, de investigación acerca de lo estudiado, que requieren de una guía y orientación. El objetivo que se busca es promover la reflexión, la auto-observación y la observación del otro, conocerse a sí mismo y a los demás identificando debilidades y fortalezas para contribuir a la construcción del ser y del conocimiento como individuos y como seres sociales.

Existen diferentes clases de participación para la implementación y desarrollo de herramientas que aporten a la construcción de ambientes de diálogo, debate y discusión al interior del aula: el coloquio, el cuestionario anónimo, el cuestionario no anónimo, las preguntas surgidas a través de los procesos de desarrollo del plan de estudio y expresadas por los estudiantes o aún por el docente al grupo de manera amplia. No debemos olvidar la importancia de valorar y describir desde los logros alcanzados, referenciando equívocos como parte del proceso de conocer, sentir, saber y hacer; Las deficiencias, los bajos desempeños, o no llegar a las evidencias de aprendizaje ante los objetivos propuestos, pone de presente desaciertos y errores igualmente importantes en el proceso de evaluación con fines constructivos, y con el ánimo de asumir nuevos retos que apunten a tomar nuevas rutas y soluciones ante las dificultades detectadas.

Como otro proceso de evaluación contamos con **la autoevaluación**. Es el proceso por el cual el estudiante asume un rol activo en su evaluación, apoyado en el docente. Está centrada en la opción de que cada uno de los estudiantes debe ser capaz de valorar su trabajo, reconocer los logros alcanzados y determinar las dificultades en el camino así como si está en vías de superarlas, necesita más y mejor apoyo, o reconoce tiempos de logro. El profesor debe explicar el alcance de la evaluación, los criterios y el método para que adquiera sentido.

La **autoevaluación** es esencial en cualquier forma de evaluación. La Educación Artística y cultural es un ámbito a través del cual el estudiante confía en sí mismo sobre lo que percibe en su rol de creador, espectador o mediador de la práctica artística. Por lo tanto, cada estudiante se motiva a entrar en diálogo con su esfuerzo, su disposición para el trabajo, debe reconocerse y valorar lo singular de su dimensión intrapersonal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, la mediación pedagógica del docente para propiciar la autoevaluación anima al estudiante a establecer si su trabajo tiene sentido y significación personal y si el proceso ha llegado a un punto satisfactorio, en cuanto resuelve un problema de creación, de espectador o de mediador. Se recomienda utilizar la autoevaluación junto a la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la co-evaluación como métodos para recolectar y analizar información respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje entre el docente y el estudiante.

Por último, **la evaluación sumativa** debe dar cuenta por grupos de grados si se da o no la competencia esperada a través de las evidencias de aprendizaje, que son objeto de construcción de las situaciones de aprendizaje previstas en todo el proceso de estudios de la Educación Artística y cultural. Esto hace ver la linealidad del proceso por grupos de grado. La evaluación forma parte estructural del aprendizaje, enmarcados en un ejercicio reflexivo permanente, donde tanto el estudiante como el docente asumen su rol, se motivan a nuevas situaciones de aprendizaje, y conservan el vínculo y el carácter interestructurante del desarrollo por competencias.

### **3.5 Ejemplos de evidencias de aprendizaje en el enfoque por competencias**

Las siguientes tablas incluyen algunos ejemplos en calidad de material de referencia para el maestro. En estas tablas se tiene en cuenta que la Educación Artística y Cultural se puede trabajar desde diferentes prácticas artísticas y culturales, de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada Institución Educativa. Por consiguiente, a cada institución le corresponde diseñar sus planes curriculares; definir las evidencias de aprendizaje; e incorporar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, acordes con su contexto institucional.

Los componentes del aprendizaje por competencia en Educación Artística y Cultural deben tomarse como estructurales para la formulación de evidencia de aprendizaje en cada grupo de grados. Para facilitar la implementación y seguimiento de la estructura de las tablas, éstas están organizadas en cinco grupos de grados.

El docente debe tener en cuenta:

- En la Educación Preescolar: Pre-jardín, Jardín y Transición se espera construir un escenario de posibilidades expresivas, mágicas, afectivas y emotivas relacionadas con el mundo del gesto, el sonido, el texto, la imagen o el movimiento.
- En la Educación Básica Primaria se espera que el estudiante tenga un proceso de aproximación al conocimiento de carácter exploratorio de 1° a 3°, y propositivo de 4° a 5°.
- En la Educación Básica Secundaria se espera que surja el pensamiento conceptual en 6° y 7°, y categorial en 8° y 9°.
- En la Educación Media se espera la formulación de hipótesis y la actitud de generar las primeras tesis que, mediante la argumentación y el conocimiento, ponga en evidencia las competencias aquí esbozadas en grado 11°.

## Educación Artística y Cultural

Educación Artística y Cultural				
Grupo de grados	Grados			
Componentes	Componente estético, social y cultural	Componente creativo, crítico y reflexivo	Componente práctico en arte, cultura y Patrimonio	Componente expresivo simbólico-cultural
Evidencias de aprendizaje	Actitudinales	Cognitivas	Prácticas	Comunicativas
Ejemplos	Ejemplo 1 Ejemplo 2 Ejemplo 3	Ejemplo 1 Ejemplo 2 Ejemplo 3	Ejemplo 1 Ejemplo 2 Ejemplo 3	Ejemplo 1 Ejemplo 2 Ejemplo 3
Ejemplos				

BORRADOR



BORRADOR

BORRADOR

BORRADOR

BORRADOR

BORRADOR

#### 4. Experiencia demostrativa en Educación Artística y Cultural

La experiencia a la que aludiremos en este capítulo es de una institución educativa colombiana que cuentan con desarrollos significativos, que dialoga con las orientaciones pedagógicas aquí propuestas y con otros maestros, desde su propia vivencia.

Se presenta una experiencia significativa que tiene como tiempo de implementación más de veinte años. Con el correr de los años se han ido construyendo no sólo con el compromiso de las directivas de las Instituciones Educativas, sino también a partir de la confianza de maestros pedagogos, artistas, antropólogos investigadores, y estudiantes generadores de conocimiento para el Campo de la Educación Artística y Cultural. Los proyectos se han ido constituyendo a partir de las necesidades puntuales de los estudiantes en los diferentes grados de preescolar, básica y media, dando paso al desarrollo de aprendizaje por competencias, gracias a docentes que desarrollan su mediación pedagógica de manera crítico-reflexiva en contextos institucionales diversos<sup>7</sup>.



CARNAVAL SOLORIENTAL... una apuesta por la vida

Proyecto Pedagógico Cultural presentado a la Secretaría de Educación del Distrito – SED Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico–IDEP. Primer premio a la innovación pedagógica como experiencia pedagógica demostrativa 2007.

El CARNAVAL SOLORIENTAL, dirigido y realizado por el colectivo TERTULIA PEDAGÓGICA ZONA 4E es un proyecto pedagógico cultural que se realiza en instituciones educativas de la parte alta de las localidades de Usme y San Cristóbal. Ha podido realizarse durante veintiún años, reflejándose en su trayectoria muchos de los cambios

<sup>7</sup> Esta síntesis de experiencias hace parte del informe de experiencias significativas registradas por video y fichaje especializado de 48 experiencias de las siete regiones del País (Contrato 233-07 MEN-PRANA-AMBAR)

que afectan tanto a la escuela como al entorno, es decir, con los lógicos altibajos que implica un trabajo de esta naturaleza.

### TERTULIA PEDAGOGICA ZONA 4E 2007:

#### Maestras sistematizadoras

Luz Ángela Castro de los Ríos, Fanny Esperanza Landínez Gómez, Gloria Lili Linares Bejarano, Mary Luz Escobar Briceño, Rosa Isabel Camelo, María Stella Pardo Sáenz, Visitación Acosta Benavides.

**Instituciones:** Colegios Nueva Delhi, La belleza, Los soches

**Localidad:** San Cristobal- Bogotá.

*“Tiene su antecedente en un carnaval realizado en la escuela El Quindío en el año 1986, que tuvo como propósito realizar una actividad lúdica en las calles del barrio y hacer un ejercicio de uso del color, con niñas y niños, mediante la elaboración de máscaras y disfraces para el 31 de octubre. Al mismo tiempo, en otras escuelas del sector, surgían proyectos que eran el resultado de ejercicios individuales que indagaban en aspectos específicos como la lectura, la escritura, las matemáticas y el arte, entre otros, o que eran el resultado de acuerdos entre maestros interesados en pensar propuestas para sus instituciones.*

*Estos proyectos fueron recogidos el 3 de junio de 1987 en la Primera Asamblea Pedagógica Zonal, organizada a su vez por maestros que en su mayoría pertenecían al Comando Zonal Sindical, con el fin de estudiar la posibilidad de diseñar un proyecto pedagógico para la zona.*

*La variedad de temas, el número de experiencias presentadas y las discusiones sobre modelos y enfoques que se generaron hicieron difícil encontrar una línea vertebral sobre la cual se pudiera armar este diseño. Sin embargo, llamó la **atención el interés que había despertado en niñas y niños el proceso de sensibilización artística**, llevado a cabo durante la preparación del carnaval, que les permitió elaborar las máscaras y los cabezotes de los muñecones como una extensión del trabajo textual y narrativo que se realizaba en el área de lenguaje.*

*Se vislumbró, que además de permitir potenciar mediante un trabajo lúdico y flexible aspectos planteados en la Asamblea Pedagógica, como el arte y el lenguaje, era una oportunidad para abordar preocupaciones referidas a la discusión, que sobre lo cultural –y específicamente sobre el papel del maestro en la cultura– venían derivándose del Movimiento Pedagógico.*

*El grupo organizador citó a la Segunda Asamblea Pedagógica Zonal para presentar la idea y comenzar a preparar el primer carnaval zonal. Se conformó, también, el Comité Pedagógico Zonal con representantes de cada una de las escuelas de la jornada de la mañana ya que fue muy difícil encontrar tiempos comunes para trabajar con los docentes de la jornada de la tarde. A cargo de este Comité quedaron la realización de la Asamblea Infantil, La Asamblea Pedagógica y la Evaluación Institucional Zonal. La Asamblea Infantil fue un espacio pensado para que niñas y niños representantes de las diferentes escuelas de la zona se reunieran durante una jornada a analizar, discutir y trabajar sobre un tema acordado por ellos en talleres de aula. Algunos temas fueron: las tareas, la amistad, la paz.*

*La Asamblea Pedagógica tenía una intención parecida y en ella los docentes planteaban y discutían problemas de carácter pedagógico y laboral; generalmente comenzaba con la exposición de una persona experta en el tema a tratar, se continuaba con mesas de trabajo y se terminaba con una plenaria.*

*La Evaluación Institucional Zonal se hacía al final del año y tenía como fin evaluar los aspectos institucionales que debe contemplar toda evaluación, más aquellos que, en el momento, se consideraban más importantes y/o problemáticos.*

*El ánimo con que muchos educadores acogieron la invitación de la Federación Colombiana de Educadores para construir un gran Movimiento Pedagógico abonó el terreno para la materialización de estos proyectos que fueron desapareciendo como consecuencia de la reglamentación de la Ley 715, el cambio de maestros y la dificultad para conseguir recursos. Sólo sobrevivió el Carnaval.*

*El 31 de octubre de 1987 se llevó a cabo el primer CARNAVAL SOLORIENTAL nombrado así en reconocimiento al dios protector de nuestros antepasados muiscas y como un llamado simbólico al Sol a calentar la parte alta del suroriente bogotano llamada por algunos “cielo roto”. Finalmente, el Carnaval no fue asumido por todas las escuelas y por esta razón se desprendió del Comité Pedagógico el colectivo de maestros TERTULIA PEDAGÓGICA ZONA 4E que desde entonces ha estado al frente de la realización del proyecto. El trabajo del Carnaval requiere de una preparación extraescolar a veces tan exigente que no todos los docentes están en capacidad de asumirla siendo esta una de las dificultades para el crecimiento del grupo y del mismo carnaval.*

***El Carnaval fue pensado como una contrapropuesta cultural al Halloween, determinado por el convencimiento de que somos capaces de construir nuestros propios relatos ya sean estos literarios, pictóricos, corporales o de cualquier otro género. La repetición de imágenes de gatos erizados, calabazas alumbradas, murciélagos y brujas montadas en escobas en los acostumbrados colores naranja y negro que suelen usarse como decoración, incluso en escuelas y colegios, no son considerados elementos configurativos de nuestra cultura o actos de creatividad artística; la elaboración de estas figuras no va más allá del esfuerzo que representa la copia de un modelo que aunque parezca simple sí puede tener una alta carga simbólica en el imaginario popular.***

***Otro elemento fundamental del Carnaval fue nuestra reflexión sobre el área de educación artística. Fue retomada desde teorías de la creatividad y desde la seguridad de que el arte, además de su función sensibilizadora y expresiva, tiene una relación directa con el conocimiento, es decir, con el desarrollo del pensamiento artístico.***

*Hay que recordar que para la época en que se comenzó el trabajo, los conocimientos que el grupo tenía sobre la construcción histórica del carnaval como fiesta popular eran casi nulos y programarlo para octubre, un mes que nada tiene que ver con la cuaresma, no fue problema aún para maestros procedentes de la región Caribe. La mayoría de los referentes y elementos desde donde se comenzó a construir el Carnaval fue tomada de experiencias personales, de información periodística y bibliográfica y de supuestos sobre lo que podría ser un carnaval. Al comienzo el trabajo fue muy intuitivo pero pronto se develó la naturaleza de esta fiesta caracterizada por la riqueza de posibilidades que brindaría a la escuela.*

*Anteriormente la Zona 4E se extendía desde el kilómetro 4 en la Vía a Villavicencio hasta el kilómetro 16. A partir de 1998 y debido a una nueva zonalización algunas escuelas pasaron*



*a formar parte de la localidad de Usme. Aunque no todas mantuvieron su participación en el Carnaval es importante recordar sus nombres, ya que el esfuerzo y la responsabilidad de maestras, maestros y estudiantes fue y ha sido la condición fundamental, aún en los momentos más críticos, para la permanencia del trabajo. Son: El Boquerón, Los Soches, Las Violetas, Nueva Esperanza, Provincia de Québec, antes llamada La Flora, Juan Rey, La Belleza, Nueva Delhi, Chiguaza, Ciudad de Londres, Los Libertadores, San Luis, El Quindío y El Consuelo. Eventualmente han participado comparsas de otros colegios como Juana Escobar, Los Alpes y el Cooperativo Altamira.*

*El territorio donde se sitúan estas escuelas se caracteriza por haberse poblado a partir de una gran migración de familias campesinas que aprovecharon la parcelación y el loteo – muchas veces ilegal– de las antiguas haciendas y por el incremento poblacional acelerado de los últimos treinta años. Ya fuera porque buscaban mejorar su condición de vida o porque huían de zonas asoladas por la violencia política estos nuevos habitantes asumieron con fortaleza las adversidades de entonces como la falta de carreteras y transporte, la falta de acueducto, la falta de escuelas, los fuertes vientos y el intenso frío. Como compensación, reconocen los más viejos, la vida era segura, no había ladrones y la gente estaba dispuesta a unirse a los trabajos comunitarios que se orientaban especialmente al mejoramiento de infraestructuras y adecuación de servicios públicos.*

*La parte artística, festiva o -como se suele denominar-, cultural se limitaba a la realización de bazares, reinados y fiestas, generalmente destinadas a recaudar dinero para alguna obra dirigida casi siempre por las Juntas de Acción Comunal, que también se encargaban de impulsar los infaltables campeonatos de microfútbol; eventualmente se llevaban a cabo celebraciones religiosas.*

*A comienzos de los 80 aparecieron de manera autónoma, organizaciones comunitarias desligadas de las conocidas afiliaciones partidistas y el hacer y el concepto de lo cultural empezó a pensarse de otra manera. **Pero una buena parte de este accionar se materializaba en la realización de eventos y como estos también se multiplicaban, fue necesario mirar el problema de la financiación y de la articulación que le permitiera a esta organización liderar proyectos culturales con intenciones y miradas similares de manera que pudieran identificarse como componentes de un proyecto común. Se conformó, entonces, la RED DE EVENTOS CULTURALES DE LA LOCALIDAD DE SAN CRISTÓBAL, a la que, desde su inicio, pertenece el CARNAVAL SOLORIENTAL.***

*Tiene como objetivos: **generar espacios de reflexión y conceptualización del quehacer cultural de la localidad, profundizar en el conocimiento e incidencia de las políticas culturales locales y nacionales, propiciar la evaluación y sistematización de cada uno de los eventos, promover y difundir los bienes culturales y las producciones artísticas de la localidad, desarrollar jornadas de formación con el fin de mejorar la calidad de la producción técnica y logística de los eventos, mantener una oferta anual de eventos artísticos y culturales locales que garanticen la formación de públicos, fortalecer el sentido de pertenencia local, creando espacios de convivencia y de construcción de identidad local, gestionar ante la Alcaldía Local apoyo económico para cada uno de los eventos que conforman la Red.***

### **PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO**

*El CARNAVAL SOLORIENTAL se gesta y se desarrolla durante muchos años en la escuela primaria. Parte de una propuesta muy interesante que fue acogida por casi todas de las*

escuelas que comenzaron el proyecto. La invitación fue construir anualmente la parte del currículo correspondiente a los contenidos alrededor de un tema central. Esto implicaba, y lo sigue siendo, un cambio en el modo de concebir la organización escolar: los maestros no pueden usar los mismos materiales o temarios del año anterior, es necesario diseñar diferentes talleres y estrategias metodológicas, remitirse a fuentes bibliográficas especializadas en el tema, programar visitas a lugares donde se pueda ampliar la información, **profundizar en el estudio de teorías pedagógicas y buscar capacitación no solo en el tema estudiado.**

**El trabajo de montaje de las comparsas, la elaboración de máscaras y muñecos y el desplazamiento de niños en la calle, por ejemplo, requiere aprendizajes que no son propios del quehacer de los maestros. Significa, también, que hay implícito un llamado a que otros aprendizajes e intereses vayan jugando al tiempo como parte de las responsabilidades de los maestros en la formación de niñas, niños y jóvenes: la búsqueda de la singularidad, el papel de lo individual, la construcción de lo colectivo, lo lúdico, lo significativo y lo simbólico, el espacio y los objetos, la contemporaneidad y otros aspectos propuestos a mirar desde lo cultural.**

La forma como se elige el tema ha cambiado y tiene que ver especialmente con la implementación de la secundaria y la estructuración de los PEIs. La exploración de cada tema aporta además una cantidad de información alterna que no se tenía prevista y **provee a la vez a los maestros de datos adicionales para entender el contexto social y cultural de sus estudiantes.**

**Inicialmente se destinaba un tiempo para la realización de talleres, charlas y otras actividades que permitían a estudiantes y maestros definir temáticas posibles que eran llevadas a las reuniones del grupo organizador, donde finalmente se escogía la que mejor argumentación presentaba.** Durante los primeros años de la apertura de la secundaria se vio la necesidad de que el tema quedara definido antes de comenzar el año con el fin de permitir la planeación. Con el tiempo se consideró más importante poner el énfasis en el tema mismo de manera que el Carnaval se convirtiera en un acto de reflexión sobre la situación del país, del mundo y de nosotros mismos.

El currículo, que se va armando durante el año, tiene como punto de partida un plan general sobre el tema, que se estructura institucionalmente y se socializa en reuniones del grupo organizador. Esta estructura inicial debe ir enriqueciéndose con los procesos que se generan a su alrededor, por los diálogos que se **propician entre las áreas, por la interdisciplinabilidad de las disciplinas artísticas**, por los aportes individuales y las socializaciones interinstitucionales. Proponer un mismo currículo para todos los grados remite a la necesidad de contemplar niveles de complejidad del tema. **Implica también privilegiar el desarrollo de otro tipo de procesos sobre el aprendizaje de contenidos y quienes así lo entienden no encuentran problema en desplazar o desestructurar contenidos considerados indispensables en los currículos tradicionales.**

La propuesta no resulta tan viable cuando se asumen los grados de secundaria en los que la parcelación de las áreas va acompañada de la presencia de diferentes maestros para cada una de ellas, lo que requiere de otro tipo de negociación entre los tiempos, las áreas y los maestros.

La construcción del currículo también depende del tema. De la misma manera como se han manejado temas que fluyen de manera casi automática como el caso del universo, los

animales y el mar, por citar solo algunos, de los que no sólo se encuentra cantidad de información en pinturas, películas, videos, libros y revistas, sino que plantean múltiples posibilidades de exploración de la imagen y la fantasía con la consecuente posibilidad de profundización o creación de un personaje individual para el Carnaval, ha habido temas muy difíciles de planear, ya sea porque son temas desescolarizados como la fiesta o los juguetes o porque no quieren trabajarse desde la mirada que se ha presentado como única, como en el caso de la historia de Colombia.

El trabajo de algunos temas, también ha dejado al descubierto otros problemas a los que no se les había prestado atención, como ocurrió con el tema de los juguetes. La escogencia de este tema no tenía nada que ver con el juguete pedagógico, porque de ser así se habría conseguido muchísima bibliografía. **La exploración estaba encaminada a conocer el tipo de juguetes que tenían los niños, las relaciones que establecían con sus pares o con los adultos, las frustraciones, el papel de la escuela frente a los intereses cercanos de los niños, los sueños, los imaginarios y las preferencias. El estado tanto de la situación como de los juguetes evidenciado durante el trabajo, fue crítico. Independiente de quienes afirman que en las cosas sencillas está la satisfacción personal y que, además del animismo que permite a los niños convertir una escoba en el caballo blanco de Bolívar y que el medio está lleno de recursos para que ellos se provean sus propios juguetes, los niños si quieren tener una bicicleta, un x-box, unos patines o una muñeca que camina.**

La construcción de un currículo que además de un producto conceptual o teórico tenga un producto material requiere de otros requisitos para su realización.

Además de las mencionadas al comienzo es necesario citar dos: materiales de trabajo que por lo general no existen en las escuelas y tiempos extraescolares que deben destinar los maestros tanto para la gestión como para la elaboración de insumos para el Carnaval.

Como cualquier proyecto, el Carnaval tiene necesidades específicas: material bibliográfico especializado en el tema, material para el trabajo de talleres y elaboración de máscaras, tocados y muñecones (telas, papeles, colbón, vinilos, pinceles, colores, entre otros), material audiovisual (películas, videos, CDs), equipos de sonido, DVDs, televisores, cámaras de fotografía y videograbadoras, y otros materiales que tienen que ver particularmente con las estrategias metodológicas construidas para el desarrollo del proyecto. Para el evento final se requieren bandas, papayeras y chirimías, sonido, transporte para los estudiantes, refrigerios, y registros fotográficos y de videos. Con la obligatoriedad que implican los planes de contingencia, las exigencias para la realización de estos eventos ha aumentado y una buena parte de los recursos debe destinarse a diversos pagos estipulados por la ley, entre estos, pago de impuestos, lo que merma considerablemente el recurso disponible.

La dificultad para mantener estrategias de financiación o para conseguir estos recursos incide en el cumplimiento de los planes institucionales al no poder cumplir con las actividades, los talleres y las responsabilidades planeadas en cada institución. Otro factor que incide en que el trabajo no puede resolverse de manera óptima es el tiempo dedicado a la gestión ya que puede abarcar un año el porcentaje del destinado al proyecto y en particular a la construcción del currículo.

Como ilustración a lo expuesto sobre la construcción del currículo se presentará el plan de temas iniciales y las áreas que resultaron involucradas en el desarrollo del treceavo CARNAVAL SOLORIENTAL que tuvo como tema EL MAR.

## ESTRUCTURA INICIAL

Formación de la tierra  
 Representaciones gráficas en el globo terráqueo  
 Océanos y continentes  
 Primeras formas de vida  
 El Anfioxo  
 Los cordados  
 Rayas y tiburones  
 Peces con esqueleto óseo  
 Caballito de mar  
 Los moluscos  
 El calamar y el pulpo  
 La estrella de mar  
 La zona crepuscular  
 Nadadores de la oscuridad  
 El fondo oceánico  
 Primeras exploraciones  
 Medios de navegación  
 Exploraciones y travesías  
 Recursos marinos  
 Flora marina  
 Contaminación  
 Jean Cousteau  
 Green Peace

*Áreas priorizadas: Lenguaje. Educación artística, Ciencias Sociales y ciencias Naturales. Esto no quiere decir que el trabajo del Carnaval excluya las otras áreas reglamentarias pero sí implica una negociación con ellas especialmente en lo relativo al tiempo; la intención no es forzar integración con áreas desde las que sea muy difícil abordar el tema.*

*Lenguaje. Desarrollo del proyecto individual para el Carnaval: construcción de un personaje, estudio detallado de un animal o de un tema marino, entre otros.*

*Personaje: caracterización a partir del trabajo de ciencias; recreación mediante creación literaria: historias o aventuras del personaje, poesías y copias.*

*Socialización mediante juego teatral, títeres, coreografías y canciones.*

*Literatura para trabajar en la casa y en la clase. Cuentos y libros: La Sirenita, Simbad El Marino, Gulliver, Las Muchachas Almejas, Piratas y Bucaneros, El Viejo y El Mar, Moby Dick, La Isla del Tesoro, Robinson Crusoe, Relato de un Náufrago, Marinero en Tierra y otros. Algunas de estas narraciones han sido llevadas al cine y se consiguen en video.*

*Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: Para el desarrollo de estos temas se contó con un gran apoyo bibliográfico y con una excelente producción de videos.*

*Educación Artística: trabajo de las diferentes disciplinas de forma interdisciplinarias*

*Dibujos orientados a caracterizar el personaje para el Carnaval*

*Exposición de reproducciones de pinturas de artistas*

*Pinturas sobre temas marinos*

*Representaciones corporales sobre el personaje o animal escogido*

*Pinturas para la elaboración del mural colectivo*

*Modelado en greda y plastilina: animales, personajes y maquetas*

*Diseño de soles, máscaras, tocados y muñecos*

*Juego teatral: socialización de historias y personajes, montajes colectivos*

*Danzas: rutinas de las Costas Pacífica y Caribe, coreografías y montaje de comparsas*

*Música: apreciación musical*

*La presentación de esta estructura comprende, también, los criterios que orientan las áreas, la organización de actividades y talleres, las salidas pedagógicas, la bibliografía y los recursos necesarios. Las propuestas generales de trabajo son producto de las discusiones y aportes de los maestros del colectivo TP Zona 4E ya sea como ideas individuales o como opiniones recogidas en sus instituciones.*

*El trabajo de áreas no es homogéneo para todos los años porque depende básicamente del tema. Sin embargo, siempre son territorio privilegiado el área del lenguaje –lectura, argumentación, mímica, cine, video, graffit– y de educación artística –dibujo, pintura, modelado, diseño, teatro, danza, música. Debido a la orientación del tema en los últimos años, el área de sociales ha sido de vital importancia.*

*Se presentan a continuación los principios que orientan el trabajo de las áreas de educación artística teniendo en cuenta la importancia que tienen en el desarrollo del Carnaval:*

- ❖ *Entender el Arte como un lenguaje que tiene mucho que decirnos sobre el mundo.*
- ❖ *Situar la educación artística en el mismo nivel de importancia de áreas como las matemáticas y el lenguaje.*
- ❖ *Consultar estudios e investigaciones sobre el papel del Arte en el crecimiento humano y en teorías sobre el desarrollo de la creatividad.*
- ❖ *Reconocer la función imaginativa, expresiva y sensibilizadora del Arte.*
- ❖ *Asumir el trabajo artístico como un acto de conocimiento u de formación del pensamiento artístico.*
- ❖ *Asumir la práctica artística como un proceso, no solo como un resultado.*
- ❖ *Valorar el trabajo individual de niñas, niños y jóvenes sobre la copia de modelos.*
- ❖ *Indagar sobre la situación de la educación artística en diferentes niveles educativos, especialmente en primaria.*
- ❖ *Definir y respetar los horarios asignados en el horario escolar.*
- ❖ *Tratar de garantizar materiales suficientes y de buena calidad.*
- ❖ *Desterrar los llamados textos de educación artística.*
- ❖ *Relacionar la mayor parte del trabajo con el tema general y orientarlo al enriquecimiento de la imagen del Carnaval.*
- ❖ *Anteceder todo trabajo con una sensibilización que concite la imaginación y la fantasía.*
- ❖ *Reconocer que existe un vacío en Educación Musical con el fin de encontrar soluciones.*
- ❖ *Reconocer que la creatividad se desarrolla en campos como la ciencia y la vida cotidiana.*
- ❖ *Ayudar a enriquecer valoraciones estéticas independientemente de patrones estandarizados*
- ❖ *Enseñar a valorar tanto el trabajo propio como el de los demás.*

## ELEMENTOS CULTURALES EN EL CARNAVAL SOLORIENTAL

*En el primer bosquejo general del Carnaval Soloriental se identifican los elementos de lo pedagógico y lo cultural que quieren ser diferenciados con el desarrollo del proyecto. A continuación se hace un acercamiento al porqué lo cultural se particulariza en el proyecto.*

*A pesar de que siempre se habla de cultura en espacios escolares y en contextos educativos, no se termina de definir a que aspectos se refiere, de qué se debe ocupar, cómo se relaciona con lo pedagógico y como con lo educativo.*

*El campo de la cultura es demasiado amplio pero está referido a las relaciones que construyen los seres humanos entre ellos, con otros seres, con el espacio, con los objetos físicos o conceptuales. Son muchos aspectos de los que no se ocupa lo pedagógico, pero si la educación aunque no siempre lo haga explícito. En todos los ambientes en que nos movemos hombres y mujeres hay intenciones educativas que traducidas a otra mirada son construcciones culturales; el problema es que tanto conocemos sus gramáticas o que tanto podemos construirlas.*

*La cultura tiene otras funciones todavía más complejas. Construye los referentes de identidad imaginarios, objetuales o simbólicos que le confieren a un colectivo una razón de ser socialmente, en tanto grupo que necesita coexistir con otros grupos, con los que se identifica en haber construido sus referentes, pero con los que se diferencia en haberlos construido e manera distinta, evidenciado tanto en los encuentros como en los choques culturales entre los pueblos. Esta actividad se realiza en ámbitos que llamamos educativos, unos más formales o reconocidos que otros: la familia, el clan, la escuela, la gallada, el parche, la secta, los medios de comunicación.*

*Las fronteras entre lo educativo y lo cultural no siempre resultan fáciles de reconocer. ¿A uno le corresponde el cómo y a otro el producto? O ¿cada uno tiene su cómo y su producto? ¿Es a través de los actos educativos, conscientes o no, cómo se construye la cultura? ¿O es la cultura la que determina como se educa a un individuo para ser reconocido como otro del grupo? ¿Cómo se realiza y desde dónde, este dar y tomar?*

*Estas preguntas están muy referidas a lo educativo en general y de este campo tan amplio, la escuela es apenas una pequeña parte –entendiendo la escuela como lo llamado educación formal. La cultura atraviesa la totalidad educativa y visto así se puede empezar a deslindar algunos conceptos que permitan continuar la mirada sobre el Carnaval. Digamos que la escuela, amarrada a lo demás por lo cultural pertenece a lo educativo pero se dedica a lo pedagógico.*

*Y esto, lo pedagógico, es usado como la estrategia reflexiva que va a permitir proponer los elementos de la cultura que se quieren mirar. La solución indudablemente es arbitraria y aparentemente facilista porque parte de la siguiente premisa: se puede identificar lo pedagógico porque pertenece a lo cotidiano en la práctica de los maestros, está en los currículos, como forma institucional o metodológica existe; es tema diario de discusión y motivo de conversación informal. Y es en estas discusiones y en estas conversaciones donde aparecen las preocupaciones de las que no se ocupa de manera profunda y metódica la pedagogía pero que sí pueden ser abordadas desde categorías culturales y es en esta categorización donde lo arbitrario de esta escogencia desaparece.*

*Aparecen, entonces, otras dimensiones. Lo singular. Lo individual y lo colectivo. Lo lúdico. Lo significativo y lo simbólico, El espacio y los objetos. La contemporaneidad.*

*Desde el primer Carnaval algunos de estos aspectos han estado presentes. El planteamiento fue presentado desde lo que se denominó lo antropológico y comprendía dos aspectos: lo lúdico y lo cultural. El primero remitía al hombre y el segundo a la comunidad; el hombre y la comunidad se ubicaban como interdependientes.*

	Lúdico	Hombre
Antropológico		
	Cultural	Comunidad

*Estos elementos fueron transformándose durante el trabajo hasta definir lo cultural como la instancia desde la que se podía mirar los aspectos no trabajados por lo pedagógico. la búsqueda de la singularidad, el papel de lo individual, la construcción de lo colectivo, lo lúdico, lo significativo y lo simbólico, el espacio y los objetos, la contemporaneidad y otros aspectos propuestos a mirar desde lo cultural.*

#### LO INDIVIDUAL Y LO COLECTIVO

*La búsqueda de la singularidad que en el Carnaval se asume desde lo individual es un proceso que dura toda la vida. Lo que se pretende a través del trabajo de arte y lenguaje, especialmente, es que cada participante haga un ejercicio de búsqueda o reconocimiento de su singularidad. Se plantea más en el plano de lo interno, de la reflexión, de la sensación, de la intuición y del reconocimiento de posibilidades, intereses y diferencias personales.*

*La comparsa, por ejemplo, exige un criterio de uniformidad que algunos podrían considerar contrario a lo singular. El tener qué pensar la responsabilidad que implica cumplir una tarea en un grupo, ya sea como personaje, actor o integrante y definir la forma de materializarlo es un acto de decisión individual. Pero es una decisión que tiene como condición unirse a otras decisiones, no es solo para si mismo. Es una parte fundamental en la construcción de un proyecto común. Es la construcción de lo social, tejida por mucho más que la suma de muchas singularidades. El Carnaval es un bien común construido con muchos aportes individuales, y enriquecido desde la diversidad lograda en el trabajo de la singularidad.*

#### LO LÚDICO

*En el ambiente escolar lo lúdico ha estado muy ligado al juego en sí mismo o al aprender jugando. El Carnaval, está impregnado de lo lúdico. Sin embargo, con el trabajo del Carnaval se quieren tocar dimensiones más profundas de lo lúdico, más referidas al placer de la realización o participación en actividades que no necesariamente tienen que ver con el juego; que están más cerca de satisfacciones personales, de actos vitales, de decisiones voluntarias como el sencillo gusto o placer con el que se sueña y materializa un proyecto, Pero, paradójicamente, las fiestas populares que deberían suponer un goce para espectadores y organizadores empieza a tornarse otra cosa para estos últimos, como consecuencia de la excesiva reglamentación que en Bogotá rige para este tipo de eventos, situación que han podido vivenciar los miembros de la Red de Eventos de la Localidad y que se ha puesto al descubierto en reuniones del grupo. El goce del trabajo con el que nacieron*

*los proyectos podría cambiar su naturaleza si la excesiva normatividad termina asfixiando la frescura con la que se asumían en los primeros años.*

#### **LO SIGNIFICATIVO Y LO SIMBÓLICO**

*El que el Carnaval se haya mantenido como un proyecto sustentado más en factores afectivos que en posibilidades reales lo convierten en acto significativo. Y desde su inicio se habló de la importancia de mirar el sentido que tenían los diferentes elementos en el trabajo cotidiano de los niños, especialmente cuando los currículos, bastante desarticulados, no podían ligarse a situaciones cercanas o a intereses más profundos. Lo simbólico es algo todavía más indefinido y es posible que con el tiempo pueda mirarse en las imágenes o en otras manifestaciones que van identificando la naturaleza del Carnaval.*

*La imagen, estrategia fundamental en las batallas culturales es considerada fuente de construcción cuando es producto del accionar individual y colectivo de las comunidades y cuando su función es expresar y significar la realidad circundante. En el Carnaval la imagen está plasmada como acto de creación en el trabajo de expresión artística de estudiantes y maestros, como recuerdo fotográfico de un instante en un espacio físico que es la calle o como movimiento atrapado en un video.*

#### **EL ESPACIO Y LOS OBJETOS**

*La realización del carnaval como acto colectivo ha permitido un manejo de los espacios y objetos menos rígido del que suele acostumbrarse. Además, la búsqueda de la prolongación del espacio social de la escuela al de la calle tiene la intención de buscar otros escenarios donde se confronte lo colectivo.*

*La calle es la tarima. Un inmenso escenario en el que convergen a un mismo tiempo diversas interpretaciones que durante veinte años nos han hablado de temas tan disímiles como el mar, los juguetes, quinientos años de resistencia o personajes del ayer bogotano.*

*Pero la calle es también el lugar donde se evidencian situaciones ligadas a la creciente inseguridad del sector: adolescentes casi niños que entran al desfile a romper los tocados y muñecons, adultos que arrebatan los refrigerios a los pequeños o que se enfrentan a los maestros que tratan de defenderlos y perros callejeros que se ponen nerviosos al paso del desfile.*

*Los objetos que se utilizan en el Carnaval como las máscaras, los tocados y los muñecons tienen la connotación de lo construido por y para todos; en esta medida no son productos comerciales o propagandísticos. Son consideradas creaciones cuando hay más elementos que la mera elaboración manual, cuando son expresiones de un proceso. Son motivo, también de crítica, ya que algunos docentes, no participantes del proyecto, consideran que representan un desperdicio o un gasto excesivo para “un solo día”. Es entendible que en comunidades donde las carencias están al orden del día y donde la educación con lápiz y cuaderno es la más conocida, no se comprenda la dimensión de un trabajo tan hermoso y tan rico en posibilidades como es el Carnaval. Por eso hay que recordar que como metáfora o como ilusión, la fiesta es una invitación a la abundancia.*

#### **EL CARNAVAL SOLORIENTAL.... UNA APUESTA POR LA VIDA**



*Fiesta, color, alegría, música, máscara, disfraz, encuentro, comparsa, calle, son palabras que nos remiten a una fiesta particular: el Carnaval. Y aunque algunas de estas palabras no están –y no deberían estar– por fuera de la cotidianidad de la escuela, otras por el contrario, nos muestran las particularidades del Carnaval que lo convierten en un campo de infinitas posibilidades cuando entra a las aulas.*

*Lo primero que el Carnaval moviliza en la escuela es la vida. El Carnaval invita al arte, a la imaginación, al movimiento, al conocimiento, a la construcción y materialización de sueños. Trabajar durante el año escolar alrededor de un tema que se plasmará en un espectáculo callejero implica un cambio en la dinámica de la escuela. Parte de la invitación a flexibilizar los tiempos, las relaciones, los espacios, las áreas y ojalá todos esos elementos rigurosos y aburridos que a veces vuelven tan árido el trabajo escolar.*

*Materializar la propuesta del Carnaval solo ha sido posible por el trabajo de incontables maestros y maestras –algunos ya solo están en nuestra memoria– que de manera anónima y desinteresada han aportado sus esfuerzos y saberes. Al entusiasmo de una legión de niñas, niños y jóvenes que durante estos años han alegrado nuestras calles con sus bailes, muñeques y tocados. A padres y madres de familia, abuelos, abuelas, tíos y sobrinos que pacientemente han acompañado el trabajo. Y a los incondicionales amigos y amigas que hemos tenido la suerte de encontrar en el camino.*

#### *EL EVENTO FINAL*

*El Carnaval tiene dos tiempos. El primero corresponde al trabajo escolar. El segundo es la puesta en escena que puede ser el 31 de octubre o un día cercano a este. Desde las 7 de la mañana estudiantes y maestros se preparan en sus colegios para el encuentro, se visten de colores y se maquillan, alistan los muñeques y las banderas. Hacia las 9:30 comienzan a llegar al parque del barrio Los Pinares, los buses que traen a los niños pequeños o que vienen de las escuelas lejanas y al son de la música de las papayeras contratadas se baila durante casi una hora. El colorido de los trajes se mezcla con los muñeques que bamboleantes se recortan contra el cielo abarcando el espacio del encuentro. Es el momento preciso para apreciar cada comparsa si se es un espectador que se sitúa fuera de la cancha donde se baila.*

*Hacia las 10:30 comienza la organización de las comparsas para dar inicio al desfile que se desplaza hacia el barrio Canadá adonde se llega después de subir una empinada calle donde buena parte de la organización literalmente se desbarata. En la única calle plana de este barrio se hace una parada con el fin de que las comparsas muestren las coreografías que han trabajado y que deben interpretar las problemáticas planteadas en el currículo o plan de contenidos. Una nueva parada se hace en el barrio Los Libertadores. Finalmente se llega al barrio Nueva Delhi donde se aprovecha la tarima y el paradero que se encuentran al frente del colegio para llevar a cabo el baile colectivo y la quema del Sol del Carnaval.*

*Aquí, los muñeques, comparseros y compañeros del Sol del Carnaval en su viaje de despedida son parte fundamental de la fiesta. Ocupan un espacio más alto que el de los danzantes y son movilizadas por estudiantes y maestros como animadores de la fiesta.*

*La tarima es sólo un lugar. En el orden de lo significativo es secundaria. No hay programación ni presentaciones. Hay papayeras y chirimías que tienen como función no dejar parar el Carnaval. La quema del Sol, ritual central del Carnaval, es fin y comienzo. Es tristeza para unos y alegría para otros, pero es siempre la esperanza de un nuevo Carnaval.*

*La idea de quemar el Sol surgió en el quinto Carnaval. Desde entonces se busca que el diseño interprete el tema de cada año: el rey Sol para el universo, quinientos ringletes para los quinientos años, un girasol para las plantas, la cáscara de la piña para los alimentos.*

***Veinte temas en el Carnaval***

***1987. Mitos y leyendas indígenas y campesinas e historias locales***

***1988. Tema libre***

***1989. Cuentos infantiles colombianos y universales***

***1990. Carnaval de carnavales***

***1991. Personajes del Bogotá de ayer***

***1992. Los últimos quinientos años de nuestra historia***

***1993. Los inventos***

***1994. Los animales***

***1995. El universo***

***1996. Los juguetes***

***1997. La fiesta***

***1998. Las plantas***

***1999. El mar***

***2000. Historias de Colombia***

***2001. Nuestros recursos naturales***

***2002. La ciudad***

***2003. El mundo***

***2004. Los alimentos***

***2005. Sueños, amores y temores de niñas, niños y jóvenes***

***2006. El agua***

***2007. Mi localidad”***

Presentar una experiencia no debe ser indicativo del deber ser, sino de lo que es posible hacer en la construcción de currículos escolares, cuya mirada problémica se enfrenta a preguntas centrales de los procesos, productos y contextos

a ser tenidos en cuenta, como indagación crítico-reflexiva de la mirada colectiva del espacio escolar, como constructor de sentido en nuestros niños, niñas y jóvenes.

El contexto cultural de la institución, su entorno histórico, político o social, así como el contexto cultural de los estudiantes y sus maestros se ven retados a la formación continuada, con procesos de actualización permanente, de tal forma que puedan innovar las formas de generar estructuración de contenidos, vivencias, ambientes de aprendizaje y modos de hacer la apuesta que garantice una aproximación secuenciada a la Educación Artística y Cultural en la Educación Preescolar, Básica y Media.

BORRADOR

## 5. Bibliografía recomendada

- Aguirre, I. (Coord.). (2002). Nuevas miradas [Monográfico]. *Cuadernos de pedagogía*, 312.
- Aguirre, I. (2002). Valorar la experiencia para tantear el futuro de la educación artística. En R. Huerta (Ed.) *Los valores del arte en la enseñanza* (pp. 169 - 174). Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona, España: Octaedro.
- Albers, J. (1980). *La interacción del color*. Madrid, España: Alianza.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación del Distrito Capital (2006). *Navegador Pedagógico de Bogotá*. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). *Construyendo afrocolombianidad*. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2005). *Premio fundación Gilberto Alzate Avendaño 35 años*. Bogotá, Colombia.
- Allal L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: un cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265 - 296.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives. En L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Eds.). *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 81 - 98). Neuchâtel, France: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2001). Situated Cognition and Learning: From Conceptual Frameworks to Classroom Investigations. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 23, 407 - 420.
- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud Ph. (1993) *Evaluation formative et didactique du français*. Paris, France: Delachaux et Niestlé, 1993
- Almendros, H. (1985). *La escuela moderna ¿reacción o progreso?* La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Amade-Escot, C. (1998). *L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche*. Toulouse, France: Université Paul Sabatier.
- Amaya, A. & Marín, M. (2001). Currículo silenciado: el saber de las culturas juveniles para la transformación de los conflictos en la escuela. En *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia* (pp. 89 – xx). Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- Amigues, R & Zerbato-Poudou, M.T. (1996). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Ancel, P. & Pessin, A. (Eds.). (2004). *Les non-publics. Les arts en réceptions*. (Tome 1). Paris, France: Harmattan.
- Araño, J.C. (2003). Los fantasmas de la práctica, investigar en artes visuales. En C. Araño y A. Mariño (Eds.). *La investigación en las artes plásticas y visuales* (pp. 15-24). Sevilla, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Araño, J.C. (1994). El uso de los recursos culturales en la planificación de la expresión plástica. En *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. (p.pd)Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Arnheim, R. (1962). *Arte y percepción visual*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Arnheim, R. (1969). *El pensamiento visual*. Barcelona, España: Paidós.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona, España: Paidós.
- Bachelard, G. (1993). *El aire y los sueños*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México D. F., México: Siglo XXI.
- Bajtín M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's Poetics*. Minneapolis, MN.: University of Minnesota Press.
- Bajtín M. (1994). *El método formal en los estudios literarios*. Madrid: Alianza.
- Barbosa, A.M. (1991). Art Education and Environment. *Journal of Multicultural & Cross-Cultural Research in Art Education*, 9, 59 - 64.

- Barbosa, A.M. (1997). *Arte-educacao-leitura no subsoló*. Sao Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Barbosa, A.M. (2001). Propuesta triangular: ecología de la y en la educación. En: *Actas del congreso internacional de Educación Artística y formación artística* (pp.177-190). Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Beltrán, M y Lozano, A. (1995) Estrategias para un desarrollo cognitivo a través de la apreciación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 7, 21 – 30.
- Blanco, P. & Carrillo, J. & Clarqamonte, J. & Expósito, M. (Eds.) (2001). *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Bourriaud, N. (2004). *Estética relacional*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Idalgo Editora.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México D.F., México: Grijalbo.
- Bronckart, J.P (1980). *Teorías del lenguaje*. Barcelona, España: Herder.
- Brousseau, G. & Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 11, (2/3), 167-210.
- Brown, J.S. & Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, (1), 32 - 42.
- Bruner, J.S. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Burger, P. (1989). The Disappearance of Meaning: A Postmodern. Reading of Michael Tournier, Bitho Strauus and Peter Handke. *Polygraph*, 2, (3), 124 - 139.
- Cabrera, S.R. (1996). Educadores del arte latinoamericanos. El nivel inicial. La plástica en la escuela. *Arte y Educación* 2 (3), 19 - 29.
- Cabrera, S.R. (1998). Herbert Read y Paulo Freire, acerca del maestro (Una reflexión de educación por el arte). En *Memorias VI Encuentro Latinoamericano de Enseñanza Artística* (p.pd). La Habana, Cuba: Falta Editorial.
- Cabrera, S.R. (2001). Esbozo histórico de la educación plástica. En *Historia de la educación por el arte en América Latina* (pp. 127 – 154). Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Carretero, M. & Limón, M. (1996). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En: M. Carretero (Comp.) *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia* (pp. 33 – 62). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Casarini, R.M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México D. F., México: Trillas.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (2006). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chevallard, Y. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura, antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona, España: Gedisa.
- Código Educativo II. (1994). *Decreto reglamentación de la Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Código Educativo. (1996). *Procesos curriculares e indicadores de logros*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Collingwood, R.G. (1978). *Los principios del arte*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Córdoba, E.R. & Riaño, M.A. (1994). Bases para la aplicación del juego en las clases de EF Editorial AT y PE, SL.
- Cossettini, O. & Cossettini, L. (2001). *Obras completas*. Santa Fe, Argentina: Ediciones AMSAFE.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Paidós.
- Darras, B. (1996). Policy and Practice in French Art Education: An Analysis of Change. *Art Education Policy Review*, 97 (4) 12 – 17.

- Daza, G. (1992). Dinámica cultural televisiva: los jóvenes de la costa Caribe. En *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia* (pp. 107 – pd) Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- Deleuze, G. (1971). *Lógica del sentido*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Derrida, J. (1971) *De la gramatología*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Dick, W. & Carey, L. (1978). *The Systematic Design of Instruction*. Glenview, IL.: Scott, Foresman.
- Didactext, Grupo (2005). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de educación primaria*. Madrid, España: Universidad Complutense.
- Dolz, J. & Vilà, M. (Coord.). (1997). L'oral formal [monográfico]. *Artículos de didáctica de la lengua i la literatura*, 12.
- Dondis, D. (1976). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Dorfles, G. (1963). *El devenir de las artes*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Drake, C. & Rochez, C. (2003). Développement et apprentissage des activités et perceptions musicales. En M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 444 - 479). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Duarte, J. (s.f.). Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Dufresne-Tassé, C. & Lefebvre, A. (1995). *Psychologie du visiteur de musée*. Montréal, Canadá: Hurtubise.
- Edwards, B. (1996). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona, España: Urano S.A.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona, España: Paidós
- Efland, A. Freedman, K & Stuhr, P (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Paidós
- Eisner, E.W. (1995). *Educación la visión artística*, Barcelona, España: Paidós.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En M.C. Merlin (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119 - 161). New York, NY.: McMillan.
- Errazuris, L. (2002). *¿Cómo evaluar el arte? Evaluación de la enseñanza de las artes visuales a nivel escolar: prácticas, mitos y teorías*. Santiago, Chile: Gráficas Andes.
- Errazuriz, L. (2006). *Sensibilidad estética*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Evine, S. K. (2001) Arts-Based Research: A Philosophical Perspective. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 9. Recuperado en 26-8-2007. <http://www.lesley.edu/journals/jppp/9/Levine.html>
- Fandiño, M. (2001) Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana. *Revista Educación y Educadores*, 4, 109 - 116.
- Fein, S. (1993). *First Drawings: Genesis of Visual Thinking*. Pleasant Hill, CA.: Exelrod Press.
- Feldenkrais, M. (1980). *Autoconciencia por el movimiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Florez, O.R. & Tobar, R.A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá, Colombia: Mc. Gaw Hill.
- Foucault M. (2007) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza.
- Freedman, K. & Hernández, F. (1998). *Curriculum, Culture, and Art Education: Comparative Perspectives*. New York, NY.: State University of New York Press.
- Freedman, K. & Hernández, F. & Mead, G.H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Freinet, C. (1972). *Los métodos naturales*. Barcelona, España: Fontanella.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México D. F., México: Siglo XXI.

- Galindo, C.J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México D. F., México: Addison Wesley Longman.
- García, S.C. (2000). Agrupaciones juveniles en Bogotá. En *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia* Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- Gardner, H. & Davis, J. (1992). The Cognitive Revolution: Its Consequences for the Understanding and Education of the Child as Artist. En B. Reimer & R. A. Smith (Eds.), *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing: Ninety-first Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* Chicago. IL.: University of Chicago Press.
- Gardner, H. (1993a). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple Intelligences*. New York, NY.: Basic Books.
- Gardner, H. (1993c). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Elliot, Graham, and Gandhi*. New York, NY.: Basic Books.
- Gardner, H. (1996a). *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*. New York, NY.: Basic Books.
- Gardner, H. & Kornhaber, M. & Wake, W. (1996b). *Intelligence: Multiple Perspectives*. Fort Worth, TX.: Harcourt Brace.
- Gather, T.M. & Perrenoud, P. (1988). *Savoir évaluer pour mieux enseigner: quelle formation des maîtres?* Genève, Italy: SRED.
- Gather, T.M. & Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editores.
- Geertz, C. (1994) *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Gennari, M. (1994). *La educación estética. Arte y literatura*. Barcelona, España: Paidós.
- Gimeno, S.J. (1994 mayo) Dilemas y opciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 255,
- Gimeno, S.J. & Pérez, G.A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Paidós.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte*, Barcelona, España: Seix Barral.
- Goodman N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid, España: Visor.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España: Taurus.
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie*. Paris, France: Gallimard.
- Hargreaves, D.J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, F. (2000a) Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Revista Educar*, 26, 39 - 51.
- Hernández F. (2000b) *Educación y cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández, T. (1988) Pueblo, cultura y futuro. Consideraciones en torno a la Carta del Folklore. *Signos*, 36.
- Iglesias, L. F. (1985). *Discurso*. Buenos Aires, Argentina: Premio Aníbal Ponce.
- Iglesias L. F. (1986). *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Pedagógicas.
- Iglesias, L. F. (1997). La escuela emotiva. *Revista Educación*, 91. Jauss, H.R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Madrid, España: Paidós.
- Kagan, S.M. (s.f.) La teoría de la interacción comunicativa (obschenie). En *Filosofía y su importancia para la estética*. La Habana, Cuba: Impresión ligera.
- Kandinsky, W. (1998) *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona, España: Labor.

- Kellog, R. (1970). *Analyzing Children's Art*. Palo Alto, CA.: Mayfield Publishing Company.
- Kellog, R. (1993). *First Drawings: Genesis of Visual Thinking*. Pleasant Hill, CA.: Exelrod Press
- Kindler, A. (1997). *Child Development in Art*. Reston, VA.: National Art Education Association.
- Kindler, A. & Darras, B. (1994). *A Cross-Cultural Study of Young Children's Understanding of Selected Visual Literacy Related Functions and Concepts*. Reston, VA.: National Art Education Association.
- Kohan, W.O. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona, España: Laertes.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Leroi-Gourhan (1992) *Le geste et la parole. Technique et langage*. Paris, France: Albin Michel.
- Gómez, M.R. & Morales, M.L. & Reyes, L.B. (2005) La respuesta de los profesores a una propuesta de investigación-acción. *Enseñanza de las ciencias* [Número extra. VII Congreso].  
 enciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni\_orales/3\_Relacion\_invest/3\_2/Gomez\_276.pdf
- Lopez, C. (1979) *Estética de los elementos plásticos*. Barcelona, España: Labor.
- López, A. (1991). *Para comprender la experiencia estética y su poder formativo*. Pamplona, España: Verbo Divino.
- Loughlin, C.E & Suina, J.H. (1990). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid, España: Morata.
- Lowenfeld, V. (1961) *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lytard, J.F. (1987) *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona, España: Gedisa.
- Manjarrés, M.E. & Molano, M. (2001) *La escuela que los niños perciben*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Margolinas, C. (1998). Le milieu et le contrat, concepts pour la construction et l'analyse de situations d'enseignement. En R. Noirfalise (Ed.). *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques*. (IRE, Clermont-Ferrand
- Martín Barbero J. (1983, agosto). Memoria narrativa e industria cultural, *Comunicación y Cultura*, 10
- Martín Barbero J. (1988, julio/diciembre) Lo popular hoy: existencia múltiple, conflictividad y ambigüedad, *Signos*. N° 36
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid, España: Editorial Pearson.
- Matthews, J. (2002) *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Mercier, A. & Sensevy, G. & Schubauer-Leoni, M.L. (2000). How Social Interactions within a Class Depend On the Teacher's Assessment of the Various Pupil's Mathematical Capabilities, A Case Study. *Zentblatt fur Didaktik der Mathematik, International Review of Mathematics Education*, 32, (6
- Mc Adams, S. & Bigand, E. (Eds.). (1994). *Penser les sons, psychologie cognitive de l'audition*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ministerio de Cultura. República de Colombia. (2000) *Primer Seminario de Formación Artística y Cultural*. Bogotá, Colombia: Editorial Confluencias.
- Ministerio de Cultura. República de Colombia, (2001). *La arqueología, la etnografía, la historia y el arte en el museo*. Bogotá, Colombia: Museo Nacional de Colombia.
- Ministerio de Cultura. República de Colombia (2007). Educación artística y cultural, un propósito común. Documentos para la formulación de una política pública colombiana. *Cuadernos de Educación Artística I*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (1990). *Un siglo de educación en Colombia*. Bogotá, Colombia.



- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (1996 Junio) *Indicadores de logros curriculares*. Resolución 2343. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (1997). *Serie memorias Foro Educativo Nacional: ¿cómo hacer realidad los propósitos del plan decenal de educación?* Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2000). *Lineamientos curriculares para la educación artística*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2000 julio). *Educación artística, lineamientos curriculares áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2004 marzo-abril). *Revista Al Tablero*, 28. [www.mineducación.gov.co/1621actividades-87346-archivo-](http://www.mineducación.gov.co/1621actividades-87346-archivo-)
- Ministerio de Justicia y del Derecho República de Colombia. (1997). *Ley general de cultura No. 397*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Mili, I. & Rickenmann, R. (2005). Approches didactiques dans l'enseignement artistique: une revue de littérature sur la construction de l'expertise culturelle en classe. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 27 (3), 431 - 452.
- Morales A.J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual en la ESO*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en octubre 2007. [www.tdx.cesca.es/TEISIS\\_](http://www.tdx.cesca.es/TEISIS_)
- Morris, Charles (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona, España: Paidós.
- Morse, M.J. (Ed.). (2003) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Munari, B. (1985). *Diseño y comunicación visual*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Murcia, F.J. (1992) *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación acción participante*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Not, L. (1992) *La enseñanza dialogante*. Barcelona, España: Herder.
- Notter, A. (1993). *Images et gestes au moyen âge*. Arras, France: Musée des Beaux Arts d'Arras.
- Olivella, S.P. (2007). *Derechos culturales de la infancia y la adolescencia*. Valledupar, Colombia
- Pantigoso, M. (2001). *Historia de la educación por el arte en América Latina*. Lima, Perú: Editorial Hozlo.
- Parsons, J. (2000) *Cómo entendemos el arte, una perspectiva cognitiva, evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Perret-Clermont, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid, España: Visor.
- Pillar, A. & Vieira, D. (1992). *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre, Brasil: Fundação Iochpe.
- Read, H. (1955) *Educación por el arte*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rickenmann, R. (2005). Didactics in Art Education and Appropriation of Cultural Objects in Classroom. En *1st ISCAR Conference* Sevilla, España
- Rickenmann, R. (2006). La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques. *MEI*, 24-25, 155-164.
- Rosch, E. (1975a). Cognitive Reference Points. *Cognitive Psychology*, 7, 532 - 547.
- Rosch, E. (1975b). Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573 - 605.

- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. En E. Rosch (Ed.). *Cognition and Categorization* (pp. 27 - 46). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Schneuwly, B. (2005) (Equipe de recherche en Histoire des Sciences de l'éducation (ERHISE). La Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation De l'Institut Rousseau
- Sensevy, G. & Schubauer-Leoni, M.L. & Mercier, F.L. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.*: Presses Universitaires de Rennes
- Serrano, J.F. (2004) Ni lo uno ni lo otro. En *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia* Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- Simon, M. & Ferreira, M. (2007.). *Estudios sobre las posturas de aprendizaje en una secuencia didáctica sobre la instalación como género artístico.* Ginebra, Suiza: Universidad de Ginebra & Clidi Ediciones.
- Smith, R.A. (1995). *Readings in Discipline-Based Art Education: A Literature of Educational Reform.* Reston, VA.: National Art Education Association.
- Sosa, J. (1952). *La expresión creadora del niño.* Montevideo, Uruguay: Poseidón.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition.* Oxford, England: Basil Blackwell.
- Stenhouse L. (1993) *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid, España: Morata.
- Steinberg, S. & Kincheloe, J. (2000). *Cultura infantil y multinacionales: Construcción de la identidad en la infancia.* Madrid, España: Morata.
- Tenti, F.E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar.* Recuperado en octubre 20 de 2007  
[http://www.ipe.buenosaires.org.ar/pdfs/seminario\\_internacional/panel4\\_fanfani.pdf](http://www.ipe.buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf)
- Torres, J. (1983 septiembre). Las culturas negadas y silenciadas en el currículo. *Cuaderno de pedagogía* ,pp 217.
- Trilla, J. (Coord.). (2002). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* Barcelona, España: Graó.
- Vygotski, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires, Argentina: Lantaró.
- Vygotski, L. (1983). *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid, España: Akal.
- Volochinov, V. (1992). *Marxismo y filosofía del lenguaje.* Madrid, España: Alianza.
- Weltz-Fairchild, A. (1991). Describing Aesthetic Experience: Creating a Model. *Canadian Journal of Education*, 16 (3), 267 – 280.
- Willis, P. (1990) *Teoría y práctica de la educación.* Madrid, España: Alianza.
- Wojnar, I. (1966) *Estética y pedagogía.* México, D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Wong, W. (1979). *Fundamentos del diseño bi-tri dimensional.* Barcelona, España: Gustavo Gili.

**Anexo N° 1: Instrumento de construcción participativa del currículo**

Ejes	Rol del agente educativo	Contenido	Competencias		Recursos y ambientes de aprendizaje
			Propias	Básicas	
Prácticas artísticas	Creador				
Cultura	Receptor				
Patrimonio	Mediador				

## Anexo N° 2: Guía para la elaboración de un módulo de aprendizaje

Nombre del módulo temático		Elementos				Práctica artística y /o cultural	
Módulo de aprendizaje	<b>Componentes</b> <input type="checkbox"/> Componente estético, social y cultural <input type="checkbox"/> Componente creativo, crítico y reflexivo <input type="checkbox"/> Componente práctico en arte, cultura y patrimonio <input type="checkbox"/> Componente expresivo-simbólico-cultural	Productos	Procesos	Contextos	Recursos	Música Danza Teatro Artes plásticas o visuales Literatura Cine Diseño Artes y oficios Gestión y producción	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Resultado de Aprendizaje</b>						Horas teóricas ---- Horas técnicas ---- Horas prácticas ---- Créditos	Numero de horas por grupo de grados

Tabla de saberes			Criterios de evaluación	Evidencias de Aprendizaje	Estrategias metodológicas
Ser	Saber	Saber hacer			
Instrumentos de evaluación			Ambientes de aprendizaje	Medios educativos	

### **Anexo 3. Declaración de Bogotá sobre Educación Artística, Noviembre 2005. Firmada por los Estados Miembros de la Región de América Latina y el Caribe**

#### **DECLARACIÓN DE BOGOTÁ SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

---

Los participantes en la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, “Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades”, celebrada en Bogotá, Colombia, del 28 al 30 de noviembre de 2005, organizada por los Ministerios de Educación y de Cultura de Colombia y la Oficina Regional de Cultura de América Latina y el Caribe (ORCALC), con el apoyo de la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO y el Centro para el Fomento del Libro de América y el Caribe (CERLALC);

#### **Con el fin de:**

Que los Estados Miembros de la Región promuevan una educación artística de calidad para todos, que fomente y desarrolle la sensibilidad y capacidad de creación de sus pueblos, orientada a la construcción de un futuro basado en la valoración y protección del patrimonio natural y cultural así como en la solidaridad y respeto por la diversidad cultural;

Favorecer el intercambio y la cooperación a nivel nacional, regional, latinoamericano y del Caribe

#### **A partir de:**

Los principios contenidos en la Declaración de México sobre las Políticas Culturales (México, 1982), la Declaración final del Congreso Mundial relativo a la condición del Artista (París, 1997), las Recomendaciones de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales (Estocolmo, 1998), el llamamiento del Director General de la UNESCO a favor de la educación artística y de la creatividad en la escuela durante la 30ª. Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (París, 1999), la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (París, 2001), los objetivos estratégicos del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) (Habana, 2002) y las Convenciones de la UNESCO del Patrimonio Mundial Cultural y Natural (París, 1972) y del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (París, 2003) y de la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (París, 2005);

Los conceptos y prospectivas contenidos en el informe “*La Educación encierra un tesoro*” elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors;

#### **Observando que:**

1. El desarrollo, a través de la educación artística, de la sensibilidad estética, la creatividad y el pensamiento creativo, crítico y reflexivo, como condiciones inherentes al ser humano, constituye un derecho de la niñez y la juventud;
2. Los Estados Miembros de la Región cuentan con un rico patrimonio natural y cultural, material e inmaterial, que está siendo amenazado por múltiples y complejos cambios socioculturales y ambientales.

3. Es necesario atender a los requerimientos y exigencias que los cambios artísticos y culturales plantean;
4. Es fundamental desarrollar en la niñez y la juventud una mayor conciencia de sí mismos y de su entorno natural y cultural;
5. El acceso de todos a los bienes culturales ha de constituir una de las finalidades de los sistemas educativos y culturales;
6. Las condiciones de vida actuales demandan de la educación nuevas visiones y estrategias para enfrentar los desafíos del presente y construir el futuro;
7. La educación artística es una herramienta fundamental para la inclusión social como forma de construcción política y ciudadana;
8. La educación artística contribuye de manera fundamental al logro de los propósitos y las capacidades antes planteadas;
9. La educación artística juega un papel estratégico en la salvaguarda del patrimonio cultural material e inmaterial.

**Considerando que:**

1. En la mayoría de los Estados de la Región, las políticas educativas le dan escasa valoración a la educación artística. Esto se expresa en el aislamiento y la desvalorización de esta área del conocimiento;
2. En la Región se observa una disociación entre los ámbitos cultural y educativo. Entre ellos existen dos agendas que con frecuencia caminan en paralelo o en direcciones opuestas;
3. La diversidad cultural de la Región no logra expresarse adecuadamente en políticas, estrategias y prácticas pedagógicas de la educación artística, con la intensidad y plenitud que la afirmación y desarrollo de las identidades locales y regionales requieren;
4. Se advierte una escasa relación entre los diferentes niveles y modalidades de educación artística, lo que obstaculiza la articulación de las experiencias y desarrollos significativos que respectivamente alcanzan;
5. Los países reconocen la insuficiencia de programas de formación docente especializada en educación artística;
6. Existen experiencias de educación artística significativas, que se realizan de manera espontánea y que no son investigadas ni sistematizadas;
7. Los presupuestos destinados a la educación artística no existen o no cubren satisfactoriamente sus necesidades de desarrollo;
8. El reconocimiento de los artistas y su participación en los procesos de educación artística es insuficiente;

9. Las competencias y mecanismos de articulación de la educación artística formal y no formal entre las instituciones de los ámbitos educativo y cultural están indefinidas;
10. La continuidad de compromisos y acciones que incidan en la constitución y respaldo de políticas públicas estatales de educación artística, es afectada por los cambios de gobierno;

**Adoptan** la siguiente Declaración de Bogotá sobre la Educación Artística enmarcada en el proceso de preparación de la Cumbre Mundial sobre la Educación Artística que se celebrará en Lisboa, Portugal, en marzo de 2006;

**Se comprometen a:**

Dar seguimiento al llamamiento a los Estados Miembros lanzado por el Director General de la UNESCO a favor de la promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela, con relación a que se tomen las medidas administrativas, financieras y jurídicas para que esa enseñanza se haga obligatoria en las escuelas desde la educación inicial hasta el último año de secundaria;

Promover, en estrecha colaboración con las Oficinas Regionales de Educación y Cultura de la UNESCO y otros organismos intergubernamentales la educación artística a través de la puesta en práctica de las siguientes medidas:

1. Reconocer la especificidad de la formación y la práctica pedagógica que sustenta la identidad del educador en el campo de las artes;
2. Preparar a los docentes en el conocimiento de la teoría y la práctica de la educación artística;
3. Desarrollar e implementar la educación artística en los programas educativos en sus diferentes niveles y modalidades, en el contexto de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, con el fin de abrir nuevos cauces estéticos;
4. Incentivar la participación de los artistas, portadores de las tradiciones y promotores culturales en la enseñanza primaria y secundaria para que enriquezcan la expresión creativa de los diferentes lenguajes artísticos;
5. Propiciar el trabajo coordinado entre las instituciones de cultura y educación de cada país con el fin de concertar e implementar políticas y acciones para el desarrollo de la educación artística;
6. Crear redes de cooperación entre los Estados Miembros de la Región y al interior de sus respectivos sistemas educativos y culturales, incluyendo a las ONGs, a la sociedad civil y a los organismos internacionales, para basar en acciones de cooperación y alianzas el desarrollo exitoso de la educación artística;
7. Estimular la participación y organización de los docentes que trabajan en la educación artística en espacios nacionales e internacionales para que ganen mayor representatividad social y capacidad profesional;
8. Promover el conocimiento de los problemas socioculturales y ambientales en los programas de educación artística para que el alumno desarrolle valores sobre su entorno, sentido de pertenencia a su realidad cultural y se comprometa con la búsqueda del desarrollo sostenible;

9. Diseñar políticas de investigación nacional y regional en el ámbito de la educación artística, teniendo en cuenta las especificidades de las culturas ancestrales, así como las poblaciones vulnerables;
10. Elaborar e implementar proyectos de formación e investigación regionales e internacionales;
11. Sistematizar experiencias significativas que contribuyan a la elaboración de indicadores de la calidad de la educación artística; así como promover el intercambio de experiencias;
12. Registrar y evaluar los fondos bibliográficos y otras fuentes de información relativas a la educación artística existentes en la Región con vistas a su reedición y difusión;
13. Promover la asignación de espacios en los medios de comunicación que apoyen los objetivos de la educación artística y que contribuyan al desarrollo de la sensibilidad estética y el fomento de los valores humanos;
14. Incorporar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los programas de formación docente y en el proceso educativo formal y no formal, como medios de creación, expresión artística, reflexión y crítica;
15. Estimular la creación de textos, materiales, metodologías y guías de enseñanza – aprendizaje;
16. Propiciar inversiones que doten a la educación artística de los bienes, recursos materiales y financiamiento para:
  - crear áreas especializadas en las instalaciones escolares y culturales que ofrecen educación artística en cualquiera de sus modalidades;
  - dotar de materiales didácticos especializados incluyendo ediciones en lenguas nativas;
  - asegurar el desarrollo de la educación artística y favorecer una justa remuneración y condiciones de trabajo a los docentes que desarrollan esta área del conocimiento;
17. Motivar la definición de las competencias y mecanismos de articulación de la educación artística formal y no formal entre las instituciones de educación y cultura;
18. Garantizar la continuidad de políticas públicas estatales en educación artística que trascienda los programas gubernamentales;
19. Reconocer el papel que le compete a la educación artística en la formación de audiencias y públicos en la apreciación de las manifestaciones artísticas y los fenómenos estéticos;
20. Velar por la difusión, implementación y seguimiento de las medidas mencionadas en la presente declaración a nivel de los Ministerios de Educación y Cultura de la Región.

**Recomiendan que** las Oficinas de Cultura y Educación de la UNESCO en América Latina y el Caribe:

1. Estimulen la creación de programas regionales de investigación y formación continuada de los profesionales (artistas, docentes, directivos, planificadores, etc.) vinculados a la educación artística;
2. Promuevan un sistema regional de recolección y difusión de información en educación artística;
3. Estimulen la creación de colecciones y repertorios de obras latinoamericanas y caribeñas que enriquezcan la educación artística en artes visuales, musicales y escénicas.



Los participantes en la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, “Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades”, agradecen al gobierno colombiano la excelente organización de la conferencia y la hospitalidad dispensada a los representantes de los países;

Asimismo, convocan a la OEI, el CAB, el CERLALC y otros organismos intergubernamentales a hacer un seguimiento a las medidas convenidas en esta Conferencia.

*Bogotá, Colombia, 30 de noviembre de 2005*

BORRADOR

## Créditos

Grupo de investigación en educación artística GIEA-AMBAR Corporación Cultural para la Investigación y el Desarrollo del Arte, la Cultura y la Educación Artística. Conformado por: Ximena De Valdenebro, Adelaida Corredor, Rodrigo Carvajal, Adriana Mora, Marcela Betancourt, Carolina Merchán, Diana Marcela Rodríguez, Ramón Cabrera Salort, Imanol Aguirre, René Rickenman. Diagramas, cuadros y tablas: Juan Páez. Coordinación General: Olga Lucia Olaya

Deseamos agradecer los valiosos aportes de los profesionales que han contribuido desde diferentes ámbitos e instituciones, a través de los seis Grupos Focales, caracterizados de la siguiente forma

### *Grupo focal N° 1: Expertos*

Siete expertos, que por su experiencia y conocimiento del Campo Artístico y cultural, aportaron sugerencias, observaciones y ajustes al documento *Orientaciones Pedagógicas de la Educación Artística de la Educación Preescolar Básica y Media*. El grupo se encuentra constituido por especialistas en diferentes áreas del conocimiento: Maestros en Bellas Artes, en Música, en Danza, en Teatro, en Literatura, en Crítica e Historia del Arte, especialistas en creatividad, currículo, mediación y política cultural. Por sus amplios conocimientos estos investigadores son autores de libros, artículos y ponencias para numerosos congresos, seminarios y foros dentro y fuera del país. Algunos de ellos se han desempeñado como gestores culturales, en importantes proyectos y han sido galardonados por su producción artística en las diferentes áreas de las artes. Su particular interés y participación en proyectos que inciden en la Educación Artística en Básica y Media a través de producción de experiencias significativas en Instituciones Educativas, textos escolares e investigaciones sobre creación. Ellos son: **NATALIA GUTIERREZ – Universidad Nacional de Colombia – Teoría del Arte** **RITA HINOJOSA – Universidad Antonio Nariño – Formación de Maestros de Educación Artística** **BLANCA LUZ MORALES – Universidad Pedagógica Nacional – Música** **JULIA RODRIGUEZ – Unidad Pedagógica - Música.-JESUS MARTÍN BARBERO – Investigador – Comunicaciones** **LILIAN PARADA – Fundación Cognox – Teatro** **OSCAR SALAMANCA – Investigador –Artes Plásticas – Subsala** **CONACES. FRANCISCO ORTIZ.- Fundación GAIA**

### *Grupo focal N° 2: Académicos*

Los integrantes de este Grupo Focal fueron elegidos por su participación activa dentro de la Educación Artística en la Educación Superior. sus roles directivos desempeñados dentro de la academia, unos como formadores de docentes de artes y otros como formadores de artistas, les permite tener una visión amplia del panorama educativo y de las relaciones que se establecen dentro de las instituciones. El docente artista y el docente licenciado en artes son dos posibilidades desde donde se ejerce la educación y constituyen dos polos que enriquecen en su diversidad, las dinámicas internas del aula contemporánea de la Educación Artística. La reflexiones de los participantes al grupo contribuirán a pensar en las posiciones y roles de quienes forman a los educadores y su incidencia en los estudiantes de Educación Artística en la Educación Básica y Media, así como la corresponsabilidad que debe mantener la Educación Superior ante la mirada sistémica de Calidad. El grupo está constituido por Maestros en Artes Plásticas, Arte Dramático, Licenciados en Artes Plásticas, con Maestría en Educación, Especializados en escrituras creativas, en pintura y danza. Sus publicaciones y premios validan su desempeño como artistas y como educadores, líderes, directivos y promotores de las nuevas generaciones activas en el circuito pedagógico de la Educación Artística. Son Ellos: **JULIA MARGARITA BARCO – Universidad Minuto de Dios; JIMENA ANDRADE – Universidad Jorge Tadeo Lozano; HECTOR BONILLA – Universidad Antonio Nariño; FERNANDO ESCOBAR – Universidad Pedagógica Nacional; JOSE DOMINGO GARZON – Universidad Pedagógica Nacional; RICARDO LAMBULEY – Universidad Distrital – ASAB; LEONARDO RIVERA – Universidad del Bosque**

### *Grupo focal N° 3: Directivos y rectores de instituciones de Educación Básica y Media*

A este Grupo Focal fueron invitados rectores de colegios públicos y privados de destacado desempeño, que han vivido de cerca la experiencia educativa, con una clara apuesta de apoyo y visibilización de la Educación Artística en sus instituciones educativas, con las problemáticas propias del sector. A pesar de provenir de diferentes disciplinas como la ingeniería, el derecho, la física, han otorgado particular importancia en sus instituciones a esta área de

conocimiento. Se incluye a su vez en este Grupo a una experta en Educación Artística con formación posgradual en Arte y Educación, del Brasil, cuyas metodologías han estado a la vanguardia de la Educación Básica y Media en Latinoamérica, y actualmente es Rectora de un colegio en la ciudad de Cartagena. Al compartir las visiones de los dos sectores de los contextos públicos y privados, se intenta dar una mirada amplia a este Documento, así como la verificación de su consecuente aplicabilidad ante instancias directivas, cuyos argumentos ampliados son necesarios en las estructuras de los diferentes contextos institucionales del país. Son ellos: **JAIME CARRASQUILLA – Colegio Unidad Pedagógica; SOFIA CAMACHO – Colegio Británico de Cartagena; SANDRA RAMIREZ – Centro Educativo Libertad; JOSE PEÑA – IED Provincia de Quebec; MARCOS SALAMANCA – IED Nueva Esperanza; HAROLD PAHDE – Proyecto Pedagógico Ágora; ROBERTO HERNANDEZ – Colegio Rochester; ELIZABETH DELGADO – Colegio San Luis Gonzaga.**

*Grupo focal N° 4: Docentes de Educación Artística y Cultural y coordinadores de área de Instituciones Educativas Privadas*

Las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural* deben incluir todas las áreas y formas de expresión de las artes, dando posibilidad a las instituciones de ser versátiles y flexibles en su selección y aplicación. Es de fundamental importancia la opinión de quienes inciden directamente y asumen curricularmente las decisiones sobre un documento que será herramienta de trabajo para aplicar en las instituciones. Es pertinente al configurar los currículos de las áreas artísticas en los colegios, comenten y contribuyan desde las necesidades identificadas a lo largo de su trabajo a este proyecto, en beneficio de nuestros niños, niñas y jóvenes **Maestros: FANOR MARTINEZ – Colegio Rochester; CATANA BRAVOMALO – Colegio Rochester; NATALIA PINZON – Colegio Rochester; ADRIANA CORONADO – Colegio Rochester; PIEDAD FORERO – Colegio Rochester; CAMILA BRUGÉS – Colegio Rochester; JUAN PÁEZ – Colegio Rochester; RUBEN YEPES – Colegio Rochester; Coordinadores de área GABRIELA AFANADOR – Gimnasio Iragua; HAROLD BUSTOS – Escuela Pedagógica Experimental EPE, ILIANA ALJURE – Colegio Rochester; JEAN PIERRE VALENZUELA – Instituto Alberto Merani; MARIA EDITH GOMEZ PINILLA – Normal Superior Distrital María Montesori.**

*Grupo focal N° 5: Docentes Educación Artística y Cultural de Instituciones Educativas Públicas*

Este Grupo Focal está conformado por docentes de las diferentes áreas del arte, en la Educación Básica y Media, de instituciones públicas. Son ellos quienes harán uso de las Orientaciones Pedagógicas que se formulen, por eso sus miradas, observaciones, y reflexiones acerca de la pertinencia, confiabilidad y alcance, son fundamentales en la construcción del texto definitivo. **PILAR RIVERA – CED José Acevedo y Gómez Teatro y Comunicación; NUBIA ACOSTA – CED Porvenir – Danza; JORGE PLAZA – IED Villa Eliza - Teatro; LILIANA RAMOS – José Acevedo y Gómez – Artes Plásticas; OLGA LUCIA JIMENEZ – CED Toberín - Música; NYDIA LADINO – IED El Porvenir - Música. PATRICIA GALLO – IED Carlos Albán Holguín- Danza; EFREN RODRIGUEZ – IED La Palestina - Artes Plásticas**

*Grupo focal N° 6 Asesores de áreas Artísticas del Ministerio de Cultura*

Este Grupo focal está conformado por profesionales del Campo artístico y cultural, que acompañan al Estado desde la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura en la formulación de políticas públicas para el fomento y fortalecimiento de la Educación Artística, en la modalidad que anteriormente se llamaba Educación No Formal, hoy en día Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano; han participado activamente en el convenio 455 MEN-MC desde 2004. Las áreas artísticas podrán complementar o explicitar los ámbitos de especificidad que se desea alcanzar en estos niveles de formación de la Educación Básica y Media, y la pertinente orientación; ellos son: **JAVIER GIL – Artes Plásticas; ROBERTO RUBIANO – Literatura; ADRIANA MOLANO – Literatura; ALEJANDRO MANTILLA – Música; NATALIA OROZCO – Danza; CAROLINA TRIANA – Educación No formal; MÓNICA ROMERO – Educación No formal; ANA MARÍA BERNAL – Literatura.** Por parte del **Ministerio de Educación** se contó con la compañía y colaboración permanente de **MARÍA FRANCISCA ROLDÁN, ALICIA VARGAS, JUANITA LLERAS Y BERTA QUINTERO**

Por otra parte los maestros que nos acompañaron en el registro de experiencias significativas, desde las siguientes instituciones, permitiendo construir evidencias de las prácticas existentes, a todos los estudiantes y maestros mil gracias:

REGIÓN	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CIUDAD
1. CENTRO SUR	1. CENTRO EDUCATIVO JORGE TADEO LOZANO	TUNJA
	2. ENGLISH SCHOOL	BOGOTÁ
	3. IED NUEVA ESPERANZA	BOGOTÁ
	4. IED NUEVA ESPERANZA	BOGOTÁ
	5. IED NUEVA ESPERANZA	BOGOTÁ
	6. IED NUEVA DELHI	BOGOTÁ
2. SUR ORIENTE	1. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE ACACÍAS	ACACÍAS
	2. JOSÉ ABEL MOLINA	DONCELLO
	3. FUNDACIÓN GAIA	GUAINIA
3. ANTIOQUIA	1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA MERCEDITAS GÓMEZ MARTÍNEZ	MEDELLÍN
	2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA MERCEDITAS GÓMEZ MARTÍNEZ	MEDELLÍN
	3. INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MARÍA BRAVO MÁRQUEZ	MEDELLÍN
	4. INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MARÍA BRAVO MARQUEZ	MEDELLÍN
4. SUR OCCIDENTE	1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL LIBERTAD	PASTO
	2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL MERCEDARIO	PASTO
	3. IED LUZ AIDÉ GUERRERO MOLINA	CALI
	4. INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM JORGE ISAAC	CALI
	5. INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM / JORGE ISAACS	CALI
	6. INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA INDUSTRIAL RAFAEL NAVÍA VARÓN	CALI
	7. INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM JORGE ISAACS	CALI
5. CARIBE	1. CENTRO EDUCATIVO RURAL LA CATALINA	LA MACARENA
	2. CORPORACIÓN EDUCATIVA COLEGIO BRITÁNICO DE CARTAGENA	CARTAGENA
	3. IED SIMÓN RODRÍGUEZ	SANTA MARTHA
	4. VILLA MARBELLA	SANTA MARTHA
	5. DULCE NOMBRE DE JESÚS	SINCELEJO
	6. INSTITUCIÓN EDUCATIVA HERIBERTO GARCÍA GARRIDO DE TOLUVIEJO	TOLUVIEJO
	7. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL JUAN MAIGUEL DE OSUNA	SNATA MARTHA
6. EJE CAFETERO	1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVA GRANADA	DOS QUEBRADAS
	2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS QUINDÓS	ARMENIA
	3. INSTITUCIÓN EDUCATIVA GUSTAVO MATAMOROS DACOSTA	ARMENIA
	4. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDÍO	ARMENIA
	INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAGRADO CORAZÓN	RIOSUCIO
7. SANTANDERES	1. GIMNASIO JAIBANÁ	PIEDECUESTA
	2. UNIDAD TÉCNICA EDUCATIVA FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	ARAUCA
	3. ESCUELA NORMAL SUPERIOR	PIEDECUESTA

# Educación Artística y Cultural

## Grados Prejardín, Jardín y Transición

Componente ético, estético, social y cultural

Componente creativo, crítico y reflexivo

Componente práctico en arte, Cultura y patrimonio

Componente expresivo-simbólico-cultural

### EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

#### Actitudinales

**Siento, aprecio y disfruto algunas prácticas artísticas y culturales en mi vida cotidiana de mi contexto afectivo próximo**

Vivencio algunas prácticas artísticas y culturales.

Identifico en las prácticas artísticas y culturales mis sentimientos, emociones, y opciones expresivas.

Me reconozco respetuoso ante mis amigos y mi familia disfrutando hábitos, costumbres culturales diversas en mi vida cotidiana.

#### Cognitivas

**Reconozco sensiblemente la experiencia con algunas prácticas artísticas y culturales en mis espacios imaginarios, creativos, lúdicos y emotivos**

Reconozco sensiblemente y disfruto mi experiencia con juegos creativos a partir de algunas prácticas artísticas y culturales.

Comparo actividades del campo artístico y cultural, en diferentes contextos naturales próximos.

Disfruto el campo artístico y cultural y relato experiencias emotivas con algunas prácticas emotivas.

#### Prácticas

**Exploro y utilizo medios, formas y espacios, del campo artístico y cultural y genero micro-proyectos en prácticas artísticas y culturales**

Exploro algunas prácticas artísticas y culturales sus medios, formas y espacios que me permitan expresarme libremente a través de microproyectos.

Exploro en algunas prácticas artísticas y culturales modos de hacer procesos sensibles de apropiación.

Juego con diferentes técnicas y procedimientos propios de las prácticas artísticas y culturales

#### Comunicativas

**Comunico y expreso mis ideas, sensaciones, emociones, sentimientos, y fantasías utilizando las prácticas artísticas y culturales.**

Manifiesto interés por el uso de las prácticas artísticas y culturales como expresiones verbales y no verbales.

Me expreso a través de sonidos, colores, movimientos, luces y sombras información sobre lo que conozco, pienso y siento.

Reconozco información que difunden algunas prácticas artísticas y culturales.

# Educación Artística y Cultural

## Grados 1° a 3°

Componente ético, estético, social y cultural

Componente creativo, crítico y reflexivo

Componente práctico en arte, Cultura y patrimonio

Componente expresivo-simbólico-cultural

### EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

#### Actitudinales

Valoro, reconozco y describo la importancia de algunas prácticas artísticas y culturales en la vida cotidiana, en mi contexto sociocultural de hoy y de épocas anteriores.

Valoro, reconozco algunas prácticas artísticas y culturales de mi contexto sociocultural de hoy y de épocas anteriores

Respeto la diferencia y valoro la diversidad cultural manifiesta en prácticas artísticas y culturales en mi vida cotidiana.

#### Cognitivas

Reconozco y utilizo las prácticas artísticas y culturales en mi desarrollo creativo, crítico y reflexivo.

Observo y comparo mis desarrollos creativos, críticos y reflexivos en mis prácticas artísticas y culturales.

Comparo actividades del campo artístico y cultural, en diferentes contextos .

Reflexiono sobre el campo artístico y cultural y describo características básicas de algunas prácticas

#### Prácticas

Exploro y utilizo medios, formas y espacios, y genero prácticas artísticas y culturales, resolviendo problemas de creación-apropiación y mediación .

Selecciono entre algunas prácticas artísticas y culturales aquellos medios, formas y espacios que me permitan resolver problemas de creación.

Exploro en algunas prácticas artísticas y culturales modos de hacer procesos de apropiación y mediación.

Utilizo y reconozco diferentes técnicas y procedimientos propios de las prácticas artísticas y culturales

#### Comunicativas

Comunico sensaciones, sentimientos y conceptos, utilizando las prácticas artísticas y culturales , sus métodos de creación, apropiación y mediación.

Manifiesto interés por el uso de las prácticas artísticas y culturales como expresiones simbólicas no verbales.

Expreso a través de sonidos, colores, movimientos, luces y sombras información sobre lo que pienso y siento.

Reconozco la información que difunden algunas prácticas artísticas y culturales, en proyectos de creación, apropiación y mediación.

# Educación Artística y Cultural

## Grados 4° a 5°

Componente ético, estético, social y cultural

Componente creativo, crítico y reflexivo

Componente práctico en arte, Cultura y patrimonio

Componente expresivo-simbólico-cultural

### EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

#### Actitudinales

Valoro, reconozco y describo las prácticas artísticas y culturales vinculando el entorno natural en experiencias sensibles directas o indirectas

Reconozco en la naturaleza referencias de estructura, forma, imagen, ritmo, información emotiva y sensible para interactuar con ella en su goce y cuidado cuando realizo mis prácticas artísticas.

Valoro el entorno natural, conservo una actitud sensible, respetuosa y responsable frente a la biodiversidad y la naturaleza de sus formas en mis prácticas culturales

Reconozco el patrimonio natural de mi región

#### Cognitivas

Reconozco las prácticas artísticas y culturales como espacio propicio para generar conocimiento creativo, crítico y reflexivo.

Identifico en mis prácticas artísticas y culturales como genero conocimiento sobre mi entorno natural, y como lo han utilizado muchos artistas, artesanos y sabedores en sus prácticas.

Reconozco cuando la naturaleza ha sido empleada como fuente de reflexión crítico-simbólica y asumo una postura frente a los productos, artefactos y experiencias.

#### Prácticas

Reconozco medios, formas y espacios, del campo artístico y cultural y genero prácticas artísticas y culturales, resolviendo proyectos con problemas de creación-

Genero proyectos con base en problemas de creación –apropiación y mediación, utilizando la naturaleza como pretexto formal que involucre, preguntas frente a la diversidad.

Construyo productos o artefactos que me permitan reproducir la naturaleza con base en sus referentes formales, físico, químicos, o alguno de ellos, y configuro un relato al respecto, con imágenes, textos o sonidos.

#### Comunicativas

Comunico e identifico las sensaciones, los sentimientos y las reflexiones simbólicas que utilizan en prácticas artísticas y culturales, en productos, procesos y contextos diversos.

Reconozco en las prácticas artísticas y culturales mis sensaciones, mis sentimientos y puedo hacer una reflexión sobre lo que leo en ellas.

Identifico en los contextos culturales cuando una expresión simbólica es de carácter local, nacional o global.

Reconozco productos y procesos cuya expresión simbólica cultural me permite generar proyectos de lectura para acompañar sensaciones o sentimientos de otros compañeros.

# Educación Artística y Cultural

## Grados 6° a 7°

Componente ético, estético, social y cultural

Componente creativo, crítico y reflexivo

Componente práctico en arte, Cultura y patrimonio

Componente expresivo-simbólico-cultural

### EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

#### Actitudinales

Reconozco principios y categorías estéticas propias de las prácticas artísticas y culturales en la vida cotidiana, en mi contexto sociocultural de hoy y de épocas anteriores.

Identifico principios y categorías estéticas aplicadas en prácticas artísticas y culturales, cuyo referente de creación es la vida cotidiana.

Utilizo categorías estéticas para referirme a la expresión simbólica de mis contextos socioculturales.

Reconozco productos, artefactos, y saberes en prácticas artísticas y culturales de hoy y de épocas anteriores.

#### Cognitivas

Relaciono, comparo, y analizo en las prácticas artísticas y culturales mi desarrollo creativo, crítico y reflexivo y el de mis compañeros

Relaciono prácticas artísticas y culturales de mi contexto local y nacional de hoy y de épocas anteriores donde el pretexto formal contenga procesos de creación a partir de la vida cotidiana.

Comparo contextos regionales de prácticas artísticas y culturales, y establezco sus diferencias y similitudes.

Analizo comentarios de la crítica del arte o de los estudios culturales que reconozca del pretexto temático de la vida cotidiana.

#### Prácticas

Genero proyectos de investigación resolviendo problemas de creación-apropiación y mediación con medios, formas y espacios, del campo artístico y cultural

Genero proyectos de investigación-creación con el pretexto temático de mi vida cotidiana.

Exploro estrategias y medios para aportar al proyecto de investigación-apropiación, sobre la base del producto, artefacto o saber generado en el proyecto de investigación-creación.

Reconozco la mediación existente en mi contexto local sobre proyectos de investigación. creación en prácticas artísticas y culturales

#### Comunicativas

Comprendo la información que difunden las prácticas artísticas y culturales, sus métodos de investigación-creación-apropiación y mediación.

Comprendo textos que argumentan la investigación-creación.

Comprendo textos que argumentan la investigación-apropiación

Comprendo textos que argumentan investigación mediación-

Difundo mis prácticas artísticas y culturales a partir de la elaboración de una reseña de mis proyectos de creación y expresión.



# Educación Artística y Cultural

## Grados 8° a 9°

Componente ético, estético, social y cultural

Componente creativo, crítico y reflexivo

Componente práctico en arte, Cultura y patrimonio

Componente expresivo-simbólico-cultural

### EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

#### Actitudinales

Reflexiono en forma crítica sobre las prácticas artísticas y culturales y explico los procesos con énfasis en los discursos, los contextos y los valores que las contienen.

Identifico principios y categorías estéticas aplicadas en prácticas artísticas y culturales, cuyo referente de creación es la vida cotidiana.

Utilizo categorías estéticas para referirme a la expresión simbólica de mis contextos socioculturales.

Reconozco productos, artefactos, y saberes en prácticas artísticas y culturales de hoy y de épocas anteriores.

#### Cognitivas

Comprendo y genero procesos de reflexión e investigación teórica, técnica y práctica sobre prácticas artísticas y culturales en el desarrollo creativo, crítico y reflexivo, de artistas, artesanos, y sabedores locales

Relaciono prácticas artísticas y culturales de mi contexto local y nacional de hoy y de épocas anteriores donde el pretexto formal contenga procesos de creación a partir de la vida cotidiana.

Comparo contextos regionales de prácticas artísticas y culturales, y establezco sus diferencias y similitudes.

Analizo comentarios de la crítica del arte o de los estudios culturales que reconozca del pretexto temático de la vida cotidiana.

#### Prácticas

Genero artefactos, productos o puestas en escena que den cuenta del conocimiento, la destreza y el dominio de alguna práctica artística y cultural

Genero proyectos de investigación-creación con el pretexto temático de mi vida cotidiana.

Exploro estrategias y medios para aportar al proyecto de investigación-apropiación, sobre la base del producto, artefacto o saber generado en el proyecto de investigación-creación.

Reconozco la mediación existente en mi contexto local sobre proyectos de investigación. creación en prácticas artísticas y culturales

#### Comunicativas

Reflexiono sobre las críticas que circulan en el campo artístico y cultural, en medios de comunicación masiva, programas, revistas especializadas, o circuitos artísticos y culturales formales.

Comprendo textos que argumentan la investigación-creación.

Comprendo textos que argumentan la investigación-apropiación

Comprendo textos que argumentan investigación mediación-

Difundo mis prácticas artísticas y culturales a partir de la elaboración de una reseña de mis proyectos de creación y expresión.

# Educación Artística y Cultural

## Grados 10° a 11°

Componente ético, estético, social y cultural

Componente creativo, crítico y reflexivo

Componente práctico en arte, Cultura y patrimonio

Componente expresivo-simbólico-cultural

### EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

#### Actitudinales

Valoro la diversidad como campo de dialogo cultural, respeto a la diferencia y la expresión de la identidad singular de las poblaciones infantiles, juveniles, étnicas, afro descendientes, o en situación de vulnerabilidad.

Reconozco y valoro la diversidad cultural, expresada a través de las prácticas artísticas y culturales de grupos poblacionales en mi país.

Reconozco la diversidad cultural al contrastar las prácticas artísticas y culturales de la región de América latina y el mundo.

#### Cognitivas

Comprendo, comparo, analizo y relaciono proyectos de creación, apropiación y mediación a partir de las prácticas artísticas y culturales, de mi autoría, de mis compañeros o del circuito del arte, la cultura y el patrimonio.

Genero proyectos de investigación que me permitan relacionar el circuito del campo artístico y cultural del nivel nacional o el del nivel internacional.

Reconozco mis conocimientos en torno a mis procesos de creación, apropiación y mediación y los aplico en un proyecto de prácticas artísticas y culturales internacionales

#### Prácticas

Genero productos, artefactos o puestas en escena que pueden circular en el campo artístico y cultural en escenarios, auditorios, o espacios de ciudad, o del pueblo para ser objeto de apropiación y mediación de otros agentes sociales.

Reconozco el intercambio de pares como una oportunidad de legitimar mis prácticas en circuitos que rebasen las paredes de la institución educativa.

Reconozco concursos, competencias, convocatorias y estímulos a la creación, apropiación y mediación desde proyectos curatoriales en diferentes prácticas artísticas y culturales

#### Comunicativas

Vinculo procesos de percepción, recepción, reproducción personal, logrando interpretar y argumentar desde el conocimiento los códigos propios de la expresión simbólica

Genero un proyecto de divulgación sobre prácticas artísticas y culturales que contemple mi entorno inmediato, mi entorno local, nacional e internacional.

Relaciono la percepción, la recepción, la reproducción, como estrategias de mediación en la expresión simbólica creación y expresión.