

Recepción: 27/05/2013  
Aprobación: 14/08/2013

## **ESTRUCTURAS DE SENTIDO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS**

**Edmundo Fabián Jaramillo Rivera**

Secretaría de Educación Departamental de Nariño

*Grupo de investigación: "Cultura y Región"*

*edmundofabi@hotmail.com*

### **RESUMEN**

En este artículo, se abordarán las realidades inherentes a las Escuelas normales superiores del Departamento de Nariño, como centros de formación de maestros, en la perspectiva de dimensionar al maestro de educación artística como sujeto de expresión y promotor de escenarios creativos en la escuela. Se desarrollarán cinco temas: estructuras de sentido, antecedentes de las Escuelas normales y declaraciones internacionales desde el horizonte de la educación artística, otras miradas hacia la educación artística, estructuras de sentido desde los lenguajes expresivos del ser humano y el ideal del hombre a través del arte.

Se perfila, reflexivamente, a los sujetos que ejercen la educación artística, de manera que puedan relacionarse en y mediante los contextos artísticos y culturales y generar transformaciones simbólicas.

**Palabras clave:** Educación artística, Escuelas Normales Superiores, Estructuras de sentido, Formación docente.

# STRUCTURES OF MEANING IN ARTISTIC EDUCATION TEACHER TRAINING

**Edmundo Fabián Jaramillo Rivera**  
Secretary of Education, Department of Nariño

## ABSTRACT

In this article, the realities inherent to normal high schools in the Department of Nariño will be addressed as centers of training for teachers in the perspective of sizing up the Master of Art Education as a subject of expression and promoter of creative scenarios in school. Five themes will be developed: structures of meaning, a history of normal schools and international declarations from the point of view of art education, other views towards artistic education, structures of meaning from the expression of human languages and the ideal of the male in art.

It profiles, reflexively, the subjects of art education, so that they can engage in, and through, artistic and cultural contexts and generate symbolic transformations.

**Key words:** Artistic education, Superior Normal Schools, Structures of meaning, Teacher training.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto específico del aula, los docentes establecen diálogos con los estudiantes y, en dicho intercambio, la enseñanza refleja complejidades. Por consiguiente, a través del quehacer educativo, se estructuran y re-estructuran sentimientos, actitudes y aptitudes de los educandos. El maestro, imbuido de vocación, pretenderá fortalecer las expresiones creativas de los alumnos.

En esta línea de intencionalidades, se sitúa el enfoque de este artículo. Se visualizará cómo, desde la educación artística, se perfilan problemáticas, acontecimientos y perspectivas del maestro en formación. Población: cinco Escuelas Normales del Departamento de Nariño: E.N.S. de Pasto, E.N.S. del Mayo, municipio de La Cruz, E.N.S. Pío XII, municipio de Pupiales, E.N.S. La Inmaculada, municipio de Barbacoas y E.N.S. San Carlos, Municipio de La Unión (N). Se tendrán en cuenta las estructuras de sentido que genera la educación artística en los Sujetos.

Para relacionar las temáticas de arte, educación y formación docente en la comprensión y práctica del área de la educación artística, emplearemos, como pensamiento orientador, el siguiente planteamiento de William R. Daros: “aprender a manejar conceptos es entonces aprender a manejar lenguajes, códigos, palabras. Pensar es saber expresarse con palabras, las cuales no son depositarias de verdades, sino un medio útil para lograr cosas”<sup>1</sup>.

Las reflexiones se centrarán en la posibilidad de comprender por qué es necesario producir escrituras conexas con el arte, la escuela, el lenguaje de lo invisible –que se hace visible–. En este contexto, las reflexiones resultan una aproximación al entorno de las diferentes representaciones de la cultura artística y, paralelamente, se dimensionará el papel del maestro como provocador de significaciones creativas.

### 1. ESTRUCTURAS DE SENTIDO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Andrés Ortiz-Osés, en la presentación de la edición Castellana del libro *A la Búsqueda del Sentido*<sup>2</sup>, manifiesta que liberar los sentidos es descodificar

1. DAROS, William. La propuesta filosófica de Richard Rorty. Argentina: CONICET. 2009. p. 24. En Internet: <http://william-daros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-la-propuesta-filosofica-de-richard-rorty.pdf>. Fecha de consulta: 16 de enero de 2013.
2. MARCUSE, Herbert; POPPER, Karl y HORKHEIMER, Max. *A la Búsqueda del Sentido*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1976. p. 17.

y recodificar en libertad de lenguaje; es decir, de acuerdo a las necesidades, deseos y vigencias. El ejercicio de interpretar (y de reinterpretar) el tema de la educación artística implica adquirir la suficiente confianza para apoyarnos en nuestras creencias, porque “ellas son pragmáticamente útiles para obrar en el mundo, mediante el lenguaje”<sup>3</sup>.

La noción de “estructura de sentido” ocupa un lugar central en el campo lingüístico de las Ciencias sociales y, en particular, en la Hermenéutica. Se trata de una noción tanto metodológica como estratégica. El término ‘estructura’ siempre fortalece aquello que designa y, en cierto modo, siempre implica ‘estructura’ en un sentido verbal transitivo: una ‘estructura’ siempre ‘estructura’ algo. Con el uso del término, se enfatiza una organización particular y compleja de las relaciones, a menudo a niveles muy profundos.

De ahí que:

Las estructuras de sentido tengan tanto de realidad como de idealidad en diferentes grados de apertura: La sociedad será más madura, desarrollada y abierta en un ámbito y menos, en otro. Lo que tenga de bueno o de malo depende de varias cosas: de sus antecedentes y de sus tradiciones; de sus instituciones políticas, de sus métodos pedagógicos y, por último, de los individuos que animan estas instituciones<sup>4</sup>.

Las sociedades se configuran mediante sujetos. Las sociedades en crecimiento (que se desarrollan material y espiritualmente) reflejan significaciones de vida. Los individuos se inter-relacionan unos con otros y estructuran, entre sí y con el mundo de la vida, relaciones de sentido.

Se efectuarán aproximaciones a las estructuras de sentido que subyacen en el campo de la educación artística. Por lo tanto, será de particular relevancia la interactuación en el aula, que permite explorar la cotidianidad de los sujetos: observar, describir, relacionar las actitudes, aptitudes y percepciones de los estudiantes y docentes en torno al tema de la educación artística. La exploración permitirá el desentrañamiento de pensamientos, acciones y el quehacer hermenéutico en la línea de estructuras de sentido.

En este contexto, las construcciones y elaboraciones simbólicas de los individuos son el resultado de experiencias humanas personales y concretas, de la internalización de fenómenos de representación y significación y del accionar de procesos de formación y/o autoformación, manifiestos a través del lenguaje.

3. DAROS, Op. cit., p. 25.

4. MARCUSE, *et al.* Op. cit., p. 52

Las estructuras de sentido se articulan en el sujeto a través de las representaciones, memorias, procesos vivenciados, contenidos culturales (individuales y colectivos), e imaginarios. Se incluyen también, como 'estructuras de sentido', las capacidades creadoras, la potencia de la imaginación, la particular comprensión de la realidad. Se capta la labor docente y la significación de la educación artística en sus interacciones, cohesiones, articulación, aspectos que se expresan en el escenario de la formación de maestros. Para comprender las estructuras de sentido, es necesario analizar los contextos, teorizar acerca del comportamiento de los Sujetos, interpretar sus roles, caracterizar las dimensiones de sus prácticas.

En relación con las 'estructuras de sentido', Pedro Antonio Agudelo considera que están en correspondencia con las perspectivas históricas de los imaginarios, por cuanto permiten investigar los elementos racionales y síquicos (ideas, pensamientos, representaciones, saberes, conocimientos, imágenes, mentalidades), y establecer los límites del universo mental de los hombres y mujeres de la época en cuestión<sup>5</sup>.

Así, las 'estructuras de sentido' se entrecruzan con las significaciones sociales, entendidas como producciones de sentido. Por consiguiente, los diversos grupos humanos manifiestan particulares representaciones, afectos, deseos, preocupaciones e intereses.

Para Castoriadis, lo imaginario no tiene sentido de imagen, sino de capacidad imaginante, como invención o creación permanente, social, histórica, síquica -de figuras, formas, imágenes- es decir, de producción de significaciones colectivas. Es la capacidad de inventar algo nuevo, es una facultad que se despliega en la vida histórica de las sociedades: es histórica, porque el hombre es consciente de su tiempo, porque se construye en el tiempo, porque configura su historia; es síquica, porque es fuente de representaciones que no obedecen a una lógica ortodoxa. Lo imaginario es siempre simbólico y se refiere a la capacidad de inventar e imaginar significaciones con lo que se constituye en el modo de ser de lo histórico social<sup>6</sup>.

Las estructuras de sentido se representan a través de los múltiples lenguajes, deseos, impulsos, significados (formalizados y normatizados en la cotidianidad de los sujetos y sociedades). El bagaje cultural configura dichas 'estructuras de sentido', porque incorpora los presupuestos filosóficos, lógicos, éticos, estéticos,

5. AGUDELO, Pedro. (Des) hilvanar el sentido/ los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. En: UNI-PLURI/VERSIDAD. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. 11, No. 3, (julio-septiembre), 2011, p. 6.

6. CASTORIADIS, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona: Tusquets, 1983, p. 11.

sociológicos, literarios, psicológicos, históricos y psicoanalíticos, todos ellos con las particulares diferencias semióticas.

Gadamer llama “historia efectual” a lo que se representa y se quiere comprender en sus verdaderas medidas (exigiendo, en cada caso, el horizonte histórico), en los escenarios cotidianos, en las prácticas de interpretación de los sujetos<sup>7</sup>, hermenéutica que es, ante todo, el análisis de los fenómenos humanos, algo que tiene que ver con el modo de estar en el mundo, y con el proceso de autoformación y/o educación.

Por su parte, Richard Rorty sostiene que “Los filósofos edificantes quieren dejar un espacio abierto a la sensación de admiración que a veces causan los poetas –admiración de que haya algo nuevo bajo el sol–, a un algo que no sea una representación exacta de lo que ya estaba allí, algo que (al menos de momento) no se puede explicar y difícilmente se puede describir”<sup>8</sup>.

Rorty, desde su pensamiento neo-pragmatista, concatena *creencias*-léxicos y formas de vida-Rorty considera que si hay verdades es porque hay lenguajes, y si hay nuevos lenguajes, habrá *nuevos* tipos de seres humanos. La propuesta de Rorty se dirige, según William Daros, a “indagar cómo unificar, el aspecto antropológico e individual con el social, en una perspectiva más amplia y en una única práctica, tanto la creación del sí mismo como la justicia, tanto la perfección privada como la solidaridad humana”<sup>9</sup>.

Al efectuar una revisión histórica a las ‘estructuras de sentido’ en la educación artística, se encuentra que los maestros de la educación primaria, influenciados por las corrientes psicológicas y estéticas, advirtieron la importancia del arte en el desarrollo de los niños. En el año 1885, en Hamburgo, se creó una “Asociación de maestros para trabajar a favor de la educación artística”, ejemplo que siguieron muy pronto otras ciudades alemanas, como Berlín, Dresde, Munich y Leipzig. Paralelamente a estas asociaciones de profesores, surgen con fines análogos diversos círculos de padres. Un hecho decisivo para el reconocimiento de la *Pedagogía Artística* en la escuela fue, sin duda alguna, la famosa exposición *El arte en la vida del niño*, que tuvo lugar en 1901, en Berlín.

7. GADAMER, Hans. *Verdad y Método* (6ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme, 1996, pp. 415-458.

8. RORTY, Richard. *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995, p. 334.

9. DAROS, Op. cit., p. 18.

Autores como Juan Amós Comenio\*, John Locke\*\* y Juan Jacobo Rousseau<sup>10</sup>, resaltaron la importancia del arte en el ámbito pedagógico, al afirmar que podía servir como elemento educativo, destacando valores como: el artístico-creativo-emotivo y el sicopedagógico-expresivo-comunicativo.

Las nuevas ideas pasaron de Alemania a otros países, como Bélgica, Inglaterra, Holanda, Suecia, Finlandia, e incluso Norteamérica. Al principio, las directrices de la pedagogía artística tuvieron escaso eco en los países mediterráneos europeos, los cuales, por razones antropológicas profundas, no alcanzaban a comprender los efectos morales y educativos de la enseñanza sistemática del arte. Pese a estas suposiciones esporádicas, en países como Francia, Italia y España, la práctica de las clases de música, dibujo, trabajos manuales artísticos, y demás, se fueron implementando.

Hacia 1925, se reconocía, en la gran mayoría de países, el valor del arte producido en el ámbito escolar como un recurso para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes. En el mismo año, en América Latina aparecen instalados, en su mayor amplitud, los principios de la pedagogía artística.

Cabe destacar la funcionalidad que adquirió la escuela al aire libre\*\*\*, creada en 1913 en Santa Anita, México, por Alfredo Ramos Martínez, donde se desarrollaron con mayor entusiasmo los principios señalados en los párrafos anteriores:

Esta escuela se caracterizó por el impulso para la realización de técnicas pictóricas impresionistas y, fundamentalmente, por la presencia de los temas mexicanos. Como ejemplo de las obras realizadas en esta escuela, deben mencionarse los paisajes al pastel de Alfredo Ramos Martínez y del

---

\* Juan Amós Comenio, en referencia al método de las artes, relaciona la necesidad de motivar a la juventud para que se deje guiar con facilidad en aquellas cosas que constituyen el arte: "La enseñanza del arte (dado ya el modelo, materia y herramientas) exige otras tres condiciones: primero, uso legítimo; segundo, sabia dirección y tercero, ejercicio frecuente. Esto es, dónde y cómo se ha de emplear cada requisito para que el discípulo aprenda; y en tanto que se emplean, se le ha de dirigir para que no cometa error en la operación y corregirle si lo cometiera. Y finalmente, que no deje de errar y corregir su error hasta que llegue a obrar con certeza y facilidad sin error alguno". COMENIO, Juan. *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa, 1995, p. 116.

\*\* John Locke fue uno de los representantes más importantes del empirismo inglés. Contemporáneo de Bacon, Berkeley y Hobbes, siglo XVII. Si bien Locke, dentro de su pensamiento educativo, le dio mérito principal a la educación física, al cuidado de la salud -relacionándola como base para una adecuada educación moral e intelectual, considera, sin embargo, que la danza, la música y el arte, deben ocupar espacios en la vida de los jóvenes, por cuanto son dones preciosos del ser humano. LOCKE, John. *Pensamiento sobre la educación*. Madrid: Akal, traducido del inglés por La Lectura y Rafael Lasaleta, 1986.

10. ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Barcelona: El Aleph, 2000, p. 33.

\*\*\* La Escuela de Pintura al Aire Libre de Barbizón, fundada en 1913 por el pintor Alfredo Ramos Martínez en Santa Anita, en la ciudad de México. Enarbólo como bandera principal —al igual que la corriente francesa de donde toma su nombre— apartarse de los oscuros talleres de la Academia y ofrecer nuevas opciones plásticas a los estudiantes. Se caracterizó, sobre todo, por el impulso para la realización de las técnicas pictóricas impresionistas y por la presencia de los temas mexicanos. GONZÁLEZ, Laura. *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*. México: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas/Instituto Nacional de Bellas Artes, pp. 47-53.

famoso muralista David Alfaro Siqueiros; así como también la obra retratista de pintores como Fernando Leal y Ramón Alva de la Canal<sup>11</sup>.

De igual manera, se presentaron otros intentos plenos de sentido y resultados que se llevaron a cabo en países suramericanos: Chile, Argentina y Uruguay.

Desde los mismos orígenes de las Escuelas Normales, se estableció la necesidad de integrar, en los seminarios pedagógicos, enseñanzas del alemán y el francés como idiomas básicos. De igual manera, geografía, aritmética, física, agricultura, caligrafía y gimnasia, además de las artes del dibujo y la música, como pilares fundamentales de la formación de los maestros.

## **2. ANTECEDENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES EN COLOMBIA Y DECLARACIONES INTERNACIONALES DESDE EL HORIZONTE DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Las Escuelas Normales Superiores\*, en Colombia, se crearon por Ley del 30 de mayo de 1868, Artículo 13, mediante la cual el gobierno nacional ordena la promoción, entre los Estados federados, de los elementos necesarios para dar uniformidad a la instrucción primaria en toda la nación<sup>12</sup>. También se expide la Ley de 2 de julio de 1870, que, en su Artículo 3º, prescribe:

La partida votada en el Presupuesto de gastos para el año de 1870 a 1871, con el objeto de auxiliar la fundación de Escuelas Normales en las capitales de los estados, i para fomentar la propagación de la enseñanza primaria en los distritos i en las poblaciones rurales, servirá exclusivamente al Poder del Ejecutivo para cumplir con lo dispuesto en esta ley<sup>13</sup>.

Mediante el Decreto 356, del 27 de agosto de 1874, se ordena el establecimiento de las Escuelas normales femeninas, respaldado por el presidente Santiago Pérez, que dice en su Artículo 1º: “Se establecerá una Escuela Normal de Institutoras en cada uno de los estados donde no existe ningún plantel de la misma clase, de conformidad con el presente decreto”<sup>14</sup>.

11. GONZÁLEZ, Laura. Op. cit., p. 12.

\* El cambio del término de Escuelas Normales a Escuelas Normales Superiores se establece en Colombia mediante Decreto 2903 de 1994, por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las Escuelas Normales: “Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas se denominarán Escuela Normal Superior y formarán docentes para que presten sus servicios en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria”.

12. Circular dirigida al Señor Secretario de Gobierno del Estado de E. U. de Colombia. En: La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública-Estados Unidos de Colombia, Bogotá: Tomo I, Número 1 (enero 7 de 1871); p. 2.

13. *Ibíd.*

14. Informe del Director General de Instrucción Pública. En: Fondo Pedagógico Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Sección Fondo Posada. Tunja, 1878. p. 89.

En la normatividad actual, Ley 115 de febrero 8 de 1994, Ley 715 del 21 de diciembre de 2001 y sucesivas reformas, con decretos reglamentarios, se definen los parámetros relacionados con la organización general, naturaleza, finalidad, justificación y proyección social, y concluye que uno de los campos de visión y misión lo constituye la formación de los maestros y su configuración con el sistema educativo. En los Planes de estudio de las instituciones educativas formadoras de maestros de la época federal de los Estados Unidos de Colombia\*, se establecen conjuntos de áreas de enseñanza que incorporan la música, el canto y el dibujo lineal.

La investigadora Myriam Báez Osorio realiza la enumeración de las áreas establecidas en los planes de enseñanza en las Normales de varones y en las Escuelas superiores de Bogotá, Antioquia, Bolívar, Boyacá, Tunja, Cauca, Panamá, Santander, Tolima y Santa Marta: asignaturas de canto, música práctica (piano y violín), escritura, dibujo y dibujo de perspectiva<sup>15</sup>.

Las relaciones, las variadas expresiones y representaciones que minimizan la importancia de la educación artística en la formación de los sujetos, hacen mayor presencia en el mundo adulto, desde las funciones síquicas superiores, pero no están presentes en los procesos de desarrollo del pensamiento de los niños y de los jóvenes, en quienes los códigos de las distintas disciplinas que integran la educación artística: lenguajes visual, auditivo y expresión corporal, son saberes que posibilitan la experimentación de sentimientos de alegría, disfrute e integración. En los niños, dichas experiencias se convierten en formas de comunicación, de expresión de aprendizajes en sus diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales e imaginativos, inherentes a la cultura humana.

En Colombia, en el marco de la reflexión pública sobre el tema de la educación artística, se han formulado varias conceptualizaciones: la primera, en virtud del Convenio 455 celebrado entre los Ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, en el Congreso Regional de formación artística y cultural para la región de América Latina y el Caribe, celebrado en Medellín, el 9 de agosto de 2007, que establece:

---

\* La Constitución de los Estados Unidos de Colombia de 1863, en su Capítulo I, "La Nación: Artículo 1º. Expresa que los Estados soberanos de Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima, creados respectivamente por los actos de 27 de febrero de 1855, 11 de junio de 1856, 13 de mayo de 1857, 15 de junio del mismo año, se unen y confederan a perpetuidad consultando su seguridad exterior y recíproco auxilio, y forman una nación libre, soberana e independiente, bajo el nombre de "Estados Unidos de Colombia". MINISTERIO EJECUTIVO. Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia de 1863. Estados Unidos de Colombia: Ministerio Ejecutivo. p. 1.

15 BÁEZ, Miryam. Las Escuela Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el Periodo Radical, 1870-1886. Tunja, Boyacá: Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 276-316.

La educación artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presente nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio<sup>16</sup>.

Una segunda definición se plantea en el texto *Lineamientos curriculares de educación artística*, producido por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2000:

La educación artística es un área del conocimiento que estudia (...) la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma<sup>17</sup>.

La tercera definición se deriva de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe de Unesco, celebrada en Bogotá en Noviembre de 2005, que señala como finalidad de la educación artística: “Expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar”<sup>18</sup>.

Desde la educación artística, se busca contribuir a la formación de competencias en todas las áreas, con la implementación de nuevos significados en el currículo.

Olga Lucía Olaya Parra, en su calidad de Directora de la Cumbre de Educación artística de América Latina y el Caribe, en la Conferencia Regional preparatoria

---

16. Definición de educación artística y cultural divulgada por el Plan Nacional de Educación Artística. En: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Documento No. 16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Bogotá, 2010, p. 13.

17. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Educación Artística. 2000. p. 25. En: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Documento No. 16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Bogotá, 2010, p. 14.

18. Ministerio de Cultura y de Educación de Colombia, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco. Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, Preparatoria de la Cumbre Mundial de Educación Artística: Documento Base. 2005. Bogotá, p. 5. En: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Documento No. 16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Bogotá, 2010, p. 15.

de la Cumbre Mundial de Educación Artística, celebrada en el año 2005 en la ciudad de Bogotá, Colombia, sostiene:

Son los profesionales del arte, y de la educación artística y cultural, desde su actividad en torno a las prácticas como las artes plásticas, las artes visuales, la música, el teatro, la danza, o la literatura, quienes están en función de materializar formas de expresión sobre las cuales emergen códigos simbólicos de la realidad, que aportan otros modos de conocimiento, otras formas de estar en el mundo, maneras de relacionarse con los otros y desde los otros, porque el arte es como una plataforma de cohesión de la sociedad.

Los académicos participantes en el IV Encuentro de Educación Artística, celebrado en Bogotá en noviembre de 2008, identificaron “tres maneras de educación en lo artístico: la formación para las artes (formación de artistas), la educación por el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación en el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales sociales)”<sup>19</sup>.

Aunque la normatividad vigente en Colombia\* incorpora el área de Educación artística como una de las nueve obligatorias de enseñanza, “lo que hemos visto es que a veces se diluye en el currículo”, afirma Mónica López, Directora de Calidad del Ministerio de Educación Nacional, mientras destaca la importancia del arte en el fortalecimiento de competencias comunicativas, ciudadanas y científicas.

La hoja de ruta para la educación artística, trazada por la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), determina que el arte contribuye a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y creativas. Por intermedio del arte, se sugieren actividades que implican la utilización de colores, formas y objetos –derivados de las artes visuales–, para usarse en la enseñanza de física, biología o geometría. Así mismo, se sugiere recurrir al teatro o a la música, para facilitar el aprendizaje de idiomas.

En la XXX Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (París, 1999), se realiza un llamamiento a los países miembros para que se pronuncien a favor de la educación artística y de la creatividad en la escuela y ofrezcan todas las garantías en el proceso de la enseñanza. La UNESCO solicita, de igual manera, que se adelante la participación de los artistas en calidad de docentes, al resal-

19. Ministerio de Cultura de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional (2008). IV Encuentro Nacional de Educación Artística: Lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia, Relatorías finales, mesas de trabajo. En: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Documento No. 16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Bogotá, 2010, pp. 15-16.

\* El ejercicio educativo en Colombia establece los fines, estructuras, objetivos específicos de educación básica y áreas fundamentales, mediante la Ley 115 de febrero 8 de 1994. El Artículo 23 determina las áreas obligatorias y fundamentales, entre ellas la educación artística.

tar la interdisciplinariedad que existe entre la educación artística y las demás materias curriculares. En la mencionada XXX reunión, se destaca: “la función de la cooperación internacional en el campo de la educación artística para la promoción de una cultura de paz a través del conocimiento de los valores artísticos y culturales de los diversos países y civilizaciones”<sup>20</sup>.

La Unesco, en la Declaración Final del Congreso Mundial sobre la Aplicación de la Recomendación Relativa a la Condición del Artista, evento celebrado el 20 de Junio de 2007 en París, manifiesta: “Teniendo en cuenta el papel preponderante del arte, de la creación y de la experiencia artística en el desarrollo intelectual, físico, emocional y sensitivo de los niños y adolescentes, la iniciación a las diferentes disciplinas y su aprendizaje, deben gozar de la misma consideración que las demás asignaturas en los sistemas educativos”<sup>21</sup>.

Por otra parte, la Conferencia Intergubernamental Sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (Estocolmo, Suecia, 1998) plantea la necesidad de “Promover nuevos lazos entre la cultura y el sistema educativo, lo cual hace posible reconocer plenamente la cultura y el arte como una dimensión fundamental de la educación de cada uno, desarrollar la educación artística y estimular la creatividad en programas de educación en todos los niveles”<sup>22</sup>.

Es también de particular importancia, “dar una dimensión educativa a las infraestructuras y servicios culturales existentes para todos los sectores de la sociedad, especialmente para los grupos desfavorecidos de las áreas urbanas. Varios oradores pusieron de relieve que era necesario sistematizar más la educación artística propiamente dicha y la sensibilización a las artes, como base del nexo indispensable entre la esfera de la educación y todas las actividades culturales”<sup>23</sup>.

### 3. OTRAS MIRADAS HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Michael Parsons, en el libro *Cómo Entendemos el Arte*<sup>24</sup>, manifiesta que el ciudadano estadounidense escasamente participa de las artes y pocas veces

20. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1999, p. 74. En internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514S.pdf>. Fecha de consulta: 10 de julio de 2012.

21. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Congreso Mundial sobre la Aplicación de la Recomendación Relativa a la condición del Artista. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1997, p. 4. En internet: <http://unesdoc.unesco.org7/images/0010/001090/109018sb.pdf>. Fecha de consulta: 17 de agosto de 2012.

22. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Informe Final, Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo. Estocolmo: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1998, p. 16. En internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001139/113935so.pdf>. Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2012.

23. *Ibíd.*, p. 24.

24. PARSONS, Michael. *Cómo entendemos el arte, una experiencia cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2002, p. 16.

habla de ellas seriamente. Los periódicos y las revistas prestan mucha menos atención a cuestiones estéticas que a temas de profundidad, con envergadura científica, social y humanística. Esta realidad de la cultura estadounidense se reproduce en el sistema educativo colombiano, en el cual las artes ocupan un lugar marginal en el currículo.

En años recientes, las naciones han realizado acuerdos, convenios, simposios y encuentros internacionales, nacionales y regionales orientados a incorporar, con efectividad y con mayor incidencia, la educación artística. Es importante destacar los avances realizados en algunos países europeos, como Suiza<sup>25</sup>, donde se aprobó, mediante un referéndum, con un aplastante 72.7%, una modificación constitucional que pretende reforzar la formación musical en la educación básica de ese país. La modificación constitucional prevé que el gobierno federal y las provincias hagan todo lo necesario para promover la formación musical de los niños y los jóvenes, tanto en el colegio como en las actividades extracurriculares. De igual manera, Chile le apuesta al arte: el ministro de educación Harald Beyer promulgó el incremento a cuatro horas semanales, durante el año de 2013, en las asignaturas de artes visuales y música, en el primer ciclo de educación básica. Según Beyer, se trata de un cambio drástico, que no se había hecho durante más de 15 años, lo cual posibilitará una mejor formación de los estudiantes chilenos<sup>26</sup>.

En Colombia, en el año 2010, el Ministerio de Educación Nacional y el Festival Iberoamericano de Teatro de Bogotá, con el objetivo de fortalecer las competencias comunicativas, además de promover la educación artística y los valores culturales de los estudiantes y docentes del país, se unieron para brindar formación a 75 maestros provenientes de 17 Departamentos, quienes participaron de talleres de “juegos teatrales”, “iniciación a la dramaturgia”, “escenotecnia básica”, “la coreografía en el espacio escolar” y “títeres”. Los objetivos de estas actividades consistieron en convertir los espacios educativos en espacios artísticos al brindar oportunidades para el desarrollo personal, mediante el uso del tiempo libre, viabilizando el desarrollo integral en la formación educativa y la ayuda a los estudiantes con problemas sicosociales. Al respecto, es importante tener en cuenta que en el artículo de investigación *La profesionalización Docente en Colombia*, con autoría de Marcela Bautista Macia<sup>27</sup>, se anota que “en el año 2005 el número de personas que ejercían la labor docente en Colombia era de 423.370, de los cuales 294.835 pertenecían al sector oficial y 128.535 al sector no oficial” (p. 7). Si se compara esta relación, se aprecia que solamente el 0.017715001%

25. SÍNTESIS EDUCATIVA. “En Suiza incorporan la educación musical a la Constitución”. En: Periódico Educativo, Hecho por Educadores. Buenos Aires, 24 sep., 2012, p. 1.

26. SÍNTESIS EDUCATIVA, Op. cit., p. 1.

27. BAUTISTA, Marcela. La profesionalización docente en Colombia. En: Revista Colombiana de Sociología, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, vol. 32, No. 2 (julio-diciembre, 2009); p. 114.

del total de maestros fueron convocados para esta formación artística por el Ministerio de Educación Nacional y el Festival Iberoamericano de Teatro de Bogotá, porcentaje que representa al 53.1% de los Departamentos de Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia reconoce la importancia de la educación artística en torno a su relación con las competencias comunicativas, el plan de estudios, los ambientes de aprendizaje, la evaluación y el currículo, y concluye que la educación artística “permite comprender la relación del arte con los lenguajes simbólicos. El discurso musical, escénico, visual, aprovecha elementos propios de la comunicación verbal para generar sentidos, desarrollar expresión y significantes y significados en cada práctica artística y en sus respectivas manifestaciones en la cultura”<sup>28</sup>.

Aun cuando no son tan impactantes los avances que algunos países han adoptado, como reconocimiento de la educación artística en los escenarios educativos, estos impulsos favorecen el cumplimiento de los propósitos de la educación en esta área en todos los niveles.

En Colombia, el área artística, en algunos establecimientos educativos -incluidas las Escuelas Normales Superiores-, se orienta por docentes que no cuentan con la formación específica requerida. Para la formación de los nuevos maestros, es preciso corregir estas anomalías, con el fin de orientar su participación en una educación activa, democrática, flexible y creativa, centrada en la formación integral, adecuada a las características y perspectivas del campo de la educación.

#### **4. LAS ESTRUCTURAS DE SENTIDO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LOS LENGUAJES EXPRESIVOS DEL SER HUMANO**

En este acápite, nos guiaremos por la concepción de ‘progreso intelectual’, de Rorty: “se avanza no tanto refutando las opiniones contrarias con la lógica, sino re-describiendo los problemas desde otro punto de vista”<sup>29</sup>.

En realidad, las preguntas formuladas: ¿qué está pasando con el área de educación artística, en sus estructuras de sentido, en sus impactos formativos, en las habilidades esenciales de enseñanza?, ¿Qué significa la educación artística en el escenario imaginativo y sensible del ser humano?, nos permiten re-contextualizar la temática de la enseñanza artística en Colombia, de modo que ubicamos la lectura del ser o de la realidad social en la perspectiva del principio rortyano de la utilidad práctica de los medios o recursos para proyectos sociales educativos.

---

28. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Documento No. 16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación artística en Básica y Media. 2010. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, p. 59.

29. RORTY, R. Contingencia, Ironía y Solidaridad. Barcelona: Paidós, 1991, p. 63. Cfr. DAROS, Op. cit., p. 15.

Las representaciones que los estudiantes realizan desde sus variados lenguajes, las tendencias creativas logradas en los talleres, establecidas como zonas libres de expresión, son espacios que permiten, según Eduardo Vigovsky, hacer de la actividad creadora una necesidad biológica, cuya satisfacción es absolutamente necesaria para el desarrollo óptimo del ser humano<sup>30</sup>.

Eduardo Vigovsky observa:

Cuando recorremos la historia y descubrimos a un Mozart a los tres años, un Mendelsohn a los cinco, Haydn a los cuatro; Haendel y Weber que componían a los 12 años; Schubert a los 11; Cherubini a los 13; Giotto que tuvo sus productos plásticos ya visibles a los diez años; Van Dyck y Rafael a los ocho; igual que Gres y Miguel Ángel a los trece; Durero a los quince, o Bernini a los doce<sup>31</sup>.

En la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, se expresa la necesidad de promover una educación artística de calidad para todos, que fomente y desarrolle la sensibilidad y capacidad de creación de los pueblos, orientada a la construcción de futuro basado en la valoración y protección del patrimonio natural y cultural y en la solidaridad y respeto por la diversidad cultural.

Teniendo en cuenta el papel de la educación artística como una fuerza vital de la existencia humana, se considera esencial relacionar las estructuras de sentido que tiene esta área en los procesos de formación de los maestros. Aquí, es válido señalar el pensamiento acerca del arte del artista y de la educación artística: ellos apuntan a identificar todas las formas de creatividad, al plantear que, en sus estructuras de sentido, la creatividad se aprende igual que se aprende a leer o a escribir. La persona creativa no es aquella que compone canciones, realiza poemas o pinta unos cuadros: la esencia de la creatividad se sostiene en el acto de situar la imaginación en actividad: la creatividad es la imaginación aplicada. Ser creativo es comprender de forma natural la vida, es encantarse en lo que se hace. Confucio expresó así el afán de vivir: “vives la vida y te apasiona vivir, te conviertes en tu yo más auténtico”.

Castoriadis distingue dos tipos de imaginario: de un lado está el imaginario social efectivo o instituido, al que pertenecen los conjuntos de significaciones que consolidan lo establecido (tradición, costumbre, memoria); de otro, el imaginario social radical o instituyente, el cual se manifiesta en el hecho histórico y en la constitución de sus universos de significación (lo nuevo, las nuevas formas de ver y pensar la realidad, las modas, los cambios, las revoluciones)<sup>32</sup>. El pri-

30. VIGOVSKY, Eduardo. Reflexión académica en diseño y comunicación. No. XVI, XIX, jornadas de reflexión académica, año XII. Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2011, p. 16.

31. *Ibíd.*, p. 17.

32. CASTORIADIS, Cornelius. *Op. cit.*, p. 11.

mero es lo dado como efectivo, lo incierto en la historia; el segundo, es lo nuevo posible. El primero opera desde las significaciones sobre los actos humanos, estableciendo lo permitido y lo prohibido, lo lícito y lo ilícito. El segundo opera sobre lo espectacular, sobre lo que no está presente.

Según Castoriadis, “una sociedad inventa significaciones cuando se instituye como tal. Estas producciones de sentido organizado no representan otra cosa sino que son condición de representabilidad de aquello que dicha sociedad puede darse”<sup>33</sup>. Lo imaginario, como significación y construcción de sentido, se refleja en la formación incesante e indeterminada de figuras, formas, imágenes que actúan como significaciones y, a partir de ellas, las cosas, los hechos, los procesos adquieren sentido.

Analizar las estructuras de sentido es estudiar las prácticas cotidianas de los sujetos, prácticas que se develan en acciones, pensamientos que re-crean las realidades, dando apertura a lo imaginario, de acuerdo a las vivencias y narraciones de los individuos; esto es, la interpretación de las actitudes, gestos, expresiones de los estudiantes, explícitos también en las escrituras, interacciones y actitudes del quehacer de los maestros.

La definición acerca del arte ha variado a través del tiempo: “el arte es el recto ordenamiento de la razón” (Tomás de Aquino), “El arte es aquello que establece su propia regla” (Schiller), “El arte es el estilo” (Max Dvorak), “El arte es expresión de la sociedad” (John Ruskin), “El arte es la libertad del genio” (Adolfo Loos), “El arte es la idea” (Marcel Duchamp), “El arte es la novedad” (Jean Dubuffet), “El arte es la acción de la vida” (Joseph Beuys), “El arte es todo aquello que los hombres llaman arte” (Dino Formaggio)<sup>34</sup>.

A través de la historia humana, el arte ha sido uno de los principales medios de expresión. El ser humano manifiesta, por intermedio del arte, ideas, sentimientos y formas de relacionamiento con el mundo. La multiplicidad interpretativa del término arte es, de por sí, una apertura a continuar en la línea de aproximación interpretativa de acuerdo con la época, las tendencias sociales que activan movimientos, la percepción y manifestación de las culturas inherentes a las sociedades; es fundamental enfocar y repensar el sentido del arte desde los procesos de educabilidad y enseñabilidad.

33. *Ibid.*, p. 15.

34. CREATIVE COMMONS ATTRIBUTION-Share Alike 3.0 Un ported. Arte. Concepto. Unites State: Wikimedia Project.2012.p.1.Eninternet: [http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Especial:Libro&bookcmd=do\\_wnload&collection\\_id=bbc609f5a09509ef&writer=rl&return\\_to=Arte](http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Especial:Libro&bookcmd=do_wnload&collection_id=bbc609f5a09509ef&writer=rl&return_to=Arte). Fecha de consulta: 6 de octubre de 2012.

Johann Friederich Herbart<sup>35</sup> utilizó el término educabilidad para describir la cualidad humana que permite a una persona recibir influencias para construir su conocimiento. Según Paciano Feroso<sup>36</sup>, este término se define como posibilidad y categoría humana: posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible; categoría humana, por cuanto se predica en las personas esta cualidad. La educabilidad es la condición primordial del proceso educativo. El término enseñabilidad se refiere a la potencialidad que tienen las ciencias de informar e instruir sus saberes al sujeto; es decir, ser enseñadas, de acuerdo con los métodos y técnicas de su construcción original.

El proceso educativo –y su resultado, la educación– es el efecto de un proceso pragmático. En este contexto, toda sociedad busca conservar y reproducir las formas de vida en las que sus ciudadanos viven y que han sido conseguidas por consenso pragmático, tácito o expreso. Desde este punto de vista, según William Daros, la educación consiste, en general, para la persona, en “un proceso de identificación con la comunidad en la que vive”<sup>37</sup>.

## 5. EL IDEAL DEL HOMBRE A TRAVÉS DEL ARTE

¿Cuál es la relación de la educación con el arte y la pedagogía? Veamos un ejemplo: Leonardo Da Vinci fue un genio con inteligencia múltiple. Da Vinci es el arquetipo de las potencialidades artísticas: fue arquitecto, urbanista, ingeniero, diseñador de escenografías y vestuario, músico, pintor, inventor y narrador. Leonardo cultivó la ciencia, la anatomía, la botánica manteniendo estrecha relación con la geografía, la geología, las matemáticas. Fue un estudioso de estrategias militares y de caballería. Esta integralidad humana se fundamentó en un espíritu entregado a la observación, la curiosidad, la práctica de la escritura, las reflexiones sobre la naturaleza, las investigaciones sobre anatomía, óptica, hidrodinámica. En Leonardo, fue una constante el método observacional: gracias a él, se convirtió en un estudioso autodidacta (en ocasiones, se situó a distancia de los aprendizajes escolares).

Como se ha dicho, el método científico de Leonardo se basó fundamentalmente en la observación: los fenómenos los describía e ilustraba con mucho detalle. Da Vinci fue un genio del Renacimiento: su actividad científica y técnica, su pensamiento y sus aportes son invaluable. A Leonardo, los estudios de latín y matemáticas le permiten realizar una serie de dibujos de sólidos regulares; su cultura matemática era práctica. En el campo de la química, realizó investiga-

35. HERBART, Johann. Bosquejo para un curso de pedagogía. España: Espasa-Calpe, 1935, pp. 1-279.

36. FERMOSO, Paciano. Teoría de la educación. Texas: Editorial Trillas, 1981, p. 506.

37. DAROS, William. Op. cit., p. 23.

ciones sobre alquimia. Sus estudios de anatomía científica fueron el resultado de la observación directa en cadáveres disecados.

Particularmente, en Leonardo Di Ser Piero Da Vinci se observa una educación estrechamente conexas con el arte: una pedagogía basada en la potenciación de las prácticas artísticas y culturales; en la sensibilidad estética, la curiosidad (búsqueda continua del aprendizaje), la creatividad, la investigación y la dinámica de su pensamiento crítico reflexivo.

Giorgio Vasari, en su libro: *Vidas de los más excelentes pintores, escultores y arquitectos*, escribió:

El cielo en ocasiones nos envía a unos seres que no representan tan sólo a la humanidad, sino a la divinidad misma, de forma que al tomarlos como modelos e imitarlos, lo mejor de nuestra inteligencia se acerca a las altas esferas celestiales. La experiencia demuestra que aquellos que deciden estudiar y seguir las huellas de estos genios maravillosos pueden, incluso si la naturaleza les ha dado poca o ninguna ayuda, acercarse al menos a las obras súper naturales que participan de su divinidad<sup>38</sup>.

En Da Vinci, la educación estaba configurada en el deseo de saber, de aprender y de crecer, como motores del conocimiento, de la sabiduría y del descubrimiento. En esta perspectiva, la educación se basó en el refinamiento de las percepciones, en la incertidumbre, en la ambigüedad. La tolerancia y la preeminencia de la confusión es el rasgo más característico de las personas altamente creativas: Leonardo, probablemente, tenía muchísimo del rasgo creativo, en comparación con cualquier persona que haya vivido sobre la tierra.

El ser humano, según el ideal del Renacimiento, es el arquetipo de una persona equilibrada, completa, que se siente cómoda tanto con las artes como con las ciencias. El currículo de las artes liberales, en todo el mundo, refleja este ideal. Los principios Da vincianos quedan representados en frases que suscitan aportes a la presente investigación: “El conocimiento de todas las cosas es posible”, “Todos llegamos al mundo llenos de curiosidad”, “El deseo de aprender es natural en los hombres buenos”, “Estuve vagando en el campo en busca de respuestas a las cosas que no entiendo”, “Estas cuestiones y otros extraños fenómenos ocuparán mi pensamiento a lo largo de la vida”.

Pensadores como Hegel, desarrollan el concepto de encuentro con la libertad. En sus métodos académicos, Hegel plantea: “En la naturaleza del ser humano y el ser humano con la naturaleza conforman una dialéctica entre espíritu y realidad; dialéctica que quizá recae en la conformación de un binomio perfecto que

---

38. GELB, Michael. *Inteligencia genial, Leonardo Da Vinci*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1999, p. 8.

permite al ser humano el aprender, razonar y verter a la misma naturaleza sus conocimientos”<sup>39</sup>. Hegel afirma: “frente al carácter estático de la naturaleza, el espíritu necesita de la educación para alcanzar su auténtica realización”; la naturaleza se realiza en sí y en cuanto se da y se pronuncia. En esta línea, para Hegel, la pedagogía será el camino único y perfecto para modelar un ser humano ético.

Hoy, se requiere de una educación que fluya hacia la vida, que se alimente de la búsqueda trascendente de la cultura en las dimensiones del arte espacial, de la música, del teatro; una educación en la ética y la estética como criterios básicos del goce humano. Entonces, surgen preguntas: ¿Cuál es la fundamentación pedagógica, didáctica y curricular que se debe aplicar en los lugares donde se forman los maestros? ¿Cuál es el valor que los currículos institucionales le dan al área de educación artística? ¿Cómo hacer de la escuela un centro de diálogo pedagógico creativo? ¿Cómo la educación artística debe posibilitar escenarios de ruptura con los modelos tradicionales de la escuela?

Rudolf Arnheim, en *Consideraciones sobre la Educación Artística*, determina que es importante tener en cuenta las siguientes preguntas:

¿Cómo se han de enseñar las artes, si además de potenciar el saber y las habilidades concretas, se quiere que contribuyan a perfeccionar la mente humana en todas sus propensiones?, ¿De qué forma se puede esperar que las artes hagan avanzar otros campos de estudio como las ciencias? y, ¿Cómo puede contribuir el trabajo, de campos ajenos a las artes, en el enriquecimiento del estudio de las artes?<sup>40</sup>

Los anteriores interrogantes contribuyen a la integración de los temas: educación con arte, arte con pedagogía, en relaciones que proporcionan a los individuos una serie de estímulos, enseñanzas y aprendizajes adecuados para el desarrollo del pensamiento.

El arte integra múltiples lenguajes: visual, musical, auditivo, plástico, corporal, oral, escrito. En este contexto, se puede afirmar que aprender y enseñar constituyen procesos de relaciones continuamente cambiantes. Se trata, fundamentalmente, de generar una educación que le permita a la persona confiar -en palabras de Rorty- “en sus propias fuerzas”<sup>41</sup>.

Nos queda, entonces, el compromiso de potencializar la enseñanza de la educación artística, compromiso que parece coherente con la noción de ‘estructura

39. HEGEL, Georg. Escritos pedagógicos. México: Fondo de Cultura Económica, 1991, p. 35.

40. ARNHEIM, Rudolf. Consideraciones sobre la Educación Artística. España: Paidós Ibérica, 1993, p. 53.

41. RORTY, Richard. ¿Esperanza o conocimiento? México: Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 43-44. Cfr. DAROS, Op. cit., p. 25.

de sentido'. De ahí que, al que aprende y al que enseña le compete tejer y retejer esa trama, situación de prioridad, al considerar las apreciaciones de Parsons:

En general sabemos menos de la enseñanza de las artes que de la enseñanza de cualquier otra materia escolar. El resultado es que la mayoría de personas de nuestra sociedad comprenden las artes mucho peor que las ciencias o la moral. Confío en que una teoría del desarrollo estético nos ayude a formular con mayor claridad tanto los propósitos como las estrategias pedagógicas de la educación del arte en todos los niveles<sup>42</sup>.

La expresión artística se encuentra ligada al ser humano, desde los albores de la prehistoria:

El arte y el hombre son indisolubles, no hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte. Pero con él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado a la civilización que no llega al arte está amargado por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral<sup>43</sup>.

Las estructuras de sentido en la educación artística se derivan de este tema de: experiencias humanas concretas fenómenos de representación y significación, procesos de formación y autoformación y lenguajes de sentido manifiestos en los docentes y estudiantes del ciclo de educación complementaria de las Escuelas Normales Superiores del Departamento de Nariño.

## CONCLUSIONES

Identificar las estructuras de sentido presentes en los múltiples lenguajes de la educación artística implica explorar y, posteriormente, analizar las construcciones simbólicas derivadas de experiencias concretas que desarrollan los sujetos.

La aproximación a la comprensión de las estructuras de sentido de la educación artística es posible mediante la generación de sensibilidad. Para ello, se requiere efectuar descripciones detalladas que nos hagan ver cómo actúan los sujetos, de modo que podamos afirmar que el proceso educativo es coherente con las necesidades individuales y sociales.

Varias corrientes pedagógicas consideran esencial la educación artística en la formación integral de la persona humana. La enseñanza de la expresión artística incentiva valores creativos, emotivos, expresivos y comunicativos.

42. PARSONS, Op. cit., p. 18.

43. HUYGHE, René. El arte y el hombre. Barcelona: Planeta, 1977, p. 19.

En los años de 1855-1857, se establece en Colombia la educación artística. En los inicios, las áreas fundamentales son las asignaturas de canto, música y dibujo.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en conjunto con el Ministerio de Cultura, ha efectuado reflexiones orientadas hacia un mayor y mejor reconocimiento de la educación artística. En el campo de la educación artística, aprender y enseñar implica, –como lo afirma Richard Rorty– “aprender a vivir en un flujo de relaciones continuamente cambiantes”<sup>44</sup>.

La educación artística es un campo de conocimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, el pensamiento creativo, la expresión simbólica en los contextos interculturales, representados en múltiples lenguajes: visual, corporal y auditivo. La educación artística es necesaria para comprender e integrar las estructuras de sentido en la vida de los seres humanos.

Grandes pensadores, artistas, pedagogos y científicos, consideran relevante la educación artística. Al respecto, René Huyghe afirma: “El arte y el hombre son indisolubles, no hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte”<sup>45</sup>.

Queda, sin embargo, planteada la importancia de re-contextualizar las ‘estructuras de sentido’, en la perspectiva de potencializar y enriquecer los currículos de formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores de Nariño y, de esta manera, dimensionar los resultados y alcances del proceso educativo del área de la educación artística en Colombia y, en consecuencia, ubicar la lectura del ser o de la realidad social en el orden de un nuevo principio (en este caso, este principio es la utilidad práctica de los procesos educativos, aplicada a proyectos de impacto social) que dé significado profundo a la vida humana.

---

44. RORTY, Richard. ¿Esperanza o conocimiento? México: Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 43-44.  
Cfr. DAROS, William. Op. cit., p. 25.

45. HUYGUE, René. Op. cit., p. 19.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUDELO, Pedro. (Des)hilvanar el sentido/ los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. En: UNI-PLURI/VERSIDAD. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. 11, No. 3 (julio-septiembre).

ARNHEIM, Rudolf. Consideraciones sobre la Educación Artística. España: Paidós Ibérica, 1993.

CASTORIADIS, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad, Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona: Tusquets, 1983.

CREATIVE COMMONS ATTRIBUTION-Share Alike 3.0Unported. Arte. Concepto.: Editorial. 2012. p. 1. Disponible en internet: [http://es.wikipedia.org/w/index.php? Title = Especial: Libro&bookcmd=download &collection\\_i d=bbc609f5a09509ef&writer=rl &return\\_to=Arte](http://es.wikipedia.org/w/index.php?Title=Especial:Libro&bookcmd=download&collection_id=bbc609f5a09509ef&writer=rl&return_to=Arte). Fecha de consulta: 6 de octubre de 2012.

DAROS, William. La propuesta filosófica de Richard Rorty. Argentina: Conicet, 2009, pp. 1-26. Disponible en internet: <http://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-la-propuesta-filosofica-de-richard-rorty.pdf>. Fecha de consulta: enero 16 de 2012.

GADAMER, Hans. Verdad y Método (6°. ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme, 1996, pp. 415-458.

GELB, Michael. Inteligencia genial, Leonardo Da Vinci. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1999.

GIRALDO, John. El cine en la educación y la educación del cine. En: Revista Mi Ratón. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación. No. 10, 2010, pp. 3-6.

GONZÁLEZ, Laura. Escuela de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura. México: Centro Nacional de Investigación-Instituto Nacional de Bellas Artes, 1987.

HEGEL, Georg. Escritos Pedagógicos. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

HUYGHE, René. El arte y el hombre. Barcelona: Planeta, 1977.

MARCUSE, Herbert; POPPER, Karl y HORKHEIMER, Max. A la búsqueda del sentido. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1976.

Ministerio de Cultura y de Educación de Colombia, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco. Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, Preparatoria de la Cumbre Mundial de Educación Artística: Documento Base. 2005. Bogotá. En: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Documento No. 16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Bogotá, 2010.

PARSONS, Michael. Cómo entendemos el arte, una experiencia cognitivo-evolutiva de la experiencia estética. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2002.

RORTY, Richard. La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

\_\_\_\_\_. Contingencia, Ironía y Solidaridad. Barcelona: Paidós, 1991.

\_\_\_\_\_. Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1. Barcelona: Paidós, 1996.

\_\_\_\_\_. ¿Esperanza o conocimiento? México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Congreso Mundial sobre la Aplicación de la Recomendación Relativa a la Condición del Artista. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 1997, p. 4. Disponible en internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001090/109018sb.pdf>. Fecha de consulta: 17 de agosto de 2012.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Sobre políticas culturales para el desarrollo. Estocolmo: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 1998, p. 16. Disponible en internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001139/113935so.pdf>. Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2012.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 1999, p. 74. En internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514S.pdf>. Fecha de consulta: 10 de julio de 2012.

VIGOVSKY, Eduardo. Reflexión académica en diseño y comunicación. No. XVI, XIX, Jornadas de reflexión académica, año XII. Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2011.