



ELEMENTOS PARA EL DISEÑO CURRICULAR EN EDUCACIÓN Y ARTE

Leonardo Mauricio Rivera Bernal



ELEMENTOS PARA EL DISEÑO CURRICULAR EN EDUCACIÓN Y ARTE

ELEMENTOS PARA EL DISEÑO CURRICULAR EN EDUCACIÓN Y ARTE

Leonardo Mauricio Rivera Bernal



Rivera Bernal, Leonardo Mauricio.

Elementos para el diseño curricular en educación y arte / Leonardo Mauricio Rivera Bernal; editor académico no especificado. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Ediciones USTA, 2024.

100 páginas.

Incluye referencias bibliográficas e índice de autores y analítico.

E-ISBN: 978-958-782-676-0

1. Educación artística 2. Currículo 3. Diseño educativo 4. Estrategias pedagógicas 5. Teoría educativa.
I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD: 707

© Leonardo Mauricio Rivera Bernal, autor, 2024

© Universidad Santo Tomás, 2024

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usta.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo:

Carolina Patiño Cuéllar.

Diagramación y diseño de cubierta:

Patricia Montaña D.

Hecho el depósito que establece la ley

e-ISBN: 978-958-782-676-0

Primera edición, 2024

Universidad Santo Tomás

Vigilada MinEducación

Reconocimiento personería jurídica:

Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965,

Minjusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad

Multicampus: Resolución 014525 del 28 de julio
de 2022, 8 años, MinEducación

*Se prohíbe la reproducción total o parcial
de esta obra, por cualquier medio, sin la
autorización expresa del titular de los derechos.*

CONTENIDO

Currículum, curricula	9
Introducción en contexto	9
Capítulo uno	13
Realidades	13
Currículo	15
Currículo como proceso	20
Currículo y educación artística	23
Capítulo dos	25
Educación artística	25
Arte como campo	40
Arte y educación, territorios de contacto	48
Capítulo tres	57
Elementos del diseño de un proyecto curricular	57
Capítulo cuatro	69
Evaluación, currículo y educación artística	69
Aprendizaje y didáctica en educación artística	74
Capítulo cinco	81
Resultados de aprendizaje	81
Estrategias para el aprendizaje	83
Algunas sugerencias para construir propuestas curriculares	86
Referencias	95
Sobre el autor	97

Lista de figuras

Figura 1. Tabla de currículum, Ramus, 1576.	27
Figura 2. Contexto elementos de diseño.	35
Figura 3. Componentes del currículum.	36
Figura 4. Mapa mental Currículum como sistema.	39
Figura 6. Arte como conocimiento.	42
Figura 7. Componentes de la educación.	47
Figura 8. Aspectos del contexto.	58
Figura 9. Evidencias del contexto.	62
Figura 10. Tipos de contenidos.	66
Figura 11. Componentes para diseño de propuestas educativas.	68
Figura 12. Mapa de educación artística.	75
Figura 13. Educación artística sistema didáctico.	76
Figura 14. Planeación micro curricular, metodología.	89
Figura 15. planeación micro curricular, componentes.	90
Figura 16. Tabla de planeación. Objetivos/Logros.	91
Figura 17. Mapa didáctica y arte.	93

Currículum, curricula

*El verdadero viaje de descubrimiento no implica
Buscar nuevas tierras, sino ver con nuevos ojos*

MARCEL PROUST

Introducción en contexto

El tema del currículum, curricula o *curriculum* es una constante a lo largo del amplio campo de lo educativo, sobre todo en lo escolar. Al tratarse de un componente muy importante dentro del ámbito del aprendizaje, ha sido expuesto y revisado de forma constante durante los últimos 100 años. Sin embargo, es curioso encontrar que la literatura existente sobre el tema parece repetir el esquema que se propuso a mediados del siglo xx. Es fundamental reconocer que ese modelo tiene sentido, como la mayoría de los modelos, y por tal razón es necesario abordar el estudio y la aplicación de las propuestas curriculares desde una perspectiva reflexiva y crítica. El currículum no debe limitarse a una planeación temática, ni tampoco debe considerarse como una simple propuesta teórica que la escuela, como organismo, decide si aplica o no.

La reflexión que busca impulsar este documento es sobre la necesidad de abordar la tarea del diseño curricular con el rigor y la disciplina que su complejidad amerita, el mismo rigor y la misma disciplina que lo convierte en un espacio cercano al campo de las artes y de la educación artística.

Como documento de referencia, expone algunos aspectos de orden teórico, otros de orden procedimental y muchos relacionados con lo metodológico. Se enfoca en términos de la esencia del diseño curricular en el campo del arte, un ámbito por sí amplio, complejo y muy exigente. Debido a ello, es factible que la información brindada en el presente documento se quede corta y no sea suficiente para el experto en el área de arte y educación. Sin embargo, la idea fundamental es que el educador siempre debe estar ampliando su horizonte e investigando para optimizar sus prácticas profesionales.

La mejor manera de lograrlo es abordar la revisión del documento y su propuesta con un espíritu flexible y abierto, el cual puede apoyar la actitud y las competencias necesarias para desarrollar la capacidad de ver sistemáticamente la experiencia educativa.

Comprender que la experiencia educativa y todos sus componentes son parte de un sistema complejo permitirá al educador configurar propuestas de desarrollo curricular que sean articuladas y fluidas. Comprender la complejidad del sistema, tanto educativo como del campo del arte, servirá de insumo para entender, a su vez, cómo se influyen mutuamente todos los componentes del sistema. Es un atisbo de la complejidad dentro de un sistema que busca educar al sujeto para que viva en esa realidad múltiple y caótica que denominamos lo cotidiano. Esto permite acercarse más a comprender el contexto y sus dinámicas.

El documento se ha configurado de tal manera que cada capítulo se enfoca en contextualizar algún aspecto del diseño curricular. Cada parte presenta un área, un concepto o un procedimiento que son necesarios y que el educador debe comprender para establecer la metodología y el objeto que definirá su currículo. Permite al educador articular de forma eficiente los diferentes componentes del sistema y optimizar las posibilidades de éxito en el logro de los resultados de aprendizaje.

10

Al ser fruto de una reflexión pedagógica, en un ejercicio de docencia y exploración educativa durante varias décadas, no se enfatiza dentro del texto central del documento en autores o citas de referencia, pero sí en la reflexión sobre las temáticas abordadas. De igual modo, al final del documento se presenta una lista tentativa de referencias que debería ampliar el conocimiento y las posibilidades reflexivas alrededor del currículo en cualquier lector que se aproxime al documento.

El propósito general de este documento es servir como un escenario de presentación y reflexión para apoyar las prácticas educativas y el enfoque educador de cualquier lector que lo asuma.

Como reflexión global del texto, se pretende que la experiencia de estudiarlo permita comprender la complejidad implícita al momento de diseñar una propuesta curricular en general y, sobre todo, una propuesta enfocada en educación artística. Debe superarse la percepción reductiva que se ha venido imponiendo en muchos ámbitos escolares a lo largo de décadas sobre la imposibilidad de abordar de forma rigurosa y sólida tanto el diseño curricular para el campo del arte como su evaluación en términos pedagógicos.

Igualmente, se busca que el lector tenga mayor claridad sobre la importancia de asumir el viaje y su proceso, como parte fundamental de la experiencia y su posible resultado.

Si este propósito se alcanza en alguna medida, el documento y su objetivo reflexivo estarán rindiendo frutos, porque la educación y el arte son experiencias que deben disfrutarse desde el proceso y no limitarse a la contemplación de un resultado circunstancial.

En el camino me construyo, porque el camino, finalmente, soy yo.

Capítulo uno

Realidades

La relación entre currículo y arte: es un punto de reflexión crítico dentro del ámbito de la educación artística. Dos campos de experiencia y conocimiento que, debido a sus propias naturalezas y características, generan niveles de tensión y dificultad a la hora de abordarlos dentro del contexto de lo educativo.

Revisar sus posibilidades puede aportar una base para desarrollar diseños curriculares más coherentes y fluidos en lo educativo, en lo escolar y en el campo de experiencia de la educación artística.

Partiremos de considerar la educación como un espacio (conceptual y metodológico) de configuración de modos de ver, apropiar, interpretar y reconfigurar (proponer, crear) las realidades individuales y colectivas. Se alude a realidades, en plural, debido a que no es posible referirse a una única y absoluta realidad. Estamos inmersos en diversos ámbitos, circunstanciales, dinámicos y particulares, los cuales nos definen y condicionan. A pesar de la existencia del hábito de referirse a la realidad como algo único, es claro que todos nos movemos en diversas realidades, cada una de las cuales nos obliga a establecer modos de interactuar en ellas, modos de responder y maneras de interpretar la información que allí se genera. Nuestros comportamientos permiten la supervivencia en cada uno de esos espacios de experiencia; nuestras respuestas están condicionadas por ellos. Hemos aprendido a establecer dinámicas de existencia al interior de cada una de las realidades que debemos asumir, pero la suma de todas ellas es la base de nuestra esencia, nos define, nos hace ser únicos. De allí que se haga referencia a las realidades, múltiples, y no a la realidad como absoluto.

Es más claro cuando pensamos en nuestras formas de comportamiento y respuestas en cada realidad propia, en las diversas cotidianidades donde nos movemos: quiénes somos en el núcleo familiar, quiénes somos en el espacio laboral, quiénes somos en la calle con amigos o con desconocidos, quiénes somos con nuestra pareja, y así en los múltiples espacios donde transcurre nuestra vida y que llamamos cotidianidad. La realidad de cada individuo es compleja.

Es sobre esa realidad múltiple y dinámica que se supone debe diseñarse el currículo, respondiendo a las necesidades y posibilidades de los colectivos a quienes está

dirigido el proyecto curricular. Por tanto, pensar en diseño curricular exige considerar la complejidad, la diversidad y la flexibilidad, de ahí parte la dificultad y exigencia a la hora de proponer proyectos curriculares con sentido. Uno de los propósitos fundamentales del diseño curricular es generar oportunidades potenciales para el desarrollo integral, desde la toma de conciencia sobre esa complejidad de la cotidianidad, como lo expone Tobón (2010):

Respecto a los fines, el currículo desde el enfoque socioformativo apunta a que los directivos, docentes, personal administrativo, familias y estudiantes gestionen la formación humana integral a través de un sólido proyecto ético de vida, el emprendimiento creativo y el aprendizaje de competencias fundamentales, y de esta forma haya una contribución tanto a la consolidación de la institución como a la realización personal, al fortalecimiento del tejido social, al aumento del desarrollo económico-empresarial, a la generación de cultura para la cohesión social, y al equilibrio y la sustentabilidad ambiental. En este sentido, el currículo no es solo un espacio de formación para los estudiantes, sino también para toda la comunidad educativa en general, y una apuesta de dinamización social para elevar la calidad de vida. (p. 142)

Por tanto, la reflexión va dirigida a asumir tanto el desarrollo del sujeto que aprende como el del colectivo en el cual habita y vive; también debe incluir la conciencia sobre el otro. Para conseguir algo de coherencia, es importante asumir una postura rigurosa frente a la alteridad, considerada como esa capacidad y habilidad de asumir, aceptar y respetar al otro desde la diferencia.

Y, si unimos a esa complejidad propia de la realidad la complejidad del currículo y, además, la propia complejidad de la experiencia artística, estaremos incursionando en un campo bastante exigente.

Lo que resalta la importancia de revisar y reflexionar de forma rigurosa sobre los procesos de diseño curricular en educación artística. No es posible diseñar estructuras curriculares estandarizadas para la educación artística, ni adaptar estructuras creadas para otras áreas de conocimiento. No debería hacerse, porque en las prácticas regulares es común encontrar ese tipo de incongruencias. Esa será la base de la presente reflexión.

Y si de realidades se trata, no sobra recordar que la experiencia artística permite, a quien la asume, proponer nuevas realidades.

Diseñar proyectos curriculares para arte es un desafío que obliga a revisar las características y la complejidad tanto de lo curricular como de la educación artística. De lo contrario, se tratará de un simple ejercicio de réplica y repetición de viejas y casi siempre descontextualizadas prácticas pedagógicas. La idea es superar esa mala costumbre de asumir que, gracias a la mencionada complejidad de estos campos,

es mejor no arriesgarse y dedicarse a repetir modelos, estructuras y paquetes de contenidos de enseñanza que, en la mayoría de los casos, no funcionan en la realidad actual, menos aún en la futura. Una de las bases del éxito del proceso educativo es aprender a asumir el desafío de equivocarse, aceptar el error como un espacio de oportunidad y comprender que somos falibles, arriesgándose a hacerlo bien o, en caso contrario, teniendo confianza para seguir intentándolo.

Currículo

Mucha literatura está disponible sobre el campo del currículo, su filosofía y su forma de estructurarlo. Aquí buscamos enfocarnos en parte de esas posturas y modelos, articulados con el campo de la educación artística. No sobra revisar los modelos curriculares que han sido predominantes dentro de las escuelas que conocemos, algunos de los cuales siguen tan vigentes como hace 100 años, aunque resulte un poco paradójico.

Desde la propuesta de Franklin Bobbitt (1918), donde se plantea el currículo como dos elementos relacionados, por una parte, se trata de un rango de experiencias que permiten el desarrollo de habilidades en los individuos, y por otra parte, es el grupo de experiencias de enseñanza que la escuela utiliza para promover ese desarrollo.

Siguiendo con la propuesta de Ralph Tyler (1949), que ha sido el modelo dominante durante todo el siglo xx y aún está vigente en muchas instituciones escolares, su enfoque se centra en la planeación para alcanzar objetivos y resultados precisos mediante la formulación de objetivos rígidos e inflexibles. El modelo propuesto por Tyler se estableció en diversos lugares de América Latina a partir de los años 60 del siglo xx y se mantuvo hasta los años 80 del mismo siglo. Se soporta en actividades contrastables, siendo una base importante de la tecnología educativa, es decir, un modelo con un claro enfoque conductista. Por supuesto, se insiste en que los objetivos deben ser mensurables.

En la década de los años 80 del siglo xx surgen propuestas que revisan el modelo y plantean alternativas como el denominado “currículo integral”, “currículo globalizado” e incluso “currículo nulo”. Es el momento en que Díaz Barriga y algunos estudiosos del campo plantean que se está ante la disolución de la idea de currículo (Contreras, 2004).

Ambos modelos influyeron en el modelo de Hilda Taba (1962), quien propone una planeación rigurosa y una formulación de objetivos cuidadosa, pero a partir del diagnóstico social. Intenta contextualizar la propuesta curricular, respondiendo a necesidades específicas de una comunidad usuaria. Se da mucha importancia a la toma de decisiones.

Pero es Lawrence Stenhouse (1975) quien confronta la rigidez de estos enfoques y propone que el currículo debe ser diseñado a partir de la investigación de los docentes. Establece la debilidad del modelo previo en cuanto a la inestabilidad que presenta la formulación tan rígida de objetivos y al propósito de estandarizarlos. Hay que evitar la homogenización de los fines educativos.

La reflexión crítica sobre el diseño curricular da paso a la propuesta de Gimeno Sacristán (1981), quien sostiene que el currículo involucra diversas experiencias y prácticas, no solo la de enseñanza; incluye la práctica pedagógica que gravita alrededor del currículo. La contextualización del currículo es un elemento fundamental para su éxito y coherencia en contextos reales. Para Gimeno, el currículo es la estructuración de la cultura bajo claves psicopedagógicas. Por tal razón, se concibe como un proyecto con carácter cultural que la institución escolar propone, dirigido a una comunidad particular.

Stephen Kemmis (1986) plantea que el currículo debe verse como un problema entre teoría y práctica, así como entre educación y sociedad, pues se transforman mutuamente. El currículo es una construcción histórica que se da bajo ciertas condiciones contextuales.

Luego, la propuesta de pedagogía crítica de Henry Giroux (1991) propone y establece unas relaciones comunitarias y participativas que permitan una construcción curricular dialógica con las comunidades usuarias. Establece así una articulación entre diversos conceptos y la complejidad de la realidad. Giroux revisa la relación entre el concepto de aprendizaje significativo y la práctica de la libertad en las experiencias educativas dentro del marco de lo educativo como práctica política y cultural, que promueve el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico sobre las condiciones de la realidad.

Considerando estas propuestas y sus enfoques, se podría plantear que, históricamente, el diseño curricular ha transitado desde una planeación rígida pensada en el alcance de resultados denominados objetivos, cuantificables y estandarizados, hasta un proyecto construido desde lo colectivo y respondiendo a las necesidades y características de un contexto concreto, pero dentro de un margen de flexibilidad (Romero, 2018). De este tránsito histórico surgen algunas reflexiones importantes.

- ▶ No se puede predeterminar con exactitud el resultado de aprendizaje.
- ▶ No se puede, no se deben, estandarizar los resultados. Deben reconocerse las diferencias disciplinares, culturales y subjetivas para proponer estructuras curriculares. Los objetivos que se formulan son meras hipótesis, para validarlas durante el proceso educativo.

Se requiere de tareas significativas y útiles para dar solidez y coherencia a una propuesta curricular.

Un proyecto curricular debe estar soportado sobre un enfoque flexible y abierto con respecto al contexto, y a las diversas variables de realidad que allí confluyen. Pero, por otra parte, se ha validado un aspecto esencial del diseño curricular. Es un proyecto que debe ser flexible y reflexivo. Por tanto, no puede asumirse como una serie de componentes desarticulados; el currículo bien estructurado no permite separación entre planear, ejecutar y evaluar. Es un sistema con diversos procesos que se interrelacionan de forma articulada y dinámica. Reimers y Chung (2014) exponen de manera precisa estos aspectos cuando dicen:

Una teoría de sistemas debe enfrentarse a la cuestión del modo en que las experiencias de aprendizaje son moldeadas por el currículo y la pedagogía, respondiendo a preguntas como las siguientes: 1) ¿son las asignaturas el medio apropiado para desarrollar tales competencias?, y 2) ¿cuál es el papel apropiado de las pedagogías didácticas, el estudio independiente, el aprendizaje basado en proyectos y la educación al aire libre, así como de qué manera se puede alcanzar un equilibrio entre estas distintas formas de aprender? Siempre que se tengan ideas claras sobre la manera en que deberían estructurarse las oportunidades de aprendizaje a fin de guardar coherencia, esta teoría de sistemas podría asimismo dar cuerpo al tipo de organización y de administración escolar que dé el apoyo más firme a tales oportunidades, así como a la clase de recursos y estructuras que harían viables la organización y la pedagogía elegidas. Más allá de la institución de la escuela, la teoría abordaría el papel desempeñado por la participación en el establecimiento de metas, la evaluación del sistema, la administración o manejo de la innovación, la generación de recursos, la cultura —lo que incluye la gramática básica tradicional de la enseñanza y, en un nivel más amplio, las expectativas sociales acerca de las escuelas—, así como la comunicación entre las escuelas y las comunidades. Es como resultado de la interacción sostenida por estos diversos elementos de un sistema educativo que se puede moldear la cultura de la educación, la práctica diaria de aprender y enseñar en las escuelas. (p. 277)

17

Partiendo de estas consideraciones, es importante resaltar que esa misma naturaleza reflexiva, que debe ser propia del currículo, es la que ha llevado a comprender la necesidad de superar y revisar la tradición del diseño curricular, vigente y evidente en muchas escuelas contemporáneas.

Por supuesto, dicha revisión necesita tomar conciencia de la complejidad del sistema y de la necesidad de abordar el cambio. Para superar la naturaleza transmisionista, enciclopédica, academicista y descontextualizada que aún predomina en los diseños curriculares, es vital superar la mirada atomizada sobre aspectos disciplinares, que redundan en fragmentación, atomismo y jerarquización de componentes y áreas de conocimiento y experiencia, afectando la posibilidad de un desarrollo integrado e integrador dentro de la experiencia de gestión del currículo y en los procesos de aprendizaje significativo.

El mundo contemporáneo requiere modelos y propuestas curriculares más flexibles y dinámicos, los cuales alimenten un sistema educativo de alta calidad. Para ello, puede ser una propuesta importante apostar por el desarrollo creativo, que permita, además, superar el enfoque repetitivo y fortalecer las capacidades individuales sobre la estandarización colectiva, todo en función de consolidar una cultura de la excelencia.

Las múltiples realidades que son, en esencia, nuestra propia realidad, en su complejidad, exigen un currículo que aporte a una formación que prepare al individuo y a la comunidad que aprende para la inestabilidad y para la incertidumbre que significa salir del proceso escolarizado hacia un mundo real, complejo y dinámico. No es un secreto que el futuro es, en realidad, un espacio desconocido, lleno de incertidumbres; sin embargo, los modelos dominantes de diseño curricular se han concentrado más en crear propuestas pensadas para un tipo de realidad estática, reactiva y fija. Esto genera un choque al entrar en unas realidades fundamentalmente contrarias a esta forma de percepción que se analiza y promueve en los currículos tradicionales, dentro de los espacios escolares dominantes.

El mismo modelo de hombre como sujeto de modelamiento pasivo se alimenta de esa manera reactiva de concebir y gestionar el currículo, pero se necesita cambiar la percepción sobre ese hombre pasivo y dependiente hacia el hombre que debe asumir la ambigüedad siempre cambiante de las realidades, una persona que asume el riesgo de equivocarse y seguir explorando alternativas de manera autónoma y con el claro propósito de cambiar y obtener resultados significativos: un sujeto activo y comprometido.

El nuevo enfoque de currículo necesita sujetos que participen e intervengan activamente en la construcción de su personalidad, su inteligencia y sus valores. Se requiere pensar desde la complejidad como un medio de resistencia a la simplificación excesiva que predomina en la actualidad.

Esto hace referencia a los proyectos curriculares en general, pero se torna aún más crítico y necesario al momento de abordar el diseño y la gestión de los currículos de la educación artística, en particular. A pesar de su naturaleza divergente, o eso se cree dentro de los imaginarios populares, no podría pensarse que la reactividad y la pasividad sean las condiciones dominantes en los diseños curriculares.

Freedman y Stuhr (2004) revisan esa necesidad de establecer una postura crítica y reflexiva a la vez, alrededor del diseño de currículos que respondan a las exigencias del siglo XXI:

Para reconceptualizar el currículo de esta manera, es necesario entenderlo como un proceso y no como un texto único. El proceso del currículum es su producto. El plan de estudios no es un todo unificado. Es un collage de fragmentos de información basados en el conocimiento (Freedman, 2000, 2003). Es flexible, en

ocasiones secuencial y en otras ocasiones altamente interactivo, estableciendo conexiones no solo con la lección anterior sino también con experiencias de vida. Existe una relación integral entre evaluación y currículo. Ambos deben ser de calidad para tener un programa exitoso. Una perspectiva auténtica de la evaluación y el currículo debe desarrollarse a través del discurso comunitario. Los criterios de evaluación deben desarrollarse a través del debate comunitario, pero no permitir que se trivialicen mediante una fragmentación y una sobreevaluación excesivas (Boughton, 1991, 1997). La educación artística no se diferencia de otras áreas y disciplinas en la disolución de sus fronteras. La Posmodernidad y los avances en las tecnologías informáticas y mediáticas han permitido una erosión de fronteras que ha impulsado nuevas formas de conceptualizar áreas temáticas y lo que constituye un conocimiento disciplinario importante. Como resultado, continuamente se inventan y desarrollan nuevos métodos de investigación y recopilación de datos. Las artes ocupan un lugar destacado en estas nuevas configuraciones metodológicas (Barone y Eisner, 1997; Gaines y Renow, 1999; Prosser, 1998; Rose, 2001). (pp. 823-824)

Uno de los mayores retos en esta dirección es que el cambio es demasiado exigente. Es preciso tener una amplia conciencia sobre el sistema educativo y su complejidad. Elegir el riesgo de un cambio en el paradigma curricular implica innovar en la forma de sentir, de pensar y de actuar el currículo.

Y los mismos Freedman y Stuhr (2004) plantean el reto de ese cambio de enfoque y de paradigma personal en quienes deben diseñar currículos para el siglo XXI. En las conclusiones de su texto *Curriculum change for the 21st century*, exponen:

La educación artística basada en la enseñanza de la cultura visual requiere nuevos currículos y funciones docentes, contenido y estrategias para cambiar el enfoque del campo de los enfoques convencionales estrechos para abrir procesos con mayor sentido creativo y crítico. Es necesario un nuevo lenguaje para la educación artística, que no dependa únicamente del discurso de las artes plásticas. Idealmente, debería incluir discursos sobre todos los artes visuales, tales como estudios de medios, educación en diseño, crítica cultural y antropología visual. Los profesores de arte deben ser educados para que se conviertan en ciudadanos involucrados en las diversas comunidades donde viven y trabajan. Deben esforzarse por enriquecer a las comunidades para promover el orgullo sobre su herencia cultural y abordar los problemas contemporáneos a través de soluciones artísticas. El arte debe ser abordado como una materia escolar igualmente legítima y conceptualmente integrada con el resto del currículum escolar. Todos los educadores deben enseñar los conceptos y habilidades necesarios para funcionar efectivamente en una sociedad democrática ahora y en el futuro. (p. 826)

Por tanto, es preciso crear, no adecuar, las nuevas condiciones para alcanzar ese objetivo. Pero surge la pregunta: ¿existen escenarios y disposición para asumir ese

reto de crear condiciones innovadoras? Es una inquietud que solo puede resolverse en contexto, dentro de las realidades situacionales.

No insistir en generalizar y estandarizar los currículos; sí promover y generalizar el impulso de la actitud investigadora y creativa para abordar la necesidad de crear nuevas condiciones que orienten los currículos requeridos, respetando la diversidad y fluidez de las realidades contextuales.

El currículo debe comprenderse y asumirse como proyecto, como propuesta, como experiencia y como conocimiento. Este sería un marco adecuado para construir un currículo integral.

Currículo como proceso

Es importante comprender que el currículo es un amplio campo donde se encuentran diversos actores y escenarios, con sus condiciones, percepciones y realidades. El currículo es el proyecto que conocemos como proyecto educativo institucional, con sus distintas variaciones. También es una propuesta estratégica que apoya potenciales acciones de intervención en un contexto particular. Además, el currículo es una manera de percibir e interpretar un contexto con sus realidades; podría decirse que es un modo de ver el mundo.

20

El currículo, como estrategia, es un conjunto organizado de acciones y actividades para intervenir en un contexto particular y alcanzar los objetivos educativos propuestos en dicho proyecto curricular. Zabalza (2000) lo resume al decir:

El curriculum es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones. (p. 14)

Busca ser un modelo de decisiones coherente, unificador, articulador e integrador. Define metas, líneas de acción y prioridades. Tiene un carácter multidimensional. En el espacio del currículo confluyen lo político, lo social y lo institucional, y dentro del cual se considera el hacer y los efectos de ese hacer en el contexto. Exige revisar de manera crítica los procesos de intervención que resultan de su propuesta de estrategias de acción. El diseño curricular debe evitar reducir las prácticas a un plano instrumental y acercarse a las dinámicas de la complejidad, que son características de las realidades contextuales.

Dado su carácter de proceso, el cual requiere propuestas de acción y estrategias, pensadas como acciones que demandan tiempo para su desarrollo y asimilación, es fundamental comprender que el diseño curricular no puede ser un acto neutro.

El proceso curricular involucra una forma de concebir lo educativo y una forma de concebir lo humano, estableciendo un marco para las prácticas educativas y docentes, acorde con las necesidades y características de un contexto particular y real. De allí que sea inconcebible establecer proyectos curriculares generalizados, pues se trata de propuestas pedagógicas pensadas para marcos particulares y realidades contextuales específicas, o deberían serlo. Como proceso debe ser un ejercicio dialógico, reflexivo, que impacta en el contexto que lo origina, ojalá de manera positiva.

Otra condición del currículo, como proceso y como proyecto, es su carácter de dispositivo dinámico, en permanente construcción, que permite transformar a sus protagonistas, pero que también es transformado por ellos. Así puede considerarse como un campo problemático y problematizador que busca responder a la complejidad. Es una experiencia reflexiva y crítica.

Por tal razón, se requiere trascender la aproximación dominante enfocada en organizar contenidos básicamente y resaltar más la importancia de comprender la articulación de componentes, los discursos involucrados y las dinámicas humanas que lo configuran. Así, se podrá convertir en un eficiente dispositivo de resignificación que aporte a la construcción de identidad y al desarrollo de subjetividades. Ojalá subjetividades rebeldes, interlocutores críticos del sistema y sus modos de actuar.

El proceso del diseño curricular se inicia con la toma de conciencia sobre el contexto al cual busca impactar, acción paralela a la definición de los marcos teóricos, filosóficos y normativos dentro de los cuales se estructurará la propuesta curricular.

21

Una vez definidos los marcos conceptuales y pedagógicos que orientarán la propuesta, es decir, el soporte teórico, filosófico y normativo del proyecto, se estructuran las características del perfil final de egreso del proceso formativo, estableciendo una clara articulación con el contexto dentro del cual se proyecta impactar. Es fundamental que dicho perfil sea coherente y ajustado a la realidad contextual, centrado en objetivos de desarrollo integral de los participantes del proceso curricular.

Estos aspectos son soportes de carácter más teórico, pero para convertirlos en acciones de intervención requieren un soporte estratégico en el que se clarifique el modelo de gestión que orientará la propuesta.

Una vez establecidos dichos factores, se procede a la construcción del plan de intervención propiamente dicho, considerando que este plan debe incluir: una planeación de acciones pedagógicas, de docencia y enseñanza; unos objetivos claros de aprendizaje con base en los contenidos propuestos (educabilidad y enseñabilidad); un proyecto de soporte para las acciones formativas que exponga recursos y presupuesto, así como estrategias de gestión del proceso en general y del aprovechamiento de recursos.

Todo lo cual estará enmarcado en un sistema evaluativo sólido y bien estructurado, con miras a lograr niveles de alta calidad y excelencia en los resultados y en los procesos que los alimentan.

La multidimensionalidad del currículo se establece desde sus diversas intenciones: como proyecto de formación, como proceso de realización, como estructura de contenidos y experiencias, como propuesta política educativa y como proceso que permite producir aprendizajes que generen formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a un contexto particular.

El diseño curricular siempre se establece en dos planos:

- Plano estructural-formal, conformado por documentos, normatividad y procesos relacionados con prácticas educativas cotidianas. Igualmente, se trata del diseño, la elaboración teórica de la propuesta, el desarrollo curricular y la evaluación, presentados claramente en el perfil final, el plan de estudios y los programas de formación.
- Plano procesual-práctico. Presentando la gestión y el desarrollo del proceso, las estrategias, las actividades y el sistema de seguimiento y control.

22

Todo currículo debe dejar claro su marco conceptual y teórico, en el cual expone su concepción sobre la educación, la formación del hombre, la institución-escuela, la sociedad, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Una vez estructurado el proyecto curricular y definidos estos aspectos de soporte, lo cual se denominaría el momento de orientación, se establece la fase inicial del proceso. Es posible afirmar que se cuenta con una hipótesis de trabajo en términos metodológicos.

Este primer momento de orientación incluye: definir la intención, los propósitos del proyecto general, realizar un marco de antecedentes, definir su enfoque, recopilar y sistematizar la información de soporte, y delimitar la experiencia orientadora de la propuesta curricular. Esa primera fase del diseño curricular lleva bastante tiempo y no puede ser obviada; es absolutamente necesaria.

El siguiente momento del proceso curricular es propiamente el de aplicación de lo planeado: el momento de ejecución, donde se realiza la intervención en los contextos de realidad establecidos.

Este momento tiene en realidad dos componentes, pues, así como se va desarrollando lo planeado, también se está aplicando, paralelamente, el sistema de seguimiento y control del proceso de desarrollo. De allí la importancia de contar desde el inicio con un sistema evaluativo sólido y coherente. Aplicar este ejercicio de seguimiento y

control debe servir de soporte para la toma de decisiones y ajustes pertinentes durante el desarrollo del proceso, y no al final, cuando ya no sería adecuado ni permitiría optimizar los diversos aspectos del mismo.

El momento final se refiere a la sistematización de la experiencia. Siempre debe quedar un informe de impacto y una memoria sobre el desarrollo del proceso, considerando los logros tanto como las necesidades de ajuste y mejora. Los resultados sistematizados se convierten en una experiencia que puede ser compartida y revisada críticamente para mantener el carácter flexible y vivo del currículo. Porque un currículo pensado y gestionado desde la realidad contextual debe ser un currículo vivo y permitir su ajuste y mejora permanentes. La evaluación final, global, de la propuesta curricular se enfoca en contrastar el nivel de logro de los propósitos iniciales del proyecto, la contrastación de impacto y la contrastación de resultados verificables contra los objetivos de formación iniciales.

Es igual para todo nivel de diseño curricular: ya sea un macro currículo institucional, un currículo concentrado en planes de estudio o formación, así como en micro currículos, que incluyen talleres puntuales, cursos, clases específicas o acciones de formación breves y concretas.

El ideal del diseño curricular es contemplar esos momentos, soportados por los componentes expuestos, así como la integralidad e integridad de la estructura curricular. Este es el carácter del currículo como proceso articulado.

23

Currículo y educación artística

Si bien se puede hablar del diseño curricular de manera general, tal como se puede hacer referencia a la metodología de investigación como algo general y común en diferentes campos de conocimiento, es importante comprender que cada área y campo de conocimiento y experiencia deben tener modos de abordaje diferenciados, y sus propias formas de estructurar algunos componentes del diseño curricular, de igual modo que tiene sus estrategias didácticas diferenciales. Por ello una propuesta curricular dirigida a la educación artística debe tener algunos aspectos diferentes que permitan alcanzar los propósitos formativos del campo específico.

Las reflexiones en torno al valor del arte dentro de los procesos educativos y escolares contemporáneos ya no ponen en duda su relevancia. La historia ha permitido observar de forma clara los aportes y posibilidades que el arte, como experiencia y conocimiento, permite impulsar y consolidar en el ser humano y la sociedad. La complejidad del campo es tal que los abordajes, en términos de diseño curricular, han exigido nuevos procesos reflexivos, más enfocados en su estructura y contenidos que en validar su pertinencia. El arte puede aprovecharse como herramienta dentro de la experiencia educativa. Águila y Raquimán (2020) lo presentan como un reto y una oportunidad:

Considerando el alcance de los contenidos y propósitos de la educación artística para el desarrollo humano, tanto en lo que se refiere a los diversos modos del pensamiento, el manejo emocional-social y la apropiación-reinvención creativa del mundo, optamos por la especificidad de las áreas artísticas en la educación escolar —salvo en aquellas actividades artísticas que son mixtas por naturaleza, como por ejemplo en las artes escénicas—, proponiendo la integración real —es decir, la experiencia con las artes como disciplinas integradas— en los dos últimos años de la educación secundaria, cuando el estudiante tiene claro el conocimiento de las técnicas y tecnologías, la estética y los procesos específicos correspondientes. (p. 22)

Y enfatizan sobre las necesidades futuras de estos abordajes y prácticas de diseño curricular:

Se abre la posibilidad de una escuela que considere a cada individuo con una mirada hacia la diversidad. Para eso, se debe concebir al estudiante en un contexto en tránsito hacia lo incierto y desconocido. La apuesta es pensar en las artes como herramientas para aquellos que quieren aprender de otra manera y que la educación puede ser una experiencia apasionante. Así, las artes se convierten en un camino que hay que transitar. (p. 28)

24

Sin desconocer que, al interior del amplio campo de lo artístico, existirán diversas maneras de enfocar los currículos a partir de las características particulares de los distintos lenguajes del arte (enfocados en espacio, movimiento, sonido, palabra, tecnología y los cruces entre ellos).

Haremos referencia específicamente al campo de las artes plásticas y visuales para revisar cómo se articulan estas reflexiones y los componentes propios del diseño curricular en esta área compleja de conocimiento.

Capítulo dos

Educación artística

El contexto de la educación artística posee un nivel de complejidad bastante alto, más aún cuando se revisan sus componentes desde una mirada contemporánea que respete su carácter complejo e integrador. Abordar la reflexión en torno al currículo, su diseño y gestión, desde la perspectiva de las artes y de la educación artística, requiere mucho cuidado y precisión. Para adoptar una visión más contemporánea y justa con las necesidades y requerimientos de las nuevas realidades, es preciso iniciar con una reflexión que permita superar la educación artística tradicional. Por tal razón, desarrollar un paneo histórico por el campo de la educación artística resulta adecuado y esclarecedor.

El área de educación artística no ha sido ajena a los modos de desarrollo tradicionales, limitadores y reactivos que regularmente se presentan como propuestas escolares desde otros campos de conocimiento y experiencia.

Ha heredado, también, formas de organizar sus prácticas y contenidos que han generado situaciones particulares en las cuales este campo, que en el imaginario popular es muy flexible y dinámico, se ha convertido en un espacio limitador y rígido.

Algo de historia sobre currículo y artes

El campo del diseño curricular y su relación con las artes ha tenido un desarrollo histórico que es preciso comprender de manera general para establecer algunos de los significados y sentidos de su estructuración y del tipo de contenidos que se pueden encontrar en diversas propuestas educativas escolarizadas. De igual modo, se puede visualizar la relación que existe entre la escuela y las artes, desde la evolución histórica de la institución escolar y el componente curricular.

Puede establecerse una sistematización propiamente del campo de lo educativo y artístico a partir de lo que se ha denominado la baja Edad Media (siglos x a xv), periodo durante el cual surgen instituciones enfocadas en formar artesanos hábiles y eficientes para diversos campos relacionados con la arquitectura y las artes decorativas. En esta época se establecen modelos de escolaridad que definen las maneras de asumir y abordar los procesos educativos institucionalizados, la mayoría de ellos inspirados

en la organización de los monasterios y sus reglas. Es la época en que se establece, incluso, un modelo espacial arquitectónico que definirá la forma arquitectónica de las escuelas durante los siguientes seis siglos: el edificio panóptico.

A partir del interés en la idealización de los modelos antiguos, recuperados por estudiosos griegos y latinos, se define un tipo de currículo heredero del *trivium* y el *quadrivium* antiguos. Así, el currículo medieval establece como contenidos de estudios generales: el *studium*, *ordo*, *ratio*, *formula* e *institutio*. Este currículo se origina en la propuesta formativa de la *ratio studiorum*, que establece la orden dominica en sus centros de formación. Puede decirse que, a partir de esta propuesta, se inicia la organización de los currículos modernos.

Es importante recordar que los procesos educativos relacionados con las artes, pero sobre todo con los denominados artistas, se llevaban a cabo en espacios privados propiedad de artistas de renombre: los talleres de artista.

Desde el Medioevo (476 d. C.) hasta el año 1500, dominó una mirada gremial, en la cual surgió el concepto de aprendiz, como aquella persona que estaba en proceso de adquirir reglas y procedimientos para convertirse en un artesano calificado. Dentro de este modo de trabajo y de formación práctica, surge el concepto del arte como destreza.

26

Se establecen los talleres de artes, dentro de los cuales el líder del taller, un artista renombrado y reconocido, tenía un grupo de ayudantes que permitía crear las piezas plásticas que requerían los clientes de la época. Ese grupo, donde podían encontrarse artistas jóvenes iniciando su carrera profesional, también estaba conformado por artesanos especializados en algunas de las prácticas que permitían a los maestros llevar a buen término sus encargos. De igual modo, participaban en el proceso algunos niños que demostraban alguna aptitud hacia las artes plásticas, a quienes sus familiares dejaban a cargo del maestro en su taller a cambio de algunas monedas. Todo este ejercicio era de carácter informal y se basaba en la confianza entre las partes, tanto el maestro líder del taller como los ayudantes. De alguna forma esta manera de enseñar y aprender las técnicas artísticas y las labores relacionadas con ellas se fueron consolidando, y dieron lugar a las denominadas academias de arte.

Se cambió el enfoque, pues ya no se establecía como eje del proceso la apropiación y práctica de ciertas habilidades necesarias en las artes plásticas, sino que se reenfocó en asimilar y mantener la norma. De tal suerte que el proceso formativo, que antes dependía de una actitud flexible por parte del aprendiz para poder captar los modos de hacer que poseía el maestro artista y, por supuesto, de la disposición actitudinal de este para transmitir algo de sus destrezas al aprendiz, ahora se sistematiza en programas de contenidos, donde el aprendiz participa de una propuesta de aprendizaje generada por su maestro y dentro de la cual se enfatiza en cómo desarrollar ejercicios que le permitan optimizar sus habilidades, bajo la rigurosa supervisión del maestro y sus ayudantes más avanzados.

Luego, en la época del Renacimiento (siglos xv y xvi), surgió un concepto novedoso: el canon, referido a la proporción relacionada con la belleza. El canon es una medida de referencia para establecer armonía y proporción, según la idealización de modelos antiguos, denominados clásicos. Todo debe encajar en una norma. Esa referencia se proyectó sobre todas las áreas de conocimiento y creación de la época. Las reflexiones de la época llevan a asumir que el arte es diferente a la mera artesanía, y se consolida el concepto de artista, con lo cual el autor adquiere valor dentro del proceso productivo. Un aspecto relevante de estos procesos es que el factor creativo se encuentra en un segundo plano; lo fundamental son la norma y los procedimientos para obtener los mejores resultados dentro de las condiciones establecidas por un gremio, en este caso, el de los artistas.

La primera referencia al término *curriculum* aparece en la versión de la obra *Professio Regia* de Peter Ramus, publicada como obra póstuma por Thomas Fregius en Basilea en 1576, tal como está registrado en la Biblioteca de la Universidad de Glasgow. Ramus era profesor de matemáticas y filósofo en el *College Royal* de París. Dentro de sus intereses estaba hacer más eficiente el currículo escolástico que tuvo que experimentar en su juventud y, además, introducir las artes en la enseñanza universitaria. El término *curriculum* aparece en la presentación sobre la estructura de contenidos de enseñanza de su propuesta.

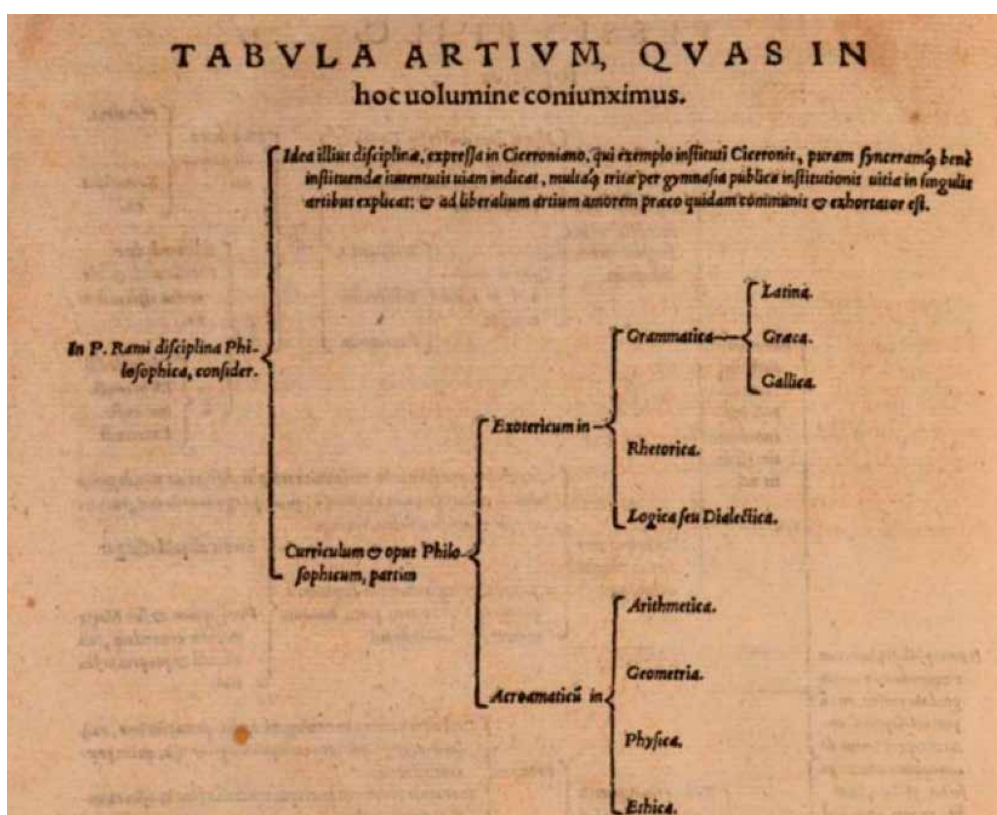


Figura 1. Tabla de currículo, Ramus, 1576.

Fuente: *Tabula Artium quas in hoc oulumine coniunximus*

La preocupación por mantener esos procedimientos controlados y en gran medida estandarizados es lo que establece la base de las denominadas academias de artes, durante el siglo xvii. Pero también genera un distanciamiento marcado entre el gremio, más propio de artesanos, y los artistas como productores independientes.

Inicialmente, se puede revisar el tema de la autonomía en cuanto a los diseños curriculares dentro de los campos de formación de la escuela en general, pues no es sino hasta el siglo xvii que el arte se puede considerar como un espacio autónomo de formación, justo cuando el artista es asumido como un profesional independiente.

Juan Amos Comenio, considerado por muchos como el creador de la didáctica, plantea en 1647, en su obra *Didáctica Magna*, la posibilidad de asumir el arte como disciplina y establecer desde allí su importancia en los procesos educativos. Para ello, propone tres requisitos:

- Respeto a la norma y al procedimiento. En esta prescripción se incluyen: temas tratados, forma, norma y procedimientos para explicarlos.
- Dirección sabia y experta. El maestro especialista da ese carácter de especialización al proceso.
- Metodología precisa. Se trabaja desde la tradición con secuenciación de tipo acumulativo de lo fácil a lo difícil. Y se enfatiza en el ejercicio frecuente, el arte se aprende haciendo.

Se inaugura así la concepción disciplinar del arte, así como de otros campos del conocimiento humano, dentro de la estructuración de procesos educativos y sus contenidos de aprendizaje, lo cual permitió articular la mirada humanista con los procesos educativos. Esto, a su vez, derivó en la posibilidad de focalizar los procesos educativos en el conocedor, la persona que posee esa capacidad y sensibilidad que le permiten profundizar en la comprensión del mundo y sus experiencias. Sumado a estos aspectos está el espíritu humanista que considera esencial comprender los valores estéticos de las producciones artísticas, con lo cual la historia del arte se convierte en un contenido obligatorio de formación, tanto del artista como del considerado hombre culto.

Esta concepción sobre lo culto, el valor asignado a la antigüedad clásica y el sentido idealista del conocimiento configuran formas de orientar los programas de formación, lo cual establece dos aspectos que aún hoy resultan relevantes para muchos: la importancia del denominado arte clásico, sus valores estéticos y culturales, y la importancia del desarrollo racional en los seres humanos. El componente racional en los contenidos de aprendizaje se convierte en el eje de la estructura curricular, de las propuestas escolares y de los procesos docentes.

Y estas reflexiones sobre el papel, impacto y necesidades de lo educativo, así como de la organización de sus contenidos de aprendizaje, llevan al currículo a asumir la función de ordenar los contenidos de enseñanza, dando origen a conceptos como “clase” (grupo clase) para poder distinguir entre estudiantes y sus niveles de desarrollo, agrupándolos por categorías de tal suerte que puedan ser definidos y clasificados. Esto conlleva a la revisión de la manera de asociar los contenidos, grados y edades de los alumnos para tener control y regularlos de forma precisa, dando paso al modelo de escuela que aún hoy predomina. Estableciendo, además, percepciones sobre la escuela y el currículo como estrategias de control sobre las comunidades.

Dentro de las prácticas artísticas, se considera que el medio que apela directamente al intelecto es el dibujo, de allí que se convierta en el eje de los programas de estudio, tanto de artistas como de estudiantes que tienen el privilegio de asistir a escuelas básicas formales.

Durante el siglo xvii, también se asumió la importancia incuestionable de la naturaleza en la reflexión y formación del pensamiento humano, razón por la cual se inserta en los programas educativos como un área esencial. Dentro del ámbito de las artes, la naturaleza es el referente esencial de la norma, y por eso su copia se convierte en una forma de aprendizaje fundamental.

Puede decirse que el enfoque curricular relacionado con el arte se centra en la mimesis. El interés central de la práctica de aprendizaje es copiar modelos naturales; el valor del producto resultante depende de su similitud con el modelo.

29

El siglo xvii ve cómo cambian los modos de producción, lo cual afecta el modelo de escuela que se impulsa y sostiene. Surgen dos grandes tipos de escuelas: las que se enfocan en las élites que controlan los sistemas de producción y los mercados que empiezan a consolidarse en los crecientes centros urbanos, donde el componente curricular le da mayor peso a la cultura histórica y científica.

Y, por otra parte, la escuela enfocada en quienes deben hacer funcionar de manera operativa estos sistemas, ya sean industriales o agrarios, puede decirse que se trata de una escuela popular. Las propuestas institucionales, subvencionadas por los nobles europeos, apuestan por las Academias, que pasan de ser centros de estudios enfocados en aprender algunas técnicas plásticas y artesanales a convertirse en escuelas con intención comercial sobre el producto generado. Pevsner (1982) desarrolla un juicioso estudio sobre esta evolución en su obra *Las Academias de Arte*.

Existe la falsa ilusión sobre el bienestar de la sociedad, construida sobre esos procesos industriales y el valor que la producción y el consumo deben tener. Esto desemboca en las propuestas educativas del siglo xviii.

Durante los siglos XVIII y XIX, se transforman los modos de producción surgidos en el siglo XVII, cambian las estructuras sociales y se generaliza la industrialización. Esto afecta las dinámicas sociales, cambiando las relaciones y el valor que se asigna a lo educativo. El proceso educativo tiene un propósito utilitario y se convierte en un factor de cualificación social. Esto conlleva a una redefinición del conocimiento valioso y de los contenidos relevantes dentro de los currículos escolares.

En el siglo XIX, la educación obligatoria se promovió como una necesidad social y una construcción del bienestar colectivo. Sin embargo, los contenidos de las escuelas están diferenciados según ese propósito final del egresado de sus procesos, ya sea en una escuela enfocada en quienes dirigen o en una escuela enfocada en los operarios.

Existe un enfoque macro según el cual los currículos se estructuran a partir de un conocimiento marcadamente literario y vinculado a textos. Los textos clásicos, griegos y latinos, son altamente valorados. El conocimiento matemático se considera fundamental, debido a que promueve las cualidades del intelecto y la memoria.

A pesar de ese enfoque, que algunos denominan “libresco”, también se desarrolla una mirada más realista que se adecue al contexto. Y es así como, a finales del siglo XIX, se inicia el desarrollo de propuestas pedagógicas alternativas y flexibles; incluso puede pensarse que son transgresoras respecto a este modelo ya considerado tradicional. Tal es el caso de modelos como la pedagogía sociológica, la escuela nueva o el personalismo pedagógico. El campo de las artes tiene un desarrollo similar; los creadores buscan alternativas al modelo tradicional, tanto de producción como de formación, y nacen las denominadas vanguardias.

En cuanto al campo de formación en artes, es posible ver los cambios generados desde el siglo XIX, cuando la escuela más tradicional, heredera de esos modelos gremiales medievales, la academia de arte, se consolida y busca ser la propuesta dominante en el ámbito de la educación de artistas. Su estructura rígida y enfocada en una producción artística anclada en modelos del pasado genera la reacción de sus estudiantes y de algunos maestros, con lo cual se inicia el sistemático ataque contra su enfoque, sus contenidos y sus metodologías. Esas revisiones críticas sobre sus contenidos y metodologías son, en parte, la causa del movimiento que origina e impulsa las denominadas vanguardias.

En la educación formal, las escuelas que inician el proceso de revisión de los modelos tradicionales, considerados reactivos y muchas veces limitadores, se apoyan en las nuevas propuestas que surgieron a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX.

El diseño curricular, como tal, experimenta un cambio significativo, tanto en su estructura como en sus contenidos y metodologías. Dentro de esa misma influencia que el contexto genera sobre las dinámicas sociales y la industrialización, el campo del currículo se ve afectado.

Franklin Bobbit, pedagogo reformista estadounidense, publica en 1918 su libro *The Curriculum*, con lo cual inaugura el enfoque contemporáneo del diseño curricular, aclarando que su propuesta busca desarrollar hábitos eficientes para un mundo industrializado, con claro carácter utilitarista. Sin embargo, esta propuesta establece el currículo como una especialidad de la educación, y promueve el posterior desarrollo del campo en diferentes espacios relacionados con lo educativo.

Por supuesto, el marco general del diseño curricular está construido desde una mirada productiva y eficiente, surgida en el contexto de lo industrial, pero se ha ajustado a las dinámicas sociales y culturales para permitir la configuración de modelos más dinámicos y flexibles en lo contemporáneo.

Los acontecimientos sociales e históricos que definen y caracterizan el siglo xx serán los estímulos que orienten los múltiples enfoques y modelos que parecen coexistir a lo largo de este siglo.

El siglo xx fue un momento histórico durante el cual confluyeron muchas y variadas miradas. Las apreciaciones y posturas generadas por el contexto establecieron un modo aparentemente caótico de asumir y responder a las realidades y sus dinámicas. Dado que la experiencia educativa es un reflejo y una respuesta a esas condiciones de realidad, dentro del ámbito educativo y escolar se desarrollaron diversos enfoques y se impulsaron muchas de las miradas que habían sido compartidas y valoradas un siglo antes, y que parecían mantener su vigencia a lo largo del siglo xx (Kemmis, 1993). Esta situación no es necesariamente reactiva ni negativa, pues muchas propuestas curriculares alternativas surgieron en el siglo xix, se aplicaron y validaron durante muchos años, y en el siglo xx se reconocieron ampliamente sus bondades y aportes.

Allí se inicia otra forma de acercarse al ámbito del diseño curricular, donde existen diversas posibilidades y la toma de conciencia sobre el contexto real se convierte en el factor principal que el diseñador educativo debe considerar como base para sus potenciales propuestas. Y, aunque eso pueda parecernos evidente y muy normal actualmente, en los albores del siglo xx y durante su primera mitad, no resultaban ni evidentes ni corrientes.

Es posible establecer un mapa muy general sobre las relaciones existentes entre las situaciones contextuales reales, a nivel histórico, y los cambios que se generaron en los espacios educativos y escolares relacionados con las artes. Además, es necesario tener claridad sobre esas influencias del contexto para abordar el ejercicio de diseño curricular que responda a las posibilidades y características de comunidades reales.

El diseño curricular, aunque exista una tendencia a considerarlo como trabajo teórico, es un ejercicio teórico-práctico, esencialmente soportado en la realidad, su complejidad y las prácticas de las personas involucradas. No solo se trata de

un proyecto teórico, sino que además incluye una acción práctica, pero reflexiva y enfocada en un contexto real.

Currículo y contexto

El contexto es ese grupo de circunstancias que caracterizan una situación. Impactan y son impactadas por las acciones y actitudes de las personas que allí se encuentran.

Comprender el tipo y nivel de impacto que ocurre en un contexto es el primer paso obligatorio de un ejercicio de diseño curricular. Es preciso tener claridad sobre dónde se encuentra el proyecto y tratar de establecer su viabilidad y facilidad de desarrollo.

Dentro de un contexto, es preciso comprender que se encuentran varios factores que lo caracterizan: lo social, lo histórico, lo económico, lo geográfico y lo cultural. Las dinámicas de relación entre estos factores originan condiciones de tal complejidad que puede resultar casi imposible controlarlos. De allí que la intención de una propuesta curricular contextualizada no sea controlar la complejidad del cotidiano, sino establecer posibilidades para desarrollar caminos y procesos que permitan proponer alternativas de procesos y estrategias para apoyar el aprendizaje dentro de ese contexto y sus condiciones particulares de complejidad.

32

Puesto que se busca comprender y consolidar el diseño curricular dentro del contexto de la educación artística, es relevante aclarar que el componente cultural adquiere una relevancia significativa en este ámbito. En términos de lo cultural, se deben considerar el factor semántico y, dentro del mismo, lo relacionado con significados y con relaciones. Dentro del marco de la educación y el arte, el elemento semántico se convierte en uno de los factores y contenidos que deben ser incluidos como parte esencial de su estructura, tanto a nivel de contenidos como de lo metodológico.

La relevancia de conocer y, ojalá, comprender las características del contexto radica en que dichas características, y la manera en que determinan acciones dentro de circunstancias particulares, van a ser la base del diseño curricular. Un currículo debe diseñarse a partir de la realidad de una comunidad particular y sus complejidades propias.

Pero, claro, no se limita ni se reduce a caracterizar un contexto. Puesto que un diseño curricular coherente se estructura a partir de diversos aspectos, como son: la concepción sobre educación que tenga el diseñador, la concepción de lo humano, de la escuela, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, del marco del campo de conocimiento al cual apuesta (en nuestro caso, las artes plásticas y visuales), de los enfoques didácticos elegidos y de la manera como configura su propuesta formativa a partir de estos modos de ver, interpretar y comprender el contexto objetivo de la propuesta.

Partir de esa comprensión, de los diferentes aspectos que determinan un diseño curricular y de la necesidad de tener muy claros sus conceptos y sentido, puede considerarse un marco teórico. Un marco que se establece como el soporte para la propuesta formativa en general y para los planteamientos estratégicos que permitan su desarrollo y gestión en la realidad.

Currículo, para qué, qué, cómo

Asumiendo que el currículo no es un simple documento teórico, sino que se trata de un proyecto, y que, en tanto proyecto, no puede ser un acto neutro, sino que responde a las necesidades de un contexto particular dentro del marco de unos propósitos específicos, el currículo como proyecto responde a una realidad concreta. No debe ser un marco generalizado que se acomode a cualquier contexto. No debería.

Un diseño curricular es el resultado de un ejercicio dialógico y reflexivo, el cual genera una selección particular y pertinente de elementos que configuran el proyecto curricular y permitirán alcanzar los propósitos determinados.

Una propuesta curricular, construida a partir de la comprensión del contexto real, necesita tener un carácter dinámico, flexible y vivo, pues la intención es transformar a los participantes de forma positiva y, en la medida de su impacto, transformar el contexto en el cual viven.

33

Por ello, se puede considerar al currículo como un campo problematizador que pretende responder a la complejidad del contexto. Para lograrlo, es preciso trascender los enfoques dominantes y tradicionales, donde el currículo se reduce a ser un organizador de contenidos o de temas. Para alcanzar un nivel de eficiencia significativo, es fundamental enfocarse en comprender la articulación entre sus componentes, los discursos que orientan su estructura y propósitos, y las dinámicas humanas involucradas.

Un currículo que responda a las dinámicas del contexto puede enfocarse como una propuesta de resignificación que permita construir identidad y desarrollar subjetividades significativas. Se dice que la educación debe desarrollar subjetividades rebeldes, un currículo contextualizado debería impulsar este tipo de desarrollos.

Como proyecto y propuesta es un conjunto de creencias y conocimientos que forman una visión del mundo (cosmovisión), articulados a una concepción de la realidad en un periodo histórico determinado, para configurarse como una concepción del mundo compartida por un colectivo. Busca ser un modelo de decisiones coherente, unificador e integrador.

Como se ha venido recalcando, el diseño curricular se apoya en la comprensión de un contexto real. Se basa en una concepción sobre el hombre, el mundo, la educación y la

escuela que enmarca la propuesta de aprendizaje específica elegida, así como en un marco metodológico que está definido por esos aspectos.

Requiere la construcción de estrategias, entendidas como un conjunto organizado de acciones y actividades que permiten intervenir en ese contexto particular y buscar alcanzar los objetivos de formación propuestos. El currículo como propuesta educativa es a la vez, proyecto, experiencia y conocimiento.

Un planteamiento curricular contemporáneo debería buscar el cambio de paradigma, la resignificación de la experiencia educativa desde la configuración de una propuesta formativa coherente, sólida y realmente contextualizada.

La tradición del diseño curricular apostó por la insularidad, el atomismo, la jerarquización, la disciplinaria y la fragmentación de sus elementos y contenidos de aprendizaje. Esto generó egresados de dichos procesos con características similares: rígidos, dependientes, poco dados a explorar, reaccionarios y enfocados en cumplir normas.

Las exigencias del mundo actual y futuro requieren personas y comunidades más flexibles, creativas y respetuosas de la diferencia, pero sin temor a la ambigüedad y al riesgo de no tener certezas. El futuro carece de certezas, y las personas deben estar preparadas para afrontar y resolver los retos que esa condición dinámica y caótica de las realidades cotidianas les presenta permanentemente.

Por tanto, no pierde vigencia la necesidad de asumir un diseño curricular que pueda superar la naturaleza transmisiva dominante, aún en el ámbito escolar, superar el academicismo enciclopédico y descontextualizado que ha estado tan presente en los proyectos curriculares de todas las áreas, y el arte no es ajeno a esas maneras de abordar los currículos.

El cambio es muy exigente y requiere, primero, una toma de conciencia sobre el sistema y su complejidad. Cambiar el paradigma curricular implica innovar la forma de sentir, pensar y actuar el currículo. Es preciso crear (no adecuar) nuevas condiciones para ello.

La toma de conciencia es una apuesta por sensibilizar a las comunidades sobre las bondades del cambio; ya lo han planteado algunos estudiosos de la educación. Sin esta sensibilización, resulta más lento y complicado lograrlo.

El cambio de paradigma exige una actitud flexible y abierta, donde el error y la conciencia de la complejidad estén siempre presentes, no como obstáculos, sino como oportunidades de mejora. Es necesario impulsar una mirada integradora y transdisciplinar, apostando por diseños contruidos desde y sobre núcleos temáticos y problemáticos amplios, pero realistas, en contexto. El cambio exige transformar todo,

desde la misión hasta los procesos, y un paso inicial y obligatorio es caracterizar el contexto objetivo.

¿Para qué debemos caracterizar el contexto?, para establecer el sentido y modos de relación existentes entre varios factores.

Comprender las dinámicas del contexto permite asumir de forma más coherente el enfoque de enseñabilidad, es decir, aquellas características propias del campo de conocimiento y experiencia que son el eje de la propuesta curricular.

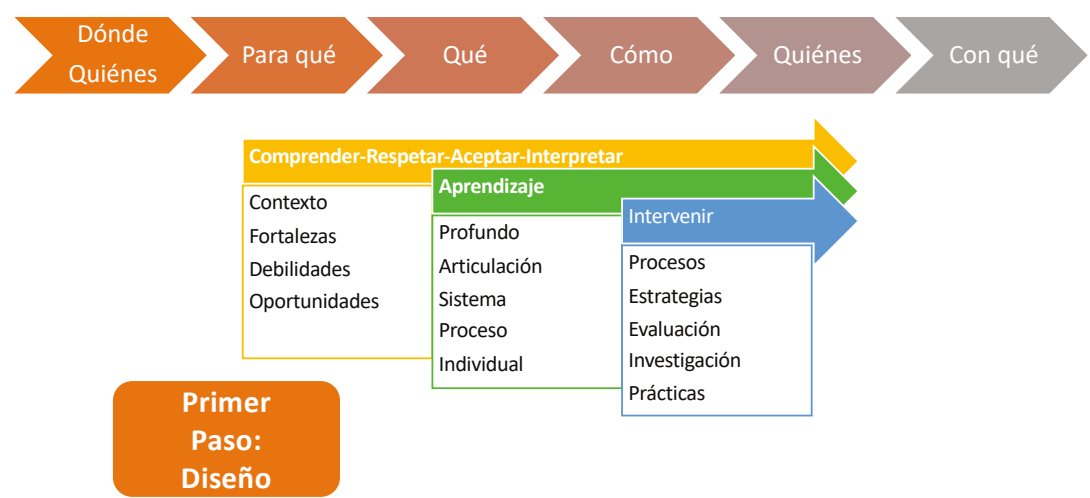


Figura 2. Contexto elementos de diseño.
Fuente: elaboración propia.

La enseñabilidad se refiere a los contenidos de aprendizaje; es el saber que caracteriza el área de conocimiento a partir de la complejidad del campo. Permite definir niveles de complejidad y temáticas para comprender y apropiar mejor el campo de saber que se estudia.

Esto, a su vez, permite enfocar y estructurar las estrategias didácticas más acordes y pertinentes con dichos temas y niveles de complejidad. Lo cual se evidencia en el diseño de estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, claridad de intenciones formativas, estructuración de estrategias de aprendizaje más contextualizadas y clarificación sobre los recursos necesarios para llevar a buen término el propósito formativo establecido.

También permite comprender las posibilidades de educabilidad, que se refieren a las características de la población objetivo en cuanto a aprendizaje, ritmos de aprendizaje, estilos y condiciones que el contexto aporta para alcanzar los resultados de aprendizaje establecidos. Se enfoca en la persona que aprende y en los ámbitos escolares, así como en los grupos que conforman a estos individuos. La subjetividad

de los procesos y experiencias adquiere un papel preponderante en esta comprensión, pues en realidad es esencial un ejercicio juicioso de la alteridad para poder responder a estas diferencias personales dentro del proceso educativo (alteridad: reconocer, aceptar y respetar al otro desde la diferencia).

Comprender estas diferencias permite al educador establecer una propuesta de enseñanza más coherente y eficiente, a la par que respetuosa con la persona. Permite elegir los mejores recursos y estrategias para facilitar aprendizajes, así como organizar estrategias y actividades que articulen enseñabilidad y educabilidad para un logro formativo realista y sólido. Organizar de forma más clara y flexible los contenidos de aprendizaje y, a partir de ello, diseñar sistemas evaluativos más coherentes y bien estructurados frente a la realidad contextual, para mantener un enfoque formativo.

La comprensión y conciencia sobre estos aspectos (contexto, enseñabilidad y educabilidad) servirán de base para el diseño de estrategias que aporten a la docencia y a los procesos de aprendizaje relacionados con la propuesta curricular.

La estructura curricular, construida desde estas comprensiones, permite articular de forma dinámica y más eficiente los componentes formativos, metodológicos, estratégicos y los recursos necesarios para gestionar el proyecto curricular.

La caracterización del contexto apoya ese primer paso de diseño del proyecto curricular. Y prepara el proceso para la intervención, propiamente dicha, de la propuesta formativa.

36

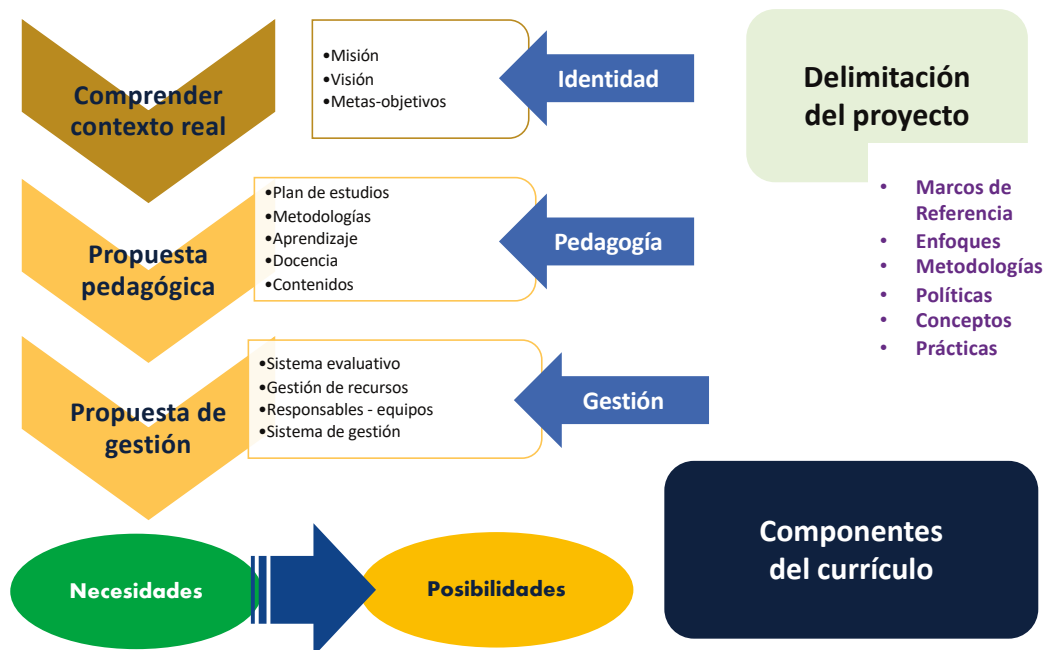


Figura 3. Componentes del currículo.

Fuente: elaboración propia.

Currículo como proyecto de intervención

A partir de los elementos previamente expuestos y estableciendo el carácter de proyecto de un diseño curricular, es importante comprender, a grandes rasgos, los componentes de su estructura y enfoque.

Un proyecto curricular está construido a partir de tres elementos generales:

- Identidad
- Pedagogía
- Gestión

Su eficiencia depende de la coherencia y articulación alcanzada, tanto en el nivel de diseño, como en el proceso mismo de desarrollo de los diferentes aspectos y sus componentes.

La identidad incluye los marcos dentro de los cuales se asumirá el proyecto y sus propósitos formativos. Expone la Misión y Visión que enmarcan y definen la propuesta educativa. A partir de estas, y considerando la realidad contextual, establece los propósitos formativos y educativos del proyecto curricular.

La pedagogía es el componente que enmarca el proceso formativo dentro de una mirada pedagógica. Con base en el componente de identidad, define y orienta los contenidos de aprendizaje, la organización metodológica y didáctica de los procesos, y la estructura de cómo se va a ofrecer la experiencia de aprendizaje de la propuesta. Incluye el plan de estudios, las metodologías, la organización de estrategias de aprendizaje, la organización de estrategias de enseñanza y la estructura de contenidos específicos.

La gestión, por su parte, se enfoca en las estrategias de desarrollo del proyecto. Su elemento fundamental es el sistema evaluativo. Se centra en organizar la gestión de recursos, los responsables de los procesos y la estructura administrativa y de gestión propiamente dicha que permitirá el desarrollo eficaz y eficiente del proyecto curricular en contexto.

Para que esta propuesta curricular tenga el máximo de coherencia, solidez y eficacia, es necesario establecer de forma clara los límites del proyecto. Tales límites los condicionan varios factores: las políticas, los marcos teóricos, los conceptos que orientan la propuesta, los enfoques pedagógicos y didácticos, las metodologías y los ejercicios de prácticas que lleven a la realidad la propuesta de formación.

Considerados estos tres elementos es posible estructurar un currículo que tenga sentido y claridad de propósitos. Se puede establecer, entonces, que el diseño

curricular se refiere a la acción de crear acontecimientos. Acontecimientos que impulsen y permitan consolidar procesos de aprendizaje, soportados sobre estrategias docentes claras, coherentes y contextualizadas. En general el proceso de gestión curricular se apoya en un buen diseño del sistema evaluativo.

El sistema evaluativo debe diseñarse a partir de las características del contexto real, de la comunidad objetivo del proyecto educativo y de las condiciones que ofrece el contexto y la realidad donde se ubica la escuela o la propuesta formativa.

El concepto de evaluación se debe asumir desde una perspectiva formativa, constructiva y dinámica. Eisner (1998b) plantea que esos ejercicios evaluativos, con claro carácter investigativo, son experiencias constructivistas, porque permiten que dicha experiencia se construya y no solo se viva:

Esta perspectiva constructivista reconoce que los recursos que utilizamos para interpretar el mundo no solo guían nuestra atención hacia él, sino que, cuando los utilizamos para representarlo, tanto obligan como hacen posible lo que somos capaces de expresar. El saber queda, de esta manera, mediado de dos formas. Primero está mediado por lo que ponemos en el mundo mientras tenemos la experiencia. En segundo lugar, está mediado por lo que utilizamos para expresar nuestra experiencia una vez obtenida. (p. 78)

38

No se trata de la concepción sobre lo evaluativo como una acción concreta que se ubica en la línea del tiempo de un proyecto para contrastar resultados finales, desconociendo la complejidad del proceso previo. La evaluación debe asumirse como una cultura, un modo de ver e interpretar el contexto para contrastar resultados parciales y tomar decisiones que permitan optimizar el desarrollo del proceso y, con ello, facilitar el alcance de resultados, en este caso, de aprendizaje.

El marco general de lo evaluativo, dentro del ámbito del diseño curricular, debe ser flexible, coherente y respetuoso. Además, debe permitir espacio para el equívoco y el error, sin los cuales resulta imposible aprender y comprender.

Es importante recalcar que el componente principal de este ejercicio de articular y relacionar esta diversidad de elementos, para construir una propuesta curricular coherente, es el perfil final. El referente esencial que permite validar si un currículo ha sido coherente y eficiente es ese perfil final, en el cual se presentan las características de aprendizaje que debe poseer el estudiante al final del proceso formativo que propone el proyecto curricular.

En dicho perfil deben estar claramente expuestas las condiciones que se supone posee el actor estudiante una vez culminado todo su proceso formativo, a partir de la propuesta curricular particular. Dentro del perfil final se presentan los tres tipos de contenidos de aprendizaje que definen al egresado del proceso, se caracterizan

indicadores que sirven como punto de referencia para validar si se poseen, y en qué grado, los aspectos propios del saber, del saber hacer y del ser. Es decir, contenidos y apropiaciones de orden cognitivo, procedimental y actitudinal. Igualmente, se deben establecer las características de orden ético que posee el egresado en mención.

El siguiente esquema permite visualizar aquellos elementos mencionados y que son el eje estructural de una propuesta curricular:

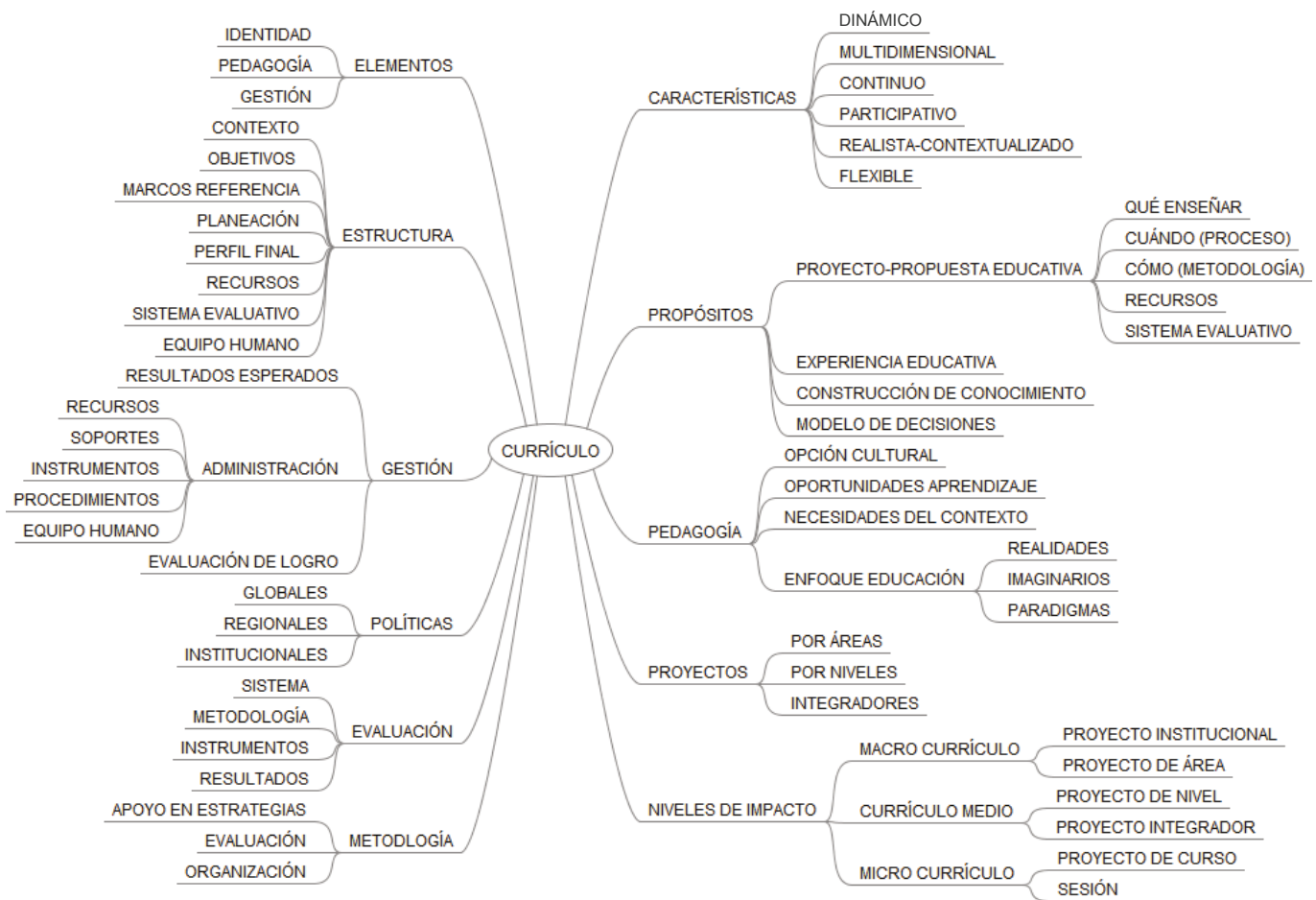


Figura 4. Mapa mental Currículo como sistema.

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, es posible visualizar los componentes fundamentales del diseño curricular. Ahora es preciso comprender cómo se articulan esos mismos elementos dentro del marco de la educación artística.

Arte como campo

Para comprender mejor la forma en que puede optimizarse el diseño curricular en el campo del arte, es importante abordar algunos aspectos relacionados con el concepto

de educación artística. En principio, es necesario reflexionar sobre el arte y su complejidad.

Para ello, debemos establecer que el arte es un campo dentro de la concepción de Pierre Bourdieu. El campo se considera como ese sistema relativamente autónomo de relaciones sociales a través de las cuales se intercambian, organizan y transforman ideas, prácticas y recursos (Bourdieu, 2005).

Frente al arte como campo, la educación artística se concibe como un área de conocimiento vinculada al campo de la cultura. El arte, dentro del contexto de la educación artística, involucra el acto cognitivo complejo que permite percibir, comprender y crear. Es un tipo de experiencia, individual y colectiva, que impulsa la construcción de sentido para apropiarse de la realidad en su complejidad y crear mundos posibles, en tanto área de conocimiento incluye habilidades, conocimientos, actitudes y sensibilidad. De ahí que se pueda aprovechar la experiencia artística como un espacio en el cual se promueve y consolida el desarrollo integral del individuo.

La educación artística puede considerarse como un canal dentro del marco de la educación, el cual permite el desarrollo del pensamiento creativo a partir de la experiencia artística. También puede decirse que es un cierto “estilo” de apropiación de la realidad, por medio de experiencias particulares y estructuradas para ser percibidas a partir de las posibilidades de diversos lenguajes expresivos. Con lo cual, se puede establecer que la educación artística requiere tomar conciencia sobre la complejidad implícita en la experiencia artística y en la creación, para poder definir cuáles elementos y dentro de qué marcos se pueden incluir en una propuesta curricular coherente y bien estructurada. Tal como lo expone Marián López (2023):

El arte organiza, a través de sus reglas —coordenadas, planos, encuadres, composición, perspectiva, formas y líneas, organización visual, sonora o espacial— la experiencia humana. A la vez, permite desorganizar lo dado y hacer que aparezca lo nuevo, por eso es clave en el conocimiento y en el descubrimiento de nuevas relaciones, sean estas abstractas o concretas. Su resultado queda ante nuestros ojos y se puede reflexionar, comparar, rehacer de nuevo. Es un campo infinito de organización, desorganización y reorganización que desarrolla el pensamiento en su totalidad. (p. 13)

Por eso resulta relevante conocer el mapa más completo de los diversos aspectos que se articulan dentro de los conceptos de arte como conocimiento y arte como experiencia. El siguiente esquema permite visualizar a grandes rasgos los componentes a considerar al referirse al arte como experiencia.

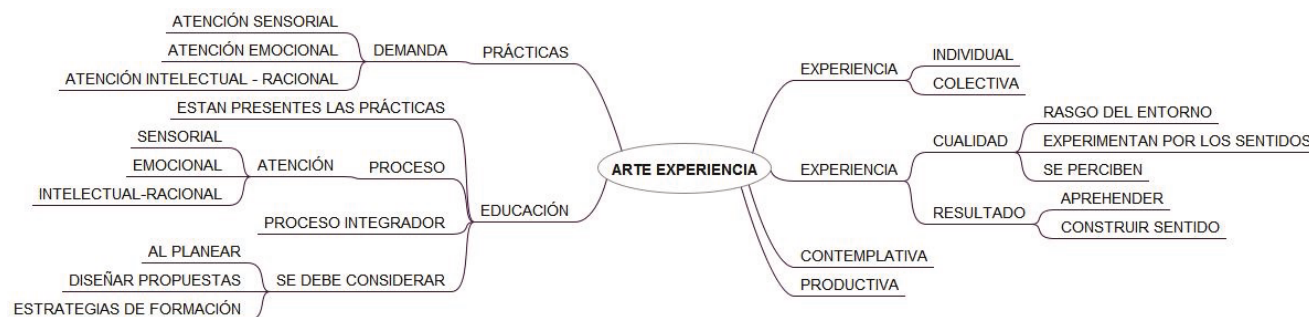


Figura 5. Arte como experiencia.

Fuente: elaboración propia.

Hacer referencia al arte como experiencia es asumir que la toma de contacto con las prácticas artísticas ya sea en calidad de espectador, es decir, a nivel contemplativo, o de productor, a nivel productivo, va a generar un impacto directo y duradero en la persona y en el colectivo. Se trata, entonces, de un tipo de experiencia tanto individual como colectiva. El concepto de experiencia tiene relación con las cualidades y con los resultados.

Las cualidades son aquellos rasgos del entorno que se pueden experimentar por medio de los sentidos y se perciben como estímulos para la construcción de sentido (Eisner, 1998). Afectan al individuo, lo estimulan y activan su capacidad reflexiva y de pensamiento. Pero, también, afectan sus otras dimensiones, Eisner (2004a) presenta esos aspectos que son resultado del contacto del arte con lo educativo, a nivel experiencial:

The arts are, in the end, a special form of experience, but if there is any point I wish to emphasize it is that the experience the arts make possible is not restricted to what we call the fine arts. The sense of vitality and the surge of emotion we feel when touched by one of the arts can also be secured in the ideas we explore with students, in the challenges we encounter in doing critical inquiry, and in the appetite for learning we stimulate. In the long run these are the satisfactions that matter most because they are the only ones that insure, if it can be insured at all, that what we teach students will want to pursue voluntarily after the artificial incentives so ubiquitous in our schools are long forgotten. It is in this sense especially that the arts can serve as a model for education. (p. 9)

El entorno estimula el cuerpo, los sentidos, y genera respuestas cognitivas, de pensamiento, las cuales establecen modos de comprender e interpretar ese mismo entorno.

El resultado se refiere a ese tipo de respuesta que se produce debido al estímulo de la cualidad, y que se consolida como un aprendizaje, una apropiación, un aprehender. El individuo asimila la experiencia y la suma a su propio bagaje de experiencias previas.

Esto es una construcción de sentido. Claro que estará condicionado por los diversos factores culturales que caracterizan y definen al individuo y al colectivo al cual pertenece.

La experiencia tiene relación, entonces, tanto con la toma de contacto con estímulos y cualidades del entorno, como con la construcción de sentido que surja de la reflexión sobre los estímulos percibidos. Puede decirse que la experiencia, en realidad, es práctica reflexionada.

Estos resultados alimentan la construcción de conocimiento; de allí que deba asumirse también el sentido del arte como conocimiento. Es necesario reflexionar sobre los elementos que permiten comprender el sistema del arte como conocimiento, para, con ello, establecer posibles estrategias que configuren proyectos curriculares más eficaces y eficientes. Al comprender estos aspectos y sus potenciales articulaciones, es más sencillo asumir el reto de construir un proyecto curricular sobre educación artística.

42

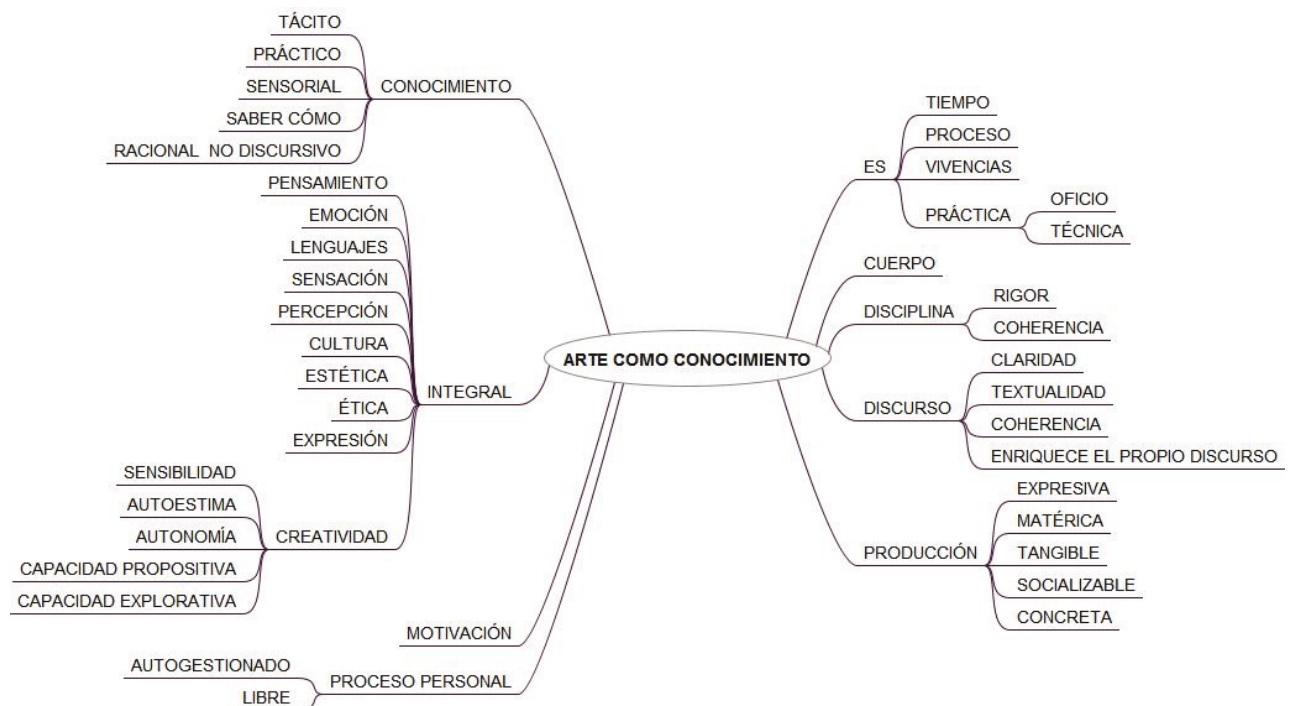


Figura 6. Arte como conocimiento.

Fuente: elaboración propia.

El arte, como campo de conocimiento, permite asumir e intentar comprender su complejidad estructural para dar paso a la reflexión que pueda orientar la construcción de propuestas curriculares más coherentes y significativas en relación con la experiencia artística.

El conocimiento se entiende como esa interpretación del mundo que permite responder de forma eficiente a sus exigencias y estímulos. Esta interpretación se construye a partir de la experiencia, la reflexión y las sensaciones.

El arte como conocimiento involucra tiempo, procesos, vivencias y prácticas. El arte es un proceso de producción en el que se desarrollan acciones relacionadas con el saber hacer y con las destrezas en el hacer, dentro del cual se contemplan las experiencias y vivencias del individuo, a veces del colectivo, para producir resultados percibibles y complejos. Su desarrollo y concreción requieren de tiempo.

Como elemento de carácter práctico, involucra una producción de resultados sistemática, disciplinada y rigurosa. Esta producción debe ser tangible, matérica, socializable, concreta y, ojalá, con carácter expresivo. No se trata simplemente de compartir información; se busca proponer un mensaje, algún contenido en la propuesta artística generada.

Para la presentación y socialización de la propuesta se requiere un dominio del lenguaje que sea sólido y coherente. Esta forma de conocimiento exige un discurso contextualizado, claro y coherente, que permita enriquecer el propio discurso y el contexto en el cual se encuentra inserto.

El conocimiento artístico es un proceso personal que involucra autogestión y libertad. Libertad de pensamiento y de acción. El resultado es un conocimiento tácito, práctico, sensorial, racional no discursivo y aplicado.

43

Esa es la razón para establecer que se trata de un conocimiento integral, pues el conocimiento artístico exige diversos aspectos dentro de su desarrollo. Tiene el componente de pensamiento, lo cognitivo complejo, participa de la emoción y puede organizarse de diversas formas, complejas y con sentido, propias de los lenguajes artísticos.

Dado que se parte del contacto sensorial, el cuerpo biológico, es un conocimiento construido desde el cuerpo. Con participación significativa de la percepción. El cuerpo, desde su propia complejidad y como principal recurso del ser humano para establecer contacto con su entorno y sus realidades, lo expone bien López en su libro *La educación artística da un paso al frente*:

A su vez, el cuerpo que mira es mirado y se convierte, al mismo tiempo, en su humildad y objetualidad, en foco de atención, medida y norma. Cosificado a través de su aspecto, se convierte en estereotipo. Salirse de la norma es, también, un ejercicio de transgresión social y estética que implica un cambio, un desafío artístico y social que conlleva una deconstrucción de nuestra manera de relacionarnos con el mundo y nos dota de herramientas críticas en una cultura visual y en un entorno sobrecargado de imágenes. Aprender a ver es aprender a deconstruir jerarquías, analizar subalternidades y proponer alternativas. (pp. 13-14)

Debido a que siempre está inserto en un marco contextual dado, se hace referencia al componente de Cultura como parte esencial del arte. Además, puesto que está relacionado con las dinámicas humanas, es fundamental incluir el factor ético en todo este proceso.

Pero el arte, como conocimiento, no solo busca la interpretación; además, dentro de sus propósitos fundamentales se encuentra la expresión: el poder exponer lo que se siente, se piensa y se es. Uno de los propósitos de la creación artística es mostrar, dejar ver, exponer lo que el productor de los objetos necesita compartir.

Muchas veces, ese conocimiento relacionado con el arte incursiona en el campo de la creatividad. El arte, como conocimiento, incluye el factor creativo. La creatividad es una capacidad propositiva, de exploración, un ejercicio de autonomía y una capacidad propia del ser humano. El componente de creatividad permite impulsar y fortalecer la capacidad de innovación.

Anne Bamford cierra su informe de investigación *El Factor ¡Wau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación* (2006), en el cual realiza una revisión global sobre las prácticas en educación artística que se están desarrollando en ese momento, exponiendo:

44

Educación con arte significa orientar la educación hacia el poder de la expresión artística y su capacidad de fomentar en todos y cada uno de los niños, las niñas y jóvenes una mentalidad innovadora, el espíritu creativo y las ganas de vivir y aprender. (p. 176)

La innovación, como actividad disruptiva, es un espacio alimentado por la capacidad creadora, la cual, a su vez, se nutre de la imaginación. La experiencia artística permite impulsar y fortalecer la imaginación, en tanto que es una configuración de nuevas ideas, pero dentro del marco de la creatividad.

La creatividad es la capacidad de proponer alternativas novedosas en circunstancias particulares. Al decir de Ken Robinson, es “el proceso de tener ideas originales que aportan valor” (2009, p. 22). Con lo cual se establece la importancia de comprender que este concepto de creatividad no se refiere a la simple acción de proponer ideas, sino que debe implicar un propósito, un aporte de valor al contexto en el cual se proponen. Cuando esta acción se limita a ser un surtidor de ideas extrañas o diferentes, pero sin contextualización, se puede hablar de fantasía. A pesar de la importancia de la fantasía como punto de partida para procesos creativos generales, para poder referirse a la creatividad propiamente dicha, esas ideas (fantasía) deben estar contextualizadas con un propósito de aporte hacia el contexto de origen.

La capacidad de enfocar y contextualizar, o, como se dice coloquialmente, “aterrizar”, la fantasía para darle carácter de creatividad, es uno de los aportes que el arte hace al proceso de desarrollo del ser humano y a la educación.

Campo del arte y Educación

Una vez establecido el sentido del arte como campo y como ámbito de conocimiento y experiencia, es importante identificar aquellos factores que permiten que la experiencia artística se convierta en una herramienta fundamental para el desarrollo integral del ser humano y, con ello, para el proceso educativo en general.

Lo educativo se asume como aquella experiencia, individual y colectiva, que permite desarrollar los potenciales y capacidades del ser humano para permitirle construir sentido.

La educación es un resultado, un proceso y un campo de reflexión sobre esas dinámicas que permiten la construcción de sentido. Como parte de ese ejercicio constructivo, impulsa el desarrollo integral del ser humano.

Pero es preciso aclarar que, a pesar del potencial implícito en la acción y las experiencias educativas, no siempre se puede garantizar el desarrollo óptimo, ni en cuanto a la construcción de sentido, ni en cuanto al desarrollo integral. Por eso se propone el campo de la educación artística como una estrategia eficiente para alcanzar mayores logros en ambos propósitos.

Entonces, es importante considerar la educación, en tanto experiencia, como un viaje, un proceso que se desarrolla en el tiempo y que implica un alto componente emocional, donde se genera un cambio importante al final de dicho proceso, incluso aun cuando no existiera esa intención previa.

La educación también es un espacio: un espacio conceptual que se configura y se graba en nuestra mente a nivel de las ideas; y un espacio metodológico que se construye gradualmente, de forma ascendente (en una experiencia ideal), y a partir de la saturación sensorial. Es decir, la experiencia educativa impacta sensorialmente al individuo y lo condiciona para construir modos de interpretar, responder y crear alternativas a su contexto y a la complejidad de sus realidades cotidianas.

Pero la educación no es un simple acercamiento teórico a la comprensión y construcción de sentido sobre las realidades contextuales. Hacer referencia a la educación es considerar acciones concretas donde están presentes la exploración, la producción, la interlocución, la resistencia y el riesgo, en tanto factores estructurantes del proceso educativo. Estas acciones impulsan y orientan la reflexión, tanto a nivel personal como colectivo, y dentro de realidades sociales y culturales particulares.

Dentro del ámbito de lo educativo, siempre se incluyen dos aspectos: el aprendizaje y la enseñanza. Es relevante comprender que se trata de dos acciones especializadas y particulares del ámbito educativo. Sin embargo, contrario a lo que mucha literatura y algunos imaginarios pretenden presentar como un absoluto, no siempre se relacionan de forma eficiente. Por ello, es esencial evitar referirse a la relación entre ellas como un absoluto, en la tan utilizada forma del discurso de enseñanza-guion-aprendizaje. La investigación ha demostrado que la existencia de procesos y acciones coherentes de enseñar no garantiza que se produzca un aprendizaje claro y significativo.

Antes bien, es un campo de reflexión crítica y análisis el incurrir en esa pretensión, pues ha generado innumerables problemas en los procesos de apropiación de los estudiantes en todos los campos de conocimiento y experiencia. La educación artística ha sido víctima de ese modo de abordar el proceso educativo de manera notable.

Para el ejercicio de diseño curricular, es importante considerar el aprendizaje desde diversos aspectos, estableciendo que este es un aspecto propio del estudiante, del sujeto que aprende, y que debe ser el eje del proceso educativo escolarizado.

El aprendizaje se genera en situaciones sociales, como resultado de una construcción colectiva y conjunta. Mediante el aprendizaje, la apropiación del objeto de aprendizaje se convierte en un universo de significados. Al aprender, se configura una representación del objeto de aprendizaje y de las realidades en las cuales se desarrolla. Así, el aprendizaje se convierte, como resultado, en esa comprensión de dichas realidades.

Y, además, es fundamental comprender que el aprendizaje se promueve desde el movimiento; para aprender se requiere moverse, contemplando tanto el movimiento físico-espacial como el movimiento de ideas, emociones y creencias. El aprendizaje debe ser dinámico y vital, pues el movimiento es vida.

Considerando estos diversos aspectos, es posible exponer que la educación, como experiencia, espacio y acción, incluye en su proceso la posibilidad de apropiar conocimiento, la posibilidad de interpretar las múltiples realidades en contexto, de reconfigurar, de revisar y de resignificar las propias actitudes y posturas, para dar paso a la construcción de diferentes modos de ver.

La educación como acción de reconfigurar la propia subjetividad permite impulsar la capacidad de crear, para proponer y desarrollar alternativas a las realidades cotidianas. Y resignificar las actitudes subjetivas a partir del propio deseo y la definición de intenciones para las acciones personales y colectivas permite proponer un proyecto de vida coherente y significativo.

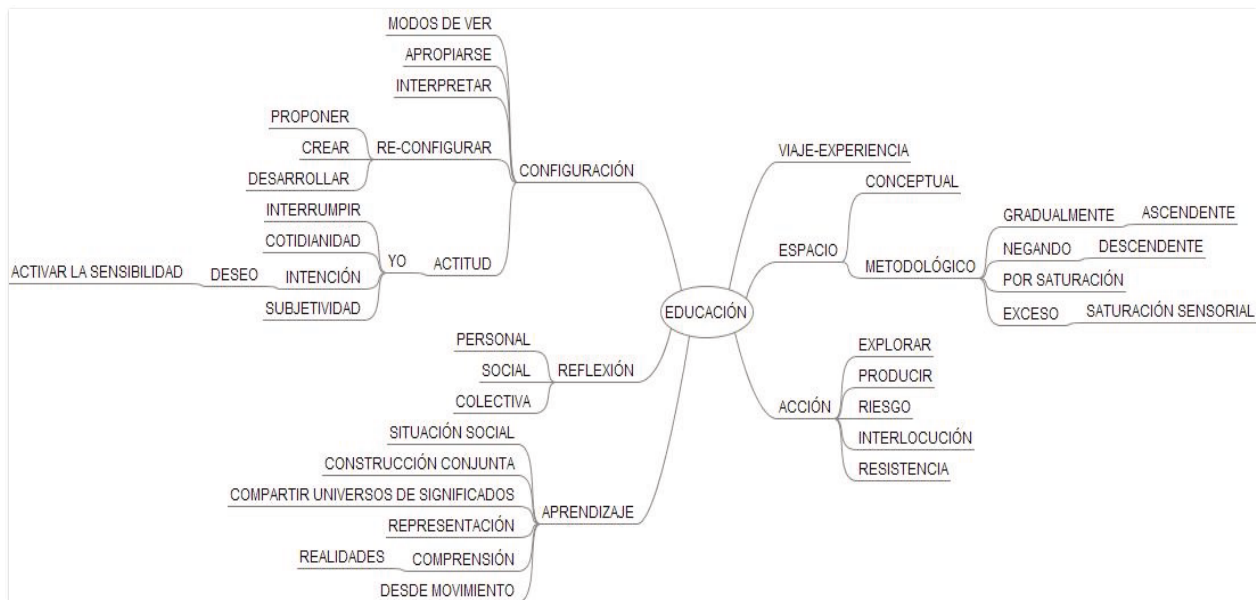


Figura 7. Componentes de la educación.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, al asumir la educación como esta experiencia constructora e integradora se puede considerar como oportunidad y soporte para el desarrollo integral del ser humano. Para referirse a un desarrollo integral, es preciso considerar varios aspectos que, en términos ideales, deberían estar presentes en la experiencia educativa. Tradicionalmente, el aspecto al cual se ha dado mayor relevancia es el pensamiento. Como aspecto esencial, y del cual dependen todos los otros, está presente la percepción, apoyada en el cuerpo; sin cuerpo, no hay nada. El cuerpo es el principal recurso para percibir y apropiarse del contexto.

Un aspecto largo tiempo relegado, por no decir que vetado, es la emoción. En cuanto a los modos de apropiarse e interpretar las realidades, está el aspecto metodológico. El gran marco que recoge todo esto, así como la experiencia misma, es la cultura. Como aspectos más cercanos a la tradicional concepción sobre el arte, se encuentran la sensación, la expresión y la creatividad. Por supuesto, y considerando que se hace referencia a la educación como experiencia, el aspecto final que define los resultados de la educación es la práctica.

Al relacionar todos estos elementos, sus dinámicas y complejidad, al campo de la educación artística, es preciso hacer ciertas claridades y ampliar algunos elementos.

Arte y educación, territorios de contacto

Como ya se expuso, la relación histórica entre el diseño curricular y el arte no es reciente, y las posibilidades educadoras de la experiencia artística han sido

comprendidas desde hace varios siglos. Para las propuestas contemporáneas, es relevante analizar aquellos factores que caracterizan una educación artística de calidad, sólida y coherente, para establecerlos como soportes en el diseño curricular del área de educación artística.

Qué contempla el arte

El arte en los procesos educativos aporta diferentes elementos para el desarrollo integral; su aporte e impacto dependen de la propia naturaleza del arte. Revisar qué contempla el arte, como experiencia y práctica, permite establecer un referente a la hora de organizar y enfocar los distintos aspectos del diseño curricular, centrados en el campo del arte.

El arte es un proceso que varía en el tiempo y se desarrolla según los momentos y vivencias que afectan al creador. Dicho proceso exige una organización y rigor que hacen de la práctica artística un ejercicio disciplinado; por ello, el arte se asume como una disciplina. Históricamente, la principal característica de la creación artística es justamente su disciplina.

Leonardo Da Vinci se refería a esto como *Ostinato Rigore*, el rigor que se necesita para alcanzar la excelencia.

48

Otro elemento fundamental para lograr procesos de creación artística de alta calidad es la motivación, pero la automotivación. Toda práctica artística implica un ejercicio juicioso de permanente automotivación la cuál debe ser libre y autogenerada. El creador artístico no puede ni debe depender de otros para adelantar su proceso de producción; la responsabilidad por su práctica artística depende únicamente de su propia automotivación. En el imaginario popular se acude a figuras míticas como las musas, esas diosas menores griegas que soplaban las ideas nuevas a los creadores. Pero en la práctica artística real, la generación de resultados depende únicamente del rigor, la disciplina y la motivación del productor. No puede derivarse esa necesidad en responsables externos. Dentro del campo de la educación, este factor potencia el desarrollo de la autonomía y la autoestima, con lo cual se convierte en un soporte fundamental para consolidar, a su vez, el desarrollo de la subjetividad y la conciencia sobre sí mismo, la esencia individual y sus potenciales tanto creativos como expresivos.

El campo del arte permite, y exige, el desarrollo de un discurso claro y coherente alrededor de los procesos creativos y sus productos. Frente al imaginario popular, que asume los procesos artísticos como simples acciones para configurar piezas novedosas, se requiere una reflexión crítica, profunda y rigurosa para desarrollar propuestas artísticas de calidad; se requiere un discurso claro y coherente. La propia práctica en el ejercicio de producción refuerza esta capacidad de presentar y comunicar dicho discurso a otros.

Toda práctica artística es en esencia una práctica relacional. La creación artística siempre involucra a otros, como espectadores de las propuestas generadas por el sujeto creador. Es así como la práctica artística solo puede considerarse como tal cuando está implícita la producción concreta de productos, en cualquier lenguaje expresivo.

Alcanzar un dominio que resulte significativo para el sujeto que aprende, en esos lenguajes y en las técnicas que le permitan dar forma a su objeto de expresión, es uno de los logros posibles al impulsar la educación por medio del arte. Bien lo expone Judith Akoschky (2002) cuando dice:

Apropiarse del lenguaje plástico, servirse de él como vehículo para la expresión y comunicación en sentido amplio, no significa acumular experiencias y conocimientos, por más ricos que estos sean, sino más bien el proceso por el cual estos conocimientos y experiencias permiten a nuestros alumnos construir significados acerca del mundo que los rodea y comprender lo que ese mundo significa para otros seres humanos.

Apropiarse de este lenguaje significa, para nuestros alumnos, ampliar las posibilidades de su condición humana. La relación proceso-producto es la que existe entre el pensamiento y las acciones que permitirán su concreción en forma de imágenes. La distancia entre el proyecto inicial y el producto final siempre guarda algún tipo de relación con las capacidades y las limitaciones del autor, en relación con las posibilidades y las restricciones de los materiales que ha usado y con el proceso de trabajo que ha puesto en marcha. (p. 85)

Es un ejercicio dinámico en el que se involucra una idea que va transformándose en el proceso y en el tiempo a partir de las reflexiones y acciones que se realicen a su alrededor. Es la acción, pero también es el pensamiento; la misma Akoschky lo explica de modo muy claro:

Las reflexiones que se producen “pensando la acción” permitirán a los niños apropiarse conceptualmente de la experiencia y, de esta manera, les será posible utilizar estos conceptos para anticipar y no tener que recurrir al ensayo-error.

Si no se quiere caer en la acción por la acción misma, es necesario acompañarla de la reflexión, entendida esta no como una teorización, sino como *producir conciencia*. La acción no es en sí misma conocimiento, pero puede ser considerada como fuente de aprendizaje si se promueven los mecanismos por los cuales los alumnos puedan *tomar conciencia* de sus intenciones, de las acciones que han elegido como caminos y de los resultados a los que arribaron, estableciendo relaciones entre todos estos aspectos. (p. 76)

Allí están presentes tanto la complejidad de lo cotidiano, como el pensamiento complejo, como la emoción que impulsa la expresión. Partiendo de estos aspectos que son propios de la práctica artística, en general, es posible decir que el arte puede aportar al proceso educativo en los siguientes aspectos:

- ▶ Cognitivo, desarrollo de pensamiento complejo.
- ▶ Actitudinal, desde el ejercicio de la disciplina artística.
- ▶ Procedimental, al reforzar habilidades y destrezas desde el hacer técnico y sus procedimientos.
- ▶ Comunicativo, al involucrar la capacidad de expresar, exponer los sentimientos, ideas e interpretaciones de las realidades contextuales.
- ▶ Espiritual, como ese factor que permite desarrollar un proceso introspectivo de carácter personal, el cual permite expresar el proyecto personal de vida.

Por otra parte, la experiencia artística permitirá impulsar y fortalecer diversos aspectos y dimensiones del desarrollo humano a partir de las prácticas focalizadas en los procedimientos técnicos propios de las artes y en la producción de resultados dentro de tales marcos. Elliot Eisner establece una serie de competencias que el arte aporta al proceso educativo (Eisner, 2002).

La percepción de relaciones: un producto creativo o expresivo siempre resulta de la relación entre elementos y formas, dentro de un proceso de configuración. Establecer estas relaciones a partir de la percepción de sus cualidades es un resultado posible desde la práctica artística.

La atención al detalle: partiendo del razonamiento, es posible distinguir los detalles que conforman una forma o producto creativo. La configuración formal exige tomar decisiones sobre las relaciones más adecuadas para dar sentido a la forma, para que sea lo que el sujeto creador desea.

La capacidad de solucionar problemas: todo el proceso de creación y producción de resultados dentro del campo artístico está supeditado a la elección de la solución formal, procedimental y discursiva más adecuada para alcanzar el propósito establecido. Toda situación tiene múltiples posibilidades de respuesta y soluciones diversas. Aquí, la capacidad creativa y la priorización de ideas permiten concretar algunas de dichas soluciones, visibles en el producto concreto desarrollado.

La flexibilidad se define como: esa capacidad que permite cambiar de dirección según las circunstancias del proceso creador lo vayan exigiendo, y acorde con las condiciones de realidad que surjan en dicho proceso. La flexibilidad se relaciona en gran medida

con la fluidez; se refiere a la capacidad de ver alternativas a las situaciones que deben enfrentarse y a la capacidad de establecer múltiples posibilidades, pero siempre desde una perspectiva realista.

La capacidad de toma de decisiones: todo proceso de producción creativa se basa en la capacidad de tomar decisiones que permitan definir el proceso, los pasos y el momento oportuno para finalizar la construcción del producto proyectado.

La percepción e interpretación estética: partir del proceso de captura de información sensorial, la percepción, conlleva a una etapa de análisis e interpretación de dicha información, en la cual está implícito el pensamiento complejo, la reflexión crítica y la capacidad de interpretar la información obtenida de la experiencia. La postura que se asume frente a la situación, al proceso creador y al resultado posible en términos formales exige un sentido estético: una capacidad de interpretación crítica que permita establecer un modo de ver y asumir tanto la experiencia como el producto de creación resultante. Esa es la interpretación estética que impulsa y promueve la experiencia artística dentro del proceso educativo y escolar. No la estética como la tradicionalmente aceptada filosofía de lo bello, sino el sentido de lo estético que el hombre contemporáneo debe recuperar y fortalecer.

Mario Gennari se refiere a esta capacidad como el *sensus aestheticus*, es decir, una personalidad integral y multilateral, donde el arte permite equilibrar diferentes aspectos, como objeto y sujeto, realidad e imagen, yo y el otro, desarrollo y paralización. Generando así un modo de ser, un paradigma vital (Gennari, 1997). Y no debe olvidarse el componente principal de cualquier dinámica de relacionamiento, ya sea con otros o con el contexto: el cuerpo.

El cuerpo debe estar presente en todo ejercicio educativo donde el arte sea protagonista, y es el principal recurso de cualquier sujeto creador para abordar sus procesos de producción; sin cuerpo, no hay nada. Así que se requiere considerar varios aspectos relacionados con el cuerpo.

Lo primero, se trata de un eje fundamental, es donde se establece el contacto con las realidades, el corazón de la percepción, y la herramienta que permite la producción. El cuerpo es un medio que permite la apropiación del contexto; es la herramienta que posibilita la interpretación y la exposición de ideas, y es el medio que permite concretar el producto que expone el pensamiento detrás de la producción: el medio expresivo.

Pero el cuerpo tiene varias acepciones. Existe un cuerpo biológico, el cual nos permite establecer contacto con las realidades por medio de lo sensorial y perceptivo. Está el cuerpo lingüístico, que establece formas de interpretar y exponer las ideas desde unos códigos comunes. También está el cuerpo cultural, que se refiere a esos elementos colectivos que generan una imagen común y una identidad colectiva, incluyendo

imaginarios, creencias y modos de relacionamiento. El cuerpo emocional posibilita el desarrollo sensible del ser humano. Por último, el cuerpo social se presenta como esa estructura invisible pero real que define las dinámicas del colectivo social. Todos estos cuerpos deben integrarse de alguna manera para permitir el desarrollo integral e integrador del sujeto y de la comunidad.

Comprender cómo se articulan estos diferentes aspectos permite tener una base sólida para el diseño y gestión de proyectos curriculares coherentes y bien enfocados dentro de contextos de realidad particulares y desde la aproximación de la experiencia artística.

Esta variedad de elementos da cuenta de la complejidad real que está implícita en cualquier proceso creativo artístico y permite, además, considerar la forma en que deben proyectarse y abordarse los componentes de una propuesta curricular para el área de artes.

Diseño curricular y educación artística

Una vez expuestos los componentes del campo del arte, desde su esencia, su complejidad y el potencial aporte que pueden generar dentro de los ámbitos de la educación y la escuela, es posible abordar la revisión de los posibles modos de organizar y enfocar el diseño curricular para el área.

Históricamente, han existido abordajes que pretendían conseguir la estructura más sólida y coherente para integrar el arte dentro de los espacios escolares. Sin embargo, de acuerdo con las realidades contextuales, estos intentos no siempre obtuvieron los mejores resultados en cuanto a educación y aprendizajes significativos. Antes bien, muchas veces se convirtieron en obstáculos para un verdadero desarrollo integral del ser humano o incurrieron en lo que buscaban cambiar: el modelo más tradicional y rígido de escuela.

Es importante revisar esos procesos históricos y sus implicaciones en el ámbito escolar, así como en los procesos educativos en los que intervinieron. Realizar una mirada reflexiva sobre ellos puede dar más luces frente a las posibilidades y limitaciones de la experiencia artística en la escuela y en los procesos educativos en general.

Sin embargo, al hablar de currículo, se hace necesario enfocar la mirada en la posible sistematización de procesos y estrategias para referenciar una educación artística real, bien estructurada, en la cual el arte, en su esencia y complejidad, pueda articularse con la educación desde su misma complejidad y sentido.

Partiendo de asumir el sentido de lo educativo como esa experiencia, espacio, proceso y producto que permite la construcción de sentido en el sujeto, se puede enfocar

el diseño de experiencias de aprendizaje desde la configuración de experiencias artísticas que puedan ser articuladas de forma eficiente como espacio de exploración y creación.

Algunos de los enfoques que han caracterizado históricamente en el campo de la educación artística, se han concentrado en establecer marcos de referencia para orientar los procesos y enfocar estrategias dentro de ciertos propósitos. Algunos de los más reconocidos y renombrados son los siguientes. Es posible encontrar propuestas que se enmarcan en la intención y resultados posibles, dentro de la misma educación artística se contempla:

- ▶ Como proceso. Centrado en la experiencia individual y colectiva.
- ▶ Como medio de expresión. Centrado en la emoción y la libertad.
- ▶ Como desarrollo y exploración de la creatividad. Centrado en la sensibilidad, autoestima, autonomía, capacidad propositiva y capacidad de exploración.
- ▶ Como apreciación de la producción. Centrada en aprender a ver, percibir y valorar productos artísticos.
- ▶ Como oficio. Modelo mimético donde la similitud con el modelo de referencia es esencial. Se enfoca en modos de hacer, en la exploración sensorial y técnica.
- ▶ Como saber y procedimiento. Con carácter logo céntrico, centrado en conocer y producir objetos.
- ▶ Como producto cultural. Enfocado en comprender el sistema y el lenguaje cultural del arte.

53

Existen propuestas enfocadas en el manejo de contenidos:

- ▶ Educación artística.
- ▶ Educación Estética. En tanto reflexión sobre percepción y el sentido de la obra de arte, pero también el cotidiano. Apuesta por el desarrollo de la sensibilidad.
- ▶ Historia del Arte. Centrada en el contenido histórico de los productos y sus creadores.
- ▶ Arte como herramienta y soporte para la apropiación de otros campos de conocimiento y experiencia. El arte como canal y medio para el desarrollo integral e integrado. La experiencia artística es un medio integrador.

Otras denominaciones para las posturas que asumen los educadores al intentar articular el arte con los procesos educativos han sido:

- ▶ Autoexpresión. Según esta teoría, el arte en el nivel infantil no puede ser enseñado, pues la expresión depende de la evolución física, psicológica y cognitiva del sujeto. El arte en la escuela sirve para posibilitar la actitud creadora, entendida de manera amplia, y se considera un espacio motivador para quien aprende. Sus principales representantes fueron Lowenfeld (1945), Read (1943) y Kellog (1969).
- ▶ Cognición artística. Las producciones expresivas son el resultado de la comprensión del mundo y de las expresiones propias del desarrollo intelectual. El niño desarrolla conceptos a medida que crece y adquiere nuevas experiencias. Algunos de sus representantes son Luquet (1913) y Piaget (1955).
- ▶ Teorías perceptuales. Proponen que las estructuras se aprenden a nivel global y se representan con base en la percepción personal. Se apoyan en lo motriz, lo perceptivo y lo representativo.
- ▶ Enfoque posmoderno, enfocado en reintegrar la experiencia artística como una acción significativa en el contexto cotidiano de los usuarios del arte. Se asume el arte como un sistema simbólico donde el significado y la interpretación son bases de interés.

No existen valores estéticos definitivos; el arte depende del lenguaje (interpretación) (Efland, 2003). Efland reflexiona sobre el potencial aporte de un modelo con este enfoque, puesto que significaría una ruptura frente a los modelos existentes de educación artística.

Diseño de currículos para educación artística

Recapitulando el tema del currículo, se asume que este es un proyecto pedagógico, una propuesta de carácter teórico que busca servir de soporte y guía para el desarrollo de una serie de prácticas educativas dentro de un contexto de realidad particular.

Los currículos se diseñan desde y para el contexto de una comunidad real. Esa particularidad de estar ubicados en la realidad, con sus complejidades y sus dinámicas siempre variables, exige que este tipo de propuestas sea altamente flexible.

Existe la tendencia a considerar los currículos como proyectos rígidos e inamovibles, incluso reactivos. Sin embargo, la esencia del currículo como propuesta y proyecto es responder a las necesidades y particularidades de un contexto real, y la realidad es esencialmente dinámica y variable; por ello, exige que los diseños curriculares se aborden de manera flexible, dinámica y realista.

En la medida que la propuesta esté realmente contextualizada resultara mucho más eficiente y eficaz en términos de formación y aprendizajes significativos. El diseño curricular exige planeación rigurosa y gestión eficaz de los procesos. Pero debe comprenderse que “rigurosidad” no es sinónimo de “rigidez”, y que una gestión eficaz exige un abordaje emergente, en el sentido metodológico de estar en capacidad de adaptarse a las condiciones de realidad del contexto.

Una vez asumidos estos dos factores, al contrario de lo que usualmente podría creerse, el proyecto curricular se puede flexibilizar. Dicha flexibilidad está directamente relacionada con la posibilidad de construir una propuesta formativa que realmente esté conectada con el contexto y la complejidad de sus realidades.

Pero, como ya se expuso, un proyecto de diseño curricular siempre será, en principio, una propuesta de carácter teórico. La gestión de su desarrollo será el espacio de oportunidad para generar un impacto práctico en el contexto de origen. Y, dentro del campo de las artes y de la educación artística, este tipo de planeación, organización y gestión del proyecto, así como su desarrollo, son esencialmente los mismos que en cualquier otro campo de conocimiento o experiencia.

La posible diferencia sería evidente al momento de orientar los procesos, acompañarlos y diseñar estrategias de aprendizaje que estén directamente enmarcadas en la propia complejidad del campo del arte y sus lenguajes.

55

El arte, como ya se expuso, aporta en diferentes dimensiones y aspectos tanto a lo educativo como al desarrollo integral de la persona. Uno de sus aportes diferenciales, en términos de diseño curricular, es que el factor de flexibilidad y la mirada alternativa sobre los componentes de una propuesta curricular tendrán la impronta de la mirada del arte.

Será reflexiva, crítica, flexible y divergente; buscará la integralidad y la interdisciplinariedad en su interpretación, permitirá la exploración como eje de los procesos, será abierta y dinámica, y se enfocará en un resultado, pero sin considerarlo como definitivo o absoluto.

Capítulo tres

Elementos del diseño de un proyecto curricular

Para la educación artística el ejercicio es similar al de otros campos de conocimiento, se estructura un proceso que contempla:

- ▶ Fundamentación: incluyendo las políticas, la teoría, los conceptos y los marcos procedimentales propios del área de enfoque.
- ▶ Caracterización del contexto: cuyo resultado es un diagnóstico sobre las realidades propias del contexto objetivo.
- ▶ Definición del sistema evaluativo: el cual debe permitir optimizar la gestión del proyecto curricular y también de los procesos de aprendizaje.
- ▶ Caracterización y definición: del perfil final de formación del estudiante que pretende formar la propuesta.
- ▶ Selección de propósitos, resultados de aprendizaje: ya sea en forma de objetivos o de logros.
- ▶ Selección de contenidos: considerando tanto la enseñabilidad como la Educabilidad.
- ▶ Selección de estrategias metodológicas: para facilitar la apropiación de los contenidos y el logro de los resultados de aprendizaje propuestos. Aquí se construye desde la didáctica.
- ▶ Definición de criterios de seguimiento y evaluación de resultados de aprendizaje.

Así la estructura de la propuesta curricular responde a los aspectos que configuran un proyecto curricular.

- ▶ Contexto: el conjunto de circunstancias que caracterizan el lugar donde se desarrollaría la propuesta (incluyendo ambiente, entorno y cultura), impactando

y siendo impactadas por las acciones y actitudes de las personas que se encuentran allí.

- Enfoque: presentado desde la misión y visión del proyecto. Es la visión que orienta el currículo y sus proyectos.
- El qué enseñar: aprendizaje.
- El cuándo enseñar: tiempos y procesos.
- El cómo debe enseñarse: didáctica y docencia.
- El cómo optimizar todo el proceso: sistema evaluativo.

58



Figura 8. Aspectos del contexto.

Fuente: elaboración propia.

En el ámbito escolar existen dos formas dominantes de aproximación al diseño de propuestas curriculares. Una se construye a partir de un diseño existente en la institución, y la participación que puede aportar el docente se limita al diseño de estrategias y al desarrollo de estas en contexto. La otra le ofrece la oportunidad de construir el proyecto desde cero, con ciertos límites que se establecen desde el perfil y los objetivos de la institución. La manera de estructurar la propuesta curricular estará condicionada, entonces, por la libertad de creación y desarrollo que la institucionalidad ofrezca.

Dentro de esa perspectiva, y cuando se solicita el diseño completo de la propuesta, el diseñador puede tener que construir el enfoque que orienta el proyecto y su proceso, acorde con el perfil institucional. Por supuesto, también debe considerar las

características y condiciones del contexto y de la población objetivo. Sin embargo, en el escenario en el que el diseñador se enfoca en la parte operativa y especializada de su campo de conocimiento, igualmente es fundamental tener muy claros los aspectos de fundamentación de la institución, misión y visión, así como los soportes teóricos y metodológicos que orientan el desarrollo de su proyecto educativo. Es decir, en ese caso, el diseñador primero debe contextualizarse a sí mismo para proponer estrategias coherentes, pertinentes y contextualizadas.

Partiendo de esta claridad sobre las posibilidades dentro de las cuales se puede abordar el ejercicio de diseño de propuestas curriculares, revisemos los elementos de un proyecto, estableciendo algunos referentes propios del campo de la educación artística y las artes plásticas.

Fundamentación

En este factor se construye el marco dentro del cual se desarrollarán los procesos educativos de la institución; define los límites y las metas sobre los cuales construir la estructura de todo el proyecto educativo institucional. Esto se evidencia en la Misión y la Visión institucional, que deben estar presentes en todos los aspectos del proyecto educativo y en todas las dinámicas que sucedan dentro del ámbito institucional. Es el espíritu de la institución y de sus procesos.

Pero esta propuesta de meta ideal de formación, así como el propósito de la institución como proyecto educativo macro, se construyen desde una clara comprensión de diversos aspectos relacionados con el contexto y la comunidad objetivo del proyecto. De igual modo, involucra aspectos de tipo legal y conceptual que serán orientadores y soportes del desarrollo del proyecto educativo. En el caso de proyectos relacionados con la educación artística, es importante establecer con claridad los enfoques formativos, conceptuales y procedimentales del campo del arte para configurar un marco de referencias sólido y coherente.

Entonces, para construir de manera coherente el componente de fundamentación es preciso presentar de forma clara y precisa:

- ▶ **Misión:** Expone hacia dónde se dirige y enfocan las metas a mediano y largo plazo.
- ▶ **Visión:** Define el camino a seguir. Expone los principios de identidad institucional. Aclara qué se desea lograr, hacia dónde se dirige la propuesta y dónde se desea estar en el futuro. Para lograrlo, presenta aspectos que permiten comprender cómo lo conseguirá.
- ▶ **Marcos de referencia:** En este espacio se presentan aquellos aspectos que sirven de soporte, marco y orientación para el desarrollo de los procesos y las estrategias relacionadas con el proyecto institucional. Se incluyen aspectos

legales, donde se aclaran las políticas educativas, culturales y artísticas que enmarcan la propuesta. Se exponen las políticas a nivel macro, regional, nacional y local. Se definen las políticas institucionales que regirán el proyecto.

También se presentan los enfoques metodológicos pedagógicos que definen la identidad institucional. En el caso de la educación artística, se hace referencia al marco dentro del cual se comprenderá y proyectará la experiencia educativa desde la experiencia artística. Se aclaran aspectos conceptuales, teóricos e incluso técnicos relacionados con el campo. Estos elementos referenciales son los parámetros para diseñar estrategias, gestionar procesos y recursos, y valorar procesos y logros.

Caracterización del contexto

El contexto se contempla como esa serie de circunstancias que van a caracterizar una situación, impactando y siendo impactadas por las acciones y actitudes que allí se generen. El contexto involucra el entorno, el ambiente y la cultura. Dentro de estos aspectos se encuentran algunas condiciones que debemos tener claras al diseñar una propuesta curricular, y por ello se puede hacer referencia al contexto social, contexto histórico, contexto cultural, contexto geográfico y contexto económico. El ejercicio obligatorio de caracterización debe dar cuenta de los aspectos más relevantes relacionados con esos contextos específicos. Se enfatiza en comprender aquellos aspectos que estén directamente relacionados con el campo del arte y la educación artística.

Dentro del campo del arte, adquiere relevancia la revisión más detallada del componente contextual cultural, pues es el campo en el que se desarrollan las experiencias y actividades propias de la experiencia artística. Estamos haciendo referencia al componente semántico, que se torna fundamental debido a la esencia del arte como lenguaje.

También enmarcado en lo cultural se encuentra el componente de lo semiótico y las relaciones de significados que la práctica artística puede producir. Estas maneras de abordar, analizar e interpretar las realidades en contexto, desde la aproximación propia del arte, particularmente de las artes plásticas y visuales, perfilan y definen formas de respuesta que la comunidad y cada individuo van a utilizar en su relacionamiento cotidiano.

Por supuesto, en este espacio es importante comprender también la participación e influencia que tienen dos aspectos que definen los contextos: los imaginarios y las creencias. Estos dos aspectos permitirán conocer los modos de relacionamiento, pero también de respuesta, que un colectivo nos mostrará en el proceso de desarrollo de un currículo. Los imaginarios y creencias determinan los miedos y resistencias que podemos encontrar al gestionar los currículos y sus estrategias, así como la disposición positiva y cercanía que la comunidad pueda manifestar hacia nuestras

propuestas. Esta es la razón por la cual es muy importante su comprensión al momento de diseñar y desarrollar propuestas curriculares coherentes y respetuosas de los contextos y acorde al objetivo.

Así, es necesario realizar un estudio juicioso sobre las realidades que existen en el contexto. Una propuesta curricular debe ser flexible y respetuosa con las personas que son su objetivo de formación. El ejercicio real de la alteridad cobra la máxima relevancia en esta valoración y caracterización de los contextos, asumiendo la alteridad como esa capacidad de respetar, reconocer y aceptar al otro desde la diferencia. El componente de alteridad debe estar presente en todo tipo de propuestas curriculares que se diseñen y desarrollen.

La percepción que exista en la comunidad sobre el campo del arte, sobre sus practicantes y la práctica misma del arte será el referente para la manera en que reaccionarán y se relacionarán con nuestra propuesta curricular y de formación. De allí la trascendental importancia de comprender esos aspectos.

Dentro del ejercicio de caracterización de contextos, debe recalcarse el aspecto procedimental y metodológico que requiere captar la información que se ha expuesto como esencial para establecer un diagnóstico eficiente y válido del contexto. La información que puede capturarse para construir el diagnóstico se obtiene esencialmente a partir de la observación directa (propia o de los miembros de la comunidad objetiva). Como educadores, la responsabilidad de organizarla, analizarla e interpretarla es nuestra. La información debe ser registrada, y para ello existen diversos recursos: captura por medio escrito, esquemas gráficos, audiovisual y auditivo. Es cuestión de flexibilidad y eficacia tener disponibles los testimonios que nos ofrece el contexto.

Se sugiere considerar los siguientes aspectos como bases para organizar y sistematizar la información, a partir de las evidencias que arroja el contexto.

- ▶ Información con carácter simbólico, de fuentes personales: Esta información surge de la interacción directa con la comunidad y se evidencia en las formas de responder y en los medios utilizados: verbal o no verbal. Depende de la sensibilidad y capacidad del observador para comprender qué tipo de mensaje están compartiendo a través de esas respuestas simbólicas.
- ▶ Información directa, material: Es aquello que podemos observar dentro del entorno espacial donde se busca desarrollar el proyecto curricular y que puede afectar el desarrollo eficiente del mismo.
- ▶ Información contextual diversa: Se obtiene a partir de observar situaciones en contexto. Es la información que arrojan las dinámicas de relacionamiento de la

comunidad, sus actividades colectivas y las manifestaciones culturales y sociales que, de alguna manera, parecen ser propias del colectivo observado.

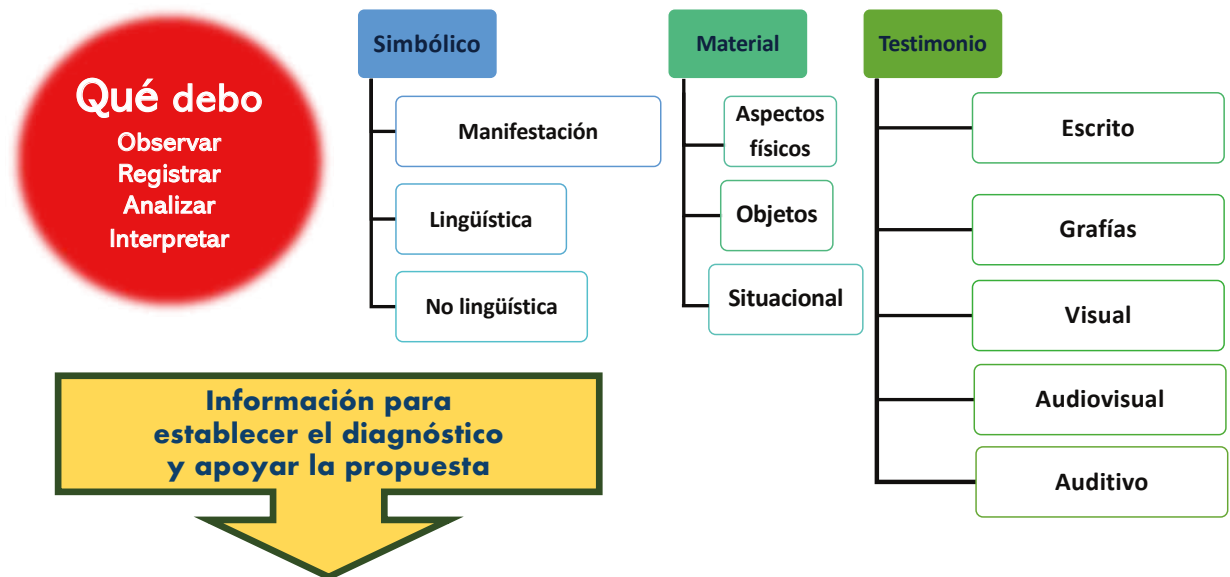


Figura 9. Evidencias del contexto.

Fuente: elaboración propia.

62

El resultado debe ser la sistematización de la información que permita caracterizar el contexto, un diagnóstico que servirá como soporte para el análisis e interpretación de dichas características, y su aprovechamiento como apoyo para los aspectos de diseño curricular que sean pertinentes. En cuanto al arte, debe solicitarse información sobre prácticas relacionadas con el arte y la cultura en el contexto de la institución y en relación con la comunidad.

Definición del sistema evaluativo

El sistema evaluativo incluye una estructura compleja, general, que permitirá organizar el proceso, sus fases y las estrategias necesarias para alcanzar los propósitos establecidos. Este sistema es el marco global que busca mantener altos niveles de calidad en el desarrollo del proyecto curricular. Se estructura como una mirada global del proyecto, de sus componentes y de sus impactos parciales y globales. Sirve para tomar decisiones y estructurar estrategias de ajuste y mejora durante el desarrollo de la gestión del proyecto.

No puede ser rígido ni estático, debe poder adaptarse y ajustarse a las circunstancias que el desarrollo de la propuesta va generando. Debe tener carácter flexible y dinámico.

El sistema se configura desde tres momentos:

- **Diseño-prototipo:** el diseño, como estructuración de la propuesta de formación, responde a la manera en que se organiza el plan de formación y los procesos de aprendizaje de la propuesta. Debe establecer con claridad el enfoque evaluativo y el proceso temporal que requiere la propuesta. Es una propuesta esencialmente teórica y sirve de orientación, guía para la gestión del currículo.
- **Observación:** contemplada como la observación sobre el contexto que permite establecer el marco general de la propuesta, así como posibles debilidades y fortalezas, y las alternativas de impacto que pueden surgir en el desarrollo de esta.
- **Intervención:** durante esta fase se desarrolla propiamente el ejercicio de intervenir en el contexto y aplicar todo aquello que se consideró esencial para alcanzar los objetivos de formación y los resultados de aprendizaje en la propuesta curricular.

El sistema evaluativo tiene como propósito optimizar la gestión del proyecto curricular y también los procesos de aprendizaje. La evaluación de logros en el área de educación artística depende de los contenidos, procedimientos y productos proyectados.

Caracterización y definición del perfil final de formación

63

Este aspecto busca delimitar y caracterizar de forma clara el perfil final del estudiante que pretende formar la propuesta. De manera ideal, debe presentar con claridad unos indicadores que permitan validar, al final del proceso formativo, si el egresado posee las condiciones establecidas. Sirve como referente de evaluación tanto del proyecto global como de los procesos relacionados con los resultados de aprendizaje. Debe dar cuenta de las dimensiones de desarrollo integral y de los contenidos globales que son dominio obligado del egresado de la propuesta curricular.

El perfil caracteriza el desarrollo emocional y social, los dominios cognitivos, el dominio procedimental, el desarrollo actitudinal, el desarrollo intrapersonal y la proyección de la persona hacia su contexto. Este aspecto presenta de forma coherente aquellas apropiaciones que debe poseer el estudiante en su calidad de egresado del proceso formativo.

En el caso de la educación artística, además de las anteriores, se debe incluir su capacidad expresiva, el desarrollo de destrezas, los dominios procedimentales y los aspectos actitudinales relacionados con el arte y sus lenguajes.

Selección de propósitos, resultados de aprendizaje

La experiencia y la historia relacionadas con la escolaridad y la educación han validado la importancia de enfocar sus procesos en el aprendizaje. Para estructurar de manera

más operativa el alcance de las metas de formación establecidas, se desarrollaron modelos que enmarcan las planeaciones de los espacios de formación que soportan el proyecto curricular. Los modelos son representaciones organizadas, adaptables y modificables de una realidad educativa, que intentan estructurarla. De allí surgen tres maneras de organizar y presentar los propósitos educativos: las competencias, los logros y los objetivos. Si bien se encuentran relacionadas, no son similares ni iguales. Entonces al momento de estructurar los propósitos de formación pueden exponerse desde estos tres tipos de abordajes y sus conceptos de fondo. Se pueden presentar ya sea en forma de objetivos, centrados en resultados; en forma de logros, centrados en los procesos de producción de resultados; o en forma de competencias, centradas en desempeños en contexto. La claridad, coherencia y pertinencia de la formulación de dichos propósitos va a determinar en gran medida la calidad y la capacidad de conseguir el desarrollo integral ideal, establecido.

En el área de educación artística, los propósitos se enfocan en varios frentes: desarrollo expresivo, pensamiento reflexivo y crítico, desarrollo creativo y dominios técnicos, además de todos los factores que pueden considerarse a nivel general en el ámbito educativo.

Selección de contenidos

64

Los contenidos de aprendizaje se organizan en una estructura particular que se denomina plan de estudios, dentro del macro currículo o proyecto educativo institucional. Estos contenidos se presentan en los proyectos medios referidos a planes de nivel, de área por nivel y algunos proyectos integradores. En el plano micro, se presentan como los contenidos de aprendizaje para cada curso específico. Debe aclararse que, en el nivel micro, también es posible referirse a contenidos de aprendizaje puntuales para cada fase o unidad que se diseñe dentro del proyecto formativo.

Existen dos conceptos que determinan la estructuración de los procesos y de los contenidos: enseñabilidad y educabilidad. Se enfocan en dos componentes estructurales: por un lado, el sujeto que aprende y su capacidad de aprendizaje (enseñabilidad) desde lo individual y diferencial; y, por otro lado, en la complejidad del saber objeto de aprendizaje (educabilidad), que va a afectar los modos de organizar los momentos de aprendizaje, las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje y las formas de evaluar estos procesos. Tener claridad sobre esos aspectos ayuda en el ejercicio de diseño de las estructuras de contenidos y su relación con todos los componentes propios de un proyecto curricular.

La educabilidad exige conocer los elementos relacionados con el concepto de aprendizaje y con sus componentes prácticos: el aprendizaje desde la perspectiva de quien enseña y organiza estrategias para facilitar apropiaciones, lo que es parte esencial del campo de la didáctica; y el aprendizaje desde la perspectiva del sujeto

que aprende, donde las diferencias individuales adquieren gran valor y relevancia. Los ritmos y estilos de aprendizaje determinan cómo deben organizarse los planes de enseñanza, los momentos de apropiación de contenidos y las estrategias y recursos que se proponen para facilitar la apropiación de estos.

El agente encargado de gestionar el currículo directamente con las comunidades, el educador, necesita poseer claridad sobre sus campos de conocimiento. Es ideal contar con un nivel de dominio sobre su área para comprender también cuál es la lógica más adecuada para organizar procesos de aprendizaje en esa área. Sin embargo, dicho conocimiento debe tener un componente potente de flexibilidad, pues el factor de educabilidad, que se centra en las diferencias individuales, afectará esas estructuras. La propuesta de organización de contenidos no puede ser rígida, pero tampoco puede perder el rigor. He allí la capacidad y la sensibilidad real del educador para comprender cuándo y cómo ajustar planes, estrategias y tiempos según las condiciones de realidad del contexto en el cual se desarrolla el proyecto curricular.

Considerando como elementos cardinales la enseñabilidad y la educabilidad, se puede abordar el diseño de los contenidos a partir de reflexionar sobre qué debe incluirse en esta estructura.

- ▶ Es el escenario donde confluyen el plano de lo real (realidades contextuales y hechos, situaciones que suceden allí) con el plano de lo ideal (aspiraciones, ideas, teoría).
- ▶ Es la forma particular de organizar el conocimiento dentro de estructuras que buscan facilitar la apropiación de los contenidos, ya sea por ciclos, materias, disciplinas, áreas y otros.
- ▶ Estrategia que coordina diversos componentes y enfoques de la práctica educativa con miras a actuar coordinadamente en conjunto.
- ▶ La necesidad de convertir esta estructura en un escenario para la formación integral, pero como respuesta al contexto.

Comprender en profundidad un saber facilitará organizar su esencia como contenidos de aprendizaje y, a partir de allí, diseñar estrategias pertinentes y coherentes para facilitar la comprensión y apropiación de sus conceptos, metodologías y procedimientos.

Por tanto, los contenidos organizados de forma eficiente y desde una mirada didáctica requieren un soporte operativo y práctico que permita acercarse a ellos y asimilarlos; para posteriormente realizar la transferencia en la realidad contextual donde vive el sujeto que aprende.

Los contenidos del área de educación artística dependen de diversos aspectos, como los lenguajes elegidos, los enfoques de educación artística que enmarcan la propuesta y el tipo de producción que se busca destacar. Sin embargo, la estructura básica del diseño curricular es la misma que para cualquier campo de conocimiento o experiencia.



Figura 10. Tipos de contenidos.

Fuente: elaboración propia.

Selección de estrategias metodológicas

Con base en lo anterior y considerando que el currículo es una propuesta teórica que debe aplicarse de forma práctica en la realidad contextual, es posible comprender la necesidad de trabajar desde el diseño de estrategias metodológicas que apoyen la gestión del proyecto curricular, el desarrollo de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Las estrategias abarcan diferentes espacios y momentos. Se necesitan estrategias para desarrollar un diagnóstico, así como para generar experiencias de aprendizaje y para evaluar el proceso y los resultados. Lo metodológico es un aspecto que debe estar presente en todo el proceso de un proyecto curricular.

Las estrategias, en tanto paquetes de acciones que permiten alcanzar un propósito definido, tienen diversas opciones metodológicas: es el caso de los núcleos problémicos, las preguntas problematizadoras, los proyectos integradores y las actividades puntuales que apoyan la apropiación de los contenidos, en tanto resultados de aprendizaje. Sin olvidar que el sistema evaluativo (de gestión y de aprendizajes) requiere también de estrategias para su desarrollo.

Las estrategias dependen en gran medida de los contenidos que buscan apoyar y, por supuesto, de las condiciones del contexto de realidad donde se ubican y desarrollan. Deben tener un alto componente de flexibilidad para permitir su ajuste y adecuación a las circunstancias concretas en las que se desarrolla la propuesta curricular. No deberían generalizarse de forma literal.

Esta preocupación por no incurrir ni en la generalización ni en la literalidad es más crítica en lo referido a la educación artística, y es el espacio donde mejor se visualiza la complejidad implícita en la experiencia artística y en la manera en que puede articularse con la educación.

Evaluación de aprendizajes

El factor de evaluación requiere un capítulo aparte, donde se expondrán algunos aspectos que pueden ayudar en el diseño curricular, en la calidad del proceso educativo relacionado con él y en la gestión general de toda la propuesta. Dentro del marco de los componentes de una propuesta curricular, la evaluación permite establecer la definición de criterios de seguimiento, indicadores y estrategias para evaluar los resultados de aprendizaje.

La evaluación involucra un modelo, una estrategia y una cultura, todos relacionados con la calidad. Su propósito general es alcanzar niveles de calidad importantes. El enfoque coherente y adecuado de la evaluación de aprendizajes permite, observar el proyecto curricular como sistema, como estructura compleja, como proceso dinámico y flexible, como escenario para producir resultados eficientes de aprendizaje, y establecer criterios e indicadores de eficiencia, pertinencia, coherencia y calidad del proceso educativo.

La evaluación permite establecer puntos de referencia para validar y comprobar si los objetivos de aprendizaje se están logrando. En caso contrario, debe permitir reconocer dónde deben ajustarse el proceso, las estrategias o los recursos. Metodológicamente, es posible afirmar que el eje de todo proyecto y de una propuesta curricular es el campo de la evaluación, el cual permite comprender qué está sucediendo en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje, para mantener o ajustar sus dinámicas. Pues, la evaluación como cultura tiene por propósito tomar decisiones, decisiones que afectan tanto a los gestores del proyecto, a la comunidad objetivo, como al contexto donde se ubique la propuesta. Y mantener altos niveles de calidad en su gestión y en su desempeño.

Como campo de investigación, reflexión y desarrollo, la evaluación amerita una ampliación particular, dando énfasis a algunos aspectos más propios de la experiencia artística y su potencial en el ámbito educativo.



Figura 11. Componentes para diseño de propuestas educativas.

Fuente: elaboración propia.

Capítulo cuatro

Evaluación, currículo y educación artística

Sumado a los aspectos ya expuestos sobre lo evaluativo, se puede abordar este apartado exponiendo cuáles son los propósitos y las intenciones de la evaluación dentro de una propuesta educativa, por supuesto, dentro de un proyecto curricular.

Lo evaluativo

Es importante definir desde dónde se va a abordar el proceso evaluativo; por ello, debe revisarse cuál de estos enfoques es el más pertinente para la propuesta curricular, aclarando que pueden manejarse varios de forma simultánea.

- ▶ Como investigación.
- ▶ Como ejercicio analítico y reflexivo crítico.
- ▶ Como proceso de intervención y seguimiento.
- ▶ Como práctica docente.
- ▶ Como espacio de reflexión y experiencia de los estudiantes.
- ▶ Como sistema y cultura de calidad.

Para qué evaluar

Acudir al campo de la evaluación y sus múltiples componentes, relacionados con el ámbito escolar y educativo, permite establecer algunos parámetros sobre para qué se evalúa a nivel general dentro de la escuela.

- ▶ Facilitar retroalimentación.
- ▶ Ajustar prácticas docentes.

- ▶ Tomar decisiones, tanto a nivel de proceso como de metodología y resultados. Es necesario basarse en los aprendizajes para validar el resultado y establecer la continuidad en el proceso formativo.
- ▶ Motivar, reforzar, retroalimentar de forma positiva y constructiva. Formativa.
- ▶ Valorar, estableciendo categorías que permitan referenciar y contrastar logros parciales y globales.
- ▶ Ajustar y corregir estrategias, procedimientos, técnicas, recursos y metodologías, permitiendo establecer niveles de apropiación con base en criterios planeados de referencia sobre el proceso general.
- ▶ Conocer el impacto real (que puede ser percibido) del ejercicio de enseñar sobre la comunidad objetivo y sus aprendizajes.

Qué evaluar

El objeto de evaluación varía según el campo de estudio y los objetivos de aprendizaje. A nivel general se puede establecer que el objeto de evaluación es similar para cualquier campo, pero en cuanto a educación artística se pueden generar énfasis en los siguientes aspectos:

- ▶ Producto: de forma precisa, lo que se ha hecho, según la técnica y lenguaje artístico establecido.
- ▶ Resultado: en cuanto a eficiencia, efectividad y eficacia. La relación metodología, recursos, procesos, producción final.
- ▶ Procesos: tanto de aprendizaje como de enseñanza.
- ▶ Transferencia: lo significativo. La aplicación en los contextos reales.
- ▶ Formas de trabajar: la metodología del estudiante para resolver problemas de producción y generación de resultados reales y acordes con el área plástica.
- ▶ Eficacia en el manejo de materiales, herramientas y técnicas.
- ▶ Actitudes: modos de hacer, de relacionarse y de actuar.
- ▶ Influencia del contexto: cómo se evidencia la complejidad en el proceso y sus resultados.

Como productos concretos del área artística es posible evaluar:

- ▶ Componentes históricos insertos en una propuesta de creación.
- ▶ Dominios técnicos: relacionados con manejo de herramientas, materiales y los procedimientos de uso y articulación entre estos.
- ▶ Dominios conceptuales: cómo se genera transferencia de teorías en los procesos prácticos de producción, y en el producto final.
- ▶ Contextualización con las formas artísticas contemporáneas.
- ▶ Aspectos formales del producto: cómo se genera la configuración formal-espacial.
- ▶ Destrezas: en tanto niveles de máximo desarrollo de las habilidades.
- ▶ Actitudes dentro del proceso y frente a la producción.
- ▶ Componentes del campo de la investigación creación que puedan estar insertos en el proceso.
- ▶ Presencia del yo, la subjetividad presente en los productos generados.
- ▶ Proceso: incluyendo la planeación, desarrollo y argumentación frente a un resultado formal.
- ▶ Nivel de la propuesta, producto. Complejidad, innovación, aporte.
- ▶ Capacidad de exploración: nivel de riesgo, exploración técnica y formal, explotación de las experiencias y del contexto.

71

En términos de los contenidos de aprendizaje a nivel más puntual se evalúan:

- ▶ Campo de conocimiento y experiencia. Cómo se maneja la información especializada y se aplica en el proceso de producción.
- ▶ Niveles de complejidad del objeto de aprendizaje, del producto generado, frente a los niveles de desarrollo esperado en el estudiante.
- ▶ Ciclos: considerando cuatro fases presentes en los procesos de apropiación: fundamentación-apropiación básica-dominio avanzado-transferencia, creación novedosa.

- ▶ Núcleos problemáticos: según se organicen por temáticas, procedimientos, procesos, desarrollo de productos.
- ▶ Módulos: en calidad de unidades autosuficientes de aprendizaje.
- ▶ Proyectos: considerando los componentes propios de cualquier proyecto con cierto grado de complejidad. A nivel individual y colectivo.
- ▶ Unidades temáticas: sí se estructura el proceso de aprendizaje por esta forma de contenidos centrados en actividades de aprendizaje.
- ▶ Sistema evaluativo: la gestión del currículo, las estrategias de acompañamiento, control y ajuste.

Y desde la perspectiva del aprendizaje relacionado con el desarrollo integral del ser humano y que se considera puede potenciar la experiencia artística, se puede evaluar:

- ▶ Motivación: intereses, motivación de intenciones.
- ▶ Red de significados: pensamiento complejo.
- ▶ Metodología: organización, planeación, objetivos, aprovechamiento de recursos.
- ▶ Autonomía.
- ▶ Claridad en proyección de intenciones.
- ▶ Desarrollo de proceso general y de proceso productivo.
- ▶ Desempeño individual.
- ▶ Control de propio aprendizaje.
- ▶ Transferencia: contenidos, procesos, herramientas.
- ▶ Capacidad de explorar, investigar, riesgo como exploración.

La eficacia de la evaluación va a depender de la manera como el docente oriente las estrategias de seguimiento, a partir de las estrategias propuestas relacionadas tanto con la enseñanza como con el aprendizaje.

Si desarrolla la sensibilidad para observar los aspectos presentados, tendrá mayores posibilidades de optimizar procesos y resultados de la propuesta formativa. Dentro del ejercicio de seguimiento y evaluación de logros, es importante involucrar y

comprometer al estudiante y a la comunidad, pues así se establecerá un mejor ambiente para desarrollar el currículo, validar los propósitos educativos y valorar los resultados de aprendizaje.

Es importante recalcar un aspecto fundamental del campo de la evaluación que, por alguna extraña circunstancia, se deja fuera de su aplicación práctica: solo debemos evaluar lo que se enseñó. Es una contradicción, pero sucede a menudo. El docente evalúa aspectos, temas y contenidos que no enseñó, y, por supuesto, el desempeño del estudiante va a ser muy bajo. La referencia a evaluar lo enseñado se refiere a los contenidos que han sido parte del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje del sujeto que aprende.

Existe una tendencia marcada a incluir temáticas de evaluación al final del proceso, sin que nunca se hayan considerado durante el proceso de aprendizaje desarrollado. Esto no solo es absurdo, sino que también es antiético.

El docente no puede pretender que un estudiante que se encuentra en proceso de apropiación de contenidos, muchas veces novedosos en su contexto, alcance un dominio significativo en un aspecto con el que nunca tuvo contacto. Porque no se trata de enseñanza directa o de compartir información exacta, sino de haber establecido ese contenido de forma evidente o tangencial, pero intencional. Muchos contenidos con cierto grado de complejidad permiten que el sujeto que aprende avance a otro estadio o a otro campo de conocimiento a partir del contacto y profundización con dicho contenido. La aritmética me puede permitir acercarme al álgebra, la lectura de novelas de aventura al espacio de la escritura, el dibujo a la pintura, la manualidad con papel a la escultura, y así en múltiples situaciones. Pero es necesario que la intención y el propósito de permitir derivas hacia esos espacios estén presentes en el proceso de enseñanza y en las estrategias de aprendizaje. Debería evaluarse solo lo que se ha buscado enseñar.

Y en el extremo opuesto, no puede dejar de evaluarse lo enseñado por circunstancias que surgen durante el proceso de aprendizaje y que desvían al estudiante de su objetivo formativo.

Por ejemplo, el estudiante que desarrolla un curso de pintura mural y decide enfocar su esfuerzo en decorar prendas de vestir, tiene como objetivo y objeto del curso la pintura mural, y eso es lo que el docente debe evaluar.

Porque también es muy común, sobre todo en educación artística, que, debido a la prevención y a los imaginarios existentes sobre la imposibilidad de planear en artes y de evaluar lo enseñado, un proceso de aprendizaje termine distorsionado y asumiendo contenidos que en realidad nunca fueron planeados como programación de curso o taller.

Es una situación de cuidado, puesto que la evasión del rigor y de la disciplina que exige al educador artístico abordar ese campo no puede confundirse con el facilismo y

la falta de organización que algunos profesores encargados del área de artes quieren hacer pasar como la esencia de la educación artística. El docente de arte debe ser el mejor preparado para asumir la exigencia y el rigor de la planeación curricular; de igual modo, debe estar bien preparado en sus conocimientos del área para apoyar cualquier proceso de aprendizaje de sus estudiantes y, además, tener claridad sobre la complejidad del área y la posibilidad de visibilizar y valorar resultados de aprendizaje especializado mediante un ejercicio evaluativo riguroso, respetuoso y coherente.

Pero, y no sobra recalcarlo, se puede alcanzar un nivel de eficiencia en la evaluación de cualquier campo de conocimiento en la medida en que exista una programación coherente, contextualizada y bien estructurada.

La gran diferencia con el campo de la educación artística radica fundamentalmente en los aspectos que aquí se han expuesto. Tener claridad sobre la educación artística como sistema didáctico ofrece al educador del área, o a cualquier docente encargado de sus procesos, los elementos suficientes de referencia para diseñar una propuesta curricular sólida y eficaz, o para gestionar su desarrollo de manera eficiente.

Aprendizaje y didáctica en educación artística

A partir del reconocimiento de los diferentes aspectos que pueden intervenir en el diseño de una propuesta curricular, y analizando cómo pueden articularse con el campo de la educación artística, es importante reconocer el campo del aprendizaje como componente central de la experiencia educativa. Para el campo del arte se consideran los mismos aspectos que para otros campos de conocimiento, con la diferencia de que debe comprenderse la complejidad implícita en cualquier proceso de creación y de exploración en y con el arte.

La tradición escolar ha mantenido una relación ambivalente con el campo del arte, y eso se refleja en las estructuras curriculares y en la participación real que esta área ha podido tener dentro de los procesos formativos generales.

Dejando de lado esas posibles apreciaciones limitadoras y las reacciones de descontento que han generado en el ámbito de los educadores artísticos y de los artistas que buscan impactar en la escuela, y enfocando la reflexión en el enorme potencial que la experiencia artística aporta al desarrollo integral del ser humano, es importante conocer aquellos aspectos que realmente afectan los procesos de desarrollo integral a partir del contacto del estudiante y la comunidad con la experiencia artística y con sus productos de creación.

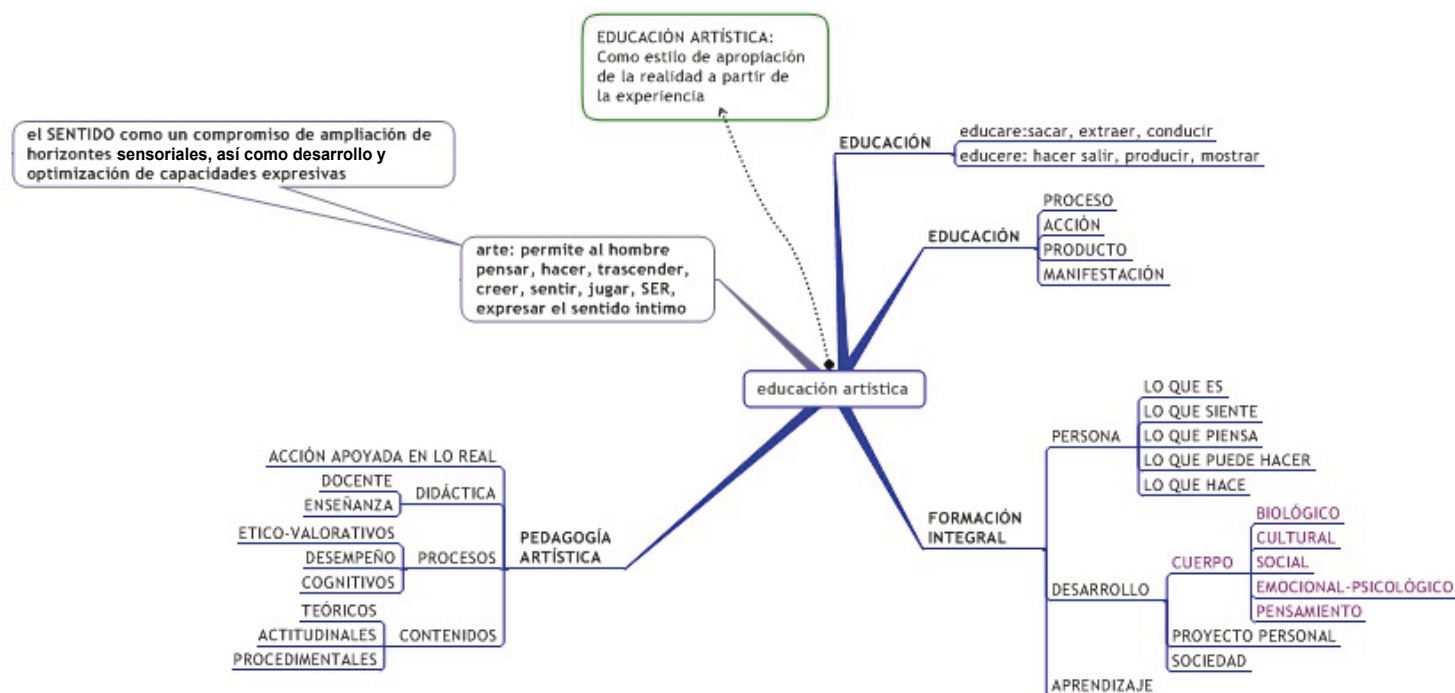


Figura 12. Mapa de educación artística.

Fuente: elaboración propia.

Se asume entonces, que el aprendizaje es un proceso y un resultado. Un proceso que permite la apropiación y conciencia sobre nuevas habilidades, conocimientos, conductas y valores. El proceso de apropiación implica adquirir, procesar, comprender, interpretar y realizar la transferencia de esos nuevos elementos en el contexto donde habita el sujeto que aprende. Este proceso se construye desde la observación, la experiencia, la exploración, la reflexión, la interacción y la contrastación.

El aprendizaje es un producto porque genera un resultado que es susceptible de percepción, tanto en el sujeto que aprende como en la comunidad a la cual pertenece. Ese producto es el conocimiento y afecta, transformándolos, los esquemas cognitivos y comportamentales del sujeto por medio de esa experiencia.

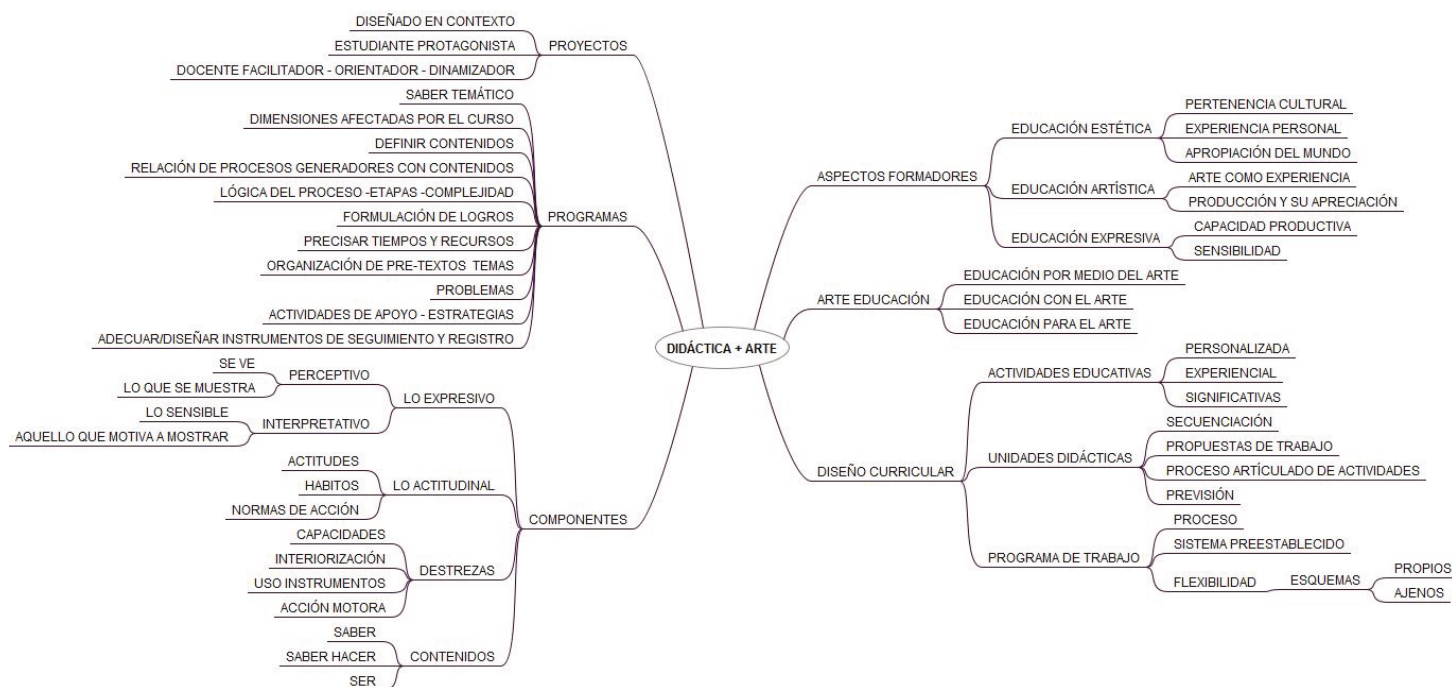


Figura 13. Educación artística sistema didáctico.

Fuente: elaboración propia.

76

Una vez establecida esta concepción del aprendizaje, es importante revisar cómo se pueden articular las estrategias que facilitarán esta apropiación de contenidos dentro del marco de una propuesta curricular coherente y contextualizada.

Comprender el objeto de aprendizaje asegura la base para el desarrollo más claro y coherente de los procesos de apropiación del área. Es un tema relevante en la medida en que la experiencia histórica de la educación artística ha encontrado obstáculos para delimitar, enfocar, concretar y, por supuesto, evaluar los objetos de aprendizaje de su campo. Esta situación surge debido a la incomprensión de dos aspectos directamente relacionados con el área de educación artística.

Por una parte, se desconoce en gran medida el nivel de complejidad implícito tanto en el proceso de creación artística como en la complejidad propia del desarrollo de un producto objetual que permita evidenciar esos procesos creativos. Esta percepción reducida y limitadora sobre el campo del arte, y del arte y la educación, ha conllevado una construcción de imaginarios reductivos que se manifiestan tanto en los espacios escolares como en la sociedad en general.

Por eso, resulta esencial ampliar la comprensión y hacerla visible para todos, no solo para los expertos del área o los estudiantes implicados en sus experiencias. Su falta de claridad es el origen de muchas percepciones reductivas y descontextualizadas sobre el papel y la importancia del arte en la escuela y en la educación integral del ser humano.

Como ya se expuso, el campo del arte no es diferente a otros campos de conocimiento y experiencia en cuanto a las necesidades básicas que requiere su aprendizaje o la implementación de estrategias que faciliten el mismo. El campo de la didáctica, en tanto espacio para reflexionar sobre cómo facilitar el aprendizaje y cómo diseñar estrategias eficientes para alcanzar su propósito formativo, ha desarrollado algunos elementos propios del área de artes que permiten enfocar mejor ese diseño de estrategias.

Sin embargo, abordaremos el proceso más general en este documento, el cual nos permitirá establecer un marco operativo y estratégico para construir estrategias didácticas dirigidas a la educación artística, en concreto.

Para empezar, retomemos aquellos aspectos que resultan significativos en el proceso de educación y artes. La experiencia artística permite desarrollar los factores:

- ▶ Cognitivo: desde el desarrollo del pensamiento complejo, y la reflexión crítica.
- ▶ Actitudinal: desde el desarrollo de la disciplina y rigor necesarios en las prácticas de creación.
- ▶ Procedimental: específicamente en lo relacionado con los procesos técnicos especializados del área y sus lenguajes, así como en lo referido al desarrollo de capacidades, desde las habilidades en el manejo de herramientas y la producción de objetos formales, hasta alcanzar un dominio avanzado como destrezas sobre esos mismos procedimientos y herramientas.
- ▶ Comunicativo: puesto que la experiencia de creación se enfoca en producir un objeto formal que exponga sus pensamientos, sentimientos y apreciaciones. Ese ejercicio de mostrar lo que se piensa, se siente e interpreta es una acción expresiva. El arte impulsa las acciones expresivas y puede fortalecer su componente comunicativo.
- ▶ Espiritual: cuando todos esos aspectos previamente expuestos confluyen en una apreciación y modo de ver y vivir el mundo material que requiere elementos más allá de dicha materialidad, se entra en el campo de lo espiritual. El arte permite manifestar esa espiritualidad en el ser humano, expresándola por medio de sus lenguajes y productos de creación.

Pero la experiencia artística también apoya e impulsa el desarrollo del cuerpo, de las habilidades sociales y de las capacidades investigativa y creativa. En la producción que se genera desde el espacio de educación artística, es posible fortalecer aprendizajes muy puntuales y relacionados con el amplio espectro del desarrollo humano integral, no específicamente técnico.

Es el caso de la percepción de relaciones; al explorar la configuración formal, el sujeto que aprende refuerza sus habilidades para analizar y comparar, lo cual respalda su toma de decisiones al momento de crear y de producir resultados. Dentro de esa misma dinámica de comparación, se refuerza la capacidad de distinguir detalles, lo que determina cuál decisión resulta ser más adecuada según el contexto de la necesidad que la origina.

Por supuesto estas habilidades y capacidades conllevan la necesidad de potenciar la flexibilidad, tanto en el hacer como en los procesos. Y se fortalece la capacidad sensible en cuanto a esa habilidad de captar información contextual que afecta los procesos y acciones que el sujeto debe realizar. Razón por la cual, todo esto confluye en el desarrollo más sólido de la capacidad para solucionar problemas. Estos aspectos son parte del acervo común que requiere el desarrollo integral del ser humano, pero en el campo del arte, sus posibilidades de potenciación se ven apoyadas y fortalecidas por los procesos de creación que le son propios al arte y a sus lenguajes. Dentro del campo específico del arte, se establece la necesidad de aprender y consolidar varios aspectos que definen en gran medida las características del arte como campo de conocimiento, como experiencia y como proceso de creación.

El aprendizaje de contenidos específicos del campo del arte, en cualquier proceso educativo escolarizado, debería considerar el desarrollo y fortalecimiento de los siguientes aspectos, ya que son determinantes y necesarios para abordar de forma eficiente el ejercicio de creación del arte y sus lenguajes.

El arte es esencialmente un procedimiento, en términos de acción y producción; por ello, debe comprenderse y fortalecerse la capacidad de asumir que cualquier producto de creación requiere tiempo. La paciencia y la capacidad de asumir el equívoco son parte de este componente del proceso artístico. Si no se logra manejar de forma rigurosa, disciplinada y paciente el proceso en el tiempo, se puede estar sometido al fracaso en los resultados.

El arte es un ejercicio de disciplina que, a pesar de su rigor, no puede ser rígido. La disciplina es el corazón del proceso artístico; debe ser aprendida y consolidada. Aun cuando el sujeto que aprende no tenga interés en desempeñarse en este campo, la ganancia de desarrollar la capacidad de disciplina y rigor es un valioso recurso para la vida cotidiana.

La práctica del arte conlleva otro aspecto que es difícil de concretar y describir, pero resulta también esencial: la motivación. La capacidad de auto impulsar los procesos que requiere la experiencia artística, unida a la disciplina, permite mantener el enfoque y la dedicación que exigen las prácticas de creación artística. Al ser una acción básicamente subjetiva, la práctica artística no puede depender de agentes externos que la impulsen y sostengan. Si el creador no logra desarrollar esa capacidad de automotivarse, incurrirá en prácticas de baja calidad, en procesos sin claridad y en

divagaciones sin conclusión. De allí puede originarse el dicho popular: “dárselas de artista”, cuando una persona no concreta los procesos y se limita a parecer, en lugar de hacer y ser.

Ese refuerzo de la esencia del creativo, la subjetividad, es un producto importante de la experiencia artística dentro del ámbito escolar y educativo, toda vez que se apoya el desarrollo personal, individual y propio, la esencia del sujeto que aprende. Esto le permitirá, en caso necesario, participar de forma eficaz en colectivos de creación, pues su conciencia personal sirve de insumo para poder compartir y colaborar en ese tipo de dinámicas.

Se ha hecho referencia al componente comunicativo que puede impulsar el arte, pero es necesario ampliar que esa capacidad comunicativa exige el desarrollo de un discurso claro, coherente y bien estructurado. Dicho discurso debe poder ser compartido por el sujeto que aprende-crea, apoyado en el lenguaje artístico que elija. Aclarando que desarrollar un discurso coherente no limita al sujeto creativo; al contrario, amplía su horizonte y posibilidades creadoras.

Y el aspecto que comúnmente se relaciona con el arte es la producción, que exige la aplicación de todas las habilidades y el desarrollo de los aspectos y elementos expuestos. Es un aspecto bastante complejo; por tal razón, requiere de mucho cuidado por parte del docente para su desarrollo y acompañamiento. Es preciso recalcar un punto: el objeto único del arte no es la producción, como se ha querido promover en muchos ámbitos educativos; solo es la fase práctica y productiva que permite visualizar un resultado para ese proceso de complejidad que es el arte y su experiencia.

Por supuesto, comprender que todos esos elementos y habilidades están funcionando de manera paralela en cualquier experiencia artística de creación será muy útil al momento de diseñar sistemas y estrategias de evaluación para el área.

El aprendizaje, en general, dentro de un ámbito escolar, debería enfocarse en impulsar y desarrollar varias capacidades, como explorar y construir sentido desde el riesgo y el equívoco, comprendiéndolos como espacios de oportunidad. Investigar actitud y cultura, como la capacidad de formular preguntas y construir estrategias eficientes para resolverlas. Asimilar los conocimientos que el aprendizaje genere, estableciendo su potencial como recursos para la cotidianidad y no solo como un material informativo acumulable sin mayor trascendencia en las realidades del sujeto que aprende. Transferencia, como la capacidad de aplicar en contextos diversos el conocimiento adquirido. Ser capaz de transferir aspectos metodológicos, procesuales y de contenido. Control sobre el propio aprendizaje, capacidad que permite asumir la propia motivación y los ritmos del proceso de aprendizaje personal; pero también permite proyectar esos aspectos en otros sujetos y en otras circunstancias donde sean válidos y pertinentes. Pensar, de forma coherente, estructurada y compleja.

La metodología, como una capacidad de manipular, organizar información y convertirla en estrategias, y resultados. Adquirir una actitud metodológica frente a su vida y sus actividades. Producción, capacidad de generar resultados, pertinentes, coherentes y en contexto. Trabajo en equipo, como esa capacidad de aportar y verse afectado positivamente por el trabajo en colectivo. Construir desde las ventajas y bondades que un colectivo puede ofrecer.

Para asumir de forma eficiente el proceso formativo, donde la práctica docente y el aprendizaje son el corazón de la experiencia educativa, lo más adecuado es comprender la articulación entre elementos relacionados con ese resultado de aprendizaje esperado. El diseño curricular propone unos resultados de aprendizaje según su contexto, área y propósito; los aspectos y elementos anteriores dan orientación para establecer los puntos de llegada posibles y los referentes que se deben observar en el proceso de acompañamiento y desarrollo del proyecto curricular.

Capítulo cinco

Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje son esas características integradas que permiten definir qué apropiaciones tiene el estudiante al terminar su proceso formativo. El objetivo esperado después de una experiencia educativa es aquello que puede demostrarse una vez culminado un proceso educativo, lo que conoce el sujeto que aprende.

Formular y plantear de forma clara y bien estructurada estos resultados permitirá un desarrollo más eficaz y eficiente por parte del orientador del proceso de aprender, igualmente, permitirá focalizar los procesos de evaluación del proyecto.

Un resultado de aprendizaje debe dar cuenta sobre qué es capaz de hacer el estudiante, cómo se asume el proceso de aprendizaje y la manera en que se aplica.

Por tal razón es preciso que pueda ser medible, en términos de complejidad, y ser observable.

El conocimiento, como ese resultado complejo y amplio, debe dar cuenta de la asimilación y comprensión de información, teoría y procedimientos. Los procedimientos involucran, a su vez, principios y leyes que delimitan y orientan el desarrollo del procedimiento.

La manera en que el diseñador de la propuesta curricular organice los contenidos de aprendizaje establece el referente para validar si los resultados de aprendizaje se han alcanzado, y en qué medida y nivel de apropiación.

Es importante recalcar un aspecto fundamental de la experiencia educativa. El hecho de que exista una práctica docente involucrada no asegura que se dé un aprendizaje real. Por ello, es importante evitar incurrir en la mirada reductiva que es muy común y según la cual el aprendizaje siempre es resultado de un ejercicio de enseñanza externo, y de igual modo, que el aprendizaje siempre ocurre cuando existe una intervención docente de enseñanza directa. La experiencia y la investigación han validado el hecho de que referirse al paquete enseñanza-aprendizaje no es correcto ni cierto. El detalle del guion intermedio entre enseñanza y aprendizaje solo genera

confusión operativa. La enseñanza no garantiza de forma directa el aprendizaje, y el aprendizaje no solo es resultado de enseñanza externa.

Las reflexiones contemporáneas han llevado a comprender que es necesario centrar el proceso educativo en el aprendizaje, por encima de la predominancia que venía asumiendo la enseñanza a nivel histórico. Estas reflexiones han permitido desarrollar estrategias que respetan la diversidad del ser humano, las dinámicas variables de las realidades contextuales y la necesidad de crear propuestas educativas más reales y flexibles, más relacionadas con la complejidad de la realidad cotidiana, y menos rígidas y convergentes, como ha sido la tradición escolar centrada en transmitir información y cánones.

Recordemos que los contenidos de aprendizaje se pueden organizar en tres grandes grupos: información (saber), procedimiento (saber hacer) y actitud (ser). Estos se relacionan con la teorización y conceptualización, las habilidades y destrezas en el manejo de procedimientos técnicos, y el desempeño y comportamientos en contexto por parte del sujeto que aprende, en relación con los otros dos tipos de contenidos (saber y saber hacer).

Al momento de diseñar la propuesta curricular, el docente debe enfocarse en comprender dos elementos directamente relacionados con la educabilidad: el ritmo de aprendizaje y el estilo de aprendizaje. Comprender cómo influyen estos dos elementos en los procesos de apropiación de los contenidos ayudará a organizar mejor las estrategias de aprendizaje, así como la evaluación de resultados y el acompañamiento del proceso.

A nivel de la estructura del proceso global de aprendizaje, el docente debe establecer los niveles de desempeño esperados durante todo el proceso. Lo ideal sería desglosar tres grandes momentos del desarrollo del currículo. Estos momentos dan cuenta del nivel de apropiación y dominio alcanzado por cada individuo en el desarrollo de la propuesta formativa.

Los niveles sugeridos son: nivel inicial, de fundamentación tanto teórica como técnica; nivel medio, de formación y dominio básico de los contenidos; y nivel de egreso, donde se realiza la aplicación de dominios más avanzados de los contenidos.

En el caso del arte, es posible establecer un cuarto nivel, que se puede visualizar en las fases finales del proceso formativo, cuando el estudiante explora las posibilidades de los aprendizajes, aplicándolos en diversas situaciones y contextos diferentes a los originales donde se aprendieron. Es un nivel de transferencia, en el cual el estudiante puede utilizar el conocimiento asimilado en cualquier situación, aun cuando sea ajena al propio campo de formación original. Es cuando el estudiante adquiere realmente un nivel de experticia.

Estrategias para el aprendizaje

El diseño de la estructura curricular permite organizar los diferentes momentos de apropiación de contenidos y la construcción de conocimiento, desde la definición de puntos de corte y referencia, en los cuales el educador puede revisar y valorar cómo se desarrolla el proceso, la pertinencia de sus acciones de enseñanza y la efectividad de las estrategias de aprendizaje para alcanzar los resultados de aprendizaje presupuestados.

En muchas ocasiones, esa organización se da por sentada y no se revisa ni se estructura de forma rigurosa, dando como resultado propuestas curriculares que parecen más un listado de temas que un plan de orientación y formación. Dichas propuestas curriculares se convierten en estructuras reductivas sobre los contenidos de aprendizaje, que van a afectar negativamente la apropiación, la construcción de sentido y la capacidad de asumir esos contenidos como conocimiento.

En el campo del arte sucede algo similar a lo que ocurre en otros campos del conocimiento: el desarrollo del proyecto curricular se convierte en una forma de activismo, ya sea intelectual o práctico, donde es más importante el volumen de temas, la cantidad de tiempo dedicado a revisar información, o la transcripción y repetición de información, que el verdadero proceso de aprendizaje y asimilación. En artes, el activismo manual es más evidente, puesto que son aquellos proyectos curriculares donde los estudiantes siempre están ocupados realizando piezas para mostrar, y el énfasis está en producir y exhibir objetos, olvidando todos los otros elementos que ya se han expuesto y que caracterizan la complejidad del arte y sus prácticas. Es un aspecto que debe ser revisado con mucho cuidado por parte del educador artístico, para evitar caer en esas prácticas activistas y sin relevancia formativa.

En parte, es posible superar esa propensión al activismo al realizar un ejercicio juicioso y riguroso de planeación desde y para el contexto, basado en un sólido soporte conceptual y en una claridad metodológica y didáctica que eviten incurrir en el facilismo del activismo. Recapitulando, las estrategias son esos grupos de actividades que se organizan para facilitar el proceso de aprendizaje dentro de un contexto específico de un proyecto. Las actividades, en educación artística, se relacionan con acciones de apropiación de información y teoría, así como de apropiación y dominio de procedimientos técnicos. Las estrategias didácticas se apoyan en técnicas y recursos de enseñanza, y de aprendizaje. La manera de organizar y aplicar algunas estrategias ha dado origen a modelos de enseñanza; es el caso del taller, el cual permite la construcción de sentido desde la experiencia relacional colectiva y se estructura partiendo de las prácticas de enseñanza antiguas que utilizaban los creadores artísticos. Los talleres de artistas eran espacios donde se encontraba un colectivo de colaboradores y, por medio de la práctica cotidiana, iban asimilando las metodologías del maestro líder del taller.

En la actualidad, se pueden encontrar infinidad de propuestas para organizar estrategias de enseñanza y estrategias de apoyo al aprendizaje. Las nuevas tecnologías y sus recursos se han implantado en la escuela y en la educación, pero es importante llamar la atención sobre estos recursos, pues el recurso en sí mismo no es eficaz; depende de la manera en que el experto educador oriente, estructure y aproveche el recurso dentro del contexto particular para poder validar su nivel de eficacia y efectividad en términos de aprendizaje.

El recurso por sí mismo no tiene mayor relevancia sobre el aprendizaje, es la forma en que se aprovecha y orienta su uso lo que dará significatividad al proceso y sus resultados.

Se pueden enumerar algunas de las estrategias que son la base de los procesos educativos actuales, y más enfocadas en el aprendizaje, tales como el aprendizaje por problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de caso, la simulación, el aula invertida, el aula cooperativa multitarea, el aprendizaje por descubrimiento, el *storytelling*, la ludificación, entre otros muchos que tienen sus propias características, enfoques y ventajas en el proceso de apoyar aprendizajes significativos.

Estas estrategias se apoyan, a su vez, en cierto tipo de recursos didácticos que pueden considerarse como estrategias en sí mismas, pues tienen un nivel de complejidad que exige del estudiante rigor y disciplina para su manejo y generación de resultados.

En el campo de las artes, se trabaja con algunos recursos de apoyo al proceso de aprendizaje, como son el portafolio, los proyectos, las simulaciones y los diarios de campo. También se utilizan otros más tradicionales en diferentes campos, como la producción escrita (creativa, ensayos, informes), las actividades conjuntas de resolución de problemas, los talleres temáticos y los laboratorios sobre técnicas, así como los conversatorios. En realidad, como ya se expuso, cualquier estrategia y sus actividades pueden ser aprovechadas de forma eficiente si el diseñador de la propuesta curricular tiene claridad sobre su esencia, su estructura y la manera de utilizarlas en la realidad.

Por supuesto, el manejo y enfoque de las estrategias pueden estar condicionados por el modelo de referencia que utilice el docente o que imponga la institución educativa para enmarcar los procesos de aprendizaje.

Es importante llamar la atención sobre un tema que puede ser aprovechado en el diseño y desarrollo de las propuestas curriculares: se trata de lo interdisciplinar. Es relevante asumir ese enfoque para configurar estrategias y enmarcar proyectos que respondan de forma más sólida a los contextos objetivos de sus propuestas formativas.

El campo de las artes es, en términos generales, un campo con carácter interdisciplinario, debido a que la creación artística se configura desde diversas perspectivas que incluyen aspectos de tipo teórico, procedimientos técnicos productivos y elementos de orden emocional. Se pueden visualizar diversos campos que generan cruces dentro del campo del arte. Elementos teóricos como la filosofía, la historia, la teoría de la imagen y la semiótica están siempre presentes en los proyectos artísticos y sus procesos. De igual modo, lo referido a procedimientos no se limita a una sola forma técnica de resolver la configuración formal; se pueden establecer participaciones diversas en un mismo proyecto de creación, dado que las fases de creación y producción permiten la intervención de distintos modos de hacer. Por ejemplo, el dibujo como práctica adquiere un papel relevante en la mayoría de los procesos productivos, desde su facilidad para previsualizar resultados formales hasta la bocetación. Los procesos de producción pueden incluir varios modos de hacer; por ejemplo, para realizar una escultura se puede partir del modelado en materiales blandos, para luego entrar en la producción de moldes. Según el tipo de objeto final proyectado, se incursiona en diversos procedimientos que requieren miradas especializadas, como la fundición en metal, productos cerámicos y productos en polímeros. Siempre están implicados varios modos de pensar y de hacer dentro del proceso creativo y de producción en artes.

Lo interdisciplinar en la educación artística implica establecer experiencias dinámicas. El reto de lo interdisciplinar consiste en lograr comunicarse y expresarse a partir de la re-presentación de lo que se sabe (aprendió) a través de distintos medios. Esta aproximación, a partir de diversos lenguajes y procedimientos para configurar un producto integrador, exige una metodología dinámica y ecléctica.

85

Cuando Elliot Eisner plantea en el *Ojo ilustrado* (1998) que no existe un ojo inocente, está señalando la necesidad de asumir una metodología en la que la diversidad en el método y los medios sea algo aceptable. La cotidianidad, con las diversas realidades que la conforman, exige métodos y medios dinámicos y flexibles. Esa complejidad de las múltiples realidades afecta tanto al sujeto que experimenta como a la experiencia misma. Genera cambios en los modos de percepción, de interpretación y de representación, lo cual impacta las maneras de socialización que se requieren. Esa complejidad, implícita en lo cotidiano, en los procesos de creación artística y en los procesos educativos, debe considerarse al diseñar una propuesta curricular en educación artística. Es un requisito obligatorio proponer estrategias que respondan de forma eficiente al contexto y sus necesidades.

La apuesta interdisciplinar busca provocar posibilidades en el estudiante para que esté en condiciones de generar diversas relaciones dentro de su experiencia de aprendizaje. Ese tipo de propuesta curricular integrada, integradora y variada requiere superar el simple nivel de teorización para acercarse a una práctica generadora de experiencias. Semejante proyecto exige del docente diseñador curricular asumir el riesgo de trabajar desde el caos, lo que Paul Klee denominó el “Caos generador”. La

complejidad se asume como un espacio de oportunidad para generar experiencias educadoras integradoras.

La aproximación desde lo interdisciplinar permite movilizar el pensamiento, pues la flexibilidad que exige obliga a asumir el riesgo como una constante del proceso creativo y educativo. Al no trabajar sobre certezas, es posible acercarse más a la realidad desde su complejidad, comprender que la incertidumbre es lo único permanente en los procesos educativos y reconocer que es el factor común con la experiencia artística. En el arte solo existen incertidumbres; la acción de crear es un continuo ejercicio de búsqueda de equilibrio para adquirir algo de sentido. La educación artística sería, dentro de esta lógica de pensamiento, un ejercicio de gestión del caos.

Y la experiencia educativa se construye sobre el permanente proceso de desequilibrio que significa aprender, donde la incertidumbre y la confianza están en permanente tensión para lograr lo que los estudiosos del caos denominan la autoorganización. Esto lleva a considerar la posibilidad de estructurar las estrategias de aprendizaje como retos y experiencias desestabilizadoras que obliguen al movimiento hacia el aprendizaje, la construcción de sentido y la estabilidad momentánea que conlleva el aprendizaje significativo.

86

La experiencia educativa debería ser provocadora. Motivar hacia la desacomodación autoinfligida, aceptar el error como un espacio de oportunidad, obligarse a aprender y fluir, es decir, aprender a aprender. Allí es donde la educación artística, y la experiencia artística en particular, se convierten en herramientas eficaces, pues el arte parte de la duda, la incertidumbre y la sensación de estar en el error, de no tener certezas absolutas. El acto de crear nunca puede establecer un punto de llegada definitivo; no hay respuestas correctas, solo existen resultados circunstanciales que podrían ser reajustados. La comprensión de estas dinámicas de complejidad, del peso de la incertidumbre para la construcción de aprendizajes significativos, y de la necesidad de alcanzar niveles de autoconciencia que promuevan una actitud de diálogo y reflexión crítica permanente, permitirá configurar una propuesta curricular con claro sentido de desarrollo integral e integrador que promueva el aprendizaje permanente y que favorezca una comunidad de bienestar en el contexto particular donde se desarrolle.

Es el propósito y el marco ideal para este tipo de proyectos, y como cualquier propuesta ideal, es preciso trabajar continuamente para acercarse a su logro.

Algunas sugerencias para construir propuestas curriculares

Para la configuración del proyecto curricular, a nivel macro, como una forma de propuesta institucional, ya se han presentado los factores generales que lo conforman. Para organizar propiamente los contenidos de aprendizaje, se acude al plan de estudios, y esta estructura puede enmarcarse a nivel global e institucional, considerando dos concepciones.

Un plan de estudios general de la institución escolar presenta las áreas de conocimiento y sus desarrollos por grados o niveles de complejidad. También es posible encontrar los planes desglosados desde la perspectiva de las áreas de conocimiento; en este caso, desde el área de artes (y según cómo se oriente en la institución).

Para el diseño de cualquiera de los dos tipos de planes se contemplan los mismos factores:

- ▶ Marco referencias: contexto, institución, contenidos y desempeño del egresado
- ▶ Elementos de fundamentación y justificación: criterios, principios, necesidades
- ▶ Elementos de orientación: intenciones/objetivos/logros, perfiles
- ▶ Elementos de estructura: componentes de formación. Desglose de contenidos por grados o niveles, y acorde a las diferentes áreas de formación consideradas en la institución. Mecanismos de articulación - vertical/horizontal, donde se presentan estrategias o soportes que permiten esa articulación entre contenidos y procesos. Pueden ser temas, proyectos transversales, proyectos de investigación, competencias, ciclos propedéuticos, entre otros.
- ▶ Unidades de formación: estableciendo puntualmente los contenidos de cada unidad propuesta.
- ▶ Elementos funcionales: evaluación/instrucción; administración, relación docentes-estudiantes, espacios; perfil del docente.
- ▶ Sistema de evaluación: a nivel micro, los programas puntuales de curso o nivel se articulan con ese plan de estudios y su enfoque para proponer una serie de estrategias que deben apoyar y facilitar el aprendizaje. El docente o diseñador del proyecto curricular debe comprender y tener claridad sobre aquellos aspectos que son la base para el diseño de la propuesta y que le dan horizonte y límites operativos:
- ▶ Entender la planeación desde el enfoque de área.
- ▶ Claridad frente al logro (procesos) y los resultados de aprendizaje.
- ▶ Ajustados a la capacidad de la mayoría.
- ▶ Contemplan la individualidad y la diferencia.
- ▶ Diseñados sobre tiempos reales de enseñanza (docente) y de apropiación (estudiante).

- ▶ Relación con otros cursos, y las exigencias para el estudiante por periodo. Cantidad de materias por periodo.
- ▶ Definir métodos y estrategias según contenidos del campo, y educabilidad.
- ▶ Definir proceso de seguimiento, registro y evaluación.
- ▶ Definir soportes y recursos de apoyo.
- ▶ Trabajo en equipo con otros docentes.
- ▶ Definir contenidos, según recursos, actividades, capacidades de los estudiantes, nivel del curso en el proceso formativo global, tipo de producción y acciones evaluadoras.

Un diseño micro curricular puede considerarse como la creación de un acontecimiento que generará aprendizajes. Se enfoca más en la enseñabilidad, es decir, en las personas objetivo de la propuesta y sus posibilidades frente al área de conocimiento que se aborda.

Pensar en esa persona exige considerar varios aspectos, como son las diferencias individuales en estilos y ritmos de aprendizaje. La propuesta de David Kolb (1984) resulta un recurso valioso para el docente que desea trabajar en la línea del respeto a la diversidad.

Una vez considerado el contexto, las personas y sus características que son relevantes para el aprendizaje, se procede a establecer puntos de llegada, resultados esperados y los tiempos que son necesarios tanto para enseñar como para aprender.

Los contenidos se definen con base en el área de conocimiento, estableciendo con claridad los niveles de complejidad implicados en el proceso de la propuesta curricular. A partir de ello, se establecen las condiciones didácticas necesarias y adecuadas para impulsar el aprendizaje, se definen las intenciones formativas y se organizan las estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, que se consideran pertinentes y suficientes.

El docente tiene un papel importante en la configuración del sistema de evaluación, basado en el perfil de formación proyectado. Es quien debe articular los componentes de educabilidad con las condiciones de enseñabilidad y puede definir el sistema de seguimiento y control, así como el sistema evaluativo más adecuado para el contexto y los contenidos.

Esta comprensión del marco en el que se desarrollará el currículo, en la medida en que se realice de forma rigurosa y precisa, será el insumo base para configurar las

estrategias de enseñanza, definir las líneas de acción, las prioridades y el componente integral del proyecto.

De manera sintética, se puede decir que el diseño micro curricular es un ejercicio reflexivo y crítico donde el docente-diseñador establece parámetros para comprender qué se enseña y, sobre todo, qué se puede aprender. En el campo de las artes, es una reflexión esencial, toda vez que, dada la complejidad de sus posibilidades, nunca se encontrará dentro del ámbito de las certezas. Se requiere de transferencia de los elementos y conceptos que se han venido exponiendo. La planeación es un ejercicio metodológico.

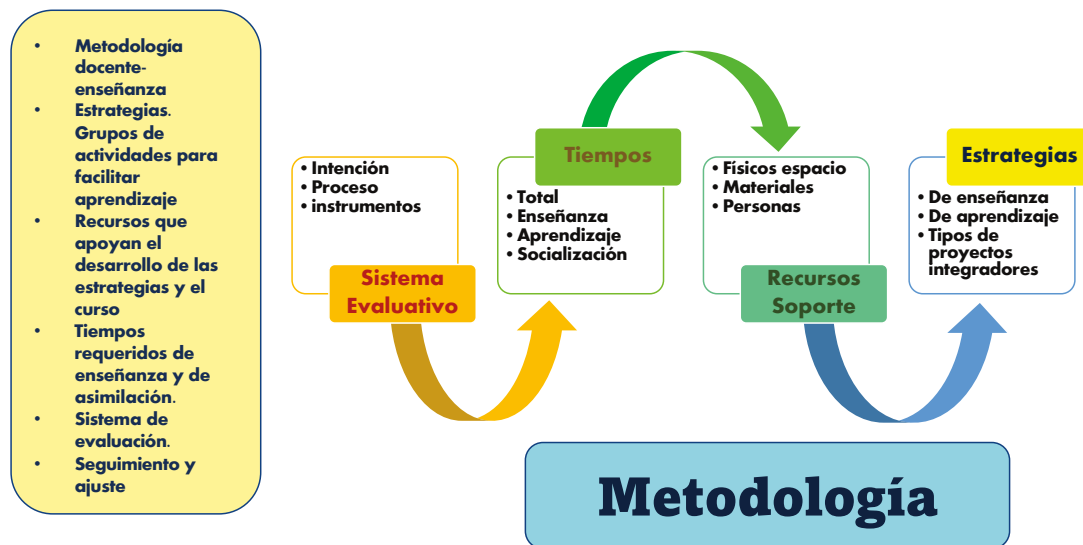


Figura 14. Planeación micro curricular, metodología.

Fuente: elaboración propia.

Con base en esa organización el diseñador del currículo debe estar en condiciones de articular los componentes de forma eficiente, eficaz y efectiva.



Figura 15. planeación micro curricular, componentes.

Fuente: elaboración propia.

Lograr asumir esa complejidad como parte del ejercicio docente y de la práctica educadora va a sentar unas bases sólidas para construir propuestas de enseñanza y programas de aprendizaje muy coherentes y respetuosos con la población que aprende.

90

Ya se ha mencionado que es posible enfocar las planeaciones de contenidos de forma puntual, centrándose en dos posibles ejes. Por una parte, se puede planear a partir de objetivos, y el proceso global estará concentrado en los resultados. El objetivo se convierte en la herramienta que permite caracterizar las condiciones finales del producto generado durante el proceso de aprendizaje. Se evalúa y, muchas veces, se califica el producto final, sus niveles de calidad y su condición como objeto formal. Se enfoca en la producción de un resultado puntual. Por otra parte, se puede planear a partir de logros, en cuyo caso se valoran las condiciones de desarrollo del proceso de aprendizaje. Aun cuando el producto formal final es valorado, no es el eje de la reflexión sobre la calidad de sus características, sino el desempeño y la manera en que se aborda el proceso de construcción de ese resultado por parte del sujeto que aprende. Se enfoca en el proceso que desarrolla el estudiante para producir un resultado formal. En ambos casos se contemplan tanto procesos de desarrollo del ser humano (desempeño, ético-valorativo, cognitivo) como los contenidos de aprendizaje (teórico, procedimental, actitudinal).

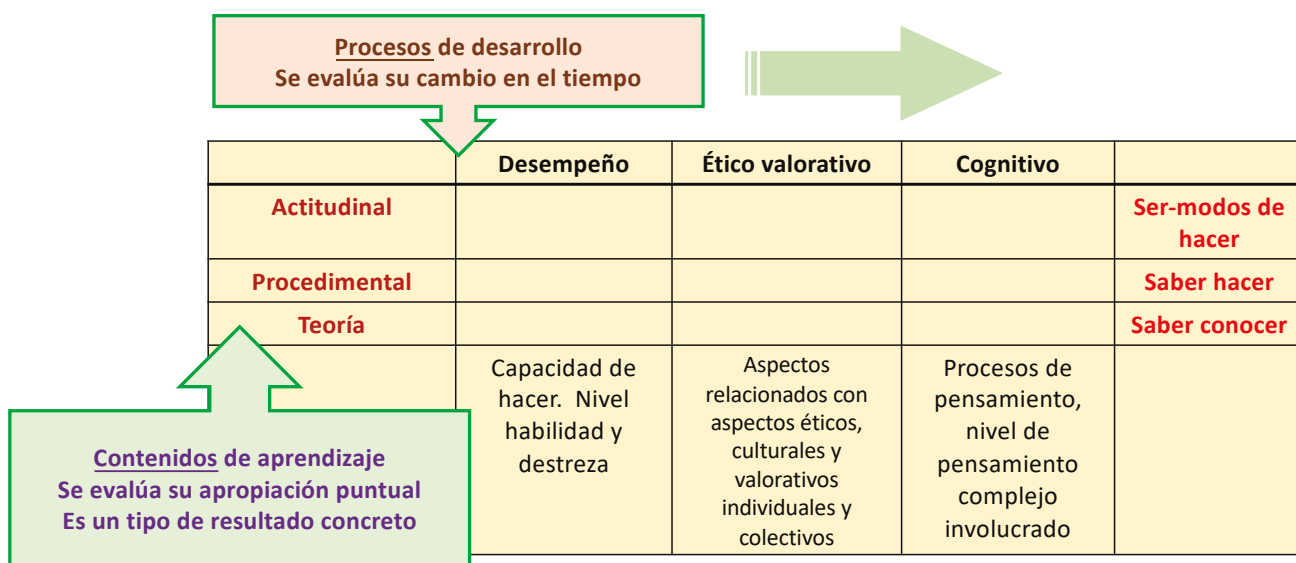


Figura 16. Tabla de planeación. Objetivos/Logros.

Fuente: elaboración propia.

Este formato de doble entrada es una herramienta que ayuda en la construcción de objetivos y logros. Poder cubrir todas las casillas que se cruzan en la matriz dará cuenta de la complejidad y solidez de la formulación diseñada, pero no es tan sencillo lograr semejante resultado, debido a que existen diversos niveles de complejidad en los resultados de aprendizaje del área. Considerar en una sola propuesta todos ellos resultarían en algo demasiado complejo de desarrollar en la práctica.

91

Aprovechar esta herramienta facilita un poco el abordaje de la construcción de planes y programas; sin embargo, lo esencial es el conocimiento sobre el área en la cual se busca implementar la propuesta curricular y el nivel de dominio sobre la didáctica que tenga el docente encargado de gestionar el currículo en contexto. Si se logran articular los aspectos aquí expuestos, el docente o diseñador contará con suficientes insumos para generar propuestas de alto impacto formativo. Si no, simplemente será un ejercicio teórico más.

Algunos aspectos relacionados con aprendizaje

Para que la organización de los contenidos y la formulación de propósitos de aprendizaje se conviertan en resultados de aprendizaje reales, el docente puede apoyarse en algunos aspectos. Es el ámbito en el que el docente asume su rol como especialista en enseñanza y descubre las posibilidades de sus estrategias y recursos para impactar en un contexto de realidad.

El método docente siempre será un recurso directo que debe ser consolidado y aprovechado. La literatura habla de 4 tipos de métodos, pero pueden existir muchos más.

- Explicativo: ilustrativo, reproductivo.
- Problémico: enfocado en solucionar problemas.
- Investigativo: autogestionado.
- Búsqueda por etapas: se proponen ciclos parciales de logro.

El docente puede acogerse a cualquiera de ellos que consideren adecuado y, sobre todo, con el cual se sienta mejor.

Una vez definido el método y teniendo claridad sobre el campo de conocimiento (artes plásticas), se revisan los contenidos, la enseñabilidad del área y se estructuran unidades de aprendizaje. Los núcleos temáticos pueden ayudar a desglosar y estructurar de manera más eficiente el campo de conocimiento objeto de aprendizaje. Los núcleos son estrategias que caracterizan la relación teoría-práctica y la articulan con actividades comunes. Se organizan como aproximaciones sucesivas que permiten alcanzar el logro global propuesto.

Para poder controlar el proceso de acompañamiento y ajuste, se trabaja con unidades educativas, que son conjuntos de actividades articuladas que conforman el proceso completo de enseñanza y aprendizaje, susceptibles de ser evaluados globalmente. Y las unidades más básicas, pero no por ello menos complejas, que son las actividades asumidas como experiencias que vive el estudiante de manera global. La manera como se estructuren y como se articulen con los contenidos serán la base para alcanzar mayores niveles de logro.

La tradición escolar se ha centrado en el conocimiento descriptivo y en el manejo de información. Sin embargo, en la actualidad es muy claro que el eje debe ser la gestión del conocimiento, puesto que el sujeto que aprende necesita aprender a aprovechar el error y el equívoco como un espacio de oportunidad que impulse cambios que puedan aportar a la mejora de la calidad de vida del individuo y de su comunidad. El docente y su didáctica serán los agentes motivadores que determinarán los mejores escenarios para impulsar y consolidar los aprendizajes establecidos.

A modo de conclusión, pero como prólogo para abordar el tema de la didáctica en artes de manera más detallada, este mapa da cuenta de los elementos que se han revisado en torno al diseño de propuestas curriculares para los ámbitos de arte y educación.

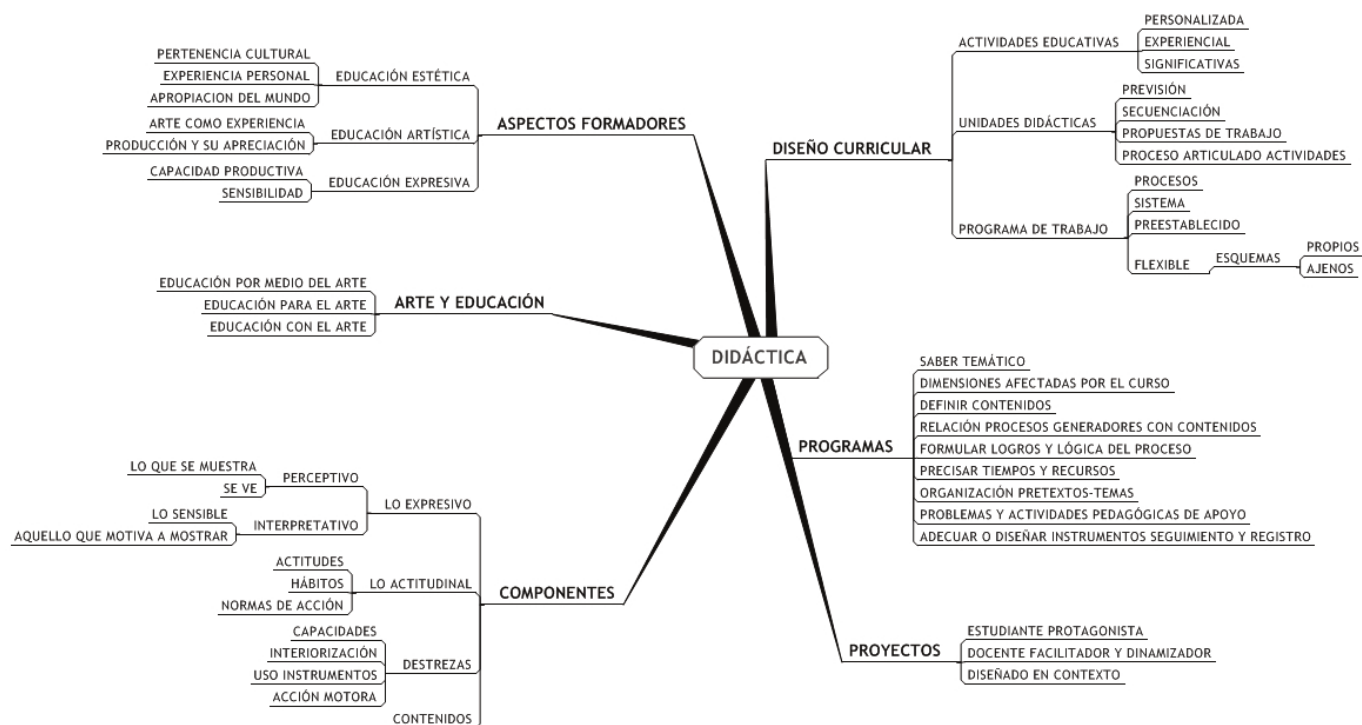


Figura 17. Mapa didáctica y arte.

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Águila, D. y Raquimán, P. (2020). *Las artes en el currículo escolar*. En Giraldes, A. y Pimentel, L. (coords) *La educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 21-29). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, C., Chapato, M., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, F. (2002). *Arte y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós.
- Bamford, A. (2006). *El factor ;wuuu;: el papel de las artes en la educación*. Ediciones Octaedro
- Bordieu, P. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores.
- Contreras, M. (Ed) (2004) *Hacia un currículo por competencias*. Compilación. (pp. 38-48) SEM Servicios Educativos del Magisterio.
- Efland, A. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós
- Eisner, E. (1998a). *Cognición y curriculum*. Amorrortu
- Eisner, E. (1998b). *El ojo ilustrado*. Paidós
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Paidós
- Eisner, E. (2004a). *El arte y la creación de la mente*. Paidós
- Eisner, E. (2004b). What can education learn from the arts about the practice of Education? *International Journal of Education y the Arts*, 5(4) <http://ijea.asu.edu/v5n4/>
- Freedman, K. y Stuhr, P. (2004). *Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education*. En Eisner, E. y Day, M. (eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609939>
- Gennari, M. (1997) *La educación estética*. Paidós

- Kemmis, S. (1993). *El currículum: Más allá de la teoría y la reproducción*. Morata
- López, M. (2023). *La educación artística da un paso al frente*. Organización de Estados Iberoamericanos
- Lowenfeld, V y Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz
- Pevsner, N. (1982). *Las Academias de Arte*. Cátedra.
- Reimers, F. y Chung, C. K. (2014). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo xxi: metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica. <https://elibro.net/es/ereader/usta/110714?page=277>
- Robinson, K. (2009). *The Element*. Viking.
- Romero, J. (2018). *La Historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 103-118. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.103>
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3a. ed.). Ecoe Ediciones
- Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea Ediciones.

Sobre el autor

Leonardo Mauricio Rivera Bernal

Profesional docente del área de Educación Artística, magíster en Educación con énfasis en planeación y evaluación. Experiencia como docente y directivo docente en educación básica, media y superior, particularmente en la formación de docentes (en procesos presenciales, virtuales y a distancia). Trabaja en investigación pedagógica, investigación-creación, diseño curricular, evaluación formativa y desarrollo de la capacidad creativa e innovación en diversos contextos educativos y organizacionales. Artista plástico e investigador en el campo del arte y bienestar integral. Capacitador en habilidades y procesos de impulso creativo, capacidades didácticas y diseño de proyectos. Habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, solución de problemas, autonomía, comunicación asertiva, autonomía y gestión de conocimiento con enfoque creativo.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3165-6745>

Correo: leonardorivera@usta.edu.co

Esta obra se editó en Ediciones
USTA. Tipografías de la familia Fira
Sans y Share Tech.
2025

Modular

En este libro Leonardo Mauricio Rivera Bernal reflexiona sobre los desafíos y posibilidades del diseño curricular en el campo del arte. Este libro invita a educadores, artistas y académicos a reconsiderar cómo se estructuran los procesos de enseñanza en las artes, poniendo en primer plano la importancia de comprender el contexto en el que se desarrolla la educación artística.

Con un enfoque que entrelaza historia, teoría pedagógica y práctica, el autor destaca la necesidad de superar los modelos tradicionales de currículo, proponiendo un enfoque flexible que responda a las complejidades contemporáneas.

Este libro no solo plantea una revalorización de las artes en el ámbito educativo, sino que ofrece herramientas prácticas para el desarrollo de currículos más coherentes y significativos, que respeten la diversidad y la particularidad de cada contexto, entendiendo que el arte puede ser una herramienta transformadora en la educación, capaz de desarrollar no solo habilidades técnicas, sino también el pensamiento crítico, la creatividad y la comprensión cultural.