

LAS RUTAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA VAN A LA CIUDAD

El arduo y silencioso trabajo de los maestros y maestras de arte, de los artistas, literatos y músicos que habitan la escuela, regocija la creatividad de niños, niñas y jóvenes de la ciudad. En sus obras de arte está plasmada la fuerza de la creatividad, la alegría del espíritu infantil y el ímpetu de la energía juvenil, para mostrarnos la vitalidad creadora del arte.

La educación artística comprende nuevos lenguajes, nuevas voces y también nuevos silencios; ante las vicisitudes, crisis y conflictos de los hombres y mujeres de las sociedades contemporáneas, la sencillez de las expresiones artísticas contrasta con su fuerza y dinámica movilizadora y transformadora. Son sus actores, maestros y estudiantes quienes con sus propuestas artísticas, corren en algunas ocasiones y abren en otras, las fronteras de la escuela.

Las rutas pedagógicas que el IDEP ha puesto en marcha tienen como propósito el reconocimiento y la valoración de los saberes y las prácticas que circulan en torno a cada uno de los ejes disciplinares o campos del conocimiento escolar. Desde éste espacio, el IDEP se ha propuesto para la educación artística, recuperar las enseñanzas y aprendizajes que circulan sutilmente en las acciones que dan lugar a la obra de arte. Este conocimiento que emerge en esa interacción, maestro-arte-alumno, jamás queda registrado; se ve la obra, más no sus procesos: La riqueza pedagógica de esta interacción se esfuma en el ocurrir de las acciones.

Configurar las rutas pedagógicas que intenten dar cuenta de intangibles pedagógicos como la formación de la sensibilidad creadora y del sentido crítico del arte, se constituye en la posibilidad de visualizar, comprender y sistematizar un saber pedagógico acumulado en las aulas, en los docentes, en los estudiantes y en general en la construcción y creación personal y colectiva.

En una escuela abierta a sus contextos, las realidades y problemas que la circundan son canales abiertos de creatividad. Las aulas abiertas nos muestran como el arte y la cultura son parte de ellas y los proyectos de educación formal y no formal entran a la escuela de la misma forma que

los ámbitos no formales incluyen las iniciativas artísticas de las nuevas generaciones

Acercarnos al conocimiento pedagógico artístico a través de las rutas pedagógicas es enriquecer la vida y el espíritu humano; lo forma y al formarlo nos permite adentrarnos en la realidad, profundizarla para comprenderla, para aprender de los conflictos, tal como aconteció en la localidad de Usme en la que un buen día los padres y vecinos encontraron en el árbol principal del parque los cinturones de los chicos, colgados y al aproximarse encontraron en ellos pinturas y escritos sobre como los niños y niñas de la localidad habían sido maltratados por los adultos con estos instrumentos. Desde ese día cada padre de familia que pretende "corregir a sus chicos" por la vía del maltrato, se detiene y piensa en la significación de los cinturones colgados, obra de arte escolar. Entonces también sirve para humanizarnos y crear nuevos escenarios de vida para niños y jóvenes, dando respuesta para una ciudad más humana y más incluyente.

El despliegue del arte en la escuela y la lúdica, en estas páginas de MAGAZÍN AULA URBANA, conforma las presencias de los discursos, obras, testimonios y actores de las Rutas Pedagógicas de la Educación Artísticas, promovidas por el IDEP y el IX FORO EDUCATIVO DISTRITAL promovido por la Secretaría de Educación. Son las voces y los imagos que perduran en la memoria pedagógica de la ciudad al ser vividas y reflexionadas desde la escuela para posteriormente ser compartidas, desde este medio, con todos los ciudadanos de Bogotá.

La presente edición del Magazín AULA URBANA, quiere compartir con ustedes el pensamiento vivo de estas experiencias y a través de los artículos, testimonios que aquí presenta, dar a conocer los aportes a la reflexión sobre temas tan caros a la escuela: la educación artística y la lúdica.

El arte no puede ser sin la lúdica y esta no puede ser sin el juego, ese gran predecesor de la configuración ética y estética del ser humano, de ahí la presencia de la actividad del juego en estas páginas tanto desde las cotidianidades escolares como desde las representaciones de infancia. Estas representaciones que compartimos los adultos hacen parte de una realidad no siempre grata que requiere de ser testimoniada y reflexionada para su propia transformación.

Esperamos con este material contribuir al reconocimiento de la importancia que tiene la educación artística en la formación de las nuevas generaciones, a devolverle su presencia en la escuela y la ciudad, tanto por su valor artístico, creativo como por su valor estético, cualidades que hacen del arte, un saber fundamental en la riqueza cultural de la humanidad, derecho inalienable de los Bogotanos a reconocernos en y desde el arte.

Los contenidos presentes en este número, nos invitan a reflexionar y actuar en la escuela sobre el papel que cumple en la ciudad y el aporte al desarrollo de escenarios artísticos para niños y jóvenes. Al mismo tiempo es un homenaje a los trabajadores del arte y la cultura, especialmente a los maestros y maestras de la educación artística, quienes con sus obras y voces han logrado mantener vivo el saber artístico.

AULA Urbana



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Instituto
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

Bogotá sin indiferencia

Magazín del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Bogotá D.C., Colombia No. 49 septiembre de 2004

DIRECTOR (E) Alejandro Álvarez Gallego • **COMITÉ EDITORIAL** Mireya González - Ruth Amanda Cortés - Harold Sarmiento - Victoria Elena González M. - Jorge Vargas - Henry Vargas Ávila • **EDITORIA** Victoria Elena González M. • **CONCEPTO GRÁFICO, • DIAGRAMACIÓN, CORRECCIÓN DE ESTILO, ILUSTRACIONES** Oce & Marketing Ltda. • **IMPRESIÓN** Prensa Moderna Impresores S.A. • **TIRAJE** 30 mil ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP. El Comité Editorial del Magazín AULA URBANA agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de su publicación, como también la revisión de estilo que no altere el sentido de los mismos. Las colaboraciones pueden enviarse a las oficinas del Instituto.

Se autoriza la reproducción de los textos de los artículos citando la fuente. Agradecemos el envío de la publicación en la cual se realice.

CORRESPONDENCIA AULA URBANA - IDEP

AVENIDA EL DORADO No. 66-63 Edificio EMPRESA DE ENERGIA ELÉCTRICA Tel. 3241268 - PBX 3241000 ext. 9007 Fax: 3241267 Bogotá, D.C., Colombia • aulaurbana@idep.edu.co

www.idep.edu.co



CALIDAD DE VIDA PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES



El siguiente es el texto del Contrato Social por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes en Bogotá dado a conocer el pasado 20 de junio

Quienes adherimos a este contrato social queremos que en Bogotá niños, niñas y adolescentes sean y se sientan queridos; que sean y se sientan protegidos y acompañados; que puedan contar con oportunidades para desplegar sus potencialidades; que puedan disfrutar de su niñez, que sean escuchados y que sus opiniones sean tenidas en cuenta.

Para lograr este sueño nos comprometemos a construir una ciudad sin indiferencia con sus niños y niñas y adolescentes, solidaria para superar lo intolerable.

Una ciudad que les reconoce como ciudadanas y ciudadanos plenos de derechos. Una ciudad donde sean la prioridad y ocupen el primer lugar en todas las agendas. Una ciudad amorosa, acogedora, protectora de la vida, con ambientes cotidianos que contribuyan a su desarrollo. Una ciudad que les permita ser actores de sus propios derechos.

Coordinaremos nuestras acciones y pondremos a disposición nuestros esfuerzos y recursos para lograr la mejor calidad de vida para nuestros niños, niñas y adolescentes, porque la niñez se vive sólo una vez y todo lo que no les demos hoy lo perderán para siempre.





LA GRAN CRISIS DE COLOMBIA ES SOBRETUDO DE ORDEN ESPIRITUAL

El siguiente es un fragmento de la conferencia que presentó el bailarín Álvaro Restrepo el pasado 16 de junio, en el IX Foro Pedagógico Distrital. En su intervención, el maestro Restrepo presentó el trabajo que se encuentra preparando con los estudiantes del Grupo Piloto Experimental de *El Colegio del Cuerpo*, la creación: *El Cuarteto para el fin del tiempo* basado en la música del compositor francés Olivier Messiaen.

Sister Edwin

(Il)ora et labora

Sacarme un clavo...sin amargura...sin odio...sin revanchismo...exorcizar (echarexpulsaralejarinvocardesendemoniarconjeturarconjurarrogar) contar una historia...simplemente...contar una historia...compartir unas lágrimas y unos cuantos viejos-pavores-niños...traumas que, por fortuna, se vuelven materia prima de creación y que al transformarse en carne para la poesía me ayudan a alejarme del malcom-mcdowell-héroe de la película IF...que sí se atrevió a tomar la justicia por su propia mano.
•1963•

(COLEGIO SAN CARLOS – Bogotá, Colombia)

el suscrito tiene seis años de edad...su madre lo acaba de depositar/confiar/entregar, para su primer día de clases en el curso llamado Transición A, en las manos de quien será su primera maestra: la monja-benedictina-norteamericana Sister Edwin Schmidt (O.S.B.)*. El niño, aún sollozante y tembloroso, entra al salón de clases, después de haber sostenido una lucha encarnizada con su madre para que soltara su falda y aceptara la idea de quedarse solo en su nuevo hábitat. La monja está forrada de pies a cabeza con un hábito negro que solo deja ver la blancura rosácea de su rostro moquetado, congestionado (casi sofocado) por la cofia y recubierto por una pelusa de durazno y unas manos regordetas también, salpicadas de pecas y de vellosidades. Le impresionan al niño sus botines negros de tacón alto y grueso y sus ojos amarillos, pequeños – muy agudos- que lo escrutan todo detrás de unos espesos vidrios sin marco, sostenidos por una finísima y casi invisible montura de oro.

Sister Edwin (Eduviges? Eduina? Ediulia? Edionda?) se dispone entonces a repartir entre los niños (hay otros que también sollozan y que – como el niño mío – se secan los mocos) unos paquetitos de tarjetas amarillas amarradas con una banda elástica. Desde el primer momento la monja se dirige a sus alumnos en un inglés nasal de Minnesota, que el niño no comprende y que ella – con gran prepotencia – despliega ante sus aterrados espectadorcitos. En un chart colgado sobre el blackboard están dibujados diferentes objetos cuyos nombres se inician con las vocales y las consonantes que la monja/pato se dispone a pronunciar:

AAAAAAAAApple, ...ChChChCherry,
GGGGGGoat, ...JJJJJam,
MMMMMMMother, ...PPPPPPPolice,
WhWhWhWheel, ...ZZZZZZZebra.

Los niños deben buscar y reconocer en sus paquetes de tarjetas amarillas las letras –sonidos – frenéticos que la monja-pato está anunciando y pronunciando desde el blackboard, a medida que las va señalando en el chart con un palo de cricket sin martillo. Poco tiempo después descubrirá el niño mío para qué se usa este palo además de su función de señalador.

Los otros niños parecen comprender la dinámica de la tarea propuesta por la monja-pato y comienzan a levantar y a mostrar las tarjetas amarillas que corresponden a los sonidos que ella va emitiendo. El niño mío tiene la entendadera bloqueada y no logra descifrar las reglas del juego.

Sister Edwin se da cuenta de que el niño está paralizado... no reacciona. Intenta explicarle varias veces el mecanismo y la lógica del juego, pero entre más lo intenta más incomprensible se torna el panorama. La monja-pato se va exasperando y su paciencia rápidamente se agota.

De un momento a otro suelta el palo y con sus dos manos empieza a golpear de frente la cara y la parte de atrás de la cabeza del niño...como si aplaudiera solo que, en lugar de golpear una mano contra la otra, son la cara y la nuca del niño las que reciben los golpes. De un momento a otro empieza a brotar sangre de la nariz y de la boca...el niño no entiende qué está pasando...Eduina sigue aplaudiendo frenética hasta que se detiene asustada por la sangre...toma al niño mío en sus brazos y sale disparada hacia el baño...allí le lava la cara con agua fría...ahora es ella la que solloza...le suplica al niño que no le cuente a nadie...you have to pay attention...you must be a good boy...don't tell anybody...you have to be a nice boy...please do not tell anybody...el niño regresa al aula llevado de la mano por Eduina...aturdido...humillado...no entiende nada...tiene el rostro hinchado, enrojecido, palpitante...esto es solo el principio...Eduviges es apenas el umbral, la transición, la sepulturera de su inocencia...

la infancia pequeñezpuericalactanciapañalesalbormenoría se despliega ante los ojos del niño con toda su crueldad y toda su alegría... esto es sólo el principio...

Como nexo complementario al texto anterior, unos apartes del texto que he titulado:

El oro y la sombra

(Por una nueva noción de riqueza)

En días pasados uno de los muchachos que hace parte de nuestro Grupo Piloto Experimental de *El Colegio del Cuerpo* me dijo con estremecedora gravedad: "Profe, lo que más me duele de este país es que ni siquiera nos concede el derecho de respetar y de amar a las otras personas. ¡Yo quiero sentir ese derecho, quiero acceder a ese derecho!"

La verdad es que su reflexión al inicio me desconcertó pero, más tarde, cuando la comprendí en toda su dimensión, me conmovió hasta lo más hondo de mi ser... Lobadys, que así se llama este joven, estaba clamando por "...el derecho de amar y de respetar al otro..." No me estaba hablando de un deber sino de un derecho humano...una condición que él consideraba indispensable para vivir plenamente su propia humanidad. Estaba exigiendo este derecho (que en nuestro país se ha tornado en un extraño y paradójico privilegio) como *dador* de amor y de respeto y no como *receptor*....

Estoy convencido - y ya lo he escrito en varias ocasiones - de que la gran crisis de Colombia es sobretodo de orden espiritual: una crisis de valores trastocados. Con esto no quiero decir que seamos el único país que la padece, aunque infortunadamente, por razones que no es del caso enumerar ahora, este cóctel de problemas contemporáneos asume una dinámica de exacerbación particularmente aguda en nuestro territorio. Tenemos que admitir que nuestro país ha entrado ya a hacer parte de la galería de los problemas irresolubles de la Humanidad.

Estos anti-valores (no universales, sino *globales*) que se han entronizado aquí y que nos bombardean a diario los medios-mediocres de comunicación, se arraigan día a día y se fortalecen, ya que la calidad de la Educación que impartimos y que recibimos en nuestro país es muy baja y no actúa como antídoto para vacunarnos contra la homogenización y el aplanamiento cultural.

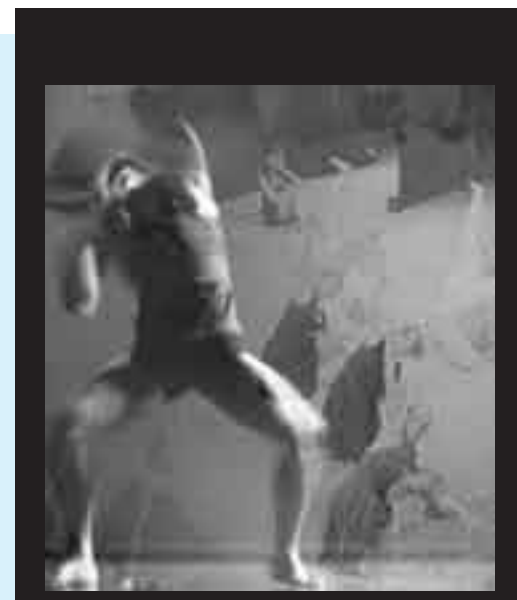
Nos educan para reproducir y patrocinar estos anti-valores, muchos de los cuales emanan de las doctrinas de la selección natural que defiende el capitalismo salvaje. No nos preparan para que nos defendamos de ellos y propongamos alternativas para estas nociones superficiales y, sobretodo, efímeras de riqueza. "Llegamos a este mundo con las manos vacías y nos vamos de este mundo con las manos vacías" me repetía incansable mi maestro coreano de danza, Cho Kyoo-Hyun. Pero que no se crea que estoy proponiendo ingenuamente una suerte de ascetismo *romanticoide*, ya que considero que los *frutos* de la tierra son para que los *disfrutemos todos* en este mundo y en esta vida...Estoy simplemente hablando de la dignidad humana y del derecho, ese sí inalienable, de acceder a ella a través de una educación en valores humanistas.

No existe peor indignidad - tanto para quien la ejerce como para quien la padece - que someter a otro ser humano para confinarlo en la ignorancia. No hay peor infamia que negarle a otro el derecho a la educación, al conocimiento, a la conciencia, a la sabiduría para que cada quien pueda forjarse autónomamente su propio destino. No se trata sólo de repartir la riqueza...hay que repartir las oportunidades a través de la educación....enseñar a pescar...

Es por ello que el gran Paulo Freire habla no sólo de educar a los oprimidos para la libertad, sino de algo aún más revolucionario: liberar al opresor - de su propia ceguera, de su egoísmo, de su codicia, de su inhumanidad, de su **ignorancia ilustrada** - ayudarlo a ver, a que comprenda que al negarle al otro su derecho a Ser a través del conocimiento, se está negando a si mismo el derecho del que hablaba Lobadys al inicio de estas palabras: el derecho a amar (y ser amado), a respetar (y ser respetado), a valorar al otro (y ser valorado)...En últimas, el derecho a la propia dignidad a través de la dignidad del otro.

Los artistas y los trabajadores de la cultura tenemos a este respecto una gran responsabilidad *humanizadora* y, por lo tanto, liberadora. A través de nuestras obras y de nuestro compromiso como educadores, (compromiso que no debemos rehuir) podemos contribuir enormemente en la transmisión y salvaguarda de aquellos auténticos valores eternos, naturales y ancestrales, así como en la forja de nuevas visiones y nuevas comprensiones sobre la condición humana. El arte y la cultura ayudan a otorgarle a la vida su condición de plenitud y de dignidad...A través de las manifestaciones artísticas y culturales podemos conferirle un sentido ulterior a la supervivencia, ya que éstas brindan el acceso a la vida en todas sus dimensiones: materiales, intelectuales y espirituales.

Cuerpo / mente / alma: La vida misma como la última y verdadera obra de arte... Este debe ser nuestro legado y nuestra misión como es - cultores de la existencia: propiciadores de una auténtica educación para la felicidad y para la dignidad. Una educación no acumuladora sino por el contrario selectiva, cualitativa, *cualificadora*, clarificadora...Una educación que nos enseñe, antes que nada, a maravillarnos con el prodigio de lo que somos como seres únicos e irrepetibles, con nuestros dones y capacidades de fábrica y que además nos haga conscientes de nuestra singularidad en medio del gran espectáculo del mundo y de la vida.



Danza para convertirse en ciudadano

Álvaro Restrepo nació el 10 de septiembre de 1957. Durante su vida de adolescente en Bogotá fue un alumno a quien no le interesaban para nada las matemáticas, las disciplinas científicas o cualquier deporte. Al graduarse cursó algunos semestres de filosofía en la Universidad de los Andes y luego trabajó en Urabá con los niños del padre Javier de Nicolás. Una incursión como extra en el ballet de Müller que se presentaba en Bogotá lo hizo descubrir su vocación por la danza.

Su formación en danza contemporánea tuvo lugar en Nueva York gracias a una beca que obtuvo en la escuela de Marta Graham. Sus primeros triunfos se dieron en Europa con la compañía Athanor. En el año 1993 tomó la decisión de volver a Colombia para comenzar la enseñanza de la danza contemporánea -una disciplina sin ningún antecedente en este país- dirigida a niños de 10 a 12 años de familias pobres. Para este fin, se asoció con Marie-France Delieuvin, directora de estudios del Centro Nacional de Danza Contemporánea de Angers, Francia.

En 1997, surgió el Proyecto El Puente, una iniciativa que lo condujo hasta Cartagena de Indias. Entre 1997 y 1998, Restrepo inició una etapa de sensibilización con 480 niños del Colegio Inem de Cartagena. Noventa de estos chicos y chicas continuaron preparándose permanentemente. Al cabo de algunos meses, 20 de ellos conformaron el "Grupo Experimental Piloto del Colegio del Cuerpo".

En la actualidad, además de los 20 jóvenes que conforman el Grupo Experimental Piloto, de El colegio del Cuerpo se benefician 100 niños del barrio Nelson Mandela un asentamiento de desplazados provenientes de diferentes ciudades de la Costa y el Chocó.

• Order of Saint Benedict

PROMOCIÓN DIA DE LOS NIÑOS

RUTA & GUIA
SALIDAS PEDAGÓGICAS Y RECREATIVAS
SALTO DEL TEQUENDAMA - ZOOLOGICO DE SANTACRUZ - CAMINATA ECOLOGICA - VISITA A LA HIDROELECTRICA - GRANJA ECOLOGICA EN BOSQUE DE NIEBLA - PRUEBAS DE HABILIDAD Y DESTREZA

ZOOLOGICO ECOLOGICO

PAYASOS, TÍTERES Y CAMINATA
COSTO \$13.500

TRANSPORTE - REFRIGERIO - GUIAS - ENTRADAS Y ALMUERZO PROFESORES

RESERVAS E INFORMES 608 1222



Las rutas pedagógicas de la educación artística en el distrito capital

POR AMOR AL ARTE

Conjuntamente con los equipos de investigación de la Universidad Distrital, la Corporación Minuto de Dios, la Fundación Cognox y el Colectivo por el Arte, el IDEP viene realizando la sistematización de experiencias artísticas escolares en las disciplinas de artes plásticas, arte escénico y música mediante “Rutas pedagógicas de la educación artística en el Distrito Capital”.

Los artículos que a continuación se dan a conocer son un resultado parcial de la interlocución pedagógica entre investigadores y maestros, en perspectiva de valorar las obras escolares desde los aspectos pedagógicos y artísticos de las mismas y mostrar las categorías y los modelos de sistematización que se están en las experiencias pedagógicas que los maestros de arte han asumido con sus estudiantes.



Prof. Diana Arévalo - IED Naciones Unidas Grado 2º

Se abre el telón...

Por: Liliam Parada
E-mail: fundacioncognox@yahoo.es

Desde octubre del 2003 la *Fundación Cognox*¹. *Unidad Educativa para el Desarrollo del Pensamiento y el Lenguaje con el apoyo del IDEP*, inicio un proceso de investigación a fin de comprender los procesos de creación artística escénica que gestan los niños, niñas, jóvenes y maestros de colegios de Bogotá.

Los investigadores y maestros que hacen parte de esta investigación se han propuesto indagar en torno a cómo se crean las obras artísticas de carácter escénico en el ambiente escolar, cómo se desarrolla la creación colectiva, cómo se proponen obras interdisciplinarias y cuáles son las implicaciones académicas, sociales, culturales e institucionales de la creación escénica en el ambiente escolar.

En ese proceso se generó una amplia convocatoria a los colegios y maestros que desarrollan formación en artes escénicas con carácter interdisciplinario y de creación colectiva, con el fin de reconocer sus procesos artísticos y pedagógicos en la creación de obras.

Después de recorrer ese primer camino, en el que se invitó a los profesores de danza y teatro de las instituciones educativas del sector público y privado, los colegios: *Adveniat*, *Centro Don Bosco*, *I.E.D. Brisas del Diamante*, *I.E.D. Chuniza*, *I.E.D. La Merced*, *I.E.D. Lara Bonilla*, *I.E.D. Luis López de Mesa*, *Nuestra Señora de la Sabiduría*, *I.E.D. San Agustín*, y el *Salesiano de León XIII* fueron seleccionados y hoy son los protagonistas de la construcción de la Ruta Pedagógica en Artes Escénicas.

La Ruta Pedagógica² es una herramienta conceptual que permite identificar, describir, comprender y sistematizar dos dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje: los “escenarios”, refiriéndose a los ambientes de aprendizaje, y las *prácticas* de profesores y estudiantes en su relación con las representaciones que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacia la construcción de conocimiento de la disciplina, en este caso el arte y más específicamente el arte escénico.

Esta herramienta, vinculada a la investigación en particular de las obras de arte escénico con carácter interdisciplinario o de creación colectiva, ofrece además la posibilidad de estructurar diálogos pedagógicos con los artistas, docentes y demás personas participantes de la investigación procurando la comprensión sobre las didácticas, intencionalidades, secuencias, dispositivos y recursos que los profesores diseñan y ponen en juego para enseñar y evaluar. Así mismo, permite identificar y sistematizar el proceder de los estudiantes en su camino de aprender.



La Ruta Pedagógica es una herramienta conceptual que permite identificar, describir, comprender y sistematizar dos dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje: los “escenarios”, refiriéndose a los ambientes de aprendizaje, y las prácticas de profesores y estudiantes en su relación con las representaciones que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacia la construcción de conocimiento de la disciplina, en este caso el arte escénico.

6



Artistas en escena

La producción artística escolar es un proceso en el cual docentes y estudiantes emprenden un camino lleno de experiencias, conocimientos previos, investigación, intenciones, intereses, ideologías, aptitudes, habilidades, estéticas, a fin de producir una obra que finalmente tiene un carácter expresivo.

En los procesos de creación escénica en el ámbito escolar se vive una primera etapa en la que se selecciona la idea, obra o temática de montaje que se va a llevar al escenario; luego se entra a una fase de exploración, de búsqueda de información donde la investigación es fundamental; a partir de esa información se emprende la fase de juego de conceptos, la impro-

visación con la palabra, el gesto y el cuerpo lleva a construir representaciones. Todo esto sin perder la intencionalidad que tienen los maestros y artistas escolares de crear y expresarle a un público sus ideas y su estética.

El proceso se concreta en la obra representada ante un auditorio que crea su propia versión de obra, opina, intercambia ideas con los artistas que valoran a su público y reflexionan su hacer y se permiten reconstruir su obra.

La intencionalidad del maestro al proponer la creación colectiva como estrategia pedagógica, es que sus estudiantes desarrollen capacidades para actuar, bailar, escribir textos, historias, co-

reografías, manejar las artes visuales, diseñar la escenografía, el vestuario, a partir de la reflexión y recreación de sus propias experiencias y lenguajes, que en el proceso van cualificándose hasta proponer una creación que sea apreciable como obra artística. El estudiante es el protagonista del proceso creador donde se estimula el trabajo colectivo y cooperativo.

El maestro, también como creador, acompaña a su alumno en el descubrimiento y la validación de experiencias personales y del contexto social y cultural, que posteriormente se ven recreadas y representadas en la obra.

Testimonios de los artistas

Las voces de los niños y las niñas son muy importantes para entender este proceso, por eso hemos querido retomar algunas de las cosas que dicen con respecto a su trabajo:



“Un día de ensayo acá es muy bacano ya que nos salimos de lo común, jugamos, nos revolcamos parecemos niños chiquitos, se trata de venir acá a no hacer lo mismo de todos los días para salirnos de esa rutina diaria y venir a demostrar que si podemos dar mucho”.

“Aprendimos a conocernos tanto interna y externamente, hacemos ejercicios donde aprendimos a vernos por dentro la boca, mis ojos conocernos y estos ejercicios están orientados a conocer nuestra propia personalidad y a convivir con ella”.

“En mi vida hay dos cosas que me motivan mucho, la danza y el fútbol. No es como quedarse todo el día en la casa, esa rutina de siempre estar viendo televisión, haciendo oficio, si no que uno sale a ocupar sus espacios libres que tiene, ya sea danzando o jugando fútbol”.

“Yo creo que a éste colegio le ha ayudado el grupo de danzas, porque éste colegio es muy criticado en Bogotá por el sector, y más que ellos nunca se han preocupado en venir a mirar las instalaciones, la calidad que tiene, y el grupo de danzas ha dado a conocer eso, ha dado que suba la fama del colegio, que se haga distinguir y se salga de ese error”.

Como parte fundamental de esta investigación se llevó a cabo una *Muestra de Arte Escénico Escolar* en el Teatro El Parque situado en el Parque Nacional Enrique Olaya Herrera. Éste escenario es un lugar privilegiado en Bogotá, ya que está destinado a presentar obras para público infantil y juvenil con funciones gratuitas³.

Bibliografía

- ACHA, Juan. (2001). *Educación Artística Escolar y Profesional*. Ed. Trillas. México.
- ARAÑO, J. (1996). *Arte, Educación y Creatividad*. Universidad de Sevilla.
- GARDNER, Howard (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Ed. Paidós. España.
- _____ (1993). *La mente no escolarizada*. Ed Paidos.
- _____ (1987). *Arte mente y cerebro*. Ed Paidos.
- JOVE P, Juan. (2002). *Arte, Psicología y Educación*. Editorial Machado Libros. Madrid.
- _____ (2001). *Propuesta de un modelo didáctico centrado en los procesos de producción*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares en Educación Artística*. Ed. Magisterio. Bogotá.
- MIÑANA, C. (1997). *Educación artística en la educación básica*. En: Aportes 48. Ed. Dimensión Educativa. Colcultura. Bogotá.
- _____ (1994). *Ley General de Educación*.
- PARRA, Jaime. (1995) *Inspiración Asuntos Íntimos Sobre Creación y Creadores*. Ed Magisterio. Bogotá.
- VIGOTSKI, L. (1970). *Psicología del Arte*. Barral Editores. Barcelona
- VIGOTSKI, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ed. Akal. Tercera edición. Madrid.

Artículo elaborado con base en el proyecto *Rutas Pedagógicas de la Producción de Obras en Arte Escénico con Carácter Interdisciplinario y/o de Creación Colectiva en Colegios de Bogotá D.C.* desarrollado por la Fundación Cognox según convocatoria No 04 de 2003. Contrato No 41.

¹ La Fundación Cognox agradece, especialmente a los niños, niñas, jóvenes y maestros que hacen parte de esta muestra, todos ellos creadores que han compartido sus ideas, experiencias y creen profundamente en la vitalidad del arte escolar y en la importancia de mantenerlo como espacio educativo para el desarrollo humano.

² Torres Cárdenas, Edgar. Asesor Académico -IDEP. Bogotá, 14 de mayo de 2003

³ Los días 27, 28, 30 de mayo y 4 y 6 de junio se presentaron obras dancísticas y teatrales de diversos géneros y estilos (danza folclórica, moderna, contemporánea, teatro clásico, adaptación de obras, creaciones colectivas en danza, teatro y música). Allí, los artistas escolares tuvieron a su alcance las mejores condiciones técnicas para la puesta en escena de sus montajes en condiciones de artistas profesionales. El público estuvo conformado por niños, niñas, jóvenes y maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, I.E.D. Francisco de Paula Santander, I.E.D. Guillermo León Valencia, I.E.D. La Merced, I.E.D. Luis López de Mesa, I.E.D. Manuel Elkin Patarroyo, I.E.D. Nuevo Horizonte y . S.O.S. Cazuca.



Rutas Pedagógicas en Artes Plásticas de Colegios del Distrito

Búsquedas que posibiliten la formación de redes

E-mail: mizarralde@udistrital.edu.co

Aula Urbana habló con Marcela Tristancho y Mauricio Lizarralde, investigadores del Proyecto “Construyendo Sentidos, Encuentro Distrital de Artes Plásticas y Sistematización de Experiencias”. Estas son sus apreciaciones acerca de la experiencia.

Aula Urbana ¿En qué consiste el proyecto?

Mauricio Lizarralde Este proyecto busca indagar por el las características y el desarrollo de la ruta pedagógica de distintas experiencias de educación artística en el Distrito. El equipo está conformado por cuatro investigadores vinculados a la Universidad Distrital : Mauricio Lizarralde, Marcela Tristancho, Lynn Marulanda del programa de Pedagogía Infantil y Laura de la Rosa del Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas IEIE.

Aula Urbana ¿Cómo se ha desarrollado el proyecto?

Marcela Tristancho El proyecto se divide en dos momentos: en primer lugar una muestra de trabajos de colegios de distintas localidades y un evento de intercambio de experiencias donde los maestros y maestras tuvieron la oportunidad de reconocerse en la exposición de la reflexión sobre sus prácticas; a partir de las muestras y la exposición de las experiencias se hizo unaat selección de aquellas que se consideraron significativas por la coherencia entre las características del planteamiento formal, la apropiación y significatividad para los estudiantes, la acogida y el impacto en la institución y la comunidad, y por último con la reflexión presentada por el maestro o maestra.

Aula Urbana ¿Cuántas instituciones participaron en el proyecto?

Marcela Tristancho En la exposición participaron 32 instituciones, de una preselección de 15 y finalmente se optó por las 10 que participaron en el proceso de sistematización.

Las muestras se realizaron en dos espacios, el Centro Interactuante para las Artes CIPA del Parque Nacional y el Museo de Arte Moderno de la Universidad Nacional, donde no solamente se expusieron los trabajos sino que también se dieron algunos momentos de dialogo en intercambio con maestros y estudiantes expositores; la presentación de las experiencias se desarrolló en el Auditorio Sabio Caldas de la Universidad Distrital, tanto la muestra como la presentación de las experiencias de efectuaron los días 20 y 21 de mayo.

Aula Urbana ¿Cómo se desarrolla un segundo momento de la investigación?

Mauricio Lizarralde El segundo momento es la sistematización de 10 experiencias escogidas entre las que se presentaron a la muestra. Para la convocatoria y el desarrollo de esta investigación se han tomado en cuenta tanto Instituciones Educativas Distritales como instituciones privadas. La sistematización, que tiene un enfoque participativo, se desarrollará a lo largo del segundo semestre del 2004 y su producto será publicado y lanzado en le mes de enero del 2005. Creemos que este proceso no solamente nos va a posibilitar la comprensión de las dinámicas en Artes Plásticas que implementan las instituciones respondiendo a sus contextos particulares, de manera que se pueda tanto ver la ruta pedagógica particular de cada experiencia, sino que además vamos a poder evidenciar algunas tendencias en Bogotá. Dentro de este proceso queremos apoyar la conformación de grupos de trabajo de maestros de Artes Plásticas, de manera que sus búsquedas enriquezcan y posibiliten la conformación de redes, sobre todo ahora que luego del Foro Distrital hay mucha inquietud por establecer lazos permitan visibilizar la Educación Artística.

A partir de un primer momento desarrollado, contamos con información que permite confirmar poco a poco algunos supuestos previos, a modo de hipótesis temporales de trabajo, sobre los factores afectivos, sociales y culturales que llevan a generar la apropiación de la propuesta de manera que más que los maestros, sean los estudiantes quienes entren a dinamizar tanto las búsquedas expresivas como las acciones que lleven al reconocimiento en la institución y la comunidad; sin embargo esto falta por confirmarse a lo largo del proceso con las instituciones seleccionadas.

El presente artículo es producto de la investigación “Construyendo Sentidos, Foro Distrital de Artes Plásticas y Sistematización de Experiencias” de la Universidad Distrital según convocatoria No 04 de 2003. Contrato No 45.

“Matemáticas mata música”

E-mail: herfiaber@hotmail.com

Dora Carolina Rojas Rivera y Adriana López Arias, licenciadas en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional y Francisco Bernal, magíster en educación conforman el *Colectivo por el Arte*, grupo que en este momento realiza la investigación *Caminar, Aprender Musicar: Estudio de las Rutas Pedagógicas en el área de música en los colegios distritales de educación básica de Bogotá* y que busca dar una mirada a las prácticas musicales en el espacio escolar.

Aula Urbana ¿En qué consiste este proyecto?

Dora Carolina: El proyecto hace una mirada crítica a las prácticas musicales en el espacio escolar y busca identificar tensiones y aciertos entre los actores institucionales.

Francisco: Ese es el propósito que se ha venido desarrollando por medio de fases de trabajo: diseño de investigación, convocatoria a instituciones educativas públicas distritales, selección de grupos institucionales, visitas y entrevistas a los actores seleccionados, sistematización de la información, entre otras. Además se tiene contemplada la realización de un encuentro de estas instituciones y sus grupos musicales. El evento fue denominado *Festival Distrital de Grupos Musicales Escolares Caminar Aprender Musicar*, se llevó a cabo el 28 y el 29 de julio en el Auditorio Fabio Chaparro de la Secretaria de Educación Distrital.

Aula Urbana ¿Qué pretendían con esa convocatoria a las instituciones educativas?

Dora Carolina: Encontrar colegios que tuvieran actividad musical y que quisieran hacer parte de esta investigación para poder mirar cuáles son los pasos que ellos siguen en el desarrollo de su montaje musical.

Aula Urbana ¿En qué consistió esa convocatoria?

Adriana: Se invitó a los colegios públicos distritales que tuvieran profesor de música; son aproximadamente 160 instituciones, de las cuales en primer lugar respondieron 10 y posteriormente 20 más. El único requisito para participar era tener un grupo musical.

Aula Urbana ¿Grupo de cualquier tipo de música?

Adriana: Si. Cualquier género, cualquier formato; sin tener en cuenta antigüedad, localidad, estrato; cualquier grupo o institución fue bien recibido.



Aula Urbana ¿Con cuáles instituciones están trabajando?

Adriana: Estamos trabajando con 28 instituciones distribuidas en dos grupos: el grupo *Alfa* que se constituye como la muestra de investigación y el grupo *Beta* que hace contrastes de argumentaciones a lo planteado por el grupo alfa. El primero lo conforman IED Reino de Holanda, IED La Belleza – Los Libertadores, IED Vista Bella, IED Heladia Mejía, IED Los Pinos, IED San Francisco de Asis, IED Aldemar Rojas Plazas, IED Restrepo Millán, IED Andrés Bello y CEDID Ciudad Bolívar. Del segundo grupo hacen parte 18 instituciones, no menos importantes, que resulta dispendioso enumerar. Fuera de estas instituciones, también hay profesores de música que a título personal, han hecho aportes al trabajo.

Un universo de descubrimientos

Aula Urbana ¿Cuáles son los primeros hallazgos que han obtenido durante esta investigación?

Dora Carolina: Muchísimos. Algún profesor nos dijo: “nadie sabe cuánta dedicación, esfuerzo y trabajo hay detrás de cinco minutos de una presentación musical”; esto significa precisamente identificar una infinidad de procesos, factores y elementos que se dan simultáneamente con la izada de bandera, las celebraciones eucarísticas, de la madre, de la familia etcétera.

Francisco: En este sentido, el proyecto busca evidenciar y hemos visto, las relaciones que se tejen al interior de las instituciones, así como los imaginarios que se dan alrededor de la música y que se materializan en un grupo; los intereses y la perspectiva cultural que el docente tiene e imprime frente a la música y los niveles de negociación con los intereses de los estudiantes. Ha sido un universo de descubrimientos, aún en proceso de construcción por lo que no queremos aventurar una respuesta más profunda.

Aula Urbana ¿En qué etapa se encuentran en este momento?

Adriana: En este momento nos encontramos en la sistematización del trabajo de campo, en una primera etapa de análisis.

Aula Urbana ¿Qué importancia se da a la formación musical en los centros educativos?

Dora Carolina: En nuestras conversaciones con las instituciones e incluso en los PEI encontramos ese deseo de que el arte sea parte de la formación para el ser integral, pero en la realidad esto no se evidencia porque la presión que ejercen las políticas educativas en cuanto a los estándares, hace que el tiempo y los esfuerzos en las escuelas se dediquen a otras disciplinas.

Abiertamente nadie va a decir “acaben con el arte” pero sí la prioridad es otra, los esfuerzos se dedican a esa prioridad. Los profesores de arte son muy conscientes de que el trabajo que hacen les permite a ellos y a los muchachos la oportunidad de vivir a través del arte. En el caso de la música, estudiantes, profesores y directivas la consideran como una actividad prioritaria; pero cuando es comparada con otras áreas del conocimiento, esta importancia pasa a un segundo plano porque se debe cumplir con los resultados del ICFES en matemáticas y en lenguaje. Lamentablemente artes no da puntos...

Adriana: Mejor dicho, “matemáticas mata música” y resultado mata proceso.

Aula Urbana ¿Dentro de la investigación han encontrado alguna escuela que tenga como propósito descubrir talentos especiales para la música?

Adriana: Descubrir talentos implica tener un proyecto educativo que cubra una infraestructura institucional con recursos materiales, un número de horas adecuado y un maestro dedicado para tal fin; sin embargo, es muy difícil que estas tres cosas coexistan en una misma institución. Por lo general lo que predomina es el profesor que a título personal, identifica los estudiantes y potencia sus capacidades, dependiendo en parte de sus intereses. Consideramos que ese tipo de búsquedas depende de la buena voluntad del profesor de turno.

Aula Urbana ¿De qué manera afectan las concepciones culturales la enseñanza de la música en la escuela?

Dora Carolina: En nuestra cultura es muy importante que la gente se forme para trabajar y la escuela representa para muchos esa oportunidad. Ahora bien, las artes y la música en particular, son consideradas como un goce que no amerita esfuerzo. En este sentido, la escuela ofrece unas pinceladas que dependen básicamente del esfuerzo del profesor, el interés del estudiante y el respaldo familiar que se le brinda.

Aula Urbana ¿Han encontrado procesos sistemáticos en las escuelas para la formación musical, o más bien trabajos circunstanciales?

Dora Carolina: En el espacio escolar dedicado a la música no se podría hablar de proyectos sistemáticos como tal. Sin duda hay casos excepcionales cuando un profesor cuenta con apoyo institucional que le permite conformar un grupo semillero y un grupo más consolidado o de proyección, en donde los estudiantes rotan y viven diversas experiencias musicales. Sin embargo, se necesitan mayores niveles de interés por parte de las instituciones para que se pueda pensar en procesos consolidados.

Adriana: Durante el desarrollo del trabajo hemos identificado dos tipos de actividad musical: La actividad *clase* y la *extra-clase*. La primera es el trabajo que se hace con los chicos y chicas en el aula y como parte del currículo. Implica un trabajo sistemático porque hay constancia, y no se está pensando en la coacción que ejerce una presentación musical, sino que se da como proceso. La segunda, es la que se hace con el propósito de conformar y mantener grupos institucionales, hemos encontrado que los ensayos musicales se realizan en horas extras o en jornadas contrarias a la vinculación del maestro o a las responsabilidades académicas de los estudiantes.

Francisco: En todas las instituciones hay procesos, unos sistemáticos (actividad *clase*), otros circunstanciales (actividad *extra-clase*). En la *clase*, se generan productos a pesar de la escasa asignación horaria semanal, por lo general una (1) hora en dos grados escolares sucesivos. En consecuencia, los procesos son lentos y cuando el estudiante medianamente ha desarrollado su potencial musical, termina su ciclo básico escolar y no es posible darle continuidad a los resultados. La actividad *extra-clase* depende de las presentaciones asignadas, los permisos familiares, el rendimiento escolar en otras asignaturas y la buena voluntad del docente. En estas condiciones no es posible hablar de un proceso sistemático.

El presente artículo es producto de la investigación “Caminar, Aprender, Musicar: Estudios de las Rutas Pedagógicas en el Área de Música en Colegios de Educación Básica de Bogotá” Según convocatoria No 04 de 2003. Contrato No 47.



Prof. Miguel Arroyave - IED San Francisco de Asís Grado 10° y 11°

La presencia del arte en las aulas es real

Rita Hinojosa
donderita@yahoo.es

La investigación *Rutas pedagógicas para las artes plásticas en las instituciones educativas del D.C.* tiene como propósito develar el saber pedagógico construido por los profesores del área de artes plásticas desde sus experiencias de aula. Rita Hinojosa de la Universidad Minuto de Dios, investigadora principal, explica este proyecto.

10



Aula Urbana ¿De qué modo se constituyó la muestra de la investigación?

En la etapa de construcción del territorio de la muestra, se convocó en primer lugar a los docentes de artes plásticas de las instituciones oficiales y luego a los de algunas privadas de las localidades de Usme, Tunjuelito, Kennedy, Engativá y Suba. En menor medida otros docentes de las localidades Usaquén, San Cristóbal, Bosa, Barrios Unidos, Los Mártires, Antonio Nariño y Rafael Uribe Uribe se vincularon a ella. Se ha constituido una muestra que puede dar cuenta de la situación de la educación en artes plásticas y con ella una visión de la educación artística.

Hablemos de los objetivos...

Si bien el objetivo está en la educación en artes plásticas, era inevitable atreverse a mirar aspectos y realidades de la educación artística como universo en las instituciones que albergan esta experiencia investigativa, de ahí que sea posible hacer mención de otros modos artísticos que causan interés por sus propuestas

Hablemos de algunos aspectos de significativa importancia dentro de los escenarios de las Rutas pedagógicas que se propone reconstruir esta investigación

En primer lugar, la noción de territorialidad: que describe el "lugar" de la escuela —el lugar cultural, el territorio que habita, sus actores— como un tejido de acciones educativas que le dan formas distintas de ser y de relaciones con el entorno está inmersa en las posturas pedagógicas que reconocen en los procesos artísticos de los escolares la importancia debida a la dimensión de la espacialidad, de la identidad y de la pertenencia cultural territorial. El territorio nombrado, conocido, sentido y expresado por los niños tiene unas múltiples dimensiones más allá de la espacial —históri-

ca, productiva, ambiental, estética, política— que configuran sus vivencias y están contenidas de alguna manera en sus corazones y pensamientos, se expresa y se reafirma durante la representación artística en su complejidad.

En segundo término la ampliación de los temas. De manera tradicional y hasta muy cercanos momentos la expresión plástica estuvo referida a la intervención creadora a través de materiales con posibilidades de transformación, cuyas cualidades intervienen en el producto artístico; hoy se aprecia en los procesos del arte en las aulas, cómo la cobertura conceptual se amplía al territorio de la imagen visual que tiene autonomía expresiva. Ya se entiende por plástica el universo donde se plasma la forma con intencionalidad expresiva, con liberación de los medios utilizados; situación que se evidencia en el despliegue de la aptitud exploratoria afinando la mirada y el sentido de abstracción.

Expliquenos lo referente a la participación comunitaria...

Algunas experiencias de Escuela Abierta muestran una dimensión inédita... el encuentro con la familia en los procesos de arte en la escuela, la "clase de arte" como un acontecimiento comunitario que permite reconocer una *plástica social*, de intervención y actuación en espacios no convencionales con producciones en formatos innovadores que apuntan al encuentro de otras libertades y otros compromisos. Para la pedagogía de las artes estas acciones han de constituirse en un hito y en un objeto de una observación más puntual.

¿Alguna experiencia en particular que permita ver con más claridad este proceso?

Son de particular interés las experiencias de Ruth Albarracín en La Nueva Colombia, y de Jaime Barragán en Fe y Alegría, en Suba y Usme respectivamente.

Háblenos de la articulación con la ciudad...

Las recientes consideraciones acerca de la inserción de los temas de la ciudad (estéticos, históricos, ambientales, físicos...) a la vida de la escuela, permiten descubrir la ciudad como arte en unas experiencias sensibles, contemplativas, desbordantes de los afectos, se aprende y se conoce en las dimensiones que los docentes inauguran cada día en un compromiso que no tiene antecedentes en el medio: La historia del arte en Bogotá, la estética de sus espacios, es una propuesta de Gilma Sierra en el IED. San José; las condiciones ambientales del entorno son el tema de Solange Quintero en el CEDIT Rodrigo de Triana.

¿Percibe usted una valoración de la producción artística de los estudiantes?

Los padres, los profesores y los estudiantes manifiestan aprecio por la producción artística lograda en los ejercicios de aula. En ella se ha puesto especial cuidado porque en su génesis se ha estado comprometido con procesos significativos en sus vivencias personales. Se puede interpretar esta valoración como un crecimiento de la capacidad sensible y apreciativa mediante los procesos formativos estéticos que propicia el mayor contacto entre la comunidad y los procesos del arte en las aulas.

Hablemos de la educación artística y la institucionalidad, los profesores, el PEI, el área...

Los comentarios que se expresan en relación con el lugar de las artes en las instituciones son críticos. Si bien existe la regulación para la educación artística en los planes de estudio, es un lugar por el cual los profesores han de luchar para hacerlo visible, un lugar que se discute y se conquista en medio de una fuerte jerarquización de los saberes que transitan por las aulas, para comprometer a la institución en la realidad de su escenificación. Sin embargo aquí se presenta la situación de mayor relevancia entre los hallazgos, puesto que no sólo es muy visible la conquista de los espacios por parte de unos profesores que pueden ser considerados *transformadores* (en sentido profundo) sino por la riqueza de proposiciones tanto pedagógicas como temáticas para la educación plástica y visual que ellos despliegan en los procesos de educación en artes.



Prof. Jesús Rodríguez - IED Bernardo Jaramillo Grado 10^o

¿Alguna experiencia para destacar en particular?

Resulta valioso mencionar las producciones de escultura blanda en las intervenciones a la indumentaria que realizan los estudiantes del colegio *La Palestina* acompañados del profesor Efrén Rodríguez, en una puesta temática inédita, plena de poesía y humanismo...

De otra parte y extendiendo la mirada a otros modos artísticos, se ha encontrado en música la organización de grupos corales en el IED *Campestre Monteverde*, entre otros, que llevan a una intimidad profunda en la vivencia musical. Son muchos los ejemplos...

La presencia del arte en las aulas es real, a pesar también de las reales condiciones institucionales y políticas. Se cuenta con una disposición inquebrantable de los docentes para la utopía y los sueños, el amor y la escuela como lugares posibles.

La presencia del arte en las aulas es real, a pesar de las reales condiciones institucionales y políticas. Se cuenta con una disposición inquebrantable de los docentes para la utopía y los sueños, el amor y la escuela como lugares posibles.

¿Cómo es la relación entre educación artística y nuevas tecnologías?

La ampliación de los medios expresivos mediados por las tecnologías de la información y la comunicación ha hecho su entrada a los escenarios de la experiencia de creación artística en las aulas.

El encuentro y el dominio de los medios tecnológicos suponen para niños y jóvenes una manera de sostener los privilegios de la imagen y con ella también de la experiencia perceptiva visual. Ha surgido aquí un juego en los estímulos a la percepción que permite una ampliación en las respuestas sensitivas y en la interacción sensible con el mundo. Se asiste a una ampliación y complejización de la expresión plástica por el enriquecimiento que los medios tecnológicos como medios expresivos le significan tanto como lenguajes que permean la cultura –mediaciones simbólicas– como recursos para la creación de un nuevo espacio donde ocurren otras maneras de concreción de las formas expresivas. Una interesante muestra de esta visión se halla en la propuesta de aula de los profesores Zoraya Moya, Enrique Araújo y Humberto Castillo, en el IED. *John F. Kennedy*.

¿Cómo vio desde la investigación la educación artística y la historia del arte?

Una antigua preocupación nunca resuelta sobre la historia del arte que “va a la escuela” se ve compensada con la manera como algunos profesores de artes plásticas han tejido su proyecto de aula con los hilos de la historia: las maneras de mirar, los temas asociados a las obras consagradas para la comprensión y el goce estético de las mismas, los museos como fuentes de imaginarios, la búsqueda de los artistas de la comunidad, el deseo de saber más acerca del arte a través de los tiempos, son cuestiones que interesan y ocupan a los escolares.



Prof. Jesús Rodríguez - IED Bernardo Jaramillo Grado 10^o

¿Y con respecto a los escenarios y a los contenidos?

Se perciben dos actitudes, dos concepciones acerca de la función del arte dentro de la educación, por una u otra han tomado partido los docentes del área. Ambas tienen en común reconocer las posibilidades que ofrece a la existencia humana la vida en el arte.

Un grupo considera valioso el papel mediacional que la experiencia artística de manera gratuita comporta a la educación en general y puede dar respuesta a las exigencias que se plantean de justificar un lugar para las artes desde unas necesidades prácticas externas al arte mismo. Otro grupo participa de manera contundente de la afirmación de que el arte es una finalidad en sí misma y es suficiente para la vida humana saber que comparte su naturaleza con el arte.

Estas posturas por supuesto tienen que resolverse dentro de argumentos pedagógicos coherentes que no están dados por la disciplina y los llevan a plantearse los problemas que conducen a la construcción de unas pedagogías nuevas, situadas en los contextos donde se escenifica la práctica educativa.

Dentro del grupo que le concede al arte un lugar privilegiado en la vida de los escolares, sin más compromiso que la vida misma, se encuentra una experiencia pedagógica que se sitúa en el centro mismo de los procesos de arte y mantiene la expectativa de su construcción permanente, evolucionando al ritmo de los particulares problemas que identifica en su práctica. Esta experiencia se origina en la Unidad Pedagógica en el colectivo de docentes de las distintas disciplinas artísticas.

El presente artículo es producto de la investigación *Rutas Pedagógicas para las Artes Plásticas* en las Instituciones Educativas del D.C de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, según contrato No 44 de 2003. Convocatoria No 04.

¹ La Fundación Cognox agradece, especialmente a los niños, niñas, jóvenes y maestros que



Respuesta al poema: “la palabra” de la profesora Slendy Ramírez Moreno, de la escuela Pasquilla de Ciudad Bolívar¹

SI DEJAMOS DE MOVERNOS ES PORQUE ESTAMOS MUERTOS

Zigzageante y espinoso ha sido el camino recorrido para esta porción de dignidad de ser maestros y maestras. Estar alerta, dispuestos, abrir las puertas de la imaginación y la fantasía para crear la *polis* y la poética de esta ciudad, de este tamaño son nuestros retos y requieren de toda la potencia de nuestro corazón para que cada niño y cada niña participen del banquete de la cultura y del arte que ofrece el espacio educativo de la escuela, la localidad y la ciudad.

Otros puentes para nuestra ciudad

Nuestra juventud sabe más que ningún otro actor que habita este territorio, quienes aman y quienes odian la ciudad; lo expresan en sus canciones, en sus poemas, en sus múltiples maneras de hacer arte, con códigos herméticos que las otras generaciones no sabemos leer pero que intentamos interpretar. Esto obliga a toda la sociedad a *dialogar con ellos* y no por ellos ni para ellos.

Este potencial artístico cultural se expresa en grupos de danza y de teatro alternativo, en los cientos de grupos que crean las más diversas músicas, en los grafiteros, muralistas, dibujantes, pintores, cuenteros, caricaturistas, artesanos; en las comparsas que muestran las idiosincrasias de cada localidad, en los múltiples festivales que desde el centro o desde la periferia convocan a la gente a la celebración. Todos llenan los espacios de vida, obra, y creatividad y son una explosión del ser en el arte y el ser juvenil. Sus diversas maneras de actuar y de pensar nos están señalando caminos insospechados de la existencia, del poder que tiene el arte, del ejercicio de la libertad, del apoyo mutuo, de su identidad.



Prof. Jaime Villamarín - CED Nueva Gaitana Grado 7°
Prof. Rafael Rincón - IED Federico García Lorca Grado 9°
Prof. Pablo Romero - Colegio Stella Matutiva Grado 7°

Como en este Foro se presentó parte de este potencial, queda pendiente un proceso de acercamiento a ellos y un compromiso desde las entidades Distritales para tender los puentes que colaboren al enriquecimiento del Proyecto Pedagógico Artístico y Cultural y su relación entre la cultura juvenil y cultura institucional.

De esta ciudad diversa y pluriétnica sabemos que existen unas educaciones propias, afro-colombianas, rurales y especiales. Algo nos revelaron estos foros sobre la modestia de su presencia y la potencia de sus planteamientos, de estas otras maneras de hacer educación. Intuimos que allí existen voces autorizadas que nos enseñan acerca de la relación arte naturaleza/ arte y magia; lo sagrado del arte en sus danzas, sus músicas, sus cantos, los otros simbolismos, procesos de creación y uso de los materiales en sus artesanías, la integralidad de todos ellos en sus rituales; estas educaciones nos enriquecen y tienen en sus planteamientos sabidurías profundas para la convivencia, la resistencia y la conservación de la vida y la naturaleza. Aprender de ellas, de sus pedagogías: ¿qué otra cosa si no esa es nuestra tarea, para curar las carencias de esta hegemonía judeo-cristiana y greco-latina que nos fue impuesta o que llevamos en nuestra constitución mestiza, mulata, zamba?

Nuestra formación permanente: entre lo formal y lo informal.

En aquella época, cuando Bogotá no contaba con esta inmensa marejada humana que la habita y la transforma día a día, los pichones de maestros y los que ya lo eran conocimos una publicación de la Secretaría de Educación de



Zigzageante y espinoso ha sido el camino recorrido para esta porción de dignidad de ser maestros y maestras. Estar alerta, dispuestos, abrir las puertas de la imaginación y la fantasía para crear la polis y la poética de esta ciudad, de este tamaño son nuestros retos.

que se titula "El arte en la escuela primaria" (año 1966): En ella nos recomendaban que: "el arte estimula la imaginación, ejercita la atención, adiestra la memoria, excita el juicio y aviva el sentimiento. Es una oportunidad para desarrollar habilidades corporales, manuales y para despertar el gusto artístico" (Pág. 11) que "la finalidad primordial de la música y el canto en la escuela primaria no pueden estribar del efectismo del espectáculo...sino que el niño sienta y estime el ejercicio de esta actividad como su mejor medio de expresión" (Pág. 22) "La educación artística ha de contribuir al logro de los valores estéticos, a fin de que el niño consiga hacer de su propia vida una obra de arte" (Pág. 23) Y recomiendan "que la música, el canto, el baile, el teatro, los títeres, se conviertan en centros de interés alrededor del cual intervengan activamente los conocimientos que el alumno adquiere en las demás asignaturas: lenguaje, religión, cívica, historia, geografía, matemáticas y ciencias" (Pág. 52). Este documento también nos ofrece una imagen del maestro de educación artística y de la formación de maestros de artes².

En algunas experiencias de aula se recrean estas insinuaciones de las pedagogías nuevas y activas que señalan una ruta para comprender el saber artístico desde ellas, y desde esta época se siente la presencia de la Universidad en la educación artística en la formación de educadores en artes.³

En los 70 llega la denominada "tecnología educativa, la curricularización de la educación, la música interactuó con la danza y el teatro, los bachi-lleratos musicales, el énfasis en artes de los INEM (Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada), los CASD (Centros Administrativos de Servicio Docente), y los CENDIZOB (Centros de Educación Media Diversificada par la Zona Oriental de Bogotá)"⁴ Esta es una historia que muchos actores aquí presentes han vivido y han contado: pero por otro lado, lo alternativo afiches, pancartas, carteles, folletines, boletines, periódicos, músicas, cantos y canciones, poemas y libros clandestinos, teatro de protesta, en la calle, en los sindicatos, en las escuelas, trotes y marchas, por las calles, por los barrios, por las plazas, entre todos, padres, maestros, obreros, estudiantes, intelectuales y artistas, pusieron su semilla. De lo que fuimos e hicimos, nos sentimos orgullosos, esa impronta, ese sello de hacer de nuestra existencia una resistencia es imborrable, se huele, se percibe, en nuestras formas de amar, de hablar, de sentir, de razonar.

En las dos últimas décadas: estudiar, escribir, repasar, investigar, proponer, llenar las bases, jugar al argumento, mover el pensamiento, protestas con propuestas, programas en la radio cultural universitaria y educativa y en la televisión, las revistas, los libros publicados por maestros, para maestros y para los que no lo son, a veces jugándole al especialista y a la especialización, estos son los artefactos, estas son las imágenes que hemos construido desde el Movimiento Pedagógico y aquí vamos porque si dejamos de movernos es porque estamos muertos.

Últimamente, los lineamientos curriculares de Educación Artística, determinan ideales de esta área obligatoria y fundamental en la educación formal desde el preescolar hasta el grado once. Si se lee desde sus sugerencias y no desde sus preceptos, este documento sin duda ayudará a provocar la imaginación de los docentes de la educación artística en la ciudad y en el país, pero como todo no pueden ser buenas intenciones a estas ideas hay que ponerle dolientes y habientes para que sean llevadas a feliz término.⁵

¹ El alma, el corazón y el pensamiento del profesor Héctor Fidel Espinosa Ochoa ha recogido, cual segador, la cosecha de las ideas y propuestas de los maestros sistematizadores de los foros pedagógicos locales y del IX Foro Pedagógico Distrital, quienes con él hicimos camino al andar y que en su pluma y palabra aquí se hace evidente.

² "El profesor de educación artística debe ser por sobre todo, un maestro integral. Maestro por vocación, por temperamento, por idoneidad pedagógica, por su conocimiento en psicología, por su cultura general, y artista al fin, por su formación y su misión" (pag. 40) que "la educación artística la hacen los artistas que en función de maestros cumplen su misión y todos aquellos que en su cometido prescinden de convencionalismos y propagan las más elevadas expresiones de los que en arte hay de noble, bello y elevado. Quien enseña bien, educa bien" (Pág. 21)

Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad del Atlántico y en época mas reciente han abierto sus puertas a estas disciplinas: la Antonio Nariño, Distrital Francisco José de Caldas, Javeriana, el Bosque, Andes, La Sabana.

⁴ Rojas Rivera Dora y López Arias Adriana. La Importancia de la Educación Musical en la escuela Colombiana del Siglo XX. En Aula Urbana N° 47p 11

⁵ Propone el diseño del área como asignatura, proyecto pedagógico, proyecto para la formación artística, para atención a niñas y niños .con necesidades especiales. Pero sobre todo las contingencias de la presencia de las artes en la educación formal. Comprende las artes plásticas y visuales, el diseño grafico, las audiovisuales, música, teatro ,danza y literatura, así como una mirada a la arquitectura como refugio para la vida.



EN NOVIEMBRE DESPEDIDAS GRADOS QUINTOS

RUTA & GUIA
SALIDAS PEDAGÓGICAS Y RECREATIVAS

- CHINAUTA
- ARBELAEZ
- MESITAS DEL COLEGIO
- LA VEGA



Incluye: Servicio de transporte, exclusividad de las locaciones (según reserva), almuerzo campestre, recordatorio, piscina y canchas deportivas, refrigerio especial y MiniTK.

COSTO DESDE \$18.000

RESERVAS E INFORMES 608 1222



Carlos Miñana en el IX Foro Pedagógico Distrital

SIN EL ARTE SE AFECTA LA INTEGRALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS

La ponencia presentada por Carlos Miñana en el IX Foro Pedagógico Distrital del pasado 16 de junio se centró en mostrar el papel que han desempeñado las políticas públicas educativas en los últimos diez años con respecto a la formación artística en Colombia. Para tal fin, comienza su intervención explicando que en 1998, con la creación del Ministerio de Cultura, se tuvo la mayor inversión de la historia del país en arte y cultura y se permitió la participación masiva de artistas y de gestores culturales con miras a la elaboración de un Plan Decenal de Cultura. Este hecho permitía tener una mirada optimista acerca de un futuro prometedor para la educación y la formación artística en el país. Sin embargo, a partir de ese año, explica Miñana, se ha ido reduciendo el presupuesto de manera sistemática hasta tal punto que hoy el Estado gasta menos de la mitad de lo que gastó en 1998.

La educación superior igualmente ha padecido los recortes presupuestales, y en la educación básica y media se ha sufrido por el esfuerzo de ampliar significativamente la cobertura sin aumentar la inversión. Para maestros y maestras este fenómeno ha generado la reorganización de la planta de personal que afecta de manera adversa a los docentes, en particular a los dedicados a las áreas artísticas.

Carlos Miñana considera que detrás del desmonte de la educación artística hay "una reorganización del capitalismo que apunta a reducir la inversión social, acabar con el Estado de bienestar -donde lo hubo-, reducir una serie de derechos sociales y económicos de los asalariados y empleados, ampliar los márgenes de ganancia del capital, etc. Este es un fenómeno cada vez más generalizado. En el ámbito educativo empezó en Chile, Gran Bretaña, Nueva Zelanda, Australia, EEUU en los años 80".

A la pregunta de si este es un fenómeno que afecta de una manera más fuerte a los países latinoamericanos, el profesor Miñana considera que en nuestro medio la situación es crítica porque antes de que empezar a consolidarse una educación pública y una educación artística en la educación básica éstas se desmontaron, "mientras que en otros países se contaba con sistemas educativos fuertes y una educación artística básica generalizada a toda la población, aquí no sabemos todavía lo que es eso y los esfuerzos incipientes que se realizaron se ahogaron".

Aclara que en el país no se ha dejado de lado la educación artística. Incluso ahora hay más educación artística que antes y se abren cada día nuevas academias y centros de formación.



BODY ART - Taller Experimental, Estudiantes Grado 11º Febrero 17 de 2004
Prof. Luz Marina León IED Class

El pasado 16 de junio, en el IX Foro pedagógico Distrital, Carlos Miñana Blasco, Profesor de la Universidad Nacional, presentó una ponencia titulada ¿Tiene sentido hablar hoy de políticas públicas en educación artística? Aula Urbana retomó esta ponencia y habló con él sobre algunos puntos específicos de ella su intervención.

Los padres de familia de las clases medias y medias bajas valoran la educación artística y por ello hacen grandes esfuerzos para que sus hijos asistan a estos escenarios de formación. Entre tanto, el Estado elude su responsabilidad frente a la educación artística de todos los niños en un nivel básico: "se ha dejado de garantizar un área fundamental -según la Ley 115 de 1994- de la educación básica (nunca se garantizó totalmente, pero ahora no hay ni siquiera el interés de tomar medidas para hacerlo), se está afectando la integralidad de la educación para todos y se está reduciendo la calidad de la educación de los más pobres, que en Colombia son el 60% de la población", afirma.

Pero ¿qué sucede cuando el Estado abandona su responsabilidad de garantizar la Educación artística en la educación básica? Para el investigador Miñana pueden suceder muchas cosas, algunas de las cuales ya comienzan a observarse: "En primer lugar, la mayoría de los niños dejan de tener acceso a este tipo de expresiones que consideramos fundamentales y enriquecedoras de la vida personal y social de ellos y de la misma sociedad. En el campo y en provincia la educación estatal es de más del 90%; en una ciudad como Bogotá, del 70%. Es decir, que el 90% del sector rural y el 70% de los niños de las grandes ciudades van a ser

afectados. En segundo lugar se favorece la creación de una especie de mercado de servicios educativos artísticos en manos de empresas especializadas, ONG, academias, etc. Las familias que valoren este tipo de formación y que tengan los recursos para pagar por ella, sostendrán este mercado. En tercer lugar se está produciendo un fenómeno muy interesante pero preocupante: debido a que el Estado no nombra los profesores necesarios para esta área, pero los docentes perciben la necesidad del área en la escuela y en los niños (los niños demandan espacios lúdicos, expresivos como los que ofrece el arte), los docentes están haciendo lo que pueden sin formación para ello y sin medios adecuados, lo cual es meritorio, pero produce un resultado la mayoría de las veces bastante mediocre e incluso -por decirlo de alguna manera- antiartístico", explica.

¿Dónde están los mecenas?

Frente a las preguntas ¿qué sucede con los niños y niñas con talentos excepcionales para las artes, cuyos padres no tienen recursos para ingresar al que el profesor Miñana define como "mercado de servicios educativos artísticos en manos de empresas especializadas"? ¿Tendrían que acudir al mecenazgo como en la edad media?, el catedrático responde: "Ob-

viamente. El mecenazgo puede ser una salida para el momento que vivimos, pero ¿dónde están los mecenas? Se crearon los Fondos Mixtos de Cultura para financiar la cultura y el arte en las regiones, promoviendo que la empresa privada cofinanciara las actividades artísticas, pero ha sido un fracaso total en más del 80% de las regiones. En realidad al sistema justificatorio del nuevo capitalismo que estamos viviendo -la ideología neoliberal- no le gusta mucho el mecenazgo ni mecanismos como las becas. Desde hace varios años el Estado colombiano no da becas, sino créditos (las pocas becas universitarias que se ofrecen, las otorgan otros países, no Colombia). La única salida real que se ofrece en el momento es: 'si quiere estudiar, le prestamos la plata; cuando se gradúe o tenga éxito, nos la devolverá'. Hoy nadie regala nada, así uno tenga talento. El otro mecanismo que le gusta al neoliberalismo son los concursos y los premios, que tienen como fin poner a competir a todos para que sólo unos pocos se beneficien con unos premios irrisorios".

Arte y convivencia pacífica

Carlos Miñana explica que en la actualidad percibimos un interés cada vez mayor por los posibles usos instrumentales del arte y de la educación como recursos para fortalecer la convivencia. Esto significa que la educación artística, antes que legitimarse como una expresión humana y como un valor de la humanidad al cual tiene derecho todos los ciudadanos, se legitima en la medida en que es útil para los proyectos de "convivencia", de "resolución de conflictos" y de "formación para la paz". He aquí la presunción de que el arte posee una fuerza o capacidad mágica para producir determinados efectos personales y sociales en quien de alguna manera lo practica. Para Miñana, la pregunta por los "efectos" del arte y de la educación artística en la formación de valores y en la convivencia debe desplazarse hacia ¿bajo qué condiciones y en qué situaciones unos procesos artísticos determinados pueden contribuir en dichos pro-



cesos de formación? Al respecto expone de qué manera "los educadores artísticos se han visto en la necesidad de vender ante la sociedad y el Estado sus proyectos no en lo artístico sino en un pretendido impacto de lo artístico en la paz y en la convivencia". En este punto recoge su experiencia en el Programa RED con un equipo interdisciplinario de la Universidad Nacional en una investigación para la Facultad de artes en la cual visitó 54 experiencias colombianas reconocidas en las que se considera que las prácticas educativas de carácter artístico están contribuyendo a fortalecer la convivencia y la formación ciudadana entre jóvenes y niños. Como conclusión plantea que "cuando las experiencias de educación artística lograban resultados en el mejoramiento de la convivencia entre jóvenes, no era tanto por la magia de una especie de quintaesencia artística, sino por complejos y largos procesos de intervención y de negociación donde se fortalecían las interacciones y la comunicación entre ellos y en los cuales la práctica artística servía de mediadora".

El futuro de la educación artística

Carlos Miñana cree que a pesar de la buena voluntad y del compromiso de los docentes y de las experiencias e innovaciones, si las políticas educativas siguen planteadas de esta manera,

probablemente el futuro no será muy claro: "todos los esfuerzos del Estado se orientan a garantizar a través de mecanismos de evaluación censal unos resultados en lenguaje, matemáticas y 'competencias ciudadanas, del juicio moral y de los valores'"¹.

En la medida que la evaluación de docentes, directivos e instituciones se base en dichos resultados -con la consiguiente asignación

de recursos y de bonificaciones en función del mejoramiento de los resultados-, se producirán fenómenos similares al ocurrido en Gran Bretaña en donde se da una fuerte relación entre la mejoría en los resultados y la reducción del currículo. Esto, porque los colegios que sacan los resultados más pobres sienten la presión social y el temor a las sanciones, por lo cual optan por orientar el currículo a trabajar pruebas y resultados únicamente. El hecho permite que vayan desapareciendo paulatinamente actividades que se consideran improductivas como la educación artística para poder concentrarse en el éxito de las pruebas.

Miñana explica que "Los resultados académicos de los niños en las pruebas son el eje de la propuesta de calidad neoliberal para la educación básica y en general para toda la educación, y así lo confirma el Plan Sectorial de desarrollo 2002-2006. La revolución educativa". Dado que al neoliberalismo -como lo manifestaba F. von Hayek en la década de 1960- le interesan en este campo los mínimos, "la educación de los más pobres debe dedicarse únicamente a mejorar los resultados en las pruebas de lenguaje, matemáticas y convivencia y dejar el arte para quienes puedan pagarlo".

¹ Plan Sectorial de Educación 2002-2006 del Plan de Desarrollo: la revolución Educativa.

Conclusiones

El fenómeno que se está viviendo en nuestros colegios con respecto a la enseñanza del arte se resume por parte de Carlos Miñana en los siguientes puntos:

1 Las áreas consideradas importantes -lenguaje, matemáticas y valores- reciben evaluación externa y censal. Las demás áreas pierden importancia en el currículo, en los docentes y directivos, y por extensión en padres y estudiantes. Ante esto, los docentes en artes podrían solicitar al Estado una evaluación censal para artes, pero esto sería supremamente lesivo para la diversidad, la pertinencia, la exploración y la creatividad de las experiencias artísticas escolares.

2 Las medidas de ajuste de personal de la planta docente, su falta de renovación e incremento a pesar del aumento en la cobertura, el énfasis en la clase dictada y el no reconocimiento de otras formas organizativas y pedagógicas como "hora-clase", muy probablemente producirán masificación y hacinamiento en las clases de artes y reducción de las posibilidades de talleres y espacios flexibles para la práctica artística genuina.

3 Se está dando un fenómeno de externalización del arte en la escuela, es decir, a un proceso de desplazamiento de la responsabilidad de la educación artística de la educación pública a actividades financiadas por padres de familia, recursos locales, casas de la cultura, etc.

Finalmente destaca la necesidad de "volver a traer al debate público el tema de la educación artística en la educación básica para evitar que quede relegado a un asunto que se resuelve individualmente con la elección supuestamente libre en un supuesto libre mercado de la educación artística, elección que únicamente podrán hacer los que tengan el poder adquisitivo para ella".

PROMOCIÓN DIA DE LOS NIÑOS

NOVO RUTA & GUIA
SALIDAS PEDAGÓGICAS Y RECREATIVAS

PIZZA SHOW Y SUS AMIGOS

- 8 Fichas para atracciones.
- Show especial con personajes.
- Chiquiteca y recreación.
- Pizza y gaseosa.
- Servicio de transporte incluido.

COSTO \$13.500

RESERVAS E INFORMES 608 1222

PROMOCIÓN DIA DE LOS NIÑOS

GRANJAS Y EL CAMPO RUTA & GUIA
SALIDAS PEDAGÓGICAS Y RECREATIVAS

CONOZCA CON SUS ALUMNOS LAS DIFERENTES LÍNEAS DE EXPLOTACIÓN AGROPECUARIA. ORDEÑO, CABRAS, OVEJAS, ABEJAS Y MUCHOS MÁS - TALLER DE ELABORACIÓN DE CUAJADA TENEMOS CUATRO GRANJAS A SU DISPOSICIÓN

FUNCIÓN DE PAYASOS Y TÍTERES

COSTO \$13.500

TRANSPORTE • REFRIGERIO • GUIAS • ENTRADAS Y ALMUERZO PROFESORES

RESERVAS E INFORMES 608 1222



A qué juegan los niños en la escuela... cuando los dejan jugar

UN, DOS, TRES POR MÍ...

ANTONIO M. CLAVIJO R.¹

Hay juegos de juegos y no en todas partes se juega a lo mismo. Partiendo de la propia observación como profesor de acompañamiento o “jefe de patio” y con los aportes de algunos de mis colegas, deseo describir situaciones que quizás resultan familiares a muchos de los lectores, todo ello con el propósito de proponer la reflexión frente a un interrogante ¿y nosotros, los docentes, a qué jugamos?



El juego ha estado presente en todas las etapas de la historia humana, asociado a múltiples manifestaciones de su cultura, como parte de ella o como preámbulo de la misma; ha sido por tanto, factor esencial de su evolución y crecimiento. Sin embargo, en ocasiones desconocemos su importancia relegándolo a la condición de “entretenimiento infantil”, contrapuesto al de “actividad seria” y como consecuencia, no se ha tomado en serio.

Las teorías psicológicas y sociológicas han tratado de definir al juego desde sus puntos de vista particulares concibiéndolo en ocasiones como satisfactor sinérgico, como preparación para la vida adulta, como elemento de socialización, como paliativo emocional, como actividad compensadora o como elemento que estimula el desarrollo del intelecto. Cualquiera que sea la categoría en la que lo inscribamos, resalta ante todo su carácter funcional dinámico y liberador. Ofrece al individuo la posibilidad de ser y estar activo frente a la realidad.

Tomemos en cuenta las características generales de la recreación como actividad libremente elegida y aceptada, placentera y que conduce a ampliar en el participante su socialización y desarrollo personal, esbozando brevemente algunos de sus beneficios:

- El juego está directamente asociado con la risa y con la diversión. La actitud del juego en que interviene la risa como elemento es una actitud de liberación donde el placer y el goce son esenciales.
- El juego está conectado con el arte y las diferentes formas de creación en tanto se constituye en una actitud libremente elegida, sin coacciones o condicionamientos acerca de los elementos que se requieren para ejecutarlo (materiales, objetos, ideas).
- Desde el punto de vista del desarrollo de la persona, se constituye en una necesidad porque facilita su relación con la realidad y con las demás personas.

- Por su carácter sustitutivo, toma el léxico de la realidad para construir un discurso propio que lo acerca a un aprendizaje de la misma y de sus reglas.

- La recreación compromete al individuo en su proceso de recobrar y reafirmar su propia identidad haciéndolo responsable de su proyecto de vida fortaleciendo su autonomía y su condición humana.

- Posibilita al individuo la adquisición y ordenación de la escala de valores que ha de regir su comportamiento en la vida.

- Genera procesos de reflexión sin sujeción a comportamientos o normas convencionales permitiéndole diversificar sus conocimientos y experiencias.

- Ubica al participante en situaciones hipotéticas y supuestos que le permiten explorar nuevas posibilidades de solución a problemas.

- Facilita y estimula las habilidades comunicativas y la auto-estima.

- Contribuye al crecimiento físico y social mediante el dominio del cuerpo y de las cosas.

- Promueve el equilibrio emocional mediante mecanismos compensatorios.

- Facilita la asimilación de la realidad al permitirle al individuo relacionar su percepción de la misma con sus experiencias de vida y sus necesidades, de manera placentera.

- Plantea al participante situaciones en las que intervienen sus capacidades motoras, sensoriales y afectivas estimulando en gran medida su sensibilización².

Deteniéndonos un poco en la apreciación de los beneficios del juego y la recreación anotados, encontramos una correspondencia innegable con las finalidades y objetivos de la educación en general;

así mismo, anotábamos con anterioridad algunas formas de abordaje de la recreación intencionada y del juego libre como medios de aprendizaje³. Para el caso que nos atañe entendemos que la escuela es el espacio de socialización por excelencia, donde la vivencia enseña más que la academia y, por tanto, la mirada debe dirigirse a esos elementos y componentes implícitos del juego que, “*de manera subliminal*” aportan a la formación multidimensional de nuestros estudiantes. Si no, miremos el trasfondo de algunas de tales prácticas de *juego libre* en los espacios permitidos y “prohibidos” de la institución.

Espacios vedados, juegos practicados

La hora y el patio de recreo constituyen “reglamentariamente” el espacio que permite “libertad de acción” dentro del esquema institucional. Los demás espacios aparecen vedados a la diversión. Son “de actividad seria”, pero a su vez son algunos de los más apetecidos por los niños para demostrar su sagacidad a la hora de jugar a las *escondidas* con el profesor de acompañamiento. Esto, quizá porque el patio es demasiado reducido o porque está ocupado por los mismos de siempre (los que practican algún deporte y se adueñan de la cancha) o porque resulta más divertido transgredir la norma y arriesgarse a la aventura, argumento por el cual personalmente me inclino. *Escapados, soldado libertado, cogidas, la lleva, la palmadita* o sencillamente *las escondidas* son algunas de las opciones del menú si se trata de correr unos tras otros respetando ciertas reglas acordadas; hay otros, entre los que se incluyen “los más pícaros”, que deciden jugar al “secuestrado” –así lo llaman–, apropiándose de las muñecas u otras pertenencias de las niñas con el objeto de ser *perseguidos* (léase notados, reconocidos). Hay también quienes deciden jugar más “pacíficamente”, *al médico, la familia, la maestra, las visitas, la peluquería o la tienda*, en el último rincón de la zona verde, si la hay, lejos de aquellos, por obvias razones. Usualmente son los más pequeños, que mediante el juego asumen los *roles* de la vida adulta y reproducen situaciones

La suma, la resta, la destreza motriz y espacial, la comunicación, la emotividad en el ganar o perder, la racionalidad o la concertación de normas, elementos implícitos en este tipo de juegos pocas veces se reconocen como factores constructivos, anteponiendo la norma.

bastante cercanas a la realidad, con todos sus lenguajes, comportamientos y normas típicas, a veces exagerando la nota para lograr mayor diversión a costa de otro más afectado.

Si se trata de distribuir y aprovechar el reducido espacio disponible, nada más práctico que arrinconarse en el otro extremo a jugar *bolas* o *canicas* apostando las “*maras*” entre los *más diestros* o arriesgando el dinero de las onces en el *hoyito*; o tratando de incrementar su colección de *yazzos*, cultivada a punta de *chitos* y papas fritas, haciéndole el quite a la vigilancia de los encargados, pues estos “juegos de azar” están invariablemente prohibidos por una razón que no está muy clara en el Manual de Convivencia. La suma, la resta, la destreza motriz y espacial, la comunicación, la emotividad en el ganar o perder, la racionalidad o la concertación de normas, elementos implícitos en este tipo de juegos pocas veces se reconocen como factores constructivos, anteponiendo la norma.

Algunos juegos tradicionales, afortunadamente mantienen su vigencia. Podemos experimentar cierta satisfacción nostálgica al observar a otros grupos de niñas y niños jugar a *golosa*, “*stop*”, *semana*, *yo-yo*, *trompo*, *coca* o *perinola*, aún a sabiendas de que los últimos cuatro, por razones también desconocidas, están prohibidos, tanto que muchos de los elementos que se necesitan para jugarlos atiborran los cajones de los escritorios de los profesores “más duros”. ¿Cuántos principios de la física, de la ciencia matemática, del cálculo de probabilidades o de la tecnología en general estarán aplicando nuestros niños para hacerse más diestros en cada prueba? ¿Qué acuerdos de participación y construcción de normas y comportamientos se involucran en los tres primeros, modelos de democracia, que no han sido asimilados en la rutina magistral del aula de clase?

No todos los niños se involucran en todos los juegos. Algunos incluso se manifiestan ciertamente retraídos o tímidos a la hora de entablar relaciones de camaradería con sus compañeros y piden que durante el recreo los asignen como “grupos de vigilancia” en algunos sectores de la edificación. Se han apersonado de tal manera de su rol, que han ganado el respeto y la aceptación de sus pares. Ese es su juego: juegan a ser autoridad y manejan el poder.

Hay juegos de juegos; identificarlos nos resulta un tanto difícil porque quizá desconocemos los lenguajes y los símbolos empleados en ellos y llegamos a malinterpretar las intenciones de los jugadores. Adopto la estrategia de observación/

presunción y me arriesgo: observo a dos estudiantes empujándose... presumo que son amigos y están jugando (no me equivoco, porque al final de la escena salen abrazados, riéndose, rumbo a la tienda escolar). “Juego brusco”, reza el Manual; expresión de la necesidad natural de contacto, aceptación e identificación con el otro, afirman algunos psicólogos. Observo a dos niñas dirigiéndose “correspondencia no autorizada” y mirando risueñamente a un chico... presumo que algo motiva su admiración y me olvido de la idea de que el papelito contiene groserías. Juegan a ser coquetas y quieren ser notadas porque no disimulan su interés; por el contrario, lo hacen más evidente.

¿...y cuando no los dejan...?

Comienza la verdadera diversión. ¡Riesgo, aventura, adrenalina! Permanecer “al borde del reglamento” es una de las tendencias más usuales comenzando por las *hurtadillas*, la profanación de los espacios vedados o el porte y uso de elementos prohibidos –llámense juguetes o ¡cortaúñas!– y pasando por la camiseta que no corresponde, los tenis de otro color, los accesorios no permitidos, los celulares o el *walkman*, el peinado exótico, el maquillaje y otras formas de desafío que les permita *jugar a sentirse notados*, enfrentar a la autoridad y exhibir sus personales argumentos. Forma jugada de probar hasta dónde se puede llegar (la mayoría de las veces llegarán hasta la oficina del Coordinador). La cosa puede resultar menos complicada si le “pilan” las cartas de *póquer* o las de *Yu-Gi-Oh*, objetos que también van a parar al escritorio del profesor, pero que reaparecen con la misma velocidad en manos de algún compañero. Los momentos de entre clases son los más propicios para montar el *casino*¹. Mientras dos chicos juegan al *vigilante*. Concentración, memoria visual, relaciones, sucesiones, probabilidades, son operaciones que también entran en juego y determinan el resultado; por lo general, los más distraídos

de la clase son, también, reconocidos como los más “*tahúres*”.

La presencia de *juguetes* también es evidente. Podemos encontrar desde los muñecos articulados de *Spiderman* o *Batman*, (en los estratos altos *Max Steel* o *Barbie*), hasta los dispositivos electrónicos como el *Game-boy* que hace verdaderos expertos en *tetris*. Los más avezados introducirán alguna pistola de agua o de balines de plástico y los más “inocentes” llevarán unos de sus carritos de colección; más tarde se les verá llorando por la pérdida de su tesoro a manos de quien sabe quién y a sus compañeros *jugando a los detectives*. Mientras niños y niñas siguen jugando queda en el aire la pregunta ¿y nosotros, los docentes, a qué jugamos?.



A recreo

El año anterior la Corporación para la educación y el desarrollo “Siembra” realizó un documental en el IED Estanislao Zuleta⁵ ubicado en la localidad de Usme, una zona marcada por la marginalidad y el desplazamiento. Con la dirección y producción de Santiago Fernández y la investigación de Pilar Cortés y Fernando González, el trabajo muestra el significado que tiene el espacio del recreo para los niños y las niñas entre 9 y 12 años de cuarto de primaria, e incluso para maestras y maestros.

Antes que proponer una profunda disertación acerca de la importancia de la lúdica, el valor fundamental de este documental radica en la forma como logra acercarse de una manera espontánea a este espacio vital de la escuela gracias a los testimonios de quienes día tras día lo viven y construyen.

Para los niños y niñas del IED Estanislao Zuleta, el recreo es un momento valioso en la medida en que les permite compartir las onces con los amigos, jugar y dejar de lado por un momento las obligaciones del aula. Los juegos favoritos son fútbol, “*congelados*”, “*cogidas*” y “*tiburón*”. En cuanto a las onces, los más afortunados reciben de sus compañeros, además de confidencias y comentarios, media chocolatina, una galleta, un dulce o un sorbo de jugo cuando no tienen posibilidades de llevar las propias.

Como en la mayoría de establecimientos educativos existen prohibiciones frente a determinados juegos, en particular los de azar en los que se apuesta dinero. De acuerdo con la experiencia de los maestros y maestras, estos juegos generan conflictos entre los niños y por ello no son recomendables. Como el adagio popular afirma que “la prohibición es causa del apetito”, el hecho de que los chicos y chicas se expongan a sanciones no les impide participar en este tipo de juegos. El más popular es quizá el “cinco huecos” en el cual existen verdaderos expertos como Jorge quien no tiene inconveniente en reconocer que a diario “pela a muchos sardinos” gracias a sus habilidades. El dinero que Jorge consigue jugando le sirve para gastar en golosinas pero además para prestar a los amigos que después de jugar con él “quedan pelados”; de este modo, pueden seguir jugando.

La mayoría de veces los juegos de azar son protagonizados por niños. Las niñas prefieren “comadrear”. Al respecto Jorge no tiene ningún inconveniente en que las niñas participen siempre y cuando “se sepan todos los planteos para que no se dejen *raboniar* de los demás”. Jaider por el contrario se opone a la idea porque considera que “*las mujeres no deben jugar porque ellas son mujeres y se ven muy mal jugando plata*”.

¹ Docente I.E.D. EDUARDO SANTOS – J.T. Asesor Pedagógico - FUNLIBRE
² Clavijo R., Antonio M. Fundamentos de la recreación. Diplomado en Planeación y Operación de Programas Recreativos. FUNLIBRE, Bogotá, 2001.
³ Aula Urbana, No. 38
⁴ Personalmente, utilizo esas mismas cartas para sortear los turnos de las exposiciones de grupo.
⁵ El documental es fruto de una labor pedagógica e investigativa que la Corporación Siembra viene realizando desde hace cerca de cinco años en esta institución educativa.

La división artificial adulta de los juegos infantiles en masculinos y femeninos

¿Y SI JUGAMOS NIÑOS Y NIÑAS JUNTOS?

Por: Diógenes Carvajal¹
e-mail: diogenescl@yahoo.com

Las masculinidades y feminidades nos brindan libertad en cuanto a nuestro comportamiento como hombres o como mujeres; un niño no es lo que sus juegos, desde la construcción adulta, lo llevarían a ser; una niña tampoco. A un niño no debe matricularse en una masculinidad dominante ni a una niña en una feminidad dominante, entendiendo por ambos términos lo que se espera, socialmente, que haga un hombre o una mujer, limitando las posibilidades de construcción de cada uno como un ser humano antes que como hombre o mujer.

Unas jóvenes se encuentran jugando básquetbol en la cancha del colegio. De repente un segundo balón entra en juego; se trata de unos muchachos que llegan a la misma cancha para jugar. Ellas les piden que se vayan porque ellas están jugando, y en respuesta ellos les botan el balón. Cuando ellas se retiran a buscarlo, ellos se apoderan de la cancha. Ellas, impotentes, se sientan a charlar.

Mientras tanto, otras muchachas están jugando palmas, muy ágiles, entonando un canto que, de lo rápido que es, casi no se entiende. A su alrededor hay varias niñas sentadas en pequeños grupos mirándolas o conversando entre sí. Cercana está la algarabía de dos equipos de muchachos jugando microfútbol, mientras un tercer equipo espera su turno para jugar contra el vencedor de la primera contienda.

Lejos de allí se lleva a cabo un partido de fútbol femenino. La mayoría de los estudiantes del colegio, hombres y mujeres, están atentos al partido. Se escuchan comentarios de los hombres burlándose de las jugadoras "porque no saben jugar", mientras que algunas muchachas, muy serias, dicen que ellas jamás jugarían fútbol porque ellas "sí son femeninas".

Al mirar hacia otro lado se ve pasar a varios niños de no más de 10 años jugando con pistolas de juguete, persiguiéndose unos a otros gritando *bang* y riéndose. Uno de estos niños casi tumba a dos niñas de edad simi-



lar que estaban jugando con un caucho entre las piernas a la altura de los tobillos, mientras una tercera saltaba entre el elástico estirado tratando de no enredarse. Luego los niños "pistoleros" pasan junto a otras niñas que juegan golosa pero estas no se inmutan².

Este hipotético recreo, en el que se mezcla gran diversidad de juegos que, posiblemente, no se darían en un solo colegio al mismo tiempo, me permite dar un panorama rápido y amplio sobre los juegos que se ven hoy en día en los jóvenes de colegio, tanto hombres como mujeres. Esta diversidad de juegos no es nueva y, en muchos casos, no obedece a reglas planteadas por los estudiantes sino impuestas desde afuera. ¿De qué forma?.

Recuerdo cuando yo era estudiante. En un recreo, mientras estaba sentado en las gradas al lado de la cancha de fútbol de mi colegio, se me acercó una profesora y me dijo: "¿Por qué no juegas fútbol con tus compañeros?" Yo apenas tenía unos 13 años y estaba en octavo grado. En ese momento no sabía nada de género, ni de lo que algunos llamaron roles de género, ni mucho menos de la existencia de lo que algunos autores han llamado "masculinidad hegemónica". Pero esa pregunta me hizo darme cuenta de que yo estaba haciendo "algo mal". Entendí que yo no debía estar sentado en la gradería, sino que debía estar jugando fútbol con mis compañeros. ¿Por qué?, a mí no me gustaba el fútbol, pero mi profesora creía que debía gustarme. En ese momento no supe por qué, pero años después entendí: si soy hombre, me *tiene* que gustar el fútbol.

Hoy; mucho tiempo después, sé de la existencia del género y de las diversas teorías que dan cuenta de su construcción; también sé de las implicaciones que el estudio del género tiene y de la manera en que hombres y mujeres somos insertados en un conjunto de prácticas que hacen que seamos de una u otra forma. Pero también sé que no todo tiene que ser obligatorio. Y mi recuerdo de inicios de adolescencia es el ejemplo perfecto de lo que sucede: la clasificación de los juegos como para niños o para niñas, es artificial. Y son los adultos quienes hacen dicha clasificación y "atrapan" a los niños y niñas en ella y los mantienen allí el resto de su vida (quizá exagero). La mayor parte del tiempo funciona, otras no. En mí no funcionó.

Es casi imposible decir en qué momento de la historia los juegos infantiles se dividieron en masculinos y femeninos; para remitirnos al momen-

Ya no hablamos de roles de género sino de identidades de género. Y dichas identidades dan cabida no sólo a lo masculino y lo femenino, sino también a otras alternativas de identidad de género igual de válidas: la homosexualidad, la bisexualidad, el transgenerismo, el travestismo, el transexualismo, entre otros.



to actual, anotemos que dicha división es clara o, por lo menos, se ha mantenido casi sin modificaciones durante las últimas décadas: las niñas juegan golosa, palmas, caucho, con muñecas, casitas, a cocinar, a amas de casa, o se sientan en corrillos a conversar. Los niños juegan fútbol, básquetbol, se persiguen, brincan, gritan, con piedras, se empujan, se agraden, si el clima lo amerita se quitan la camisa, o molestan a las niñas. Por supuesto esto no sucede en todos los colegios. Más adelante veremos que, como siempre, hay una excepción a la “regla” (si es que se puede hablar de una regla).

La existencia de esta división de los juegos infantiles representa la división de las actividades sociales a las que deberán amoldarse niños y niñas cuando crezcan. Y obedecen más a roles de género que a identidades de género. Aclaremos un poco esto de roles e identidades: durante mucho tiempo se habló de la existencia de unos roles de género que determinaban lo que hombres y mujeres debían hacer en una sociedad. Dichos roles se daban por sentados y eran casi una esencia de las personas. Algunos roles atribuidos a las mujeres eran los de cocinar, criar a los hijos e hijas, cuidar al esposo, educar; mientras que a los hombres, básicamente, se les demandaba sustentar económicamente la casa. En pocas palabras, mujer del hogar, hombre del trabajo. Con el paso del tiempo y el aumento de la participación femenina en los diversos escenarios sociales, culturales y económicos, dichos roles se fueron desdibujando hasta lograr, hoy día, cierta paridad en los mismos: hombres y mujeres trabajan, hombres y mujeres crían a los hijos e hijas, hombres y mujeres educan, entre muchas otras cosas.

Ya no hablamos de roles de género sino de identidades de género. Y dichas identidades dan cabida no sólo a lo masculino y lo femenino, sino también a otras alternativas de identidad de género igual de válidas: la homosexualidad, la bisexualidad, el transgenerismo, el travestismo, el transexualismo, entre otros. Incluso, ya no se habla de lo masculino y lo femenino sino de las masculinidades y las feminidades, pues hay muchas formas de ser hombre y muchas formas de ser mujer. Pero no me voy a extender en este campo. Retomemos la idea inicial: ¿qué pasa con la división de los juegos infantiles en masculinos y femeninos?

Muchos adultos, especialmente quienes fueron criados en ambientes en los que los roles de género (no las identidades) tenían un peso fuerte en su formación, mantienen dichos roles y los “imponen” sobre las nuevas generaciones. Dicha imposición, involuntaria por cierto, se ve presente cuando se les dice a los niños que no pueden jugar con muñecas porque son las niñas las que juegan con ellas o, como en uno de los ejemplos del hipotético recreo, se piensa que si las mujeres juegan fútbol no son femeninas. Estas divisiones artificiales de los juegos se mantienen firmemente en primaria y los primeros grados de secundaria, particularmente en colegios mixtos. Por el contrario, en los últimos años de secundaria, en especial en colegios de un solo género, hay mayor libertad al respecto,

sobre todo en las mujeres: encontramos mujeres jugando fútbol y otros deportes que antes les estaba “vedados”, pero es difícil encontrar hombres jugando juegos considerados femeninos o, incluso, es raro verlos sentados en corrillos en el recreo hablando.

Aquí hay una tensión de fuerzas entre quienes se mantienen en los roles de género y quienes entran a las identidades de género. Los primeros consideran que los juegos que lleven a cabo niños y niñas determinarán su masculinidad o femineidad futura. Los segundos plantean que los juegos no determinan una identidad masculina ni femenina sino que, por el contrario, pueden convertirse en factores clave que lleven a la construcción de masculinidades y feminidades no excluyentes. Es decir, un niño que juegue con niñas juegos “femeninos”, puede llegar a tener mayor sensibilidad que otros niños sin dejar de ser masculino. O una niña que juegue con sus compañeritos deportes fuertes y de competencia, seguramente tendrá mayores habilidades corporales que sus compañeras, pero no dejará de ser femenina.

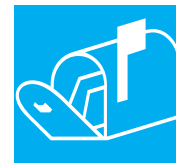
Las masculinidades y feminidades nos brindan libertad en cuanto a nuestro comportamiento como hombres o como mujeres; un niño no es lo que sus juegos, desde la construcción adulta, lo llevarían a ser; una niña tampoco. A un niño no debe matricularse en una masculinidad dominante ni a una niña en una femineidad dominante, entendiendo por ambos términos lo que se espera, socialmente, que haga un hombre o una mujer, limitando las posibilidades de construcción de cada uno como un ser humano antes que como hombre o mujer.

Este es el punto en el que quienes tienen a su cargo la educación de las nuevas generaciones asumen un papel preponderante; manteniendo la división de los juegos entre femeninos y masculinos, y forzando a los niños y niñas a involucrarse en esa dinámica (siempre pienso en la profesora que me quería obligar a jugar fútbol), no haremos más que mantener la división de unos roles de género supuestamente esenciales y predeterminados, restringiendo la construcción de unas identidades de género que, con seguridad, serán más equitativas en las relaciones que construyan con los demás géneros, sea cual sea la opción de cada quien. Y dicha equidad llevará a mayor tolerancia a la diferencia y a mayor inclusión social.

¿Es posible hacerlo? La próxima vez que vea a una niña o a un niño disputándose porque cada uno considera que el juego del otro es “para niñas” o “para niños”, métase en el juego y pregúnteles: “¿y si jugamos niños y niñas juntos?”

¹ Psicólogo; investigador del Laboratorio de investigación y desarrollo sobre informática en educación, Universidad de Los Andes; ex investigador de la Línea de Género y Cultura del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central.

² Este recreo hipotético y las reflexiones de este artículo están basadas en parte del material de campo del Proyecto Arco Iris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela, llevado a cabo por la Línea de Género y Cultura del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, con la cofinanciación de Colciencias, la Consejería Nacional para la Equidad de la Mujer, las fundaciones FES y Restrepo Barco, y la misma Universidad Central. El proyecto estuvo dirigido inicialmente por Ángela María Estrada y posteriormente por Carlos Iván García. En dicho proyecto participé como investigador asistente, junto con Darío Muñoz.



PROSPECTIVAS PARA EL TRABAJO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Las siguientes son las sugerencias que se dejaron planteadas a la Secretaría de Educación, la Alcaldía Mayor, el Instituto de Cultura y Turismo, y el Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional en el IX Foro Pedagógico Distrital en Educación Artística y Cultural.



Prof. Pablo Romero - Colegio Stella Matutina Grado 7°

20

1. Es necesario establecer contacto con los artistas que existen en las localidades y en el Distrito, para vincularlos a los procesos pedagógicos escolares, por cuanto la educación artística tiene que ver con la cultura y las instituciones culturales y no solamente con las instituciones educativas.

2. Es necesario trabajar por la inclusión social que establezca el reconocimiento a la otredad de las personas con limitaciones especiales, etnias, negritudes y desplazados, para verlos en sus capacidades, potencialidades, carencias, sueños, temores, violencias, recuerdos, hambres, silencios y múltiples imaginarios.

3. Es indispensable establecer relaciones entre la educación formal, no formal e informal, en torno a propuestas de cultura ciudadana, donde las artes medien en proyectos interdisciplinarios y transcurriculares de la expresión artística.

4. Se debe establecer agendas locales que implementen las diversas expresiones artísticas y culturales tales como festivales de Arte, car-

nales, exposiciones y galerías, entre otras para fortalecer las relaciones entre la localidad, la escuela y los movimientos artísticos y culturales.

5. Se debe hacer una caracterización de la educación artística formal para identificar las capacidades y los diversos talentos que promueve y la incidencia de la educación no formal e informal en la formación integral de los estudiantes.

6. El Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito deben dar cumplimiento a la normatividad que hace de la Educación Artística y Cultural un área obligatoria del currículos y los planes de estudio en las instituciones escolares. De igual manera, se solicita el nombramiento de los docentes, la adecuación de espacios y la dotación de recursos especializados para el trabajo con los niños, las niñas y los jóvenes.

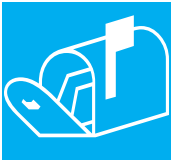
7. Se deben asumir procesos de formación permanente, actualización y profesionalización de los docentes de educación artística y cultural.

8. Es necesario propiciar diálogos abiertos como Foros, Paneles, Mesas de trabajo y el Seminario Permanente de educación artística, donde la Secretaría de Educación facilite las condiciones para su realización.

9. Es indispensable fomentar la constitución de diversas formas de organización de los maestros como Redes locales y distritales para la investigación, la innovación y la experimentación en el campo del arte, la educación artística y la expresión cultural.

10. Se deben trazar políticas intersectoriales que hagan posible la sostenibilidad de las conclusiones y recomendaciones del IX Foro Pedagógico en Educación Artística y Cultural.

11. En el currículo está bien definido qué se debe hacer en el campo de las ciencias. En el campo de la Educación Artística no, esto puede verse como una ventaja porque son programas abiertos que generalmente tienen en cuenta las necesidades de la comunidad. ■



HOMO-DEMENTIS

Títeres teatro Ringlete presenta la obra **"Homo-Dementis"** Espectáculo de pantomanos en el que el lenguaje no verbal, la música y la imagen son protagonistas. Las manos actúan representando diversos personajes con los que se expresan situaciones tomadas de la condición humana.

"Homo-Dementis" habla de la tragedia humana ligada a la guerra y hace una rápida mirada a la civilización desde su poder destructivo. Es una invitación a la reflexión para una mejor convivencia entre las personas y nuestra permanencia en la tierra.

Este es un espectáculo para niños de 9 años en adelante, con una duración de 50 minutos. Lugar: Teatro Acto Latino. Carrera 16 No 58ª-55. Teléfono 3450514.



TEMPORADA DE TEATRO CALLEJERO 2004 EN BOGOTÁ

La Red Capital de Teatro Callejero y el Instituto Distrital de Cultura y Turismo, vienen realizando este proyecto con el ánimo de reafirmar el Teatro en espacios abiertos el cual durante más de 20 años ha generado importantes movimientos culturales y comunitarios. Este evento que se extenderá hasta el mes de Noviembre, se inició el domingo 11 de julio en el Parque Nacional, y continuó en el Eje Ambiental, en donde miles de bogotanos salieron a respaldar y a disfrutar "su" teatro de la calle, el cual consideran ya patrimonio de la ciudad. La Red Capital de Teatro Callejero esta conformada por La Fundación Teatro Estudio Calarcá Tecal, Teatro Taller de Colombia, Luz de Luna, Ensamblaje Teatro, Teatro Tierra, Vendimia Teatro, Fundación Teatral Kerigma, Fundación Cultural Chiminigagua y Fundación Cultural Teatro Experimental Fontibón.

Informes: Teatro Tecal: 3341481/5996423
Gerencia de Arte Dramático, teléfono: 3274900 ext. 176
Prensa Cultura y Turismo, teléfono: 3274900 ext. 171 - 132.

CAJITA DE MÚSICA

En concordancia con el contrato social por la niñez "Quiéreme bien, quiéreme hoy" propuesto por el Alcalde Lucho Garzón, se abre el proceso **"Cajita de Música"** dirigido a 7.000 niños y 200 docentes del Distrito Capital, el cual comprende talleres de inmersión lúdica y cultural, un espectáculo y Ferias del Trueque.

La idea está relacionada con el Foro sobre Educación Artística desarrollado recientemente por la Secretaría de Educación, y desembocará en el Carnaval de Niños y Niñas que se celebrará el día 7 de diciembre. El carnaval ha sido concebido a partir de la metáfora "Los niños y las niñas le iluminan el camino a la ciudad".

El programa es auspiciado por la Alcaldía Mayor, el Instituto de Cultura y Turismo, la Secretaría de Educación, el Ministerio de Cultura, la Compañía Nacional de Chocolates, la Cámara de Comercio de Bogotá, Suramericana de Seguros y el Banco de Bogotá.

EL 23 DE OCTUBRE NO PRENDA LA TELE

Comunicar desea invitar a docentes, padres y madres de familia, líderes estudiantiles y ciudadanas y ciudadanos en general a participar en dos reuniones en la sede de COMUNICAR (calle 54 A No. 4 A 21 segundo piso, Chapinero Alto) el 23 de septiembre a las 3 y 30 de la tarde y el 2 de octubre, a las 10 de la mañana con miras a la preparación y difusión de la jornada *El 23 de octubre no prenda la tele* que en el presente año se realizará por tercera vez.

Los colegios y entidades interesadas en participar y apoyar esta iniciativa que se pretende ampliar hasta el 31 de octubre, Día de los niños, pueden disponer de material didáctico y publicitario de apoyo. Más informes en los teléfonos 4831974 y 2103891

comunicar@hotmail.com carlosjimenezh@tutopia.com



PRIMER ENCUENTRO DISTRITAL DE REDES SED-CISCO

El pasado 25 de agosto se realizó en las instalaciones del INEM "Santiago Pérez", el Primer Encuentro Distrital de Redes SED-CISCO, dirigido a instituciones, estudiantes y público en general, interesados en el área de redes de comunicación. El evento contó con la participación de la academias locales CASD I.E.D. "Aldemar Rojas", "Instituto Técnico Industrial Piloto", "Alberto Lleras Camargo", "Tabora", "Jazmín", "San Pablo de Bosa", "Estanislao Zuleta", "Estrella Sur", "República de Costa Rica" y "Restrepo Millán".

AULA Urbana

Entidad o Institución: _____

Dirección Institución: _____

Teléfono: _____

Fax: _____

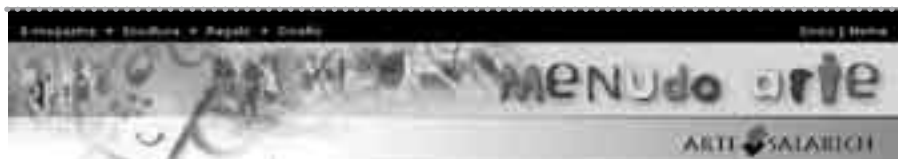
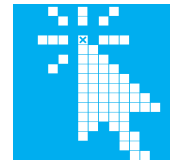
E-mail: _____

No. de ejemplares _____

Destinatarios _____ Cargo o área _____

Para continuar recibiendo o empezar a recibir AULA URBANA, debe diligenciar este formulario, o una copia de él y enviarlo al IDEP por correo, fax o e-mail. Para el caso de las instituciones educativas, el rector debe diligenciar el formato, indicando el número de ejemplares que solicita y relacionando los nombres de los destinatarios.

Avenida El Dorado No. 63-63 Tercer Piso. • IDEP Área de Comunicación Educativa
Teléfono: 324 1268 - Fax: 324 1267 • E-mail: hsarmiento@idep.edu.co

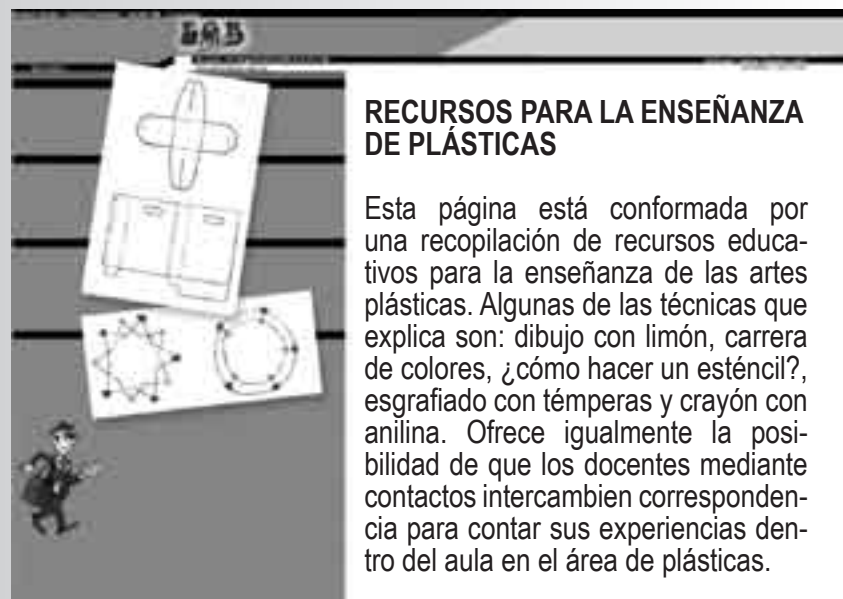
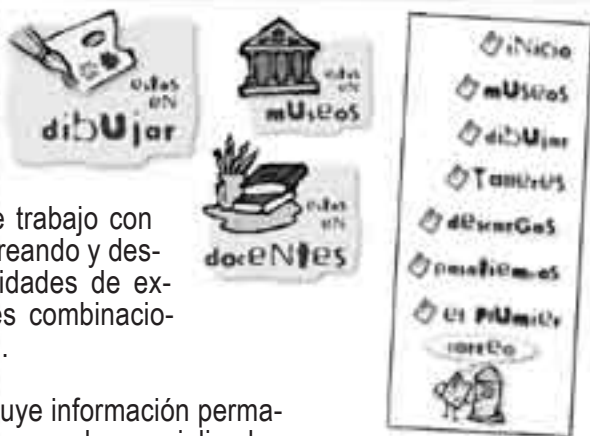


MENUDO ARTE

La página **Menudo Arte** ofrece a los más pequeños actividades artísticas en las que se sugiere trabajo con diversos materiales, creando y descubriendo sus posibilidades de expresión y las múltiples combinaciones que éstos ofrecen.

Para los docentes incluye información permanente y enlaces a páginas web especializadas que recogen las necesidades e inquietudes de los educadores.

www.salarich.com/menudoarte



RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE PLÁSTICAS

Esta página está conformada por una recopilación de recursos educativos para la enseñanza de las artes plásticas. Algunas de las técnicas que explica son: dibujo con limón, carrera de colores, ¿cómo hacer un estencil?, esgrafiado con témperas y crayón con anilina. Ofrece igualmente la posibilidad de que los docentes mediante contactos intercambien correspondencia para contar sus experiencias dentro del aula en el área de plásticas.

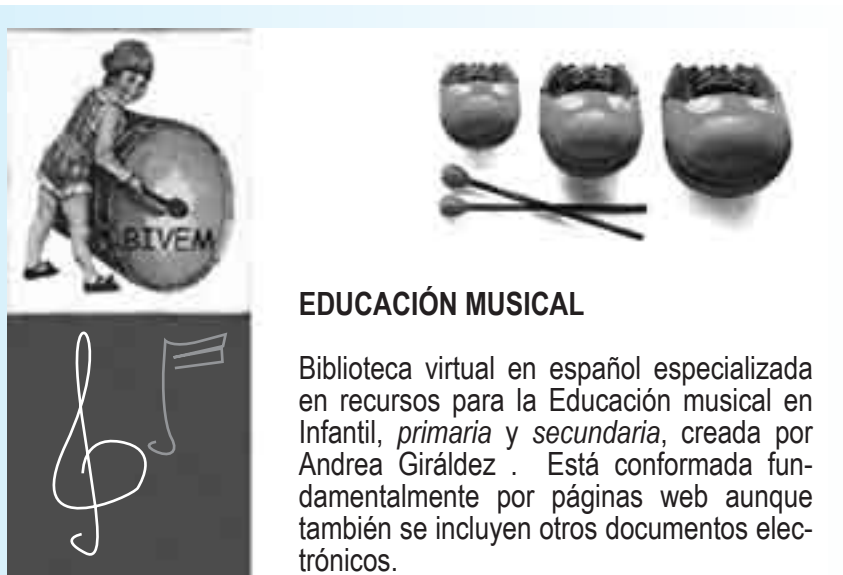
www.surlink.com.ar/egb/plastica/index.asp



PARA FANÁTICOS DE LA PAPIROFLEXIA

Esta es la página oficial de la Asociación Española de Papiroflexia. Contiene diagramas de diferentes figuras para realizar con papel paso a paso. Igualmente, contiene artículos que explican trucos y técnicas para manejar el papel.

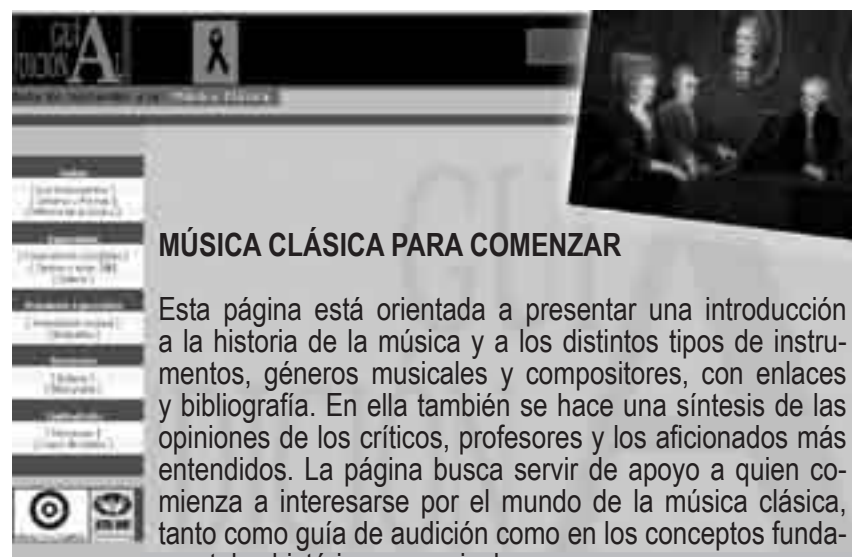
www.pajarita.org/pajarita.htm



EDUCACIÓN MUSICAL

Biblioteca virtual en español especializada en recursos para la Educación musical en Infantil, *primaria* y *secundaria*, creada por Andrea Giráldez. Está conformada fundamentalmente por páginas web aunque también se incluyen otros documentos electrónicos.

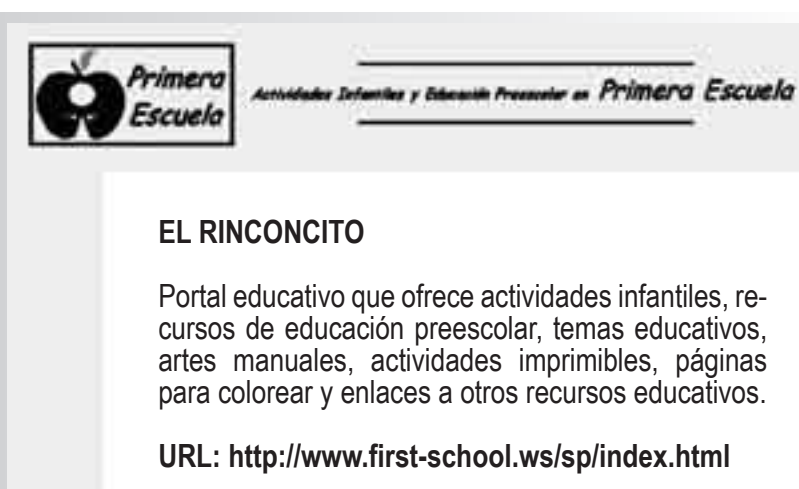
www.bivem.net



MÚSICA CLÁSICA PARA COMENZAR

Esta página está orientada a presentar una introducción a la historia de la música y a los distintos tipos de instrumentos, géneros musicales y compositores, con enlaces y bibliografía. En ella también se hace una síntesis de las opiniones de los críticos, profesores y los aficionados más entendidos. La página busca servir de apoyo a quien comienza a interesarse por el mundo de la música clásica, tanto como guía de audición como en los conceptos fundamentales históricos y musicales.

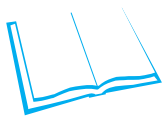
<http://usuarios.lycos.es/guiaudicion/index.htm>



EL RINCONCITO

Portal educativo que ofrece actividades infantiles, recursos de educación preescolar, temas educativos, artes manuales, actividades imprimibles, páginas para colorear y enlaces a otros recursos educativos.

URL: <http://www.first-school.ws/sp/index.html>



EN TORNO AL TEMA DE LAS COMPETENCIAS PREPARACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS

Matilde Frías Navarro
Cooperativa Editorial del Magisterio
141 páginas

Este libro ofrece aportes teóricos y metodológicos en la preparación de la evaluación de conocimientos y en la fundamentación de la evaluación de desempeño de los docentes y directivos. A su vez, contiene una propuesta de interpretación de normas legales y presenta una diversidad de instrumentos para el registro y seguimiento del proceso de evaluación.

Informes teléfono 2884818.

CULTURA CIUDADANA Y PEDAGOGIZACIÓN DE LA PRÁCTICA ESTATAL

Javier Sáenz Obregón
IDEP
85 páginas

En este libro se analizan las estrategias pedagógicas llevadas a cabo en el marco del plan de desarrollo Bogotá para vivir del mismo lado del segundo gobierno de Antanas Mockus. El texto se divide en cinco sesiones: en la primera, se analizan los antecedentes de la vocación y la definición de lo pedagógico del gobierno; en la segunda, se profundiza sobre las conceptualizaciones que sustentaron su práctica pedagógica, en la tercera, se plantean los elementos metodológicos centrales del estudio haciendo énfasis en las dimensiones utilizadas para la clasificación de las prácticas de los proyectos con componente pedagógico. Finalmente, en los capítulos cuarto y quinto, se analiza la dimensión pedagógica del texto del plan de desarrollo y las prácticas llevadas a cabo en el marco de las estrategias, los proyectos y las acciones del gobierno.

Informes teléfono 3241268



GUÍA PARA LA FORMULACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Mauricio Castillo Sánchez
Cooperativa Editorial del Magisterio- Colección Alma Máter
132 páginas

Este libro tiene como objetivo constituirse en una herramienta para la preparación de propuestas de investigación en cualquier área del conocimiento. Está dirigido a personas que desean incursionar en la actividad investigativa o a quienes aún no poseen la suficiente experticia para poder formular proyectos a pesar de que ya hayan trabajado en investigación.

El texto explica conceptos básicos referente a la investigación en general y a proyectos en particular. Contiene la guía para la formulación y presentación de los proyectos y una serie de recomendaciones prácticas para su administración.



CURRÍCULO Y PLAN DE ESTUDIOS. ESTRUCTURA Y PLANTEAMIENTOS

Giovanni Lafrancesco V.
Cooperativa Editorial del Magisterio
158 páginas

El autor de este texto propone una nueva concepción y práctica curricular, revisa las nuevas tendencias curriculares, propone el currículo integral e interdisciplinario y contextualiza las tendencias culturales de los centros educativos en sus propuestas curriculares.

También propone diseños para el desarrollo curricular, procesos de planeamiento y formas para estructurar la gestión curricular y el plan de estudios. Propone además, una alternativa para evaluar el papel del currículo en la transformación de los centros educativos, junto con las funciones curriculares que deben asumir las instituciones, los directos y los docentes.

Informes teléfono 2884818.



ACREDITACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

Giovanni Lafrancesco V.
Cooperativa Editorial del Magisterio
155 páginas

Este libro propone criterios e indicadores para orientar la autoevaluación y acreditación de los centros educativos. Hace énfasis en la evaluación y acreditación de los PEI, sus procesos formativos, su currículo, su gestión administrativa y la forma como se maneja el recurso humano en las instituciones.

Igualmente habla acerca de la investigación evaluativa como estrategia para acreditar instituciones, planes y programas con tipos de evaluación como la intermedia, la terminal, la diagnóstica, la formativa, la sumativa, la interna, la externa de procesos, la de impacto, la participativa, la analítica, la global la de referentes, la focalizada e iluminativa.

Informes teléfono 2884818.

Seminario Internacional

M I C H E L
F O U C A U L T

“Pensar de otro modo”

usos de Foucault para pensar la educación en Iberoamérica”

LUGAR:

Auditorio Plaza de los Artesanos
Trans. 48 No. 63 A 52 Tel: 631 1998

VALOR RECEPCIÓN:

*Estudiantes \$ 60.000
*Docentes y otros profesionales \$100.000

*Consignar en la cuenta N° 708-670247-7 de Megabanco a nombre de Compensar – Seminario Foucault.

*Llevar antes del evento copia de la consignación a Compensar Av. 66 No. 49 A 23 Ventanilla No. 2 (Educación).

*Estudiantes anexar fotocopia de carnet vigente.

*Para personas fuera de Bogotá, enviar copia de consignación al fax 428 6000 Ext. 3661

*Entrega de material: Miércoles 27 de Octubre de 6:00 am. A 5:00 pm.
COMPENSAR Av. 66 No. 49 -A 23, Ventanilla No. 2

INFORMES

Tel.: 428 0666
Ext. 3661 - 3660

Bogotá

Octubre 28, 29 y 30 - 2004

