1. **NORMATIVIDAD DE CARÁCTER INTERNO Y EXTERNO**

Los referentes legales en los que se fundamentan los procesos pedagógicos del área a nivel de normas de carácter externo son:

|  |  |
| --- | --- |
| ***NORMATIVIDAD*** | ***ALCANCES, OBLIGACIONES E IMPLICACIONES*** |
| **CONSTITUCION POLÍTICA DE COLOMBIA**  1991  **Artículo 67** | La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: Con ella se busca el ascenso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los bienes y valores de la cultura. |
| **LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115**  Febrero de 1994  **Artículo 21**  numeral j – l – ñ  **Artículo 22**  numeral k  **Artículo 23**  Fines 1,2,5,9,11,13 | * La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. * La formación artística se da mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica, entre otras. * Se refiere a la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad y la familiarización con los diferentes medios de expresión. * La artística y la cultura como área obligatoria. * Aporte del área de artística al logro de los fines de la educación. |
| **LEY 715**  Diciembre 21 de 2001 | Mediante la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias. |
| **DECRETO 2082**  Octubre de 1996 | Por la cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones, con capacidades o talentos excepcionales. |
| **RESOLUCIÓN 2565**  2003 | Por el cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas. |
| **RESOLUCIÓN 2343**  Junio 5 de 1996 | Mediante la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. |
| **DECRETO 1860**  Agosto de 1994 | Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. |
| **DECRETO 2737**  Noviembre 27 de 1989 | Código del menor. |
| **DECRETO 230**  2002 | Por el cual se dictan normas en materia del currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. |
| **LEY 1014**  Enero 26 de 2006 | Fomento a la cultura del emprendimiento. |

**NORMAS DE CARÁCTER INTERNO**

* PEI – Proyecto Educativo Institucional
* A nivel institucional, también se han definido algunos criterios para la recontextualización de Planes de área y Diseño de proyectos, los cuales fueron propuestos por el equipo de Calidad.
* Lineamiento Curriculares Ministerio de Educación Nacional, como guía fundamental.

Un texto fundamental en el que también nos hemos basado para el desarrollo de la propuesta del plan es el de “Arte, Cultura y Patrimonio. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural Educación Preescolar, Básica y Media”, presentado por Bertha Quintero, Asesora del Ministerio de Educación Nacional, quien hizo la presentación oficial de la propuesta en el Foro de Educación Artística y Cultural realizado en la ciudad de Santiago de Cali el 17 de Febrero de 2009, que busca brindar a los docentes, directivos docentes y a los gestores culturales del país, herramientas pedagógicas para desarrollar esta área en el marco de las competencias básicas y ciudadanas y permitir su inclusión dentro de los PEI de las instituciones de educación en Colombia.

**Los lineamientos curriculares del área**

*El ser humano, no está dado únicamente por la naturaleza genética y biológica, sino y básicamente, por una naturaleza cultural y social; esto es, como lo afirma Savater (1997), no nacemos humanos sino que llegamos a serlo, gracias a nuestra característica inacabada, que además de necesitar un proceso de Hominización*

*(madurar, desarrollarse como tal, desde lo biológico)*

*necesita de un proceso de humanización (volverse humano).*

**Eugenia Trigo y Colaboradores**

**Creatividad y Motricidad**

En la comprensión de los lineamientos curriculares del área se debe tener en cuenta, en primer lugar, el concepto de sujeto y, en segundo lugar, lo que el arte imparte como conocimiento. En el primer caso, el sujeto no es el que adquiere el conocimiento sino que es el conocimiento en sí. Es así como se entiende que *"…la finalidad que el arte tiene con la tarea de llevar a nuestros sentidos, a nuestra sensación y a nuestro entusiasmo todo lo que tiene cabida en el espíritu del hombre. Entonces debe vivificar y despertar los dormidos sentimientos, inclinaciones y pasiones de todo tipo, llenar el pensamiento y hacer que el hombre en forma desplegada o replegada, sienta todo aquello que el ánimo humano pueda experimentar, soportar y producir en lo más íntimo y secreto. Que sienta todo aquello que pueda mover y excitar el corazón humano en su profundidad y en sus múltiples posibilidades y todo lo que de esencial y elevado tiene el espíritu."*[[1]](#footnote-1) De allí la comprensión de la estética no solo como un concepto filosófico sino como una experiencia vital del ser que lo revela ante sí como humano. Entendemos que *"la experiencia más elemental y fácil de definir es la que se tiene cuando se está ante una bella flor, una mariposa o un pájaro, bellos tapices, cerámicas, obras de artesanía hechas de oro, algunos objetos tecnológicos, obras de arquitectura, algunos cuadros, esculturas y obras musicales. Sentimos esta experiencia cuando contemplamos los aspectos de objetos concretos; la característica principal es el factor sensual. Para este tipo de experiencia es para la que Tatarkiewicz reserva el nombre de «experiencia estética»..."*,[[2]](#footnote-2) pero también, cuando contemplamos la construcción que el ser humano desarrolla con esos objetos concretos en el espacio, o cuando contemplamos sus construcciones imaginarias como objetos concretos -para poder ser contemplados- como el mismo colectivo: lo social y lo cultural; del mismo modo, cuando contemplamos una teoría científica, un conocimiento o una forma del pensar.

El papel de las artes es fundamental en tanto *"las artes promueven a su vez la idea de que la gran misión de la escuela no es solamente enseñarle al alumno a ganarse la vida, sino a vivirla plenamente"*.[[3]](#footnote-3) El arte tiene como finalidad hacer conscientes los intereses supremos del espíritu del ser humano a partir de la experiencia que con él se tiene: la experiencia estética. Así, *"la necesidad universal del arte emana de que el hombre es una conciencia pensante o sea, él hace por sí y para sí lo que él es y lo que él representa y esto lo obliga elevar a la conciencia espiritual el mundo interior y exterior como un objeto en el cual él reconoce su propia mismidad"*.[[4]](#footnote-4)

Esto nos lleva al segundo punto, qué es lo que el arte imparte como conocimiento. Al comprender que *"el objeto de arte se presenta como un todo coherente, en cierto modo autosuficiente, compuesto de una compacta armonía expresiva de cualidades formales y de significados simbólicos transmitidos, como un artefacto producido por la aplicación de pericias que deben adquirirse y disciplinarse"*[[5]](#footnote-5); comprendemos todos esos elementos como constitutivos de un conocimiento que, al ser trans, multi e interdisciplinar, son parte fundamental de un ser holístico que se constituye como un todo para sí, por un lado, y se constituye como un todo con y en el mundo. Por esto, *"el arte enseña al alumno a reconocer que nada "se tiene" solo. Todos los procesos del trabajo artístico se explican por la interacción que hace el ser humano, con elementos y formas (en música, sonidos y palabras, por ejemplo). En este proceso donde el desarrollo de lenguajes, expectativas y hábitos permite la fundamentación de valores como el respeto, la solidaridad, el compartir, la convivencia pacífica a partir de la valoración de las diferencias que lleva a una resignificación de la identidad regional y nacional."*[[6]](#footnote-6)

Para los lineamientos curriculares, el área es una estructura de praxis crítica reflexiva, con un fuerte componente técnico, puesto que se *"requieren la formación mediante el pensamiento, la reflexión sobre la manera de su propia producción, así como la ejercitación y habilidad en el producir, por cuanto la obra de arte lleva consigo una dimensión puramente técnica que se extiende hasta lo manual..."*[[7]](#footnote-7)

**Sentido de los estándares básicos de competencias**

*"La educación estética o artística,*

*términos que se utilizan con frecuencia como sinónimos,*

*es en la actualidad un sector educativo de extraordinaria importancia,*

*por su gran valor como medio formativo de la personalidad".*

**Sergio Sánchez Cerezo.**

Cuando se plantea, en la educación, la educabilidad del ser y de su personalidad, no es posible considerar su proceso desde unos estándares básicos pues, sería paradójico entender a los seres humanos como una uniformidad de seres y de personalidades. Este tipo procesos educativos se fundamenta en lo formativo y no en lo instruccional, explicando el porqué en los lineamientos curriculares de educación artística no aparecen estándares.

Esto se sustentaría en los principios de la «educación por el arte» y no en la «educación del arte», teoría preconizada por Herbert Read[[8]](#footnote-8), que propone no hacer de todos los individuos artistas sino acercarles una disciplina que les permita nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad, y lograr una formación holística del ser humano.

El arte, al igual que las ciencias, tiene como función la comprensión del ser como individuo, del ser como colectivo, del ser como constituyente sinérgico del mundo y en el mundo; de la realidad como constitutiva y como constituyente para la generación de acciones de vida. Pero en el caso del arte, y de la educación artística, la comprensión de conceptos y formas, de procedimientos y técnicas son fundamentalmente la praxis del ejercicio crítico reflexivo de la existencia y, de este modo, fortalecer el proceso de educabilidad en función de la personalidad que busca la constitución de un ser humano holístico con fundamento ciudadano y capacidad para afrontar la vida laboral. Esa comprensión, entendida como nos lo plantea Neef, *“es en sí un profundo acto creativo; tenemos entonces por un lado, la persona que sabe y porque sabe hace. Hay gente que sabe hacer poesía, hay otras que son poetas; hay gente que sabe hacer música, hay otros que son músicos; hay gente que hace ciencia y hay otros que son científicos; esa es en el fondo la profunda diferencia. Ahora, no hay nada malo en hacer poesía, música o ciencia, lo que es malo es quedarnos solamente en el hacer, si nunca se llega a ser, y sólo se puede llegar a ser cuando dejamos o por lo menos hacemos un esfuerzo por dejar de ser fragmentados y nos integramos en aquello con quién o con qué queremos potenciarnos como seres humanos, es allí entonces donde podríamos decir que el que comprende es aquel que hace y que es, porque comprender es ser parte de, es penetrar la realidad”[[9]](#footnote-9)*

Esta comprensión en lo humano, en su ser y su personalidad, nos lleva por tanto a direccionar su proceso educativo al desarrollo de sus potencialidades y, por ello, la de sus dimensiones, con lo cual se busca la praxis de unas herramientas axiológicas, herramientas con la cual el logro de sus competencias se fortalece, al ser significativas para el educando en tanto las vinculan a su cotidianidad vital. Se entiende así un proceso para potenciar (nos) como seres humanos, para el desarrollo humano.

Es por ello que en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, se plantea: *“se entiende el desarrollo humano como eje fundamental de los procesos educativos, lo que ha permitido potenciar las dimensiones del ser, la autonomía, sus competencias, la valoración del arte y la cultura y la satisfacción de las necesidades básicas en el marco de una convivencia pacífica y el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y ambiental”.* Se entiende por tanto, la educación artística como generador de *“procesos educativos que potencien el ser, el sentir, el saber y el saber hacer enmarcados en la capacidad de valorar, leer, interpretar, conocer y comprender la diversidad de contextos y los nuevos retos que nos trae el siglo XXI”*[[10]](#footnote-10).

Estas dimensiones: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual, que se inician en la educación preescolar con una visión integral, dan forma a la dimensión intrapersonal, interacción con la naturaleza, dimensión interpersonal y la interacción contextual de la producción artística, cultural y del patrimonio material e inmaterial, planteada en el documento del MEN, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural, se desarrollan a partir de cuatro componentes: Componente ético-estético social y cultural, Componente creativo, crítico y reflexivo, Componente práctico en arte, cultura y el Patrimonio y el Componente expresivo simbólico-cultural

De este modo, en el mismo documento del MEN, se muestra cómo inciden en las evidencias de aprendizaje en el estudiante, bajo el enfoque el enfoque planteado.

|  |  |
| --- | --- |
| **FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL** | |
| **Aprender a Ser y Sentir:**  Desarrollo Actitudinal | Genera experiencias y vivencias de aprendizaje que fortalecen el componente ético, estético, social y cultural, su secuenciación de preescolar hasta grado 11° debe propender por el desarrollo de la autonomía estética. |
| **Aprender a conocer:**  Desarrollo Cognitivo | Genera experiencias y vivencias que fortalecen el componente creativo, crítico y reflexivo, en relación con el desarrollo de los procesos de desarrollo de pensamiento complejo y sistémico. |
| **Aprender a Saber**  **y**  **Saber Hacer:**  Desarrollo Práctico y  Desarrollo Comunicativo | Genera experiencias y vivencias en torno al componente propio de las prácticas del arte, la cultura y el patrimonio, a través del desarrollo de conocimientos, procesos y productos. |
| Genera experiencias y vivencias en torno al componente expresivo, simbólico cultural, donde se desarrolle procesos de comprensión y uso de diferentes sistemas simbólicos. |

**Tabla Formación integral en la Educación Artística y Cultural**

1. **CONTEXTO SOCIAL**

**Relación con entorno**

*Lo que necesitamos es que los niños aprendan a ser lo que quieren ser*

*y adquieran el bagaje de elementos necesarios para poder orientarse*

*de la manera que quieran,*

*como seres sociales, responsables, en cualquier mundo que les toque vivir.*

*¡No tenemos idea cómo va a ser el siglo XXI!".*

**Maturana,**

**"Educar para colaborar o para competir", 1997.**

Como introducción una reflexión de importancia sociocultural de lo que corresponde la existencia una institución educativa con su respectivo colectivo barrial y de ciudad. Estas tres estructuras socioculturales -institución educativa, barrio y ciudad- se comportan como fractales, cada una corresponde a un micro y macro cosmos que se comportan correlacionadamente, lo que le ocurre a una, como evento de su imaginario colectivo, corresponde en acción a las otras. De este modo podemos decir que los fenómenos que ocurren en el barrio se sincretizan como fenómenos colectivos ya en la institución educativa como en lo correspondiente a la estructura colectiva de ciudad.

Esto no quiere decir que el proceso educativo cumpla con la cualidad de la fractalidad y por ello, se hace necesario determinar dichas necesidades y con ella aclara el proceso y las necesidades de educabilidad y enseñabilidad de los educandos y, por extensión, el papel de los educadores.

**Historia del barrio Santo domingo Savio**

El barrio Santo Domingo Savio es un asentamiento urbano joven, nace un 20 de julio de 1964 cuando Domitila Moreno y su esposo José Vicente, subieron hasta esta loma de la Comuna Uno, en el nororiente de la ciudad a construir, ellos mismos, una incipiente casa entre potreros y pastizales. Posteriormente, otros campesinos emigrados a Medellín, provenientes de diversos municipios antioqueños comenzaron a construir sus ranchos. Estas familias venían de Caicedo, Liborina, Dabeiba, Ebéjico y Urabá, entre otros.

Un día trágico en la historia de este poblado fue el 29 de septiembre de 1974, año en el que un alud de tierra se precipitó sobre las casas y acabó con la vida de cien vecinos. Los sobrevivientes, que ya habían levantado en condiciones difíciles sus viviendas años atrás, debieron casi construirlo todo por segunda vez.

Santo Domingo es el sector más grande de la Comuna N°1 y luce como un pueblo típico antioqueño, lo que no sucede con otros barrios jóvenes.

Sus construcciones son improvisadas y humildes. Su ambiente es bucólico, con tradicionales altares de santos y vírgenes, caballos ensillados y mulas enjalmadas (eficaces medios de transporte montaña arriba). Los domingos traen productos de las fincas en los límites con Guarne y hacen todo un día de mercado. Ese día abren temprano las cantinas con música popular, los almacenes de misceláneas y las puertas de la iglesia para la misa de los feligreses. La calle Puerto Rico es la médula comercial del barrio.

Tal vez lo único que recuerda que se está dentro de Medellín, es que desde este gigantesco balcón a siete kilómetros del centro, la ciudad se divisa extendida a sus pies.

**El barrio hoy**

Para enmarcar el contexto social que rodea la Institución Educativa Fe y Alegría Santo Domingo Savio se debe conocer como un establecimiento de carácter público, fundada en 1972, ubicada en el Barrio Santo Domingo Nº 2, de La Comuna Nº 1 Popular, en la carrera 29 Nº 110ª-83. La institución ofrece educación formal a un promedio de 1500 estudiantes, en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica, con jornadas diurnas en horarios comprendidos entre las 6:20 AM a 12: 20 PM y de 12:30 PM a 6: 30 PM. Esta fundada en los principios de autonomía, democracia, es pluralista y participativa, basada en el respeto de la dignidad humana, formadora de hábitos intelectuales, desde la adquisición del saber y el saber hacer, promoviendo la formación de niños(as) y jóvenes en una educación integral, ética y competente para una adecuada formación técnica que permita el ingreso al mundo laboral de sus egresados.

La institución como Fe y Alegría trabaja para los más pobres, en especial cubre esta población de esta zona que vive de una economía predominante informal, estratos 1 y 2, Según las cifras presentadas por la Encuesta Calidad de Vida (2005)[]](http://es.wikipedia.org/wiki/Popular_(MedellÃ­n)#_note-2) el [estrato socioeconómico](http://es.wikipedia.org/wiki/Estrato_socio-econÃ³mico) que predomina en Popular es el 2 (bajo), el cual corresponde al 75.4 % de las viviendas, seguido por el estrato 1 (bajo-bajo), que corresponde al 24.6%, estas condiciones socioeconómicas caracterizan la totalidad de los barrios de esta comuna Popular; cuenta con una población de 116,312 habitantes, de los cuales 53,534 son hombres y 62,778 son mujeres. La gran mayoría de la población está por debajo de los 39 años (73.4%) del cual el mayor porcentaje lo aporta la población adulta joven entre 15 y 39 años (42.5%), seguida por los niños y jóvenes entre 0 y 14 años con el 30.9 %. Sólo un 4.9% representa a los habitantes mayores de 65 años es decir la población adulto mayor.[[11]](#footnote-11)

Popular es enteramente un sector residencial, por lo cual carece de estructura económica plenamente desarrollada, solo se presenta comercio y servicios complementarios a la vivienda, especialmente por los principales corredores viales. En el sector de influencia del Metrocable, se experimenta una intensa articulación de microempresas y famiempresas articuladas a algunas iniciativas de ciudad que se construyen desde políticas públicas como el Banco de las oportunidades y el proyecto Cultura E, de desarrollo empresarial y Se observan tipos de familias diversas (pequeños comerciantes, obreros, conductores, trabajadores del servicio domestico, etc.) y, por ende, acompañados de dinámicas muy particulares y difíciles, por lo general, predomina la ausencia de una de las figuras paternas y presencia de más de tres hijos. Existe un amplio número de estas familias clasificadas como desplazados y con miembros de la familia afectados por la violencia.

En su mayoría, estas familias buscan satisfacer sus necesidades básicas, la cual impide, en muchos casos, la generación de momentos que giren en torno a reflexiones cuestionadoras de su cotidianidad.

**Ubicación de la Institución**

La **Institución Educativa Fe y Alegría Santo Domingo Savio**  está ubicada en la zona nororiental del municipio de Medellín, comuna 1, barrio Santo Domingo Savio (Parte Baja).

La conforman dos sedes: **Sede Básica Primaria**

Dirección: Carrera 29 Nº110ª-84

Teléfono: 528-44-07

**Sede Básica Secundaria y Media Técnica**

Dirección: Carrera 30 Nº110B-24

Teléfono: 572-19-91

1. **CONTEXTO DISCIPLINAR**

La educación artística y cultural pasa por uno de los momentos más importantes en su posicionamiento en los procesos educativos. Se ha ido descubriendo el papel preponderante en el desarrollo humano desde las múltiples potencialidades y dimensiones que hacen del ser humano un ser holístico.

Esto ha generado un desarrollo sin precedentes en su epistémica, provocando múltiples propuestas educacionales presentadas como modelos y/o propuesta de enseñabilidad y educabilidad en el área de las arte, modelos que se basan en propuestas de enfoque que van desde la “enseñanza del arte”, fundada desde su morfología y sintaxis hasta la “enseñanza por el arte”, basada en la semiótica del arte.

***Breve descripción histórica del la Artística***

*J. J. Rousseau* en su obra “El Emilio” (1762) sostiene que la expresión plástica es un recurso importantísimo para desarrollar las capacidades naturales de los niños y niñas. No es su objetivo la formación de artesanos o artistas sino contribuir a desarrollar capacidades innatas, como por ejemplo la percepción y la psicomotricidad.

La Institución Libre de Enseñanza (*Giner de los Ríos,* 1885) se planteaba potenciar las capacidades expresivas innatas mediante la educación artística.

La Escuela Nueva *Decroly (1871-1932), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952)*) descubre las capacidades de espontaneidad, creación e imaginación de los niños y niñas e insiste en considerar la educación artística como factor básico para potenciar la expresividad, la creatividad, las capacidades sensoriales, la motivación y la conciencia social. Pretendía transformar la racionalidad tecnológica escolar y romper con el academicismo existente mediante el intelectualismo.

Hacia los años 40 del siglo XX*, Herbert Read, Victor Lowenfield, Stern* y *Duquet*, entre otros, presentan una visión radical respecto al papel del arte en la educación, especialmente referido a las artes plásticas. Así *Read,* en “Educación por medio del arte”, defiende que la educación artística tiene que ser el eje de toda tarea educadora. *Lowenfield* relaciona, con claras referencias a *Piaget,* las capacidades artísticas y las creativas, la inteligencia y la creatividad. Resultan significativas las aportaciones de *Guilford (1897?-1987)* y de *Torrance* sobre el concepto de inteligencia y el análisis de la creatividad y de su valor educativo para la formación personal y social.

Los planteamientos no intervencionistas, radicalmente expresionistas, en el enfoque de la educación artística (el máximo exponente del cual sería en sus orígenes, el austríaco *Franz Ciezek*) se encuentran seriamente cuestionados por la concepción cognitiva y la preponderancia de aprendizajes conceptuales surgida en la década de los años 60 del s. XX.

La orientación conceptual de la enseñanza del arte se refuerza con las aportaciones del enfoque curricular norteamericano DEBAE (Discipline-based Art Education, 1984). Fieles a las líneas de pensamiento del DEBAE, en los últimos 30 años hemos visto unas orientaciones fundamentadas en que el arte es un producto cultural que no puede asumirse plenamente si no se conoce ni se entiende la relación existente entre la realidad artística y la cultural que la genera. Estas orientaciones, que tienen consecuencias importantes a la hora de definir los currículos, obligarían a atender cuatro dimensiones:

* Producir arte (dimensión productiva).
* Comprender las cualidades del arte y su contexto (dimensión crítica).
* Entender las relaciones existentes entre el arte y la cultura (dimensión histórica).
* Profundizar en comprender la naturaleza del arte (dimensión estética).

Actualmente coexisten dos grandes corrientes de opinión que conforman otras tantas dimensiones de las enseñanzas artísticas:

* Una de las tendencias sigue planteamientos conceptuales y analíticos encaminados a fomentar la percepción y la apreciación estética. Haría hincapié en desarrollar habilidades y destrezas, lo cual puede suponer convertir las enseñanzas artísticas en una actividad guiada y excesivamente dirigida.
* Una segunda orientación resalta los componentes expresivos del arte, una preponderancia de la creatividad artística, de la capacidad de expresión y de la representación original; también una consideración del valor de la educación artística en el comportamiento social de las personas.

Posiblemente la orientación correcta de la educación artística sería aquella que fuese capaz de armonizar las dos dimensiones. También la de enlazar aspectos apreciativos y productivos del arte teniendo en cuenta que, desde un enfoque cognitivo, siguiendo a *Hargreaves*, se podría considerar que los procesos de pensamiento que acompañan toda conducta artística son los mismos tanto si queremos percibir como producir obras de arte. Esta observación es de importancia capital, ya que supondría, con todas las consecuencias educativas y didácticas que de ellas se deriven, que los aspectos producidos y recibidos se sustenten en la comprensión estética y la educación de desarrollos simbólicos.

***Tendencias pedagógicas***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **TENDENCIA** | **AUTOR** | **CARACTERÍSTICA** |
| ***COGNITIVA*** | *Rudolf Arnheim* | La percepción y la creación artística en el centro del proceso educativo. |
| *Elliot W. Eisner*  *El arte como factor que estructura la mente.* | **El esencialista.**  El valor del arte como campo de conocimiento independiente. |
|  | **El contextualista**  El arte como un medio para dar respuesta a necesidades sociales concretas. |
| *Gardner* | Las habilidades artísticas son, ante todo, actividades de la mente que involucran el uso y la transformación de diversas clases de símbolos. |
| ***EXPRESIVA*** | Herbert Read | El arte como un proceso que libera al espíritu y ofrece una salida constructiva y positiva para la expresión de ideas y sentimientos  El arte es producto de la espontaneidad, la creatividad y el talento individual.  El desarrollo de la sensibilidad estética |
| Viktor Lowenfeld | El niño adquiera libertad para expresarse; retoma la teoría del desarrollo psicogenético de Jean Piaget  La estética como un medio de organización del pensamiento, de los sentimientos y de las percepciones. |
| ***POSMODERNA*** | Arthur D. Efland | El arte como reconocimiento de las condiciones sociales y culturales. |
| Graeme Chalmers  (*Arte, educación y diversidad cultural*, 1996).  Efland, Freedman y Stuhr  (*La educación en el arte posmoderno*, 1996) | Revaloración de las formas artísticas y culturales dominadas, el multiculturalismo de las sociedades urbanas de hoy y las identidades de género y sexuales, entre otras cuestiones. |

**Modelos formativos**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **MODELO** | **CENTRO** | **OBJETIVO** | **FUNDAMENTOS** | **PROPÓSITOS FORMATIVOS** | **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS** |
| ***LOGOCENTRISTA*** | **Saber normativizado**  El objeto artístico y la instrucción  La consideración del arte como culminación del ideal estético y de la actividad artística como destreza para una correcta ejecución de dicho ideal.  El valor del objeto artístico y en la instrucción de los educandos | Dotar a los individuos de las herramientas y conocimientos precisos para conocer y producir tales artefactos. | La buena obra de arte está sujeta a reglas y principios universales | El educando adquiera y domine los preceptos que rigen la virtud estética en las artes | * Respeto por la norma y el procedimiento * La dirección sabia y experta * El empleo de una práctica didáctica sistematizada y precisa * Predominio de los procesos productivos * La experimentación y combinación consciente de los elementos constitutivos de lo plástico |
| ***EXPRESIONISTA*** | **Expresión interior**  El sujeto y el poder de la emoción.  Sitúa en el centro de la acción formativa al sujeto, considerando que la esencia de la práctica artística reside en transmitir y expresar los sentimientos o emociones de dicho sujeto. | Desarrollar las formas de expresión que cada ser humano tiene como propias de sí mismo. | * Concepción de la infancia como cultura * Concepción de arte: El hecho artístico es ante todo subjetivo. * Concepción del artista como genio. La capacitación para el arte es una cuestión innata | Educación a través del arte en lugar de formación de expertos en arte | * Metodología fundamentada en la libertad creativa frente a la instrucción * Carácter práctico de la formación artística * En educación artística no es posible ni adecuado evaluarla. |
| ***FILOLINGÜÍSTICO*** | **El arte como lenguaje**  La alfabetización visual como fundamento de la disciplinarización de la educación artística  El hecho de la comunicación, más que en el objeto artístico o el sujeto creador.  La narratividad y sustentado en la idea  Las artes son otra forma de lenguaje. | Dotar de herramientas para descodificar los códigos en el arte. | * El arte es un lenguaje * El nacimiento de la psicología de la percepción * Impulso de las tecnologías de lo visual. | * Habilidades del ver-observar * Habilidades de lectura para decodificar los imágenes o mensajes visuales. * Habilidades de escritura-producción de imágenes o mensajes visuales * Habilidades para emitir mensajes con y sobre las imágenes. | * El objeto de la alfabetización es el *alfabeto visual.* * El estudio del funcionamiento de los signos, junto al análisis de los resultados en la percepción * La experimentación y combinación consciente de los elementos constitutivos de lo plástico |
| ***POSTMODERNA***  Paul Duncum  Kerry Freedman  Fernando Hernández | El arte como hecho Cultural. | Dotar de herramientas hermenéuticas y fenomenológicas para la comprensión del texto en el que se desarrolla el arte en las diversas comunidades. | * La importancia de lo visual en el mundo contemporáneo * La importancia de la pedagogía cultural * Concepción del arte como hecho cultural * Cambios en los límites de las artes visuales * La aparición de la cultura visual como un campo de investigación transdisciplinar y transmetodológico * Cambios en las finalidades de la educación escolar | * Habilidades para reconocer los elementos de incorporación del individuo a la dinámica sociocultural a partir del arte. * Habilidades para visualizar y generar prospectivamente propuestas de cambio sociocultural desde la actividad artística. |  |

El plan de área presentado se basa en estos modelos y tendencias pedagógicas y la estrategia didáctica se basa en el cuerpo, la cual permite desde las nuevas concepciones, asumir las diversas necesidades de educabilidad en el proceso de enseñanza.

**Marco Conceptual**

* **El Cuerpo**

*“Hay más razones en tu cuerpo que en tu mayor sabiduría”*

**Así Hablaba Zaratustra.**

**Nietzsche**

Uno de los factores de gran importancia, en el cual se fundamentan muchas de nuestras actuales actitudes y aptitudes es la problemática del cuerpo y/o el cuerpo como problemática. Entre estos análisis tenemos:

* Plataforma viva para la adquisición de técnicas, habilidades y hábitos (Mauss 1936; Bourdieu 1980; Dreyfus 1996; Lloyd, 1996; Crossley 2001a).
* Objeto dócil configurado por el poder de la disciplina (Foucault 1976).
* Dotado de sentidos destinados a usos específicos (Howes 1991).
* Portador de simbolismos y lugar de inscripción de la memoria cultural (Blacking 1977; Jackson 1989; Crapanzano 1996).
* Base física de una semántica cognitiva (Johnson 1987; Lakoff y Johnson 1980, 1999).
* Base estructural de lo educativo y lo pedagógico (Freire, 2004; Planella, 2008; Farina, 2005).
* Producto de una construcción discursiva (Butler 1993; Pandolfi 1996).
* Lugar para dominios específicos de la actividad cultural y de la etnografía (Csordas 1994a, 1994b, 1999; De Nora, 2000; Crossley 2001b, 2002; Katz y Csordas, 2003).
* En fin, como objeto de cirugía cosmética (Davis 1997), de cambios transgenéricos (Foucault 1985), o de potenciación electrónica por incrustación o implantación de chips que lo conectan directamente con el ordenador (Warwick 2005a, 2005b), para no citar más que algunos de los aproximaciones teóricas recientes[[12]](#footnote-12).

La fenomenología ha generalizado la distinción entre cuerpo vivido -Leib (Husserl), corps vecu o corps propre (Merleau-Ponty)- por un lado, y, por otro, cuerpo biológico (Körper, corps), físico u objetivo de las ciencias naturales.

El cuerpo biológico que poseemos es una estructura física, analizada y explicada por las ciencias empíricas (neurofisiología, neuropsicología, neurociencia, etc.). En tanto que producto de la evolución, este cuerpo es origen de las restricciones bio-psíquicas, innatas y universales, del ser humano y, a la vez, base material sobre la que se construye la diversidad social y cultural y, por tanto, la variabilidad histórica de sus manifestaciones (Wallin 1991; Wallin, Merker y Brown 2000; Meyer 2001; Cross 1999, 2003; Peretz, 2001, 2002).

El cuerpo vivido es una estructura experiencial fenoménica, que funciona como nuestra consciencia subjetiva, sumergida en un mundo diferenciado por contextos históricos, socio-culturales y medioambientales. El cuerpo vivido es el sujeto de las acciones habituales que pueden realizarse independientemente de la intervención iluminadora y explicativa de la razón. El cuerpo vivido no se inscribe ni en el dominio físico-objetivo de la ciencia empírica, ni en el dominio puramente ideal de las representaciones mentales (Merleau-Ponty 1945: 160); no es ni material ni mental. Su modo de existencia es el de un objeto intencional, vivido fenoménicamente como percepción corporalizada que tiene preeminencia sobre la conceptualización abstracta: antes de ser pensamiento, idea o concepto, el cuerpo vivido es la experiencia de nuestras capacidades sensibles, perceptivas y, por lo tanto, preracionales (antepredicativas), y prelógicas. Lejos de ser una realidad puramente mental, mi cuerpo propio es consciencia intencional vivida a través del cuerpo físico, pensamiento corporalizado, encarnado, que no se inscribe en el círculo de mis representaciones intelectuales (Welton 1998: 184; Crossley 2001a: 101). El cuerpo vivido es el órgano de la percepción y a la vez objeto de la misma; sin corporeidad no hay ni percepción (Husserl, 1952: 5-7) ni razón, ambas fundadas en el mundo preracional, prerreflexivo, preobjetivo del cuerpo vivido[[13]](#footnote-13). El cuerpo vivido está a tal punto entremetido en la mente y el cuerpo físico que *“el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo”*. (Merleau-Ponty 1945: xii)[[14]](#footnote-14).

Ahora bien, si *“nuestra experiencia del mundo [como lo que yo vivo] es básicamente cualitativa. Los conceptos se inician en las formas de experiencias que posibilitan los sentidos”*[[15]](#footnote-15), y *“puesto que la clase de experiencia que tiene un individuo depende de las clases de cualidades que recogen los sistemas sensoriales y dado que el significado depende de la experiencia, el carácter y distribución de las cualidades en un entorno y el matiz particular que un individuo aporta a ese entorno afecta a las clases de significado que probablemente tienen... No es cierto que las cualidades en sí mismas determinen lo que se seleccionara, ni tampoco que el individuo proyecte por completo sus condiciones internas en el entorno. Cada factor realiza su propia contribución, y de esta interpretación nace la experiencia”*[[16]](#footnote-16) y además entendemos que el mundo que yo vivo, en el proceso de vivirlo, lo construyo y, al tiempo, me construyo como ser pues, *“al construir mundo nos reconstruimos a nosotros mismos. No sólo el objeto es una construcción, también el sujeto”*[[17]](#footnote-17) entonces, también construyo el cuerpo y la manera en que con él vivo el mundo y vivo con el mundo. “Cassirer hace hincapié en la espontaneidad y la productividad de la conciencia en la construcción del mundo”. Y, de esta manera, podemos comprender porque *“el fundamento de nuestro conocimiento no son los “sense data” del empirismo, sino la experiencia elaborada intuitiva y simbólicamente por el sujeto”*.[[18]](#footnote-18) Por ello *“podemos emplear nuestra creatividad para generar mundos en los cuales participamos, mundos en los que la imaginación personal y la imaginación de otros se hace posible (Goodman, 1978)”*[[19]](#footnote-19), pero también podemos generar mundos en los cuales no participamos, en donde el otro, el entorno no se hacen posible.

Por otro lado, esa elaboración intuitiva y simbólica se fundamenta en la creación de imágenes que a su vez hace referencia a los sistemas sensoriales. Los sistemas sensoriales recogen la información que es filtrada por las emociones, los afectos, el esquema racional, sacral y de existencia que el ser humano define desde lo óntico, lo deóntico y lo hermenéutico, herramientas fundamentales en su constitución, y con ello construye las imágenes con las cuales integra el sistema imaginario colectivo. Sistema imaginario que fundamenta lo social, lo cultural, la estructura económica, etc. Esto evidencia a la percepción, como esquema y estructura con la cual el ser humano desarrolla este proceso de construcción de imágenes, como base fundamental en este proceso de conocimiento.

* **La Percepción**

*"La percepción constituye el punto donde la cognición y la realidad se encuentran;*

*es la actividad cognoscitiva más elemental, a partir de la cual emergen todas las demás".*

**Neisser, 1976.**

La percepción se nos presenta entonces, como el instrumento más importante con el cual cuenta el ser humano en su propia construcción como ser ontológico, deóntico y hermenéutico. Es por tanto la herramienta fundamental para el conocimiento y el reconocimiento, entendiendo el conocer y el reconocer como praxis para dar y tener existencia esto es, tener conciencia del existir en y del entorno. Por esto, *“La percepción supone.... la aparición tácita o expresa del verbo ser”*[[20]](#footnote-20) y también, del verbo estar lo cual presupone la piedra angular de la constitución del ser-del-mundo pues a partir de la percepción se empieza a definir el “sentido” de su ser, del otro, del entorno determinándose la praxis de las existencias y, por tanto, las dinámicas que desarrollaremos con la realidad. Así, si la relación con la realidad es experiencial, lo importante se haya *“...en explicar nuestro saber primordial de la «realidad», en describir la percepción del mundo como aquello que funda para siempre nuestra idea de la verdad”*[[21]](#footnote-21) en tanto, *“...la percepción es precisamente este acto que crea de una vez, junto con la constelación de datos, el sentido que los vincula -no solamente descubre el sentido que estos tienen sino que hace, además, que tengan un sentido”*.[[22]](#footnote-22)

Pero entendemos que la percepción *“...no es un acto de entendimiento”*[[23]](#footnote-23). *“La percepción es el pensamiento de percibir*[[24]](#footnote-24)*.* Y como tal, es profundamente complejo pues *“Lo que uno puede experimentar a través de cualquiera de los sistemas sensoriales no sólo depende de las cualidades del entorno, sino también de los propósitos, de los marcos de referencia o de lo que Neisser denomina esquemas previsores que el individuo ha adquirido en el curso de su vida. La percepción, según Neisser, es un acontecimiento cognitivo”*.[[25]](#footnote-25)

Es en este sentido en que, para Ponty, *“La percepción no es una ciencia del mundo, ni siquiera un acto, una toma de posición deliberada, es el trasfondo sobre el que se destacan todos los actos y que todos los actos presupone. El mundo no es un objeto cuya ley de constitución yo tendría en mi poder; es el medio natural y el campo de todos mis pensamientos y de todas mis percepciones explícitas”*.[[26]](#footnote-26) El desarrollo de la perceptualidad determina no solo las actuales relaciones que con el mundo defino sino además las ulteriores, definiendo la forma del esquema ser-del-mundo pues con esto se constituye lo significante de del ser en el mundo -del yo y del otro-, del conocimiento y el reconocimiento, las cosas, y se determinan las acciones que se realizan y las que se realizaran.

Como nos lo hace notar Eisner, *“Nuestra capacidad de comprensión depende de nuestra capacidad de imaginación, esto es, está en proporción directa con la habilidad para crear imágenes a través de las cuales captamos un significado”*[[27]](#footnote-27) y constituimos significación la cual se evidencia en las imágenes que se construyen en el proceso perceptual. Pues, a pesar que *“La significación de lo percibido no es más que una constelación de imágenes que empiezan a reaparecer sin razón alguna”*,[[28]](#footnote-28) *“Es evidente que el objeto mismo sólo dicta un mínimo de rasgos estructurales, requiriendo así de la «imaginación» en su sentido literal, esto es, en el de conversión de cosas a imágenes... [...] Cada una de ellas expresa una manera de vivir, de ser persona”*[[29]](#footnote-29).

En la percepción, la lógica, la ética y la estética son los factores que intervienen en la construcción de imágenes a partir de la praxis de la existencia. Ya *“-algunos experimentos recientes han sugerido que en la percepción pueden también influir los deseos y temores del observador-”*[[30]](#footnote-30), por donde fluyen lo ético y lo estético del ser perceptual.

Desde la lógica, el pensamiento científico, la percepción es también piedra angular de su constitución pues *“Todo cuanto sé del mundo, incluso lo sabido por la ciencia, lo sé a partir de una visión más o de una experiencia del mundo sin la cual nada significarían los símbolos de la ciencia. Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido y, si queremos pensar rigurosamente la ciencia, apreciar exactamente su sentido y alcance, tendremos, primero, que despertar esta experiencia del mundo del que esta es expresión segunda. La ciencia no tiene, no tendrá nunca, el mismo sentido de ser del mundo percibido, por la razón que sólo es una determinación o explicación del mismo”*.[[31]](#footnote-31)

En la educabilidad del pensamiento ciudadano, la percepción desarrolla un papel fundamental para la generación de relaciones. La percepción en este sentido, se ha abierto para transformar la concepción que de ella se tiene. Por un lado, como proceso se entiende que no se limita a lo físico o químicos, pues, *“Al definir una vez más lo que percibimos por las propiedades físicas y químicas de los estímulos que pueden afectar nuestros aparatos sensoriales, el empirismo excluye de la percepción aquella ira o aquel dolor que, sin embargo, yo puedo leer en un rostro, aquella religión cuya esencia no dejo de captar en la vacilación o la reticencia, aquella ciudad cuya estructura, no obstante, conozco en la actividad de los habitantes o en el estilo de un monumento”*.[[32]](#footnote-32) Por el otro, no se limita a una acción individual, *“...en la Quinta Meditación Husserl apoya su noción de apercepción analógica con la de trasferencia en imaginación. Decir que usted piensa como yo, que usted experimenta, como yo, pena y placer, significa poder imaginar lo que pensaría y experimentaría yo si estuviera en su lugar. [...] Este esquematismo opera a la manera de la imaginación productora en la experiencia objetiva, a saber, como génesis de conexiones nuevas. Es tarea particular de esta imaginación productora el mantener viva las mediaciones de todo tipo que constituye el lazo histórico y, entre ellas, las intuiciones que objetivan el lazo social y transforma incansablemente el “nosotros” en “ellos”...”.*[[33]](#footnote-33)

Por eso se debe entender que *“La percepción realiza a nivel sensorial lo que en el ámbito del raciocinio se entiende por comprensión”*[[34]](#footnote-34) pues, *“...de acuerdo con Broudy... nuestro almacenamiento de imágenes constituye el recurso principal para la comprensión”*.[[35]](#footnote-35)

Así, la percepción se constituye en base fundamental de la constitución de un ser humano con capacidades humanas para enfrentar las condiciones del vivir cotidiano, siendo un punto fundamental en cualquier proceso educativo y de formación a partir de lo experiencial. En el proceso perceptual, *“No es cierto que las cualidades en sí mismas determinen lo que se seleccionará, ni tampoco que el individuo proyecte por completo sus condiciones internas en el entorno, sino que en este proceso tiene lugar un toma y daca. Cada factor realiza su propia contribución, y de esta interacción nace la experiencia”.*[[36]](#footnote-36)

Lo experiencial nos evidencia la operatividad del vivir que realizamos en el cotidiano y debido a esto, Merleau-Ponty nos propone *“...volver al mundo vivido, más acá del mundo objetivo, pues es en él que podremos comprender así el derecho como los límites del mundo objetivo, devolver a la cosa su fisionomía concreta, a los órganos su manera propia de tratar al mundo, su inherencia histórica a la subjetividad, volver a encontrar los fenómenos, el estrato de experiencia viviente a través de la que se nos dan el otro y las cosas, el sistema «Yo-El otro-las cosas» en estado de nacimiento, y despertar de nuevo la percepción y desbaratar el ardid por el que ésta se deja olvidar como hecho y como percepción en beneficio del objeto que nos ofrece y de la tradición racional que ella funda”*.[[37]](#footnote-37)

La percepción, entonces, no sólo es un proceso mecánico desarrollado por el cuerpo físico, también hace referencia a una acción del cuerpo simbólico al evidenciar una intención del ser, la cual da cuenta de una actitud frente a la vida como reflejo de su construcción sobre el concebirse como ser-del-mundo y afrontar la existencia del ser como ser que existe en el mundo, que no soy yo.

La educabilidad y enseñabilidad se fundamenta en la acción humana, entendida como lo que vivo, el último segundo continuo donde se pone en praxis lo estético, lo ético, lo humano de lo humano en los fenómenos emergentes de ese vivir. Pues, *“actuar es siempre hacer algo de manera tal que suceda alguna otra cosa en el mundo [y/o en quien hace ese algo]... no hay acción sin relación entre saber hacer (el poder hacer) y lo que este hace suceder”*.[[38]](#footnote-38) Porque, *“Dejar de ver la conexión entre el acto y sus consecuencias... es carecer de una clase particular de experiencia, la representada por el reconocimiento de la relación”*.[[39]](#footnote-39) Así, se busca sensibilizar al ser humano entendiendo que *“...el ser humano sensible es... un agente activo que selecciona y organiza los aspectos de este mundo para la cognición”.*[[40]](#footnote-40)

Para finalizar, se debe tomar en cuenta que existe una relación directa entre la crisis sociocultural y la percepción, crisis que debe enfrentar la educación, dándole importancia a le educación de la percepción. Esta crisis la expone Capra de la siguiente manera: *"consiste en una más profunda crisis de percepción… percibimos la realidad con una visión distorsionada e incompleta y, por tanto, damos soluciones defectuosas…"[[41]](#footnote-41)*

* **La Experiencia Estética**

*El ethos y la estética como procesos enraizados en el comportamiento del sujeto,*

*son vitales y va más allá del dominio de la mera técnica hacia las cosas,*

*cuando la obra a modelar es el sujeto mismo...*

*Es el sujeto que vive diferente a como se vive,*

*el cual crea hechos de vida inéditos,*

*establece abiertamente hacia los otros nuevas formas de pensamiento*

*estampado en un sello único:*

*el estilo de vida.[[42]](#footnote-42)*

**Gil Claros, Mario**

Quizá uno de los temas más complejos construido por el ser humano a lo largo de su historia e incluso, de sus dinámicas de inter-colectividad: lo socio/cultural, sea el de la experiencia estética.

Comencemos por la noción de estética. Además de la idea del “salón de belleza” y “el instituto de estética integral” adonde muchas personas concurren a adquirir una apariencia más bella y atractiva, para muchas personas hablar de estética significa referirse al tema de la belleza como tema filosófico, del gusto -del “buen” gusto-, del arte, de las bellas artes, de los valores estéticos, de los placeres que resultan de la contemplación o la vivencia de algo bello, de la sensibilidad.

Para Renato Barilli (1993), tales temas y preocupaciones no son los únicos que pueden o deben ser abordados bajo la rúbrica de la estética o de las experiencias sensibles. Al contrario, al trazar una historia -un origen- de la reflexión estética Barilli propone que junto a una preocupación por la belleza en el arte, por las bellas artes y por una filosofía del arte -que provienen de la preocupación por las artes (*ars* en latín) y las técnicas (*techne* en griego) -existe toda otra veta que pasa por Baumgarten- y más cercanos en el tiempo, por la fenomenología de la percepción Maurice Merleau-Ponty, el pragmatismo de John Dewey, las corrientes materialistas o socio-históricas de la semiología y la psicología (Mijaíl Bajtín, Valentin Volosinov, Lev Vygotsky), el interaccionismo simbólico- que, apoyada en el origen de la palabra estética y en la noción de *la experiencia* -de experiencia estética- nos habilitan a una reflexión acerca de los sentidos, la percepción, y en suma, de nuestro relacionamiento sensorial, afectivo e intelectual con el mundo.

No se trata, en consecuencia, de limitarnos a las experiencias estéticas bellas, ni de reducirnos exclusivamente a lo sensible, como propone el esteticismo -como si se pudiese sentir y percibir sin la concurrencia de otras facultades y procesos síquicos, intelectuales, e ideológicos, o al margen de un conjunto de normas, instituciones y expectativas de origen social y cultural-. Dicen Susan Faegin y Patrick Maynard: *“Para Dewey, el “esteticismo” en tanto una de las corrientes de reflexión acerca del problema estético (…) refleja la fragmentación de los valores en una sociedad. En su filosofía Dewey, en cambio, propone que la experiencia estética no constituye un tipo de experiencia distinta y en competencia con otras esferas de la experiencia. Por el contrario, la experiencia estética es la forma consumada de muchos tipos de experiencia convergentes: la experiencia biológica, práctica, ética, intelectual, religiosa, política”.* (Faegin y Maynard 1997 12;).

Primeramente, fue recién a partir de Alexander Gottlieb Baumgarten, a mediados del siglo XVIII, que se comenzó a utilizar la palabra estética para referirse a un campo de reflexión filosófica, no exclusiva ni necesariamente ligado al “estudio de lo bello”. Para Baumgarten el plano estético o “sensible” constituiría una forma o nivel de conocimiento, que cae dentro del dominio de la sensibilidad, y que a su vez está relacionada a la percepción, los sentimientos y la imaginación. En donde «sensibilidad», *“lejos de limitarse al conocimiento sensorial, a la llamada tradicionalmente intuición sensible, empezó a referirse a la capacidad de desarrollo del gusto (tanto a lo relativo a las obras de arte cuanto a la naturaleza y los acontecimientos de la vida real: una persona sensible era la que, afectada por una obra de arte o una poesía, respondía a sus incitaciones, también la que mostraba su delicadeza de sentimientos ante acontecimientos y personas reales)”*.[[43]](#footnote-43)

*“Baumgarten escribió en sus Meditaciones Poéticas de 1735: «Estética», término que deriva del griego aisthetike”*[[44]](#footnote-44), de la raíz griega *aisth* del verbo *aisthánomai* que se relacionan con la idea de sentir, pero sentir no sólo con el corazón o los sentimientos, sino principalmente con los sentidos, a través del conjunto de nuestras percepciones físicas (Barilli).

Este significado más sensual y “corporizado” (encarnado) y a la vez desligado de la cuestión de la belleza de la palabra estética se preserva y utiliza en nuestros días precedido por el deprivativo *alpha* cuando hablamos de la anestesia como un procedimiento artificial mediante el cual eliminamos temporalmente nuestras facultades sensoriales, perceptivas e intelectuales. De aquí que podamos decir que *la estética es lo contrario de la anestesia* (Barilli), tanto literal como metafóricamente hablando, es decir, la agudización de los sentidos, la percepción y la conciencia. La experiencia estética supone, recuperar el cuerpo, recuperar nuestras capacidades y facultades humanas (la sensibilidad, la conciencia, la memoria, la razón, la dignidad, la simpatía, la solidaridad, etc.), reencontrarnos con el mundo, con la sociedad y la cultura, con nosotros mismos.

Quizá por ello, *“la experiencia más elemental y fácil de definir es la que se tiene cuando se está ante una bella flor, una mariposa o un pájaro, bellos tapices, cerámicas, obras de artesanía hechas de oro, algunos objetos tecnológicos, obras de arquitectura, algunos cuadros, esculturas y obras musicales. Sentimos esta experiencia cuando contemplamos los aspectos de objetos concretos; la característica principal es el factor sensual. Para este tipo de experiencia es para la que Tatarkiewicz reserva el nombre de «experiencia estética»...”*,[[45]](#footnote-45) pero también, cuando contemplamos la construcción que el ser humano desarrolla con esos objetos concretos en el espacio y en el tiempo, o cuando contemplamos sus construcciones imaginarias como objetos concretos -para poder ser contemplados- como el mismo colectivo: lo social y lo cultural; del mismo modo, cuando contemplamos una teoría científica, un conocimiento o una forma de pensar.

La cuestión del “valor estético” -que no tiene porqué dejarse de lado, sino todo lo contrario- bien podría resolverse en función de una escala que va desde la anestesia hacia la estética, de la falta de sensaciones, sensibilidad y conexión con el mundo, hasta los mayores grados de sensibilidad y conexión con el mundo. Esta agudización de los sentidos (sensibilización) e intensificación del vínculo con el mundo, y por lo tanto de la vivencia estética, *puede* ser la razón de poder apreciar algo bello y rechazar lo horrendo, pero también, una experiencia mediante la cual poder identificar y reaccionar ante lo verdadero y lo falso, lo justo y lo injusto, lo real y lo ilusorio, lo absurdo y lo razonable, lo éticamente correcto y lo inmoral, etc. Decía Erígena: *“Quienes «se acerquen a la belleza de las configuraciones con codicia (libidinoso appetitus) hace mal»”.*

En este sentido, la experiencia estética se plantea buscando enfocarse en la cuestión de cómo nos relacionamos con el mundo en el curso del “proceso de la vida” y ‘nuestro encuentro sensual con lo social y cultural y con las condiciones materiales y espirituales que nos preceden, rodean y constituyen’, en la calidad de tal relación -de su intensidad, agudeza, riqueza, complejidad, etc.-, en el modo en que esa forma de estar y relacionarnos con el mundo nos constituye en tanto sujetos, y específicamente, en tanto actores políticos y, de esta manera reconocer la dimensión y la base estética de nuestra vida social y cultural, de la vida cotidiana, de la vida laboral, de lo que producimos, etc., así como de explorar el modo en que esa experiencia estética interviene y moldea nuestra sensibilidad, nuestra conciencia, nuestra identidad, nuestra vida social y cultural, nuestra imaginación, y en suma, nuestro mundo.

La experiencia estética no es otra cosa que la forma en que nos conectamos, nos comunicamos e interactuamos con el mundo, en que visualizamos y nos representamos el mundo, en que construimos, transformamos y le damos valores y sentidos al mundo. Y esa forma, lógicamente, es histórica, y como experiencia es historicidad, lo que estamos construyendo en el último segundo del vivir, la cual está sujeta a contextos, a culturas y a épocas. Donald Lowe (1982), por ejemplo, ha trazado una historia de la percepción moderna en base a una consideración de los cambios históricos en los medios de comunicación utilizados, en la jerarquía de los sentidos correspondiente con tales cambios, y por consiguiente en los distintos órdenes epistémicos y campos de percepción, todo lo cual estaría en *la base* de nuestra manera de experimentar, pensar y hacer el mundo.

Se comprende entonces que *“el término «experiencia estética» no es ni más claro ni más ambiguo que el de belleza. Así, es evidente que la definición es demasiado amplia porque la experiencia estética puede producirse por otras cosas que por el arte”.*[[46]](#footnote-46) Y como se ha expuesto, la experiencia estética ha de ser entendida en el campo/ámbito de la vida, en cualquier actividad humana.

Pero la generación de la praxis de la experiencia como experiencia estética es a partir del arte y es a través de la práctica con el arte que se evidencia el conocimiento adquirido y su puesta en ejercicio en la vida del ser humano.

**Relación entre la propuesta del Área y las necesidades del Entorno**

La propuesta del área pretende aportar desde dos puntos de la problemática sociocultural: por un lado, pretende desarrollar la capacidad humanística de los educandos, generando un pensamiento estético, ético y científico que reformule la estructura moral y fortalezca su ser vital actitud ética frente a sí mismo y al mundo; por otro lado aportar dando una instrucción encaminada a desarrollar en los alumnos el pensamiento de emprendedores aplicado e cualquier campo/ámbito de su vida. Un punto de partida es el dibujo técnico, una necesidad latente de la media técnica de la institución; y por último, desarrollar pensamiento y capacidad pensante desde el ejercicio perceptual, la construcción de imágenes y, por tanto, la relación con el mundo que genere capacidad de significación y resignificación del ser en el ser, en el saber, en el hacer, en el sentir y en el pensar en y con el mundo.

**Incidencia de la propuesta del área frente la producción científica**

*Paul Dirac asegura que fue su sentido de la belleza lo que le permitió descubrir la ecuación del electrón. Porque según él: "Es más importante tener belleza en nuestras ecuaciones que hacer que cuadren con el experimento". Como ya advirtiera Steven Weinberg: "No aceptaríamos ninguna teoría como teoría final a no ser que fuera bella". En todos estos casos la formulación matemática de la teoría contiene, para los físicos encargados de estudiarla, confirmarla o censurarla, grados de belleza que favorecen su general aceptación.*

El pensamiento es la capacidad del ser humano por comprender y comprenderse e interpretar e interpretarse en el mundo. Y para ello, el pensamiento requiere de herramientas que lo definan como ese proceso humano y que son adquiridos a partir de la educación.

Saber ser, saber saber, saber sentir y saber hacer son saberes fundamentales y por tanto competencias que actúan como ejes transversales que fundamentan la complejidad del ser humano como un ser holístico. Pero dichos saberes solo tienen sentido en tanto son aplicados en la vida misma, en la experiencia vital. Son por tanto, herramienta fundamental en los procesos cognitivos requeridos en los diversos saberes específicos del conocimiento vital, teniendo como logro lo cognoscente.

Si tenemos en cuenta que *“la reproducción científica y la estética de la realidad objetiva de la producción en el curso del desarrollo histórico han ido constituyéndose de una manera cada vez más fina, y que encuentra su fundamento así como satisfacción y plenitud por excelencia en la vida. Su peculiaridad se constituye justamente en la dirección que según las posibilidades exige el ejercicio cada vez más preciso y pleno de su función social”*[[47]](#footnote-47), se comprende que no hay ciencia sin el ser humano, sin su vida, sin su ser como acción social y cultural.

Pero Morin nos llama la atención en algo. Él propone que es, *“necesario operar la restauración del sujeto por medio del principio de reintroducción del consciente en todo conocimiento, y sacar a la luz la problemática cognitiva que oculta el paradigma de simplificación: de la percepción a la teoría científica, todo conocimiento es una reconstrucción/traducción por un espíritu/cerebro, en un tiempo dados”.*[[48]](#footnote-48) Es por ello que no hay ciencia sin una capacidad hermenéutica del ser con sí mismo y con su entorno, lo cual da la capacidad de contextualización del ser como ser-del-mundo. Pero llama la atención en la problemática del conocimiento en tanto no del conocimiento sino del ser mismo, lo que implica una negación del ser como ser, de su vida como ejercicio de conocimiento y por tanto, una quiebra inexorable del pensamiento científico.

La producción científica es entonces, la necesidad de interpretación de la vida del ser con sí mismo y con su entorno en una relación de satisfacción del vivir en su colectivo, de descubrir y descubrirse, partiendo de sí mismo como su verdadera revolución hacia el conocimiento, desde y hacia su pensamiento. Esta es una de las incidencias de la propuesta del área frente a la producción científica.

Por otro lado, retomando a Ponty: *“Todo cuanto sé del mundo, incluso lo sabido por la ciencia, lo sé a partir de una visión más o de una experiencia del mundo sin la cual nada significarían los símbolos de la ciencia. Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido y, si queremos pensar rigurosamente la ciencia, apreciar exactamente su sentido y alcance, tendremos, primero, que despertar esta experiencia del mundo del que esta es expresión segunda. La ciencia no tiene, no tendrá nunca, el mismo sentido de ser del mundo percibido, por la razón que sólo es una determinación o explicación del mismo”.*[[49]](#footnote-49) Esta es la otra. Preparar al ser para percibir, ordenar, interpretar lo que en el mundo hay y lo que se es capaz con relación a lo que haya. Esto explica que *“...nuestra concepción del mundo no excede lo que nuestros sentidos han hecho posible”*[[50]](#footnote-50) y al tiempo define que *“dejar de ver la conexión entre el acto y sus consecuencias... es carecer de una clase particular de experiencia, la representada por el reconocimiento de la relación”*.[[51]](#footnote-51) Esto por que la producción científica es un acto, son consecuencias y, sobre todo, es capacidad de relacionar, de vincular para el desarrollo de análisis y síntesis. Esta es otra de las incidencias del área en la producción científica, la de desarrollar en el pensamiento estas praxis como ejercicio constante en el ser.

Como decía Marcel Proust: “un verdadero viaje de descubrimiento no es el de buscar nuevas tierras sino tener un ojo nuevo”.

**¿Cómo organizar los objetos de enseñanza (contenidos, situaciones problema, proyectos, pregunta, problemas…) en los que se considere tanto el conocimiento científico, como el conocimiento cotidiano y escolar?**

*“Descubrimos el mundo abriéndonos camino en él*

*con nuestros sentidos, manipulándolo con nuestras manos,*

*siguiendo pistas con nuestros ojos y oídos»*

**Bruner y Piaget**

La propuesta del área tiende a un diseño curricular centrando la atención en el estudiante y sus potencialidades cognitivas a partir del desarrollo de las inteligencias múltiples -incluyendo la existencial-; la comprensión del pensamiento convergente y el desarrollo del pensamiento divergente -o creativo-; el desarrollo del pensamiento complejo -o interrelacional-; y del pensamiento crítico reflexivo que conduzca a praxis constante de intercontextualización, haciendo del proceso un proceso una praxis inter e intrasocial e inter e intracultural.

Por ello, los contenidos se presentan a partir de dos parámetros: la primera como organización a partir del nivel de complejidad de la construcción del conocimiento y una segunda como fenómenos emergentes, la cual permite la constante praxis axiológica conducente al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo.

* *Organización de contenidos*: Se organizan los contenidos por temas guardando una relación con los niveles de complejidad de los procesos de pensamiento-acción. Esta se aplica en el caso de los conocimientos técnicos requeridos para la comprensión de un saber, que será aplicado en su cotidiano vivir.
* *Fenómenos emergentes*: los contenidos surgen al confrontar el mundo, su realidad y las condiciones que entre el ser humano y su contexto se presentan en la dinámica de interrelación e interacción.

De este modo se mantiene presente una constante relación con la realidad vivida en donde estos saberes y conocimientos son prácticas constantes como formulaciones de la vida social y cultural de un ser que, como función vital, requiere contextualizarse buscando una calidad de vida a la par de su constitución como ser ciudadano.

El aula se convierte entonces en un taller de experimentación donde tanto docente como estudiante explorarán para crear y recrear constantemente la realidad, el conocimiento, los saberes, las posturas y lugares del cotidiano vivir, etc.

**Algunos autores no específicos del área, necesarios que fundamentan la postura didáctica del área.**

Pestalozzi, por ejemplo, uno de los precursores de la Escuela Nueva y Activa, hacía énfasis en la intuición y en la experiencia de los y las estudiantes como fuente de conocimiento; Decroly alude a *“las necesidades sociales del ser humano, significaban por encima de todo una proyección de sus necesidades vitales”*. Su propuesta se basa en los Centros de interés: toma como eje las necesidades o intereses de los y las estudiantes y su evolución a partir de los tres tipos de actividades. Observación, asociación y expresión”; Montessori, quién privilegiaba lo biológico sobre lo social, lo cual implica un proceso educativo que desarrolle, en el caso del área, la maduración de los órganos sensibles -perceptuales- a partir de ejercicios para su uso; Dewey, que desde una postura pragmática, le da un contenido más social y político a la educación; Piaget, quien concibe el desarrollo del conocimiento como la construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales que regulan los intercambios del sujeto con el medio; Ausubel, y su teoría del Aprendizaje Significativo entendiéndose como el aprendizaje en el que el alumno reorganiza su conocimiento del mundo; Vygotsky, quien considera que *“En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (Intrapsicológica)”*. Miguel Zubiría, y su pedagogía afectiva, quien sostiene que se debe privilegiar la dimensión afectiva del ser humano más que su producción; Paulo Freire, quien sostiene que “*...la educación se instauraría como un método de acción transformadora. Como praxis política al servicio de la permanente liberación de los seres humanos, que no se da sólo en sus conciencias, sino en la radical transformación de las estructuras, en cuyo proceso se transforman las conciencias”.*

Cada uno de estos autores nos permite una didáctica del tipo hermenéutica, fenomenológica, no en función del arte sino de lo que el arte genera en el ser humano.

Otro planteamiento fundamental en el cual se fundamenta el proceso educacional del área se refiere a la tendencia que plantea la pedagogía hermenéutica. Esta tendencia tiene su importancia en tanto se comprende que tanto el individuo como el colectivo y su dinámica de interacción, lo sociocultural, son textos que constantemente se hallan en la praxis de la interpretación y, con ello, se desarrollan los procesos de acción e intervención. Además, el proceso de significación del conocimiento, como fundamento de su adquisición, se versa en como se desarrolla el proceso de interpretación que el ser desarrolla en tanto herramienta del diario vivir. Autores como Gadamer, Ricoeur, Jordi Planella entre otros nos plantean elementos para permear los procesos educacionales en la institución en este sentido.

**Autores específicos del área**

Arnheim, quien plantea los principios para una alfabetización visual al poner en el centro del proceso educativo la percepción y la creación artística; Elliot W. Eisner y su postura esencialista: el arte como campo de conocimiento independiente y, por tanto, factor que estructura la mente; Gardner y su teoría de las inteligencias sostiene que las habilidades artísticas son, ante todo, actividades de la mente que involucran el uso y la transformación de diversas clases de símbolos; Herbert Read: El arte como un proceso que libera al espíritu y ofrece una salida constructiva y positiva para la expresión de ideas y sentimientos, en este sentido, el arte es producto de la espontaneidad, la creatividad y el talento individual; Viktor Lowenfeld: el estudiante debe tener las condiciones necesarias para que adquiera libertad para expresarse; retoma la teoría del desarrollo psicogenético de Jean Piaget y plantea que la estética es un medio de organización del pensamiento, de los sentimientos y de las percepciones; Arthur D. Efland y su postura: el arte como reconocimiento de las condiciones sociales y culturales; Graeme Chalmers (*Arte, educación y diversidad cultural*, 1996), Efland, Freedman y Stuhr (*La educación en el arte posmoderno*, 1996): Revaloración de las formas artísticas y culturales dominadas, el multiculturalismo de las sociedades urbanas de hoy y las identidades de género y sexuales, entre otras cuestiones.

Estos autores permiten una epistémica compleja para una didáctica compleja requerida por un ser humano en proceso de humanización desde el arte. no se basa esta, como en otras área, en la pedagogía de la pregunta sino en la pedagogía hermenéutica, que, cada momento, cada situación, en tiempos y espacios de constante vivir, requieren ser solucionados, no problematizados -además porque ya lo están- en tanto descifrar, interpretar y generar acciones frente a ella, colocando al estudiante en un plano constante de aprendizaje -y también de enseñanza-, de creación y recreación, de praxis de lo estético y lo ético, una praxis del ser ciudadano en una existencia constante. Paul Ricoeur en su texto *Hermenéutica y Acción* plantea una visión de esta postura. Por tanto, el salón de clase, en el área, es un taller de práctica constante de humanización a partir del arte, donde se aprende a ser*.*

**¿Cuál es la finalidad formativa del área?**

*(...) ¿Pero qué significa mirarse a la cara?*

*En principio, no caer en la autoflagelación ni en esa autocrítica inculpatoria (...);*

*tampoco es contemplarse ante el espejo (...).*

*Mirarse a la cara es avanzar en el conocimiento de nosotros mismos.*

*Es obtener el autorreconocimiento cultural.*

*Y para alcanzarlo no basta volver la mirada hacia nuestro interior;*

*necesitamos vernos en los ojos de los otros.*

*Asimismo debemos percibirnos en los paisajes que habitamos y construimos,*

*incluidas pantallas de computador, avisos publicitarios y antenas parabólicas.*

*Y, por supuesto, también debemos asumirnos en la historia:*

*en la de los abuelos, en la de tíos y padres, en la de nuestros maestros,*

*en la de los vecinos del municipio, el barrio y nuestra calle,*

*en fin, en la de todas aquellas y aquellos que han amasado*

*-con amor y dolor- los ingredientes*

*para que hoy seamos lo que somos"*[[52]](#footnote-52)

**William Fernando Torres**

**Citado en Lineamentos Curriculares Educación Artística**

En la postura actual del área es la de formar para la humanidad. Retomando a Savater: …*no nacemos humanos sino que llegamos a serlo, gracias a nuestra característica inacabada, que además de necesitar un proceso de Hominización (madurar, desarrollarse como tal, desde lo biológico) necesita de un proceso de humanización (volverse humano).* Este proceso es el que hace de las competencias, cualquiera que sean, algo significativo, algo incorporado al ser como ser en tanto individuo o colectivo, en tanto su óntico y su deóntico y el fundamento de lo axiológico, piedra angular para eso de “volverse humano”.

Se trata entonces del carácter holístico y sinérgico del ser humano en su colectivo sociocultural, como formación para el desarrollo humano.

1. **CONTENIDO (Mallas Curriculares) Anexo 1.**

**8. METODOLOGIA**

El Área de Educación Artística permite a los(as) estudiantes de la I. E. Fe y Alegría Santo Domingo Savio, construir el conocimiento de una manera menos formal, pero realmente efectivo al ofrecer un área muy importante como soporte para la formación integral del sujeto del conocimiento, rica en ejes transversales y múltiples contenidos para desarrollar, (conceptuales, procedimentales y actitudinales), a su vez muy amplia en actividades planteadas a lo largo de la mallas curriculares. La riqueza que encontramos al interior del Área de Educación Artística está dada por las diferentes y múltiples posibilidades y conexiones que podemos encontrarle a un determinado contenido conceptual, desde las diferentes disciplinas que la conforman.

Así nuestros estudiantes como sujetos del conocimiento, se acostumbrarán a analizar y relacionar cada aprendizaje desde cualquier ámbito; además influye en lo sensorial, en lo afectivo, en lo emocional, lo creativo… no olvidando que su función es conferir a los (as) estudiantes la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices en la medida posible de su destino. Es precisamente lo que se pretende si aplicáramos adecuadamente la Educación Artística en el Preescolar, la Básica, la Media Académica y la Media Técnica.

La enseñanza y aprendizaje del área de Educación Artística, se enfocará desde tres puntos de vista:

* **Mis sentidos me abren al mundo** (aprender a conocer y a conocer el mundo que nos rodea).
* **Me relaciono con los demás gracias al arte** (aprender a estar junto a los demás, comprendiendo y produciendo arte a través de diferentes lenguajes, comunicando ideas y sentimientos).
* **Comprendo mi cultura y la de los demás** (aprender a ser, aceptando mi individualidad y respetando otras visiones de la realidad).

Desde esta perspectiva, es posible ampliar y diversificar la propuesta didáctica; enseñar: conceptos, estrategias valores, evaluar actitudes y conocimientos… Por otra parte los(as) estudiantes podrán aprender significativamente, consolidar e integrar conocimientos, desarrollar autoestima, la capacidad para trabajar en grupo y para resolver situaciones nuevas.

Esta propuesta metodológica se basará en el enfoque de las “**Dimensiones del Aprendizaje”,** es decir el conocimiento se construye a partir de la experimentación y vivencia de diferentes estrategias de aprendizaje, en que el análisis y el diálogo, la reflexión, el trabajo grupal y la sistematización de lo vivido son parte esencial del proceso.

Esta propuesta consta de cinco momentos fundamentales:

* **Actitudes y percepciones positivas de sí mismo ante el aprendizaje** A través de la generación de un clima favorable de confianza, comunicación y adquisición de conocimientos, valorando los saberes y experiencias previas de los estudiantes, reforzando su autoestima, incentivando sus potencialidades. Se privilegia el intercambio de reflexiones y puntos de vista, así como la expresión de sus opiniones y experiencias.
* **Integración y adquisición del conocimiento**. Se aplican diferentes técnicas para recoger conocimientos previos, de modo que puedan ser replicadas en el aula con los (as) estudiantes; se construyen nuevos conocimientos a partir de la observación, la narración, la lectura, análisis de documentos, aplicando estrategias de comprensión, que luego serán el instrumento de apoyo para dar cuenta de lo aprendido, modelando lo que puede lograrse con los (as) estudiantes. Uso de representaciones gráficas, mapas conceptuales coreografías, puesta en escena, dramatizaciones, canciones, manualidades…
* **Profundización del conocimiento**. Ante temas que requieren mayor profundización, se desarrollan actividades que privilegien el desarrollo del pensamiento, a través de la técnica de la pregunta, la comparación, análisis, indagación, etc. En que los (as) estudiantes en forma individual y/o grupal, se apropian de nuevos conocimientos.
* **Uso significativo del conocimiento**. En todos lo grados se generan productos finales, en que los (as) estudiantes demuestran lo aprendido en forma concreta a través de diversos técnicas participativas, en las que se aplican distintos instrumentos de evaluación.
* **Hábitos mentales productivos**. En forma constante se modela el proceso de metacognición, en que los (as) estudiantes, reflexionan y toman conciencia de sus logros y dificultades consignan sus aprendizajes a través de un registro de ideas.

La propuesta metodológica que se plantea, coherente a plan de aula, es la de acción-participación. La importancia de esta estrategia se halla en que el propio actor del aprendizaje genera procesos para su propio conocimiento al tiempo que apoya y permite el apoyo de otros en este proceso. Así, la acción es la praxis del propio conocimiento y la participación es el intercambio en función del conocer colectivo. Para ello, tanto el aula de clase como la misma institución e incluso, su propio entorno, es un taller para el conocer, para el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto fundamentado en un proceso constante de crítica reflexiva aplicada a un ser y a un mundo que se ocupa entendido como un texto, y a una ocupación como una constante constitución de narrativas. De este modo, la metodología es el reflejo de un proceso constante de praxis hermenéutica: leer, interpretar y generar acciones de intervención, en donde la herramienta del accionar es el arte. Además, el actor, entendido en la praxis de las narrativas, es también el hipertexto, en donde confluyen, al tiempo que se expanden, los conocimientos.

Esta metodología de acción participación, en un aula taller, significa una constante manipulación del material, con el cual se genera el conocimiento, incorporándolo, lo cual fundamenta lo significativo de este, y humanizando el proceso, desde la praxis crítica reflexiva sobre el quehacer del manipular el material y del producto generado, al emerger afectos y emociones, sensaciones, discursos y discusiones que por un lado, es el material a manipular del proceso de humanización y, por el otro, son los insumos con los cuales configuramos la percepción y con ello, configuramos las formas de leer, de interpretar y de generar acciones de intervención en el mismo taller. Así mismo, se concibe que tanto la acción como la participación son también materiales educacionales susceptibles de ser manipulados, lo cual hace del método un material educacional y por ello, es también manipulable gracias al aspecto fenomenológico del accionar.

Este proceso es en sí mismo, un complejo cognitivo pues se pone en práctica tanto el pensamiento convergente como el divergente que se requiere para el complejo proceso educacional que este plan plantea y que requiere el ser humano inmerso en un mundo de retos como el de hoy.

El papel del docente, en este sentido, es múltiple pues, imparte información, aquella se requiere para manipular el material; guía, proponiendo procesos y generando procesos libres en y para la manipulación; siendo actor, en igualdad de condiciones a los participantes. En este sentido, la relación docente estudiante cumple tres tipos de papel correspondientes a tres tipos de modelos:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **ROMÁNTICO HUMANÍSTICO** | **COGNITIVO** | **SOCIAL** |
| ***Maestro auxiliar***  Maestro  Maestro Alumno  Alumno | ***Facilitador,***  ***estimulador del desarrollo***  Maestro  Alumno | ***Horizontal***  Maestro Alumno |

**PLANEACIÓN**

La planeación se orienta en dos sentidos complementarios aunque paradójico: por un lado, la planeación en función de lo controlable y, por el otro, la planeación intuitiva, improvisada pues es generada por los fenómenos emergentes. Esto porque la acción, como nos lo propone Ricoeur, la acción siempre genera eventos no controlables, fundamento del proceso educacinal de este plan.

* ***La planeación controlable***

Esta se orienta por las siguientes fases:

|  |  |
| --- | --- |
| **FASES** | **PROPOSITOS** |
| **Definir el Objetivo** | Delimitar los propósitos a alcanzar en términos de competencias |
| **Definir Objetos de Conocimiento** | Seleccionar los ejes, los núcleos temáticos y los contenidos de éstos: declarativos (hechos y conceptos) procedimentales (problemas, experimentos o ejercicios de aplicación) y actitudinales (creencias, expectativas, motivaciones, intereses) |

1. Lineamientos Curriculares. Educación Artística, pag 25 [↑](#footnote-ref-1)
2. Dziemidok, Bohdan. Prologo del libro *Historia de Seis Ideas* de Wladyslaw Tatarkiewicz. 1992, p. 15 [↑](#footnote-ref-2)
3. Lineamientos Curriculares. Educación Artística, pag 14 [↑](#footnote-ref-3)
4. Lineamientos Curriculares. Educación Artística, pag 30 [↑](#footnote-ref-4)
5. *Idem.* pag 35 [↑](#footnote-ref-5)
6. *Idem.* pag 13 [↑](#footnote-ref-6)
7. *Idem.* pag 29 [↑](#footnote-ref-7)
8. Herbet Read. En su libro *Arte y Educación* (1991) basó su tesis en vivificar la formulada por primera vez por Platón, quien promovía la idea de que el arte debía ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora. Para ello se dedica a aclarar conceptos fundamentales, educación y arte, y la relación de ambos con la formación durante todas las etapas evolutivas del hombre. [↑](#footnote-ref-8)
9. Neef, M. M. (1996) El acto creativo. Documento no publicado. Bogotá [↑](#footnote-ref-9)
10. Arte, Cultura y Patrimonio. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural. Educación Preescolar, Básica y Media. Ministerio de Educación Nacional.Corporación Cultural para la investigación en Arte, Cultura y Educación Artística. Primera edición 2008. Coordinación editorial. Pág. 7. [↑](#footnote-ref-10)
11. De Wikipedia, la enciclopedia libre, Anuario Estadístico de Medellín de 2005 [↑](#footnote-ref-11)
12. Véase también Varela, Thompson y Rosch 1992; B. S. Turner 1991; Csordas 1990, 1994b, 1999; Welton 1998; Weiss y Fern Haber 1999, etc. [↑](#footnote-ref-12)
13. Algunos antropólogos culturales proponen una concepción más abstracta y constructivista de la corporeidad cuando distinguen entre cuerpo [i.e. corporalidad] como “fenómeno prediscursivo y nogenérico que desempeña un papel central en la percepción, la cognición, la acción y la naturaleza” y la corporeidad como “una manera de vivir o inhabitar el mundo a través de nuestro cuerpo aculturado”. (Weiss y Haber 1999: xiv). [↑](#footnote-ref-13)
14. Le monde est non pas ce que je pense, mais ce que je vis (Merleau-Ponty 1945: xii). [↑](#footnote-ref-14)
15. Eisner, Elliot W. *Cognición y Curiculum,...* 1991, p. 72. [↑](#footnote-ref-15)
16. *Idem.* p. 97. [↑](#footnote-ref-16)
17. Serna Arango, Julián.*Mutaciones Alrededor del Concepto de Mundo.*  [↑](#footnote-ref-17)
18. Angulo, Raúl.*Arquetipos y Símbolos. Una introducción a Ernst Cassirer.* [↑](#footnote-ref-18)
19. Eisner, Eliot W**.** *La Incomprendida Función de las Artes en el Desarrollo Humano.* 1992*,* p. 26. [↑](#footnote-ref-19)
20. Thenon, Jorge. *La Imagen y El Lenguaje.* 19..., p. 25. [↑](#footnote-ref-20)
21. Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la Percepción*. 1945, p. 16. [↑](#footnote-ref-21)
22. Eisner, Elliot. *Cognición y Curiculum,...* 1991. p. 58. [↑](#footnote-ref-22)
23. Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la Percepción*. 1945. p. 68. [↑](#footnote-ref-23)
24. Eisner, Elliot. *Cognición y Curiculum,...* 1991. p. 59. [↑](#footnote-ref-24)
25. *Idem.* 1991, p. 64. [↑](#footnote-ref-25)
26. Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la Percepción*. 1945, p. 10. [↑](#footnote-ref-26)
27. Eisner, Elliot W. *La Incomprendida Función de las Artes en el Desarrollo Humano.* 1992, p. 20. [↑](#footnote-ref-27)
28. Eisner, Elliot. *Cognición y Curiculum,...* 1991. p. 37. [↑](#footnote-ref-28)
29. Arnheim, Rudolf. *Psicología del Ojo Creador.* 1979*,* p. 164. [↑](#footnote-ref-29)
30. *Idem.* 1979, p.38. [↑](#footnote-ref-30)
31. Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la Percepción*. 1945, p. 8. [↑](#footnote-ref-31)
32. Eisner, Elliot. *Cognición y Curiculum,...* 1991.p. 46. [↑](#footnote-ref-32)
33. Ricoeur, Paul. *Hermenéutica y Acción.* 1985, pp. 107/108. [↑](#footnote-ref-33)
34. Arnheim, Rudolf. *Psicología del Ojo Creador.* 1979, p. 62. [↑](#footnote-ref-34)
35. Eisner, Elliot W. *La Incomprendida Función de las Artes en el Desarrollo Humano.* 1992*Idem,* p. 21. [↑](#footnote-ref-35)
36. Eisner, Elliot W. *Cognición y Curiculum,...* 1991, pp .97/98. [↑](#footnote-ref-36)
37. Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la Percepción*. 1945, p. 78. [↑](#footnote-ref-37)
38. Ricoeur, Paul. *Hermenéutica y Acción.* 1985, pp. 86/87. [↑](#footnote-ref-38)
39. Eisner, Elliot W. *Cognición y Curiculum,...* 1991, p. 72. [↑](#footnote-ref-39)
40. Eisner, Elliot W. *Cognición y Curiculum,...* 1991, p. 64. [↑](#footnote-ref-40)
41. Capra (1994).citado por Ramos, Y. (1997). *"Hacia una Educación Global desde la Transversalidad".* Madrid. Anaya, pag. 53. [↑](#footnote-ref-41)
42. Gil Claros, Mario Germán, Ética y Estética de la Existencia: Fotografía de un Artista. Pág. 5 [↑](#footnote-ref-42)
43. Tatarkiewicz, Wladyslaw. *Historia de Seis Ideas*. 1992, p. 193 [↑](#footnote-ref-43)
44. *Historia de las Ideas Estéticas y las Teorías Artísticas Contemporáneas*, volumen 1. p. 17. [↑](#footnote-ref-44)
45. Dziemidok, Bohdan. Prologo del libro *Historia de Seis Ideas* de Wladyslaw Tatarkiewicz. 1992, p. 15 [↑](#footnote-ref-45)
46. Tatarkiewicz, Wladyslaw. *Historia de Seis Ideas*. 1992, p. 60. [↑](#footnote-ref-46)
47. Gutiérrez Girardot, Rafael. *El Fin de la Filosofía y otros Ensayos*. Texto: *La Estética de George Lucas.* 1968, pp. 64/65. [↑](#footnote-ref-47)
48. Vallejo Gómez, Nelson. *El Pensamiento Complejo contra el Pensamiento Único.* Entrevista en París con Edgar Morin. 1996, pp. 5/6. [↑](#footnote-ref-48)
49. Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la Percepción*. 1945, p. 8. [↑](#footnote-ref-49)
50. Eisner, Elliot W. *Cognición y Curiculum,...* 1991, p. 73. [↑](#footnote-ref-50)
51. Eisner, Elliot W. *Cognición y Curiculum,...* 1991, p. 72. [↑](#footnote-ref-51)
52. Poeta, profesor e investigador cultural U. Surcolombiana, en Miramos a la cara. Para el historiador Hernán Clavijo, impreso sin publicar, Neiva, 1994. [↑](#footnote-ref-52)