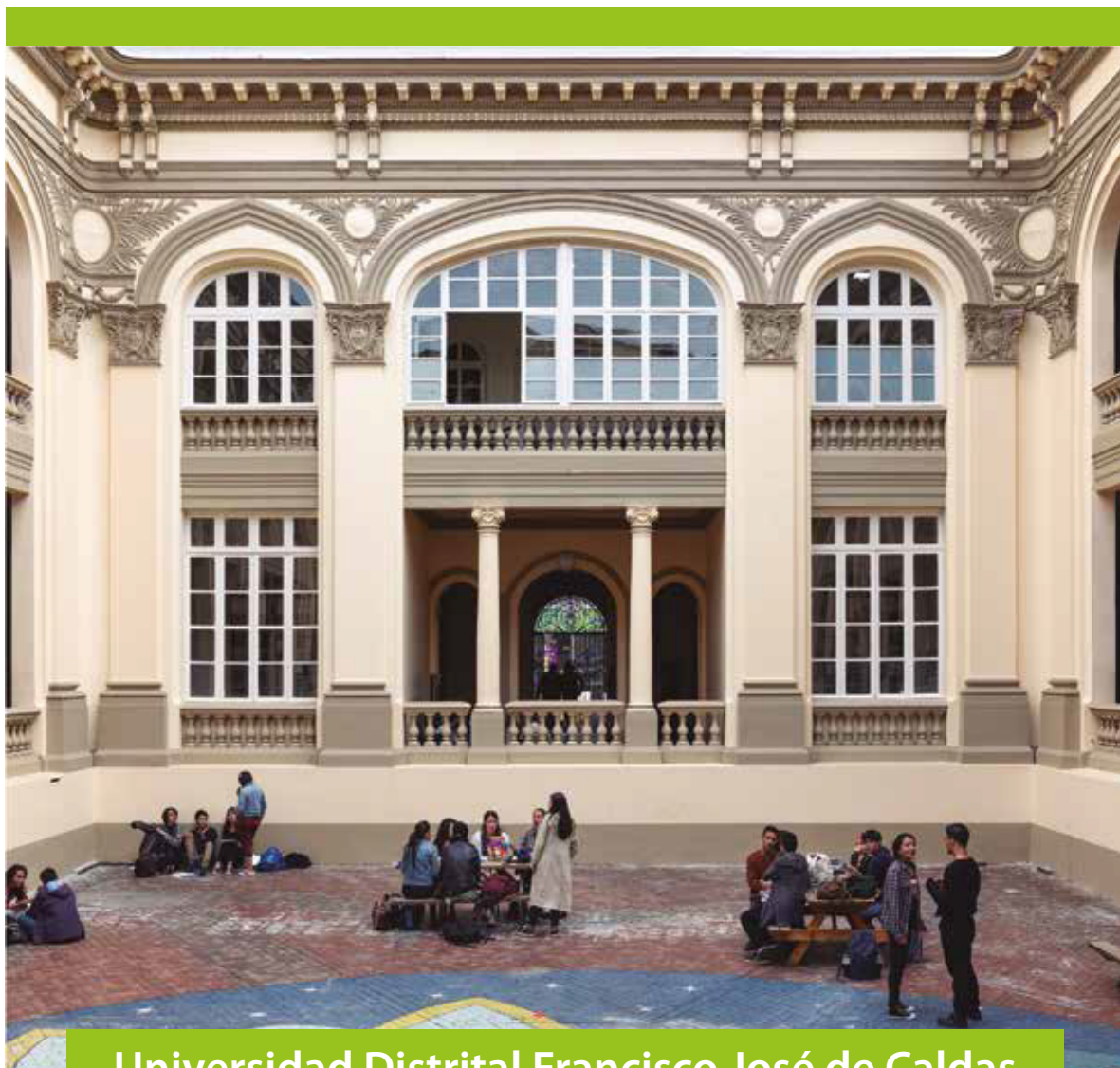


EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Artes ASAB



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Volumen N° 2/2019 ISSN 2619-4686



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Revista académica sobre procesos pedagógicos en el Arte. Volumen 2, Noviembre - Diciembre de 2019

Código ISSN No: 2619-4686

Revista de la Facultad de Artes ASAB

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Dirección Postal: Carrera 13 No. 14-69, Bogotá, Colombia

Teléfono: 51 (1) 3239300 ext. 6623

E-mail: facartes-curriculo@udistrital.edu.co

Ricardo García Duarte

Rector

William Fernando Castrillón Cardona

Vicerrector Académico

Álvaro Espinel Ortega

Vicerrector Administrativo

José Félix Assad Cuéllar

Decano Facultad de Artes ASAB

Yudy del Rosario Morales Rodríguez

Coordinadora del Comité de Currículo

Facultad de Artes ASAB

Esta publicación cuenta con el aval del Comité de Currículo Facultad de Artes ASAB

Ángel Alfaro Echevarría

Representante Subcomité Artes Plásticas y Visuales

Dora Inés López Molina

Coordinadora Subcomité Arte Danzario

Dubián Gallego Hernández

Coordinador Subcomité Artes Escénicas

Jaime Torres Donneys

Coordinador Subcomité Artes Musicales

María José Arbeláez Grundmann

Coordinadora Subcomité Artes Plásticas y Visuales

Sandra Carolina Carvajal Sierra

Asistente Profesional Comité de Currículo

Adriana Martínez Hernández

Asistente Administrativa Comité de Currículo

Estefanía Álvarez Beltrán

Monitora Administrativa Comité de Currículo

César Martínez Casas

Fotografías Portada

Diseño y diagramación

Acierto Publicidad & Mercadeo E.U.

Corrección de estilo

María del Pilar Osorio

Impresión

Acierto Publicidad & Mercadeo E.U.

www.aciertopublicidad.com

Contenido

INTRODUCCIÓN	4
SIN MAQUILLAJE	7
La resistencia desde la sutileza de lo femenino	
PASOS AL PASADO	11
Contexto de la exposición y trabajo realizado por los niños y niñas	
ENFOQUE PEDAGÓGICO	17
para la enseñanza del teatro	
LA DANZA Y EL CONSTRUCTIVISMO	23
Una experiencia en las estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo	
APRENDIZAJE EN LAS COMUNIDADES	31
de Fans de narrativas de culto	
ESA SEÑORA DE DANZA QUE DANZA	35
Una reflexión sobre la memoria a partir de reconocer a la maestra Cuca Taburelli	
DE LA RELACIÓN INTRÍNSECA A LA COMPAÑÍA RESILIENTE	39
LA DANZA	45
como experiencia emancipadora en contexto de encierro	
VIVENCIA O PEDAGOGÍA	49
Las artes en la primera infancia	
COOPERATIVAS DESDE EL ARTE	53
Procesos de pensamiento creativo en el aula	
ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS	57
y/o estrategias de evaluación de aprendizajes, reportadas en los syllabus de formación del maestro de música en dos IES	

INTRODUCCIÓN

Los egresados de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital son embajadores de los conocimientos, saberes y experiencias que genera la Facultad, a la par que son canales mediante los cuales la institución educativa realiza parte de su aporte a la sociedad. Las herramientas con las que cuenta este egresado se caracterizan por ser un artista íntegro que actúa a favor del espacio donde se desenvuelve y aporta ideas innovadoras y elementos que van más allá del espacio físico y trascienden a un ámbito no tangible.

El de la Facultad de Artes ASAB se destaca por el reconocimiento en su trayectoria profesional con el que contribuye a la amplitud de perspectivas e ideas en su quehacer profesional y por la diversidad en su conocimiento que le permite desenvolverse también en distintos ámbitos donde puede hacer aportes para la formación de otras personas en los diferentes entornos de la sociedad.

El Impacto de los egresados en la ciudad y el país ha sido evidente. Hoy es un referente obligado en el campo de las artes en general, trascendiendo incluso el ámbito universitario. Estos resultados se confirman en la presencia copiosa de egresados en las actividades y proyectos artísticos de la ciudad, el país y el exterior.

Teniendo en cuenta lo anterior, El Comité de Currículo de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas quiere, a través de la revista “*Experiencias Pedagógicas*”, abrir un espacio en el cual los egresados tengan un lugar más de vinculación con la universidad y puedan transmitir conocimientos tanto a los grupos de estudiantes como a todas las personas interesadas en la publicación.

La revista *Experiencias Pedagógicas* es una iniciativa en donde se registran prácticas pedagógicas significativas de la Facultad de Artes ASAB, en la cual se abordan diversas temáticas desde los diferentes actores de la Facultad (estudiantes, profesores y egresados). Se presenta como una publicación anual con el fin de divulgar la calidad del desarrollo artístico y cultural, la reflexión y revisión en el espacio académico, promoviendo y proyectando innovación en el ámbito pedagógico desde y para el arte.

El objetivo es abrir un espacio de diálogo alrededor de los procesos pedagógicos artísticos, comunitarios y culturales desde la perspectiva de los egresados de la Facultad de Artes ASAB. Por este motivo en el presente volumen se contó con ellos.



Foto: Archivo personal de Olga Lucía Cruz Montoya

SIN MAQUILLAJE

La resistencia desde la sutileza de lo femenino

Olga Lucía Cruz Montoya
Bailarina y docente
Egresada del Proyecto
Curricular Artes Escénicas
Énfasis Danza
Contemporánea
Facultad de Artes ASAB

*Después de andar gritando por el mundo:
las rabias que aprendí a cargar,
las rabias que aprendí a crear,
las rabias que aprendí a honrar,
después de tanto... Heme aquí...*

Soy, definitivamente, una construcción cultural, un resultado histórico, una pieza de este rompecabezas social. Un ser complejo que aprendió con los lastres de la educación tradicional, con los prejuicios de todas las religiones en una, con las molestias de las fobias que las culturas han creado, fobia al otro y la otra, especialmente, fobia a verme a mí misma para continuar en la queja y en el sinsabor de uno mismo.

He aprendido a posicionarme en la mirada obtusa y en la añoranza de lo que nunca ha sido, en la incompletud y el desengaño para tener razones de continuar en la queja, en la incompreensión y en el grito. Me he masculinizado para "frentiar" la vida laboral, la vida académica y la vida cotidiana, para gritarle a los hombres de mi familia y de la sociedad, que hasta de eso somos capaces las mujeres: de volvernos como ellos para SER en este sistema de cosas.

...Estoy cansada de gritar y de llorar por mi triste historia, por mis dolores actuales y los de antaño; yo, OLGA LUCÍA CRUZ MONTOYA, deseo transformar mi palabra y modificar mi pensamiento hacia lo posible, hacia lo asible, hacia lo tangible de mi sueño de ser.

Después del cansancio de un grito que es el de todos, después de mirarme y remirarme en el espejo roto y lacerante del modelo imposible, inalcanzable, insostenible y mediocre.

SER para ser y hacer con el otro, con la otra con la que comparte espacio vital, aire, mirada y piel. Ser entonces desde el cuerpo en el cotidiano, en el día a día de cada día. Este es mi cuerpo, mi pelo, mi piel, y mi sonrisa construida, mi mirada intuida y mi pensamiento de cuerpo, mi pensamiento de mujer, mi pensamiento de bailarina en todo ello...

Recordé hace unos días la frase que me acompañará hasta ahora en mis procesos pedagógicos que son los de la danza, que son los de la vida. Esta frase de una de mis maestras "¿Qué hacer, cuando sé lo que tengo? ¿Qué hago con lo que sé de mí?"

Se vuelve muy difícil hacerme la loca conmigo misma, hacerme la que no sabe, la que no le importa, la que no puede...

Saber de mis penurias, tenerlas enfrente y con ellas... ahora... ¿qué hago?

Me sigo preguntando y me he decidido: hacer, hacer, hacer.

Y lo primero que estoy haciendo es cambiar mi palabra, esa palabra que señala, la palabra que censura, la palabra que niega. La cambio por un instante para respirar, la cambio por una sonrisa, la cambio por la búsqueda incansable de *la posibilidad...*

Desde entonces me estoy encontrando con el silencio, porque la palabra aprendida desde el pesimismo y el malestar se agota ante la posibilidad... Encuentro con sorpresa que mi palabra empieza a tener peso, y me afinco en ese peso, que quizá es el de los años, el de creer firmemente en lo que he vivido, y aquello que me queda por vivir. Y me pesa la responsabilidad en el decir, y entonces digo lo necesario, lo suficiente y lo más honesto de mi ser, vulnerable y flaquito.

En este escrito el referente soy yo, porque eso es lo segundo que estoy haciendo: mirarme y remirarme, y al hacerlo busco comprender mis circunstancias y con ellas decido, cultivo y proyecto. Encuentro que al afirmarme soy, pero soy porque veo a los otros en mí, y entonces soy los otros y otras que veo en mí, eso que llaman alteridad, otredad...

He venido encontrando la afirmación del ser que hace parte de una comunidad, como un rasgo importante para fortalecer la misma comunidad, pues cada parte mía es distinta e igual a las demás, y en ese viaje de ser en comunidad ratifico la posibilidad de la voz que se hace fuerte solo si se une a otras, y entonces: soy-somos.

Ahora ese ser-comunidad (como una sola palabra) implica también un detenerse respecto a la conciencia de ser en comunidad, y la fuerza crece: sabiéndonos lo que somos, con lo feo y lo bonito, lo débil y lo fuerte, lo sutil y lo severo.

Entonces es cuando me veo en la tercera tarea de mi proceso, me encuentro con el valor de la vulnerabilidad de mi propia existencia, como la más grande de mis fuerzas, pues en ella, en la vulnerabilidad, no domina la pretensión, ni el deber ser de lo aprendido culturalmente, sino lo que realmente soy y lo que me constituye, con lo que cuento para seguir existiendo y lo que está en mi mano para transformar...

Y eso, quizá es la fuerza de lo sutil, la fuerza de la caricia, la fuerza del amor.

Sonará romántico, pero es lo que mi realidad me enseña, es en lo que creo hoy, después de tanto grito y tanto duelo histórico contenido, tanto desear ser lo que no soy... Después del cansancio de un grito que es el de todos, después de mirarme y remirarme en el espejo roto y lacerante del modelo imposible, inalcanzable, insostenible y mediocre.

Así, me veo... amando lo que hago, amando lo que hacemos, amando lo que sembramos y lo que no, amando la sonrisa y cultivándola para los que vienen, para los que estamos, para los que deseen sentirse, verse y ser... *amando*.

Con todo, mi vulnerabilidad, afirmación de ser-comunidad y cambiar la palabra, estoy amorosamente enseñándole a mi niña-mujer, y con todo, estoy dialogando con las niñas-mujeres y los niños-hombres para que sigamos insistiendo-resistiendo juntos, juntas en la transformación de nuestras realidades cotidianas, de nuestras expresiones cotidianas y de nuestras fortalezas cotidianas.

Sin maquillaje, sin máscaras, sinceramente....

...Gracias.





PASOS AL PASADO

Contexto de la exposición y trabajo realizado por los niños y niñas

Henry Arturo Álvarez
Mogollón.
Egresado del Proyecto
Curricular Artes Plásticas y
Visuales
Facultad de Artes ASAB

Colombia, situada al norte de América del Sur, está bañada por el océano Atlántico al norte y al occidente por el Pacífico, como una columna vertebral, la cordillera de los Andes se prolonga desde el sur del continente formando tres fértiles ramales, innumerables valles, mesetas y laderas donde se agrupa la mayoría de la población actual del país, antiguamente, fueron sociedades gobernadas por caciques que ocuparon este territorio. Es por ello que encontramos en su orfebrería, su cerámica, sus textiles, su cestería, en las pinturas rupestres y en el maquillaje, una gran riqueza de imágenes y representaciones gráficas del mundo con sus costumbres, fauna, flora, cosmogonía y creencias.

Como respuesta a la convocatoria e invitación del Centro de la UNESCO Louis François Troyes, Francia, para participar en el Concurso Internacional de Artes Plásticas *Semillas de Artistas del Mundo Entero*, y su temática anual "Huellas y Escrituras en la Historia 2019", Pasos al Pasado pretende abordar la riqueza de los diseños y formas gráficas de las culturas indígenas prehispánicas de Colombia como pretexto para el desarrollo grafomotriz de la niñez de nuestra institución. A su vez, esta institución internacional reconoció este proyecto como una propuesta innovadora en el uso de las tradiciones culturales puesta al servicio de la infancia colombiana, otorgándole un reconocimiento y premio a su desarrollo cultural latinoamericano.

El proceso y exposición de "Pasos al pasado" tiene como objeto la presentación de los resultados artísticos del labora-

torio de creación gráfica, desarrollo e impresión de sellos con gráficas precolombinas de las culturas prehispánicas colombianas, realizadas antes de la llegada de los españoles. Son interpretaciones realizadas por los niños y niñas de preescolar en los niveles de Primera Infancia / Jardín y Transición correspondientes a las jornadas de la mañana y tarde de la Institución Educativa Distrital Colegio John F. Kennedy de Bogotá Distrito Capital de Colombia, en el área de Educación Artística en las Artes Plásticas.

Trabajo realizado por los niños y niñas

La idea de este proyecto es aprovechar la riqueza de dichos diseños en cuanto a su capacidad de sintetizar y abstraer la realidad, tal cual como sucede con los niños y niñas de esta etapa escolar (4-6 años de edad), quienes sintetizan y abstraen gráficamente su realidad más cercana, su entorno familiar y escolar. Por otro lado, las técnicas de estampación e impresión empleadas por los antepasados para la realización de estos gráficos nos permiten ejecutar un proceso creativo, cognitivo y de aprestamiento con los niños y niñas.



Esta muestra plástica bidimensional permite visibilizar los trabajos de dibujo, pintura, grabado y estampado, así como las evidencias fotográficas en el desarrollo del proyecto *Pasos al Pasado* el cual se remite a los primeros pasos gráficos precolombinos y establece un puente con esos primeros pasos gráficos de la infancia, específicamente de los niños y niñas entre 4 y 6 años de edad quienes se encuentran en una etapa llamada preesquemática en la cual tienen la capacidad de crear formas que inconscientemente tienen una relación con el mundo que los rodea, lo que convierte estos trazos en su primera forma de comunicación gráfica.

Este ejercicio creativo posibilita además el desarrollo, adaptación y dominio de la motricidad fina al ejercitar sus dedos y manos en el proceso de pintar, colorear, moldear, dibujar, estampar y escribir.



Contenido de la exposición y relación con la historia, la cultura y los símbolos prehispánicos

El contenido de la exposición se centra en las culturas prehispánicas colombianas las cuales son: Tairona, Quimbaya, Sinú, Calima, Tumaco, Nariño, San Agustín, Cauca, Tierradentro, Tolima, Muisca, Guañe y Tamalameque. Es un viaje y puesta en escena a través del reconocimiento de la identidad colombiana e identificación de nuestros ancestros indígenas, por medio de sus representaciones gráficas encontradas en cada uno de los elementos arqueológicos hallados. En la orfebrería, la cerámica, los textiles, las tallas en madera, las esculturas, en la arquitectura, en los trabajos de cestería, maquilaje, artillería, urbanismo, y en los rituales y mitos, se evidencian aún en muchas de las manifestaciones artísticas de comunidades indígenas actuales.

El proyecto *Pasos al Pasado* se sustenta en la investigación que el artista santandereano Antonio Grass realizó como hombre consciente del papel indiscutible que debe jugar el arte del pasado, evidenciados en cuatro de sus primeras publicaciones, *Diseños precolombinos*, *El Círculo*, *La marca mágica*, *Animales mitológicos* y *los rostros del pasado*.

El proyecto Pasos al Pasado se sustenta en la investigación que el artista santandereano Antonio Grass realizó como hombre consciente del papel indiscutible que debe jugar el arte del pasado.



Quise, al publicar las investigaciones, hacerlo a través del diseño, de la estructura plana, gráfica, porque así podía servir más a la gente, les sería más claro. El diseño en plano haría palpable su estructura, su orden; nadie podría decir que detrás de este orden no había un pensamiento diáfano, inteligente, calculado, y que está en concordancia con su medio y sus esencias, que fueron las del indígena colombiano, nuestro antepasado. Mis investigaciones sobre el diseño tienen por objeto defender, reevaluar, hacer palpable y claro todo el mundo prehispánico. Solamente los pueblos con pasado pueden construir un presente y un futuro. Naciones sin pasado son naciones sin rostro (Grass, 1982), Investigaciones sobre diseño prehispánico, entrevista de Nina S. de Friedemann, p. 19.

Relación con la historia y la cultura

Las sociedades prehispánicas nos dejaron un valioso legado acerca de los diversos modos de organización, adaptaciones y formas de pensamiento. Actualmente existen en Colombia 84 grupos indígenas que hablan 64 lenguas aborígenes. La mayoría de ellos mantienen su religión y algunos utilizan en sus rituales el oro heredado de sus antepasados. Los objetos prehispánicos son patrimonio e identidad de los colombianos y su mensaje ancestral de diversidad, de respeto por la diferencia, señala el futuro de un país que suma lo indígena, las influencias africanas y europeas como patrimonio cultural.

Considerando que este proyecto está dirigido al análisis e interpretación de las formas esquemáticas planas del diseño precolombino de Colombia, se comienza con identificar las formas que serían motivo de análisis y trabajo pedagógico atractivo para los niños y niñas. La selección principalmente se hizo de la colección de orfebrería del Museo del Oro del Banco de la República de Bogotá, la colección de cerámicas del Museo Arqueológico, Casa del Marqués de San Jorge de Bogotá y se completó con otros motivos de museos y con catálogos y libros de las investigaciones del artista Antonio Grass. Aunque se requería limitar la cantidad de motivos, se escogieron los que más frecuentemente han sido representados debido a su carácter simbólico (representación de animales) y , los motivos geométricos básicos de conformación lineal, zigzagueantes, escalonados, de espirales, triangulares, cuadrados, circulares, con tendencia a lo ritual y lo sagrado, de esta manera se categorizaron según su intención:



Categorización por esquema y técnica de impresión

Se establecieron dos categorías por esquema:

1. Las formas esquemáticas figurativas
2. Las esquemáticas geométricas

Se establecieron dos categorías por técnica:

1. Las de tipo rodillo e impresión por desplazamiento
2. Las de tipo sello directo o de contacto.



Esquemas de simplificación de la forma en los diseños prehispánicos colombianos

Pese a que cada uno de los diseños elegidos pertenece a una cultura específica, se decidió clasificarlos por su contenido conceptual y estructura morfológica:

Contenido conceptual: diseños radiados o circulares: cruz, estrella, sol, cosmogonía y estructura de astros; diseño de serpiente o culebra; diseños de esquemas de animales; diseños de la naturaleza, las formas vegetales; diseños de objetos, representaciones de conceptos; creencias, rituales y costumbres.

Estructura morfológica: estructura geométrica simétrica, estructura lineal, estructura de espiral, estructura de círculos, estructura de cuadrados, estructura de planos.



Conclusiones

El dibujo es la actividad por excelencia en la que el niño y la niña pueden expresar su concepción del espacio y el mundo, de todo lo que lo rodea, de su entorno, de lo que percibe. En esta etapa ellos comienzan a afianzar estas nociones y sentir la necesidad de representar lo que ven, así mismo como en un comienzo lo hicieron las primeras culturas indígenas colombianas. Esta práctica artística y su relación con la cultura nacional abren el camino del desarrollo motriz de los niños desde el dibujo, el manejo de los materiales y la manipulación de objetos, la exploración creativa y expresiva, así como el reconocimiento de formas culturales y de representación simbólica al acercarse a la historia, sus raíces y sus tradiciones culturales.



Autoría de las fotos
Todos los registros fotográficos hacen parte del archivo personal del artista-formador Henry Arturo Álvarez M. y del proyecto "Pasos al Pasado", área de Educación Artística del Colegio John F. Kennedy I.E.D. Para ello, contamos con los permisos en el 2019 correspondientes a la difusión de imágenes de los niños y niñas firmados por los padres y madres de familia.



Jorge Leonardo Rodríguez
Suárez
Egresado del Proyecto
Curricular Artes Escénicas
Facultad de Artes ASAB

ENFOQUES PEDAGÓGICOS

para la enseñanza del teatro¹

Nuestra área de estudio es tan antigua como el hombre mismo y es importante recordarles a los estudiantes el lugar en el que se enmarca las artes escénicas, o en nuestro caso particular, el teatro. Este es un arte perteneciente a una clasificación que existe desde hace años, a la cual llamaron “las siete artes” que incluyen: la música, la danza, la literatura, el teatro, las artes plásticas (pintura, escultura, cerámica, etc.), la arquitectura y las artes audiovisuales (cine, fotografía, televisión, etc.). Esta clasificación no deja de ser problemática porque sus límites nunca han sido claros debido a que contiene disciplinas muy antiguas y esenciales como la música, pero también hay unas muy contemporáneas como el cine. Pese a la dificultad que existe al intentar agruparlas o clasificarlas, hacerlo nos ha permitido reconocer nuestro lugar en el mundo, nos ha dado un lugar desde donde nos podemos pensar en la complejidad de los intereses humanos. Consideramos que existen áreas como la ciencia, la filosofía, la religión, el deporte y el arte entre las cuales se presentan constantes diálogos, encuentros y desencuentros. Sin embargo, todas ellas tienen una preocupación en común, la cual tarde o temprano necesitarán resolver: ¿cómo enseñar a las generaciones venideras el conocimiento práctico y teórico que conforma su ser?

Nosotros vamos a ocuparnos de algo muy particular en el universo, vamos a ocuparnos de un arte difícil de clasificar pero presente en la realidad cotidiana del hombre: el teatro; pero

¹ Ensayo realizado en el marco del diplomado de Formación docente, auspiciado por la Universidad Distrital durante el segundo semestre de 2017.

vamos a ocuparnos desde una reflexión también muy precisa ¿cómo enseñar el teatro desde un enfoque pedagógico consciente y responsable?

Para aproximarnos un poco a esta pregunta, haremos un recorrido por algunos de los temas vistos en el curso “¿Desde qué perspectiva enseñar? El problema de los enfoques pedagógicos”, el cual nos mostró algunos conceptos para pensar nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje en cada una de las áreas. Aquí será importante no solo el traslado empírico que haremos de ese material sobre nuestra área de estudio (el teatro o la teatrología), sino la presentación y apropiación de conceptos, algunos de los cuales, casi nunca utilizamos en nuestras reflexiones cotidianas, son conceptos como: modelos pedagógicos, enseñanza, aprendizaje y conocimiento.

Nuestra guía serán las presentaciones realizadas por el profesor Diego Arias, doctor en educación, más que los materiales de apoyo.

¿Cómo vemos el teatro a la luz de las tendencias pedagógicas contemporáneas?

Partimos de reconocer la complejidad de los estudios teatrales, los cuales, pese a la naturaleza efímera de este arte, se han realizado, y se les ha llamado “teatrología”. El investigador argentino Jorge Dubatti (2009) en su texto *Concepciones de teatro. Poéticas y bases epistemológicas* habla sobre la naturaleza de los estudios teatrales:

El teatro es acontecimiento de la cultura viviente, en los cuerpos, en el espacio y en el tiempo, acontecimiento efímero que construye entes efímeros. El teatro dura lo que

dura el acontecimiento irrecuperable, por eso la historia del teatro es la historia del teatro perdido. En consecuencia al estudiar el “drama” –es indispensable aclararlo– no nos referimos solo a la literatura dramática conservada, sino a una composición integral más amplia que subsume lo literario a una concepción heteroestructurada del acontecimiento donde son determinantes lo corporal, lo escénico, lo convival y lo territorial por sobre lo literario (p. 5).

De esta manera, el estudio del teatro es el estudio del acontecimiento, el cual tiene una forma específica: la obra. Esta es la base de nuestro trabajo, es lo que ocupa nuestro tiempo y es lo que investigamos. Hacer “la obra” es lo que nos preocupa, aprender y enseñar, asumiendo que estamos en el terreno de lo inmediato y de la práctica sobre todas las cosas, porque el teatro es oficio, el oficio del actor, el oficio del director y el oficio del dramaturgo.

Nuestro oficio cambia como ha cambiado el mundo y quienes lo aprenden quizás necesitan nuevos modelos de aprendizaje, entonces, de acuerdo con el curso estudiado, podemos preguntarnos ¿cuál es el modelo de aprendizaje para formar un actor o un director de teatro en el mundo contemporáneo? Esta es una pregunta muy compleja de resolver y no se podría hacer sin antes determinar cuál es la poética desde donde se concibe el teatro contemporáneo, porque consideramos que la formación del artista depende de la concepción estética que se tiene sobre el mundo y sobre el tipo de obra que se pretende hacer.

En el teatro contemporáneo confluyen movimientos realistas, pero también movimientos vanguardistas herederos de movimientos simbolistas, dadaístas, surrealistas, pánicos, etc. Decidirse entre esta diversidad estética determinaría el modo de enseñar y de aprender el teatro.

En el caso de la Facultad de Artes ASAB (Academia Superior de Artes de Bogotá) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se ha establecido un programa que hace un recorrido por el teatro dramático, es decir, un programa cuyo referente fundamental es la clasificación que se ha hecho de los géneros dramáticos: tragedia, comedia, pieza, tragicomedia, farsa, didáctica y melodrama. Este recorrido nos ha permitido tener un panorama y unos límites dentro de los cuales enseñar desde una concepción teatral y literaria, la cual nos permite abordar las diferentes poéticas sin que se nieguen las unas o las otras. Al tener este elemento resuelto, o sea, *qué enseñar*, podemos pensar *cómo enseñar*. Entonces ahí podemos pensar en el tema de los modelos pedagógicos.

En el curso citado se estudiaron tres modelos pedagógicos contemporáneos, a saber: heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante. En el heteroestructurante “la educación consiste en una especie de injerto o imposiciones [para] el estudiante, de producciones externas destinadas a formarlo. El conocimiento es externo al sujeto” (Arias, 2017) y la centralidad de este modelo está en la enseñanza; en el autoestructurante, “el alumno mismo es el artesano de su propia construcción. Su acción y su iniciativa fundamentan el acto educativo. El conocimiento ya está en el sujeto, este aprende por descubrimiento” (Arias, 2017). En este caso, la centralidad está en el aprendizaje; finalmente, en el interestructurante, “el que aprende construye su saber, pero acude al que enseña para que le aporte lo que él no puede encontrar por sí mismo. El que aprende es un yo distinto que el que enseña. La relación es desigual, asimétrica, conflictiva y recíproca” (Arias, 2017). Aquí la centralidad está en el sujeto.

Sin lugar a dudas, el modelo más conveniente para la enseñanza de un arte como el teatro, que está basado en el acontecimiento

vivo, es el modelo interestructurante porque logra combinar el heteroestructurante y el autoestructurante, tomando en cuenta los intereses individuales del artista (creador), pero también, el conocimiento dado por la tradición o por los factores externos al sujeto (por ejemplo, la técnica propia de cada arte o los intereses del espectador).

¿Cómo se puede enseñar el teatro?

En el curso quedó claro que “enseñar es una acción para que otro aprenda algo” (Arias, 2017) y se especifica que en esta relación hay por lo menos tres partes: un enseñante, un conocimiento y un aprendiz. Esta relación, desde nuestro punto de vista no es más que la relación básica de la comunicación: emisor, receptor y mensaje; sin embargo, hay un elemento que se deja por fuera y que es fundamental: el canal. En el caso de las artes el canal es el elemento más importante porque en este radica el componente poético (Jakobson): el *cómo* se comunica es el problema del arte.



Foto: Escuela de Teatro. Tomada por Leonardo Rodríguez.



El teatro es comunicación en todos los aspectos, en todas sus relaciones: actor-director, actor-escritor, director-escritor, actor-espectador, escritor-espectador, director-espectador, etc., sin embargo, lo que en este momento nos ocupa es la relación profesor de teatro-estudiante de teatro (para ser actor o director). Esta comunicación es compleja si tomamos en cuenta que lo que se enseña y se aprende en el teatro es un “qué” y un “cómo”, pero sobre todo un “cómo”, por eso hablamos del “quehacer teatral”, es decir, de la práctica, del oficio.

Sabemos que el aprendizaje es algo que nunca termina, que está en la cultura misma, donde el profesor interviene en el proceso natural de aprendizaje y lo dirige hacia un punto determinado. En el caso de la enseñanza de un arte, implica también enseñar la futura recepción de la obra porque esta va dirigida a un espectador determinado, entonces, el profesor cuando enseña a construir una obra, está al mismo tiempo enseñando a apreciar la obra, es decir, en la construcción de una obra están implícitas tanto la figura del creador como la figura del espectador. En conclusión, la enseñanza del teatro implica la formación de creadores y de espectadores, por lo tanto, el profesor de teatro enseña (comunica) a enseñar (a comunicar).

¿Cuál es el conocimiento propio del teatro?

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan a partir de que existe un conocimiento que transita entre ellos, por esta razón, el conocimiento es la base de estos procesos, entonces entramos en el terreno de la epistemología que es el estudio del conocimiento.

En la teatrología ya existen investigaciones epistemológicas, las cuales se preguntan por el conocimiento propio del teatro y lo vinculan necesariamente con su aspecto ontológico, es decir, con su esencia y su ser. El teatrólogo Jorge Dubatti (2011) en su texto *Introducción a los estudios teatrales* propone que el teatro es en esencia *acontecimiento*, pero es un tipo de acontecimiento particular:

Si el teatro es un hacer (reunirse en *convivio*, generar *poíesis*, esperar *poíesis*, incidir en una zona de experiencia y subjetividad, etcétera) para producir acontecimiento, el teatro debe ser estudiado en su dimensión de praxis, debe ser comprendido a partir de la observación de su praxis singular, territorial, localizada, y no desde esquemas abstractos *a priori*, independientes de la experiencia teatral, de su “estar” en el mundo, de su peculiar ser del estar en el mundo (p. 31).

Lo anterior quiere decir que el conocimiento que se transmite en el proceso de enseñanza y aprendizaje del teatro, es un conocimiento basado en la experiencia: se enseña a estar en un acontecimiento. Conocer sobre teatro es conocer las formas de estar con otros en un acontecimiento particular, localizado en un espacio y tiempo singular.

Para concluir, podemos decir que un enfoque pedagógico para la enseñanza del teatro podría estar basado en un modelo interestructurante, el cual toma en cuenta



Foto: Magda González

los aprendizajes previos del estudiante y sus intereses, pero reconociendo que el profesor es poseedor de un conocimiento que no tiene el estudiante y que le puede transmitir. Esta transmisión de conocimiento se daría en un proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual se podría entender desde los elementos constitutivos de la comunicación: emisor, receptor, mensaje y canal. Elementos que también están presentes en el arte teatral, ya que este se da en el momento en que se encuentran y se comunican actores y espectadores. El encuentro es la base ontológica y epistemológica del arte teatral, por lo tanto, es lo que aprendemos y enseñamos quienes nos dedicamos a este arte.

Referencias bibliográficas

- Arias, D. (2017). *Diapositivas del diplomado de formación docente*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Dubatti, J. (2009). *Concepciones de teatro: poéticas y bases epistemológicas*. Buenos Aires: Colihue.
- _____ (2011). *Introducción a los estudios teatrales*. México: Editorial Libros de Godot.



Foto: archivo personal de Elkin Fernando Poveda Gutiérrez.

LA DANZA Y EL CONSTRUCTIVISMO

Una experiencia en las estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo

Elkin Fernando Poveda
Gutiérrez
Egresado del Proyecto
Curricular Arte Danzario
Facultad de Artes ASAB

La idea surge en la Institución Educativa Distrital Alfonso López Michelsen, debido a que existe un énfasis en “Comunicación, arte y expresión” planteado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y a pesar de ello, en los ciclos inicial y básica primaria no se cuenta con un docente de la asignatura de Danza el cual es fundamental para desarrollar habilidades artísticas y procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto el docente titular de secundaria a través del proyecto “Juventud Enseña, Infancia Baila” pretende poner en práctica estrategias como la danza, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Mediante Proyectos con los estudiantes del grado décimo; primero, para que ellos como talleristas pongan en práctica sus conocimientos adquiridos previamente con los niños de los niveles antes mencionados y así desarrollen su aprendizaje significativo, fortalezcan el PEI y desarrollen sus habilidades artísticas en Danza; sin embargo, el proyecto presenta limitaciones tales como: falta de espacios físico, inestabilidad en los horarios y recursos para la ejecución del mismo.

Lo anteriormente expuesto me conduce a plantear las siguientes interrogantes:

¿De qué manera, el docente y los estudiantes del grado once, utilizan las estrategias adquiridas en la electiva de Danza para desarrollar procesos artísticos en los estudiantes de Inicial y Básica Primaria del Colegio Alfonso López Michelsen? ¿De qué manera, el proyecto que llevan a cabo estos estudiantes cubre parcialmente la ausencia del docente de Danza que se requiere en los nivel de inicial y básica primaria? ¿Es posible que el apren-



Foto: Archivo Acierto Publicidad 24 de abril de 2010.

dizaje significativo logre afianzar los conocimientos adquiridos dentro del proceso de profundización en Danza en los estudiantes? ¿La danza puede ser una estrategia para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, los valores y la sana convivencia?

La Institución Alfonso López Michelsen cuenta con un Proyecto Educativo Institucional enfocado en el arte, la comunicación y la expresión, a través de un modelo pedagógico histórico cultural que cumple con el objetivo principal de potencializar competencias y habilidades cognitivas y de convivencia en los educandos a través del arte, dándole así el rol protagónico a estos mismos, al docente como sujeto de procesos de enseñanza- aprendizaje, al conocimiento como legado cultural de la humanidad que necesita ser compartido, y a la formación de personas pensantes, críticas, creativas y autónomas que buscan diversas alternativas éticas para resolver conflictos que afectan a la sociedad. (Modelo Pedagógico Histórico

cultural. Disponible en: <http://modelospedagogicos.webnode.com.co/modelo-pedagogico-historico-cultural-/>)

Con base en el objetivo del PEI, surge la idea del proyecto “Juventud Enseña, Infancia Baila” que busca fortalecer el desarrollo de los procesos artísticos dentro de la Institución; promoviendo talleres desde el énfasis de la electiva de Danza con los estudiantes del grado once, que a su vez encausen proyectos individuales, pensando en las necesidades expuestas por los docentes de Educación Inicial y Primaria quienes justifican la carencia de estos procesos artísticos, ya que no se cuenta con un docente que oriente esta asignatura en estos niveles. Los objetivos de la propuesta se basan en cubrir la necesidad antes expuesta, en identificar el impacto que tienen las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de habilidades artísticas en estudiantes de grado once en su práctica, en reconocer los alcances del aprendizaje significativo en este proceso, en fortalecer los valores, y promover la sana convivencia.

Por otro lado, se desea alcanzar un aprendizaje significativo que contribuya a desarrollar habilidades y técnicas innovadoras en el desarrollo de estrategias artísticas en los estudiantes con el fin de fortalecer el énfasis contemplado en el PEI de la Institución, y difundir la experiencia pedagógica del proyecto para hacerla conocer en el ámbito educativo nacional como una experiencia transformadora.

La propuesta se lleva a cabo por medio de talleres que imparten los estudiantes de grado once a los cursos de Inicial y Básica Primaria, en sesiones de una hora semanal, organizados desde un cronograma anual, una planeación, guías orientadoras y de observación en donde también participan los docentes que son directores de curso de estos niveles. Los estudiantes de grado once se convierten en formadores líderes, quienes desarrollan estrategias que pueden ser tomadas de la enseñanza impartida por el docente titular de Danza y aplicar otras nuevas creadas por ellos mismos, ya que ellos llevan un proceso de aprendizaje que inicia en grado noveno hasta once, y se muestran resultados que se evidencian a través de una carpeta con su propuesta individual de trabajo, videos y registros fotográficos del proceso, así como el Festival Infantil de Danza que congrega a toda la comunidad educativa. Además, para la práctica de las sesiones se utilizan las TIC (página Web, redes sociales, blog, videos) y materiales como: el vestuario, elementos de juego para motivar a los niños.

Por las consideraciones anteriores, el proyecto “Juventud Enseña, Infancia Baila”, primero, tiene como fundamento principal la danza como una estrategia que potencializa la creatividad, cognición y el desarrollo físico de los alumnos, y a la vez, en el nivel social modifica las percepciones negativas de aceptación, mejorando la autoestima, tolerancia y convivencia ciudadana frente a lo que significa establecer vínculos comunes en

el espacio educativo y formativo de cada uno de los estudiantes, como lo señalan Logan, L. y Logan, V. (1980). Segundo, el aprendizaje significativo a través del cual los educandos relacionan sus conocimientos previos con información nueva de manera estratégica y organizada. (Ausubel, 2002). Tercero, utiliza estrategias innovadoras tales como: el Aprendizaje Basado en Problemas que favorece al estudiante como protagonista, donde él realiza diferentes actividades cognitivas y heurísticas colaborativas en las que se deben resolver problemas y los docentes sirven de guías, apoyando el proceso de exploración e indagación de los estudiantes, y el aprendizaje mediante proyectos en los que los educandos plantean una problemática real de un grupo de alumnos y deben encontrar una solución y para ello tendrán que diseñar un proyecto con unos objetivos a seguir, con unas pautas marcadas por el docente-guía (Díaz y Hernández, 2010).

La propuesta tiene un proceso de implementación de tres años, tiempo en el cual se han presentado algunas modificaciones y con-

Las bases teóricas que soportan, validan y respaldan el proyecto investigativo se inician con estudios que anteceden y contextualizan de forma global la problemática educativa en el campo de las artes, en especial de la danza, puesto que a pesar de que esta es relevante en el ser humano y en la educación.

tratiempos que se han superado. Entre ellos se pueden mencionar: el acompañamiento durante el taller por parte de los docentes quienes se retiraban y no acompañaban las sesiones impartidas por los estudiantes de grado once. Actualmente sí lo hacen, observan y apoyan el proceso del proyecto; el docente titular de Danza entregaba una guía sobre el desarrollo de la clase, ahora no solamente lo hace él, sino también los estudiantes y así ponen en práctica los conocimientos previos adquiridos y consultados por ellos mismos y entregan su propuesta de planeación del taller. Sin embargo, se han presentado dificultades como el caso de los estudiantes talleristas que no son suficientes para los cursos de educación elemental, y se ha optado por entregarles dos cursos a quienes sean más destacados en su proceso; además, los equipos reproductores de audio no son suficientes o se encuentran en mal estado, por eso, como alternativa de solución, algunos estudiantes llevan parlantes para realizar su práctica, y finalmente, el vestuario para los niños de primaria no existe, por lo que ellos deben alquilarlo para la pre-

El Aprendizaje Basado en Problemas plantea una problemática general de un grupo de estudiantes y para solucionarla tendrían que trabajar de forma colaborativa en un proyecto que ellos diseñan siguiendo pautas dadas por el docente y en donde cada estudiante tiene un rol activo con unos objetivos a seguir (Rebollo, 2010).

sentación final del festival escolar. Con el fin de superar estas falencias, se espera adquirir estos materiales por medio del proyecto de la Secretaría de Educación, INCITAR.

Las bases teóricas que soportan, validan y respaldan el proyecto investigativo se inician con estudios que anteceden y contextualizan de forma global la problemática educativa en el campo de las artes, en especial de la danza, puesto que a pesar de que esta es relevante en el ser humano y en la educación, hay pocos estudios e información sobre la importancia de la misma, además no tiene el reconocimiento necesario y los espacios académicos son pocos, al igual que los docentes cualificados en esta disciplina (Padilla, 2003).

Por otro lado, entre los elementos esenciales que encontramos en esta investigación está el constructivismo, la teoría del aprendizaje que tiene como protagonista al ser humano, concibiéndolo como racional, activo y competente y quien procesa la información obtenida del entorno y la interpreta con base en lo que ya conoce, convirtiéndola en nuevo conocimiento (Cuéllar y Villarreal, 2002).

Según Ganem y Ragasol (2010), "no es repetición de la realidad sino una construcción del ser humano".

El aprendizaje debe ser funcional y significativo según Ausubel (2002), y comenta no se trata de una simple asimilación y repetición de la información en el aprendizaje, sino que el aprendiz la transforma y la estructura para conseguir un aprendizaje significativo. Los estudiantes deben tener buena disposición e interés, la motivación del docente para enseñar, los contenidos tienen que ser claros y llamativos así como los escenarios donde se de este aprendizaje (Díaz y Hernández, 2010). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje, dentro de las propuestas está la enseñanza situada que parte desde la perspectiva socio-

constructivista y su objetivo es promover aprendizajes que surjan de las experiencias auténticas de los estudiantes permitiéndoles desarrollar competencias parecidas o idénticas a las vivenciadas en su cotidianidad. Entre estas estrategias están el Aprendizaje Basado en Problemas que parte de tres características a) Organiza la propuesta alrededor de problemas relevantes, b) Implica que los estudiantes son los protagonistas de las situaciones problema, c) Los docentes guían y apoyan el proceso de exploración, indagación de los estudiantes.

El Aprendizaje Basado en Problemas plantea una problemática general de un grupo de estudiantes y para solucionarla tendrían que trabajar de forma colaborativa en un proyecto que ellos diseñan siguiendo pautas dadas por el docente y en donde cada estudiante tiene un rol activo con unos objetivos a seguir (Rebollo, 2010).

La danza como estrategia de enseñanza y aprendizaje indica cualidades que fortalecen el proceso físico y cognitivo de los estudiantes, esta genera un aprendizaje significativo al retomar sus posibilidades de movimientos previos como caminar, correr o bailar para descubrir en la danza la capacidad creadora particular que corresponde a sus modos de expresión (Logan y Logan, 1980).

Una estrategia que desde el constructivismo se genera dentro del proceso articulado con el proyecto y la investigación es el Modelo Didáctico Operativo (MDO) que en su objetivo debe diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje, ambientes educativos y situaciones pedagógicas para promover procesos de enseñanza-aprendizaje comprometidos que contribuyan a la construcción de saberes y prácticas significativas tanto de quien enseña como de quien aprende; este modelo propone cinco etapas: vivencia, conceptualización, documentación, ampliación y aplicación (Bustos, 1996).





Foto: Archivo Acierto Publicidad 24 de abril de 2010.

La investigación que se llevó a cabo es de tipo cualitativo puesto que se busca indagar y comprender la realidad en la que se encuentran los participantes objeto de estudio, en este caso, los estudiantes del grado once del colegio Alfonso López Michelsen. Por otro lado, el enfoque es el fenomenológico porque busca conocer los significados que los estudiantes le dan a su experiencia formativa y a los procesos de interpretación y comprensión desde la clase de Danza (Valenzuela y Flores, 2012).

Dado lo anterior, es importante contar con un método evaluativo, ya que este brinda objetividad, y en este tipo de investigación los fenómenos no pueden ser captados plenamente por las estadísticas; por ello, el método evaluativo de esta investigación se sirve de técnicas tales como: la observación, el análisis de contenido y la entrevista semiestructurada que brindan información para ser recolectada a través de instrumentos como: guía de observación, matriz de análisis de contenido y entrevista semiestructurada.

El método evaluativo permite al investigador obtener información de manera sistemática y cuidadosa a través de un diseño no experimental denominado “estudio antes y después” porque se trabajó con un número determinado de estudiantes. En este caso, los participantes fueron 32 estudiantes del grado once, 23 docentes de los ciclos de Inicial y Básica Primaria y el docente titular de Danza, para seleccionar una muestra de ocho (8) estudiantes de grado once denominados “talleristas” quienes trabajaban con cuatro docentes directores de curso, uno por cada pareja de estudiantes, con el fin de brindarles apoyo y observar su trabajo en cuatro cursos, dos de Inicial: transición y segundo, y de Básica Primaria: tercero y quinto; estos participantes fueron seleccionados según los criterios de su formación, experiencia y apoyo pedagógico.

El propósito por alcanzar resultados que beneficien la formación y excelencia de la comunidad educativa, la evaluación planteada en la propuesta es integral, porque se tiene en cuenta no solo la parte académica,

sino también la formación personal. De esta manera, el docente evalúa el proceso que están desarrollando los estudiantes de grado once a través de la indagación a los niños de ciclo Inicial y Primaria que reciben los talleres, observando los avances de ellos, preguntando a los docentes directores de curso que acompañan el taller, es decir, realizando un proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Adicionalmente, se apoyan en instrumentos de recolección de datos tales como: guías de observación, matrices de contenido, entrevistas, registros fotográficos, audiovisuales y planillas de notas.

El impacto social y académico que ha generado la propuesta se centra en mejorar la convivencia, el cuidado de lo propio y de lo ajeno, fortalecer los vínculos entre toda la comunidad educativa con la integración de otras áreas en sus proyectos, y la motivación de los educandos por hacer parte de la electiva de Danza, e iniciar procesos de exploración vocacional por la docencia y el arte. Asimismo, se ha participado en el Festival Artístico Escolar por el cual hemos sido galardonados con incentivos en tres ocasiones, el Encuentro de Danza Tradicional, Delia Zapata Olivella, llegando a las finales; el Encuentro Local Bosa Danza ocupando el tercer puesto, y en la actualidad tenemos la intención de participar en el proyecto 40x40 para una Educación de Calidad.

A partir de los resultados obtenidos con la propuesta, se evidencian las dinámicas y la creatividad que plasman los estudiantes de grado once al implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza y las estrategias adquiridas en clase en los montajes coreográficos con los niños de educación elemental, además de la responsabilidad y liderazgo que muestran al tomar el papel de docentes, la cobertura del maestro de Danza y las bases de trabajo corporal que los niños llevan a la práctica

cuando inician el grado sexto gracias a los talleres recibidos en años anteriores.

Finalmente, a lo largo de este proyecto se logró demostrar cómo en los últimos tres años el arte, en especial la danza, consigue ser una estrategia pedagógica y educativa positiva para fomentar valores, capacidades cognitivas y corporales, potencializar habilidades artísticas y mejorar la capacidad de convivencia de los educandos, frente al contexto social al cual pertenece el colegio Alfonso López Michelsen.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bustos, F. (2010). *MDO. Modelo Didáctico Operativo*. Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) y Centro De Servicios y Gestión Empresarial Mejora Continua de Instructores, Medellín, Colombia. Recuperado de: file:///C:/Users/elkin/Downloads/Modelo+Didactico+Operativo+2.pdf.
- Cuéllar, A. y Villarreal, J. (2002). *Abc del constructivismo, aportes y desafíos*. Bogotá D.C.: Tiempo de Leer.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: Mc Graw Hill.
- Ganem, P. y Ragasol, M. (2010). *Piaget y Vygotski en el aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México, D.F.: Limusa.
- Logan, L. y Logan, V. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos- tau.
- Modelo Pedagógico Histórico cultural. Disponible en: <http://modelospedagogicos.webnode.com.co/modelo-pedagogico-historico-cultural/>
- Padilla, C. (2003). *Siglo XXI: perspectivas de la danza en la escuela*. Cádiz, Távira: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Disponible en: http://www.expresiva.org/files/PDF_Articulos/X008_SXXI_perspectivas.pdf
- Rebollo, S. (2010). *Aprendizaje basado en proyectos. Innovación y experiencia educativas, Granada*. Disponible en: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/SONI20_REBOLLO%20ARANDA_1.pdf
- Valenzuela, J. y Flores. M. (2012). *Fundamentos de la investigación educativa*, vol. 2. Monterrey: Digital Tecnológico de Monterrey.



Sherly González Pineda
Egresada del Proyecto
Curricular Artes Plásticas y
Visuales
Facultad de Artes ASAB
Ilustradora y magíster en
Educación

APRENDIZAJE

en las comunidades de **FANS** de narrativas de culto*

En la actualidad, los procesos de convergencia mediática han establecido un sistema de comunicación global en el que la interconexión cultural internacional a través de la web ha apuntado a la integración de múltiples escenarios sociales. En un mundo así, el desarrollo de habilidades multiculturales orientadas hacia la comprensión de la cultura propia y ajena se fundamenta bajo la necesidad de que los sujetos puedan comunicarse a través de estas diferencias.

Implicado este esfuerzo en el ámbito económico, es consecuente reconocer por qué el Banco Mundial (2007) señala que la fuerza laboral del siglo XXI se ha estado concentrando cada vez más en los servicios, la generación de ideas, las artes y las comunicaciones.

Tal perspectiva hace comprensible por qué el conocimiento del lenguaje implícito en los procesos de comunicación visual y audiovisual se ha convertido en parte de ese cúmulo de conocimiento esencial que, entre otros conocimientos y habilidades necesarios para los sujetos del presente, plantean el desafío que debe asumir el campo educativo.

Para solventar estas necesidades, la proyección local deberá hacer frente a las actuales condiciones sociales y económicas

* Esta reflexión surge asociada al proyecto de investigación doctoral de la autora titulado "Aprendizaje del dibujo de ilustración en las comunidades de fans de narrativas de culto", en el cual se propone tratar algunos de los intereses propuestos en el énfasis de lenguaje y educación de la línea de investigación educación-comunicación en la cultura del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

en las que es evidente la exigencia de promover el desarrollo de formas de capital metacognitivo que permitan a los sujetos y comunidades desarrollar un sentido crítico-creativo y, de este modo, a través del desarrollo de formas de producción cultural, hacer frente a los cambios sociales y económicos centrados en la creación de conocimiento y los procesos de globalización.

Bajo este contexto, la experiencia de investigación en proceso de desarrollo en la que se inscribe este texto, se plantea para presentar cómo, en algunos procesos informales de adquisición de conocimiento que surgen en *las comunidades de aficionados o fans a los contenidos narrativos para el entretenimiento*¹, se han venido desarrollando métodos de autogestión en la adquisición de estas capacidades y destrezas metacognitivas, en cuyos contextos, el rol del maestro trasciende la función de guía o profesor para permitir recobrar con la transmisión de su saber el sentido dado al conocimiento orientado hacia la necesidad de aprender a pensar y el aprender a aprender y de esta manera desarrollar otros procesos de aprendizaje entre los que se implican la memoria, la selección y el aprender cómo adquisición crítica de “valores” sociales.

En este sentido, exponer este escenario, más allá de plantear una guía pedagógica, pretende invitar a la observación de otros espacios diferentes del ámbito formal puesto que tal actividad también es un aporte a los campos pedagógico, educativo y artístico, ya que, reconocer la forma como operan estos otros caminos para el aprendizaje individual y en comunidad, sugiere la importancia de confrontar y repensar el lugar que hasta el momento ha tenido la

motivación intrínseca, el ocio, el trabajo, la participación y la emoción en la educación artística formal e informal.

Como admiradores entusiastas, aficionados, seguidores o *fans* de los contenidos narrativos, estos jóvenes han desarrollado diversos procesos de adquisición y producción de información y conocimiento que, además de mejorar su experiencia de recepción, les permite socializar y generar en su comunidad formas de *admiración positiva* hacia las obras y sus autores.

La admiración positiva se expresa a través de la devoción, el reconocimiento y el respeto manifestados hacia estas historias, una veneración que se declara a través del consumo, el intercambio, la reproducción y el análisis de partes de estos contenidos, o la producción de nuevos contenidos u obras gráficas, visuales, musicales y audiovisuales inspirados en los argumentos, temáticas, universos y personajes de este tipo de obras narrativas de ficción.

Debido a que estas acciones suceden en la comunidad de *fans* o *fandom*², su práctica fomenta y reafirma el culto popular hacia algunos de estos contenidos narrativos de ficción, historias de género que debido a su capacidad de estimular formas de *cohesión social*, son denominadas como “narrativas de culto”.

Este poder motivador se hace comprensible ya que cuando uno de estos contenidos de culto opera bajo la estructura de la *narrativa transmedia* ve potenciado al máximo su valor simbólico, siendo el desarrollo *multimedial* el que ha tenido este tipo de contenidos. De esta manera, se convierte en un aspecto des-

tacado el valor educativo de las experiencias del *fan* y su comunidad, puesto que al tener estos sujetos el acceso a múltiples canales de recepción, sus prácticas de reproducción y producción de contenidos desarrolladas en torno a la expresión de su admiración hacia este tipo de obras, dotan de nuevos significados, lecturas y canales de distribución a estas historias.

Por lo tanto, tomar conciencia de que en los procesos creativos que están desarrollando las audiencias jóvenes entran en juego la intertextualidad, la catarsis, la atemporalidad, la oposición a los valores establecidos y la *transmedialidad* presentes en las obras de culto, hace posible intuir por qué en el consumo de estas obras, como ya lo señalara Eco (1985), “la extrema banalidad permite vislumbrar lo sublime” (p. 11).

Lo sublime en psicoanálisis alude al “proceso a través del cual las pulsiones sexuales parciales no genitales se desplazan hacia fines de elevado valor cultural” (Palacios, 2007, p. 12). Para Eco (1985), el consumo de obras de culto interpretado como un acto de sublimación sugiere que en el ejercicio de la *recepción activa* de estos contenidos es posible canalizar las pulsiones individuales instintivas y temporales hacia formas de sublimación: racionales, sociales y constantes.

La pulsión se sublima y es desplazada hacia el desarrollo de actividades estimadas por la sociedad. Esta acción, como lo expone Palacios (2007), insta al campo educativo a orientar sus esfuerzos para lograr que esa misión social se lleve a cabo (p. 12), evento que demanda la necesidad de concebir una acción cultural que contribuya a favorecer estos procesos de sublimación.

De acuerdo con esta propuesta, es posible plantear que en las prácticas y experiencias que surgen en la *cultura de culto* (Eco, 1985)

El rol del maestro trasciende la función de guía o profesor para permitir recobrar con la transmisión de su saber el sentido dado al conocimiento orientado hacia la necesidad de aprender a pensar y el aprender a aprender y de esta manera desarrollar otros procesos de aprendizaje.

que profesan actualmente niños y jóvenes aficionados, se encuentran elementos significativos que harían posible comprender cómo en el actual escenario de producción y consumo mediático-digital parece motivar de manera espontánea el deseo de aprender a producir formas de sublimación artística.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial. (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Disponible en: <https://bit.ly/2JQo7it>
- Palacios, L. (2007). Sublimación, arte y educación en la obra de Freud. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(2), 13-24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80290202>
- Eco, U. (1985). “Casablanca”: *Cult Movies and Intertextual Collage*. *Revista “Substance”*, 14(2), 3-12. Disponible en: <https://bit.ly/33kwwCj>

¹ Contenidos narrativos presentes en novelas, cómics, películas, series de televisión, animación, juegos y videojuegos, incluyendo también otras mercancías como ropa, accesorios, impresos y juguetes, entre otros.

² Contracción de la expresión en inglés *Fan Kingdom* (reino fan)



Foto: Carlos Mario Lema, 2018.

ESA SEÑORA DE DANZA QUE DANZA

Una reflexión sobre la memoria a partir de reconocer a la maestra Cuca Taburelli

Yovanny Martínez Riaño
Hacedor, contemplador y
soñador de danza
Egresado del Proyecto
Curricular Artes Escénicas
Énfasis en Danza
Contemporánea
Facultad de Artes ASAB

*Habrá movimientos - imágenes - sonidos - objetos...
para contarles algo sobre cómo he
vivido esta maravillosa experiencia,
esta manera de vivir enamorada de
"la danza", llena de altibajos... luces y sombras... placeres y
dolores... siempre juntas... hacia adelante
y ahí vamos ... la danza y yo ...
Taburelli, 2019*

Es muy propio y divertido darse al juego de ver a las personas en los lugares públicos e imaginar su vida. ¿De dónde vienen? ¿Cuál es su pasatiempo favorito? ¿Su profesión? ¿Su historia de amor? ¿Sus pesadillas? ¿La comida de ensueño?, etc. Seguramente eso lo han hecho muchísimas personas con Cuca Taburelli, la posible: "Señora del perro blanco" o la "Señora de cabello blanco en los teatros." En todo caso, no cabe duda para el que desconoce y el que conoce que es una señora en realidad, la dama de perros y de teatros. Amante, militante de la danza.

Cuando nos damos al juego de adivinar; buscamos señales, detalles, símbolos, imágenes que permitan pistas que construyan una historia. La historia de Cuca Taburelli es impulsada y sostenida por imágenes. Cuca Taburelli, desde sus inicios, se apasiona con las imágenes, con el encanto de elaborarlas para mezclarlas, descomponerlas, rearmarlas y ficcionarlas. Ella fija su trabajo artístico en las imágenes, un trabajo que hace por más de cincuenta años.

La danza que ella moviliza en un escenario, es una danza que sabe a teatro que crea desde la interdisciplinariedad, es un *collage*, (esta acción predilecta que durante años viene implementando y explorando en sus obras en sus investigaciones, en el acto pedagógico).

La señora que algunos en la calle juegan a adivinar, o la mencionan desde su particular y bella imagen, es desconocida para algunos (como para usted, lector); o simplemente no es recordada por otros, que ni recuerdan recordarla. Aun cuando esta mujer fue punto de giro o punto y aparte en muchas historias.

De quien se habla es de una contemporánea artista de la danza, que no solo es nómada en sus trabajos y lugares de vivienda, es nómada en generaciones; guarda su esencia en una valija y se expone a los retos de las nuevas tendencias. Cuca Taburelli es una mujer argentina que se entiende y se construye como una extranjera en todas partes; esta conducta la adopta desde la naturaleza de su más grande fijación: la danza.

Teniendo en cuenta que al bailar, la huella que se deja es un trazo en el espacio que duele y satisface, un deleite por aquello que conllevan esas alteraciones en el espacio, placer momentáneo, regocijo para el recuerdo. Doloroso para el futuro que olvida, por lo efímero del placer del momento y lo encontrado.

Cuca Taburelli baila en sus múltiples ires y venires por Colombia. Dejando alteraciones como excitaciones provocadoras de actuales y reconocidos coreógrafos, bailarines del país, que ven en esta mujer un primer vínculo, un saludo a la danza o una reafirmación; la ineludible invitación a nuevos cuestionamientos.

Ella, poseedora de una cabellera blanca, fue la primera coordinadora de la única carrera profesional en Danza que tiene la universidad pública en el país, la Academia Superior

de Artes de Bogotá (ASAB) hoy Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Una creadora asidua de obras, una gran propulsora de la improvisación en danza, una constante intérprete. Es mujer que transita en muchos espacios de la danza, constante en la danza-teatro, intérprete vigente, bailarina contemporánea que se deja preguntar por los cuestionamientos de jóvenes creadores, por sapientes de diferentes disciplinas.

El coreógrafo y bailarín Merce Cunningham decía que la danza contemporánea es un arte intermitente, es el movimiento constante, que posee el don de la impermanencia; todo el tiempo nacen y mueren formas, todo el tiempo hay una renovación. El ser contemporáneo es buscar y tener permanentemente una sensación de dar sentido a la vida en el presente, estar metido entre la historia y anularla. Ahora bien, esto obedece al conocimiento, al concepto, a los caminos y formas de hacer el arte. Pero no al ser humano que comparte, que emprende, que danza en un estado como en el que se vive, es vital generar reconocimientos.



Foto: Carlos Mario Lema.

Al hablar de Cuca Taburelli, se genera una reflexión frente a los hacedores de historia y el olvido. Una vez que inicié mi proceso de formación en danza (1999) y siendo bailarín activo de

la ciudad, tardé siete años para conocer de la existencia de Cuca Taburelli. Solo después de tanto tiempo como bailarín colombiano supe de su presencia, y luego por azares, por la impareable vigencia de esta mujer; me encuentro con ella compartiendo su experiencia en un proyecto artístico, y es en esta experiencia que conozco y entiendo de lo crucial que es la danza para esta mujer; para el desarrollo de la historia de la danza en Colombia.

Entonces surge la pregunta, ¿por qué hay desconocimiento de personas que luchan por la danza y han abierto los espacios necesarios que pisan ahora ciertas generaciones de la danza?; ¿a qué obedece este y muchos otros olvidos?

Es posible que administremos de forma defectuosa el olvido. Recordar es una cuestión de elección, es necesario no olvidar, puede ser una dificultad y olvidar descuidadamente puede ser la pérdida de un discurso, la pérdida del horizonte, olvidar inadvertidamente, consigue anular a otros. Por tal razón, es importante reconocer los bellos encuentros a través de la danza, a quienes te dialogan con danza, con quién se suda o se comparte el esfuerzo, la euforia, el sueño. Es una obligación de los hacedores de danza, para no repetir este tipo de episodios amnésicos.

La danza es una profesión de pocas recompensas. Donde lo bello y placentero que es prepararse para bailar o el estar en los lugares de ensayo, también nos encontramos con lo doloroso que es generar la muerte del instante al bailar. Nos llenamos para vaciarnos ante un público, para reafirmarnos, compartir titánicamente en lugares donde lo instantáneo se prioriza, donde la moda es minuterio, segundero.

De tal manera, reconocer y no olvidar es una resonancia del placer de ver y compartir, una manera de inmortalizar y agradecer la danza de los otros. Ahora, cuando estoy en ese

momento de recordar y reconocer a Cuca Taburelli en la historia de la danza de este país, en la historia del programa de danza en la ASAB, solo queda decir que hay bailarines que la quieren, hay teatros que la tienen en sus escenarios, hay calles que la vieron bailar, hay ondas en su nombre que se siguen moviendo y hay un libro que siendo congruentes se debe recomendar, es la publicación que ella hace en homenaje a sus cuarenta años de vida profesional, *Una valija de vida -Cuarenta años de danzateatro 1969-2009*.

Para terminar, dejo un pensamiento escrito por ella, pensando en su celebración de 50 años como artista de la danza y habla sobre quién es ella.

*Quién soy... ¿qué me define?
La trashumancia... el reciclaje... volver a
empezar... perder y encontrar... tejer redes,
viajar, países, distintos idiomas... no saber
a dónde voy... paisajes, climas, gentes...
todo cambia...
los ancestros no*

Cuca Taburelli



Foto: Carlos Mario Lema.



Compañía Resiliente. Foto: Donald Emmanuel Ruiz Gualy

DE LA RELACIÓN INTRÍNSECA A LA COMPAÑÍA RESILIENTE ¹

Donald Emmanuel Ruiz Gualy
Egresado del Proyecto
Curricular Artes Plásticas y
Visuales
Facultad de Artes ASAB

La propuesta consistió en desarrollar un proceso de observación a través de mi labor como docente en Artes y diseño en la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla a los estudiantes de grados 10° y 11°. Este proceso de observación analizó los fenómenos socioculturales en la vida diaria en los estudiantes: su devenir. Por causa de ser hijos de reinsertados o hijos de víctimas del conflicto, los adolescentes cargan con un peso social que genera un fenómeno de soledad y resistencia, un proceso de resiliencia tardía.

Dentro de la propuesta de investigación-creación presentada a Peripherie Art Gallery, Berna - Suiza se incluye el programa de estímulos para la residencia artística en la ciudad de Berna: asistente en curaduría, investigación y creación para la galería Peripherie Arts durante el periodo comprendido entre mayo a julio de 2018. El proyecto de exposiciones en donde es invitada a participar la obra de investigación y creación del artista Donald Emmanuel Ruiz Gualy, docente de la institución Rodrigo Lara Bonilla, en Neiva, Huila, Colombia, se compone de una serie de tres exposiciones donde cada una ofrece un enfoque sobre los fenómenos de convivencia social en los países iberoamericanos.

Los procesos de sanación de las poblaciones que han sido vulneradas pueden desembocar en acciones resilientes gracias a la compañía familiar, social del vecindario, comuna o barrio,

¹ Propuesta de investigación - creación presentado a Peripherie Art Gallery, Berna-Suiza.



Foto de la etapa de observación. Archivo de Donald Emmanuel Ruiz Gualy.



Foto de la etapa de observación. Archivo de Donald Emmanuel Ruiz Gualy.

también los procesos de empoderamiento y reconstrucción de memoria pueden estar acompañados de actos simbólicos de reparación a través de procesos artísticos. Estos últimos en la población infantil y adolescente resultan muy beneficiosos. De este modo, la arteterapia es beneficiosa para resolver situaciones psicológicas; por ejemplo, las mascotas, en este caso los perros, pueden ayudar a los jóvenes a enfocar su potencial en la relación de respeto por otro ser vivo.

Durante la observación se buscaba analizar la reacción intrínseca de estas mascotas que, por la facilidad de ingreso a la institución – debido a las obras de encerramiento que se adelantan– podían ingresar a las zonas verdes, pasillos y salones. Esta compañía resiliente, brinda resistencia y empoderamiento de los lazos afectivos como fenómeno particular en una comunidad que ha sido y todavía es golpeada, se ve poetizada por la compañía de los perros que cuidan, siguen, acompañan y protegen, incluso, pasando por los esquemas de seguridad de la institución, colándose para conseguir estar al lado de su familia.

Esta compañía resiliente, brinda resistencia y empoderamiento de los lazos afectivos como fenómeno particular en una comunidad que ha sido y todavía es golpeada.

Conceptualización de elementos formales

La investigación desarrolla una propuesta visual desde la pintura, aunque fue pertinente incorporar elementos tridimensionales ensamblados en madera. En este caso, el diseño de un marco que ingresa tanto formal como conceptualmente y permite construir ideas en torno a cada escena. Entonces, cada pintura tiene un diseño intrínseco de este elemento tridimensional.

No se puede considerar *collage* ya que el concepto de *collage* está asociado con la toma directa de objetos. En este caso, se trata de la construcción completa de un elemento que acompaña en la escena como son las mascotas a los niños y niñas. Los momentos resultantes se vuelven espirituales y reflexivos.

Itinerancia

01. *El sabor del mango y el color de la naranja*, 2 de mayo de 2018

Kirchefeld Off Space Quartier / Kelly Fischer Art Project / Miler Ramírez & Peripherie Arts, Bern.

En el marco del IV Foro Latinoamericano se realiza la exposición *El sabor del mango y el color de la naranja*, con el apoyo de las embajadas de: Argentina, Brasil, Ecuador, Costa Rica, Colombia, Cuba, Chile, España, Guatemala, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela; países que han sido representados por sus artistas. Expresiones como la pintura, la escultura, la instalación, el video, la danza y la música permean las salas de Kirchefeld Off Space, Kelly Fischer Art Project, Peripherie Arts, para contar con diferentes lenguajes, pensamientos,



Toda experiencia es precedida por la mente. Cambiar las verdades. Desayuna sin su uniforme. Ella lleva a su hija a la escuela. Óleo sobre lienzo - 35 x 45 cm. -



Medita, vive contigo mismo. Pensar en el futuro te hace evadir la realidad. Viaja solo, no te aferres. Vive sin represión. Óleo sobre lienzo - 35 x 50 cm. -

ideas y poéticas acerca de la vida, el sabor y la textura de nuestros países hermanos en relación con los fenómenos sociales particulares y confrontando las posibles soluciones a partir de un análisis desde la plástica.

02. Melange Fusion Kollektiv, 24 de mayo 2018

Vernissage Melange Fusion Kollektiv in Bern!

Gracias a la colaboración conjunta entre las embajadas de Ecuador, Guatemala y Colombia en Berna, Kelly Fischer Art Project, Peripherie-Arts, artista - curador y galerista_ Miler Ramírez; Asistente de la Galería Pheripherie - Arts y artista: Donathello Gualy; la excelente colaboración y compañía de grandes artistas ecuatorianos: Jazmín Taco Art, Que Zhinin, Miguel Betancourt; desde México, el artista, diseñador y tatuador: Carlos Escobar, y todos los artistas invitados, logramos hacer una fusión con esta forma de presentar y dar apertura a las nuevas experiencias plásticas y visuales en la ciudad de Berna. Conjunto de investigaciones socioculturales para el Off Space. Las evidencias del seguimiento de estas investigaciones artísticas se sitúan en un espacio expositivo que permite la discusión entre las características de los fenómenos sociales latinoamericanos: desplazamiento, genocidio, guerra e impunidad, movimientos LGBTI, sexismo, entre otros elementos políticamente incorrectos.



Compañías solitarias. Cuando en el hábito de la humildad encontramos el estado natural despierto. Piensa y vive solo en acción y no en resultado.
Óleo sobre lienzo y Madera - 35 x 55 cm. -



Noticias que cambian tu vida. No estás separado e independiente. Todo está sucediendo simultáneamente.
Ruptura.
Óleo sobre lienzo - 35 x 55cm. -

03. Im Himmel Welken Keine Blumen, 7 de junio 2018

Im Himmel Welken Keine Blumen -In the sky the flowers do not wither- Las flores no mueren en el cielo.

La exposición es una colaboración entre las embajadas de Brasil y Paraguay en Berna. Kelly Fisher Artist, escritora y promotora de arte y la Galería Peripherie. Curador y artista: Miller Ramírez. Asistente en curaduría de arte en la galería Peripherie: Donathello Gualy. Un evento colectivo de artistas en su cuarta versión en Berna en el marco de la celebración de los cien años del arte moderno en el Kuns Hallen.

El desarrollo de esta propuesta fue gracias a la posibilidad de estar en contacto con los estudiantes, en reunión con los padres de familia, el soporte por parte de los directivos de la Institución Educativa y la Secretaría de Educación municipal, el apoyo de las embajadas de países latinoamericanos en Berna y la galería Peripherie.

Autoría de las fotos

Todos los registros fotográficos hacen parte del archivo personal del artista-formador Donald Emmanuel. Para ello, contamos con los permisos en el 2019 correspondientes a la difusión de imágenes de los niños y niñas firmados por los padres y madres de familia.



Sé libre, abandona las penas del deseo, el mundo no te debe nada. Piensa en lo esencial. Tempestad, templanza.
Ella le comparte su historia.
Calma tu mente.
Óleo sobre lienzo - 35 x 55cm. -



El viento no puede sacudir una montaña. Las creencias son la proyección de una mente engañosa. Ella observa desde adentro. Ni alabanza ni culpa.
Óleo sobre lienzo - 45 x 40cm. -

LA DANZA



Naydú Yiseth Pulido Farías
Egresada del Proyecto
Curricular Arte Danzario
Facultad de Artes ASAB

LA DANZA

como experiencia emancipadora en
contexto de encierro

*“Has estado nadando en la gravedad desde el día que naciste.
Cada célula sabe dónde está el abajo. Fácilmente olvidado. Tu
masa y la masa de la tierra llamándose uno al otro...”*

Steve Paxton.

Febrero de 1977, durante el tour de
clases/performance “ReUnion”

Muestra artística para novenas decembrinas, 20 de diciembre
2018. Danza y expresión corporal. Centro El Redentor. Archivo
personal de Naydú Yiseth Pulido Farías.

El presente documento expone la experiencia del Centro de
interés Danza y Expresión Corporal, programa de formación
con enfoque en Educación Popular y Comunitaria que ade-
lantó la Fundación Escuela Popular de Artes y Oficios (EPAO)
con apoyo de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, la Oficina
de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC),
y la Organización Internacional para la Migraciones (OIM)
en el CAE-Bosconia (2016) y el Centro Jóvenes del Futuro
(IDIPROM), antes llamado Centro de reclusión el Redentor
(2018-2019), instituciones pertenecientes al Sistema de Res-
ponsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA, en Colombia).
La propuesta se basó en el desarrollo de procesos forma-
tivos mediante dispositivos artísticos, deportivos y culturales
a partir de la promoción e implementación de acciones que
promovieran la resiliencia, la inclusión social, la construcción
y solidez de prácticas restaurativas y la solución de conflictos
de forma pacífica.



Centro de interés Danza y Expresión Corporal, mayo 2019. Centro El Redentor. Foto: Archivo Personal de Naydú Yiseth Pulido Farías.

El propósito general del Centro de interés de Danza y Expresión Corporal se basó en generar espacios de reflexión-acción individual y colectivas a través de la exploración, improvisación y creación a partir de ejercicios corporales que promovieran la resignificación del joven en contextos de encierro y su papel en la comunidad; como eje articulador basado en la dignidad, libertad e identidad, se trabajó con el campo restaurativo (responsabilidad, reparación, reconciliación con la comunidad) generando además de un reconocimiento, el fortalecimiento de capacidades y condiciones físicas y la creación y composición de materiales coreográficos que demostraron virtudes individuales y colectivas, así como un trabajo responsable y dinámico. El área de trabajo de danza y expresión corporal en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) se presenta como un espacio donde los jóvenes pertenecientes al sistema tienen la posibilidad de practicar la danza (experiencia física, corporal y emocional), para reconocer su corporalidad a través de la exploración y vivencia de actividades y acciones que conllevan a la desinhibición y libertad de expresión, de manera individual y colectiva, desarrollando y fortaleciendo la

conciencia corporal, temporal, musical, sensorial y perceptiva dentro de la exploración dancística y física.

Desde el espacio de danza y expresión corporal, se hace evidente la transversalidad, la necesidad por construir conocimiento y generar experiencias desde el intercambio de saberes, a partir del diálogo, la escucha y la realización y el desarrollo de acciones inherentes al contexto. La danza como práctica y como arte es un campo extraordinariamente representativo de la realidad del sujeto, su hacer se remite a experiencias corporales, sensitivas, emocionales, individuales y colectivas, permitiendo un intercambio de saberes y generando de este modo un campo abierto a la circulación de subjetividades y la construcción de fundamentos que le dan sentido al cuerpo. Por ello, cabe precisar que las experiencias vividas por cada sujeto a través de la danza, lo ubicaron en sensaciones que fueron expresadas a través de su corporalidad.

Como práctica sensible, la danza empodera los cuerpos que la practican, su accionar no se limita justamente a las capacidades o condiciones físicas solamente, la danza por ser una experiencia fluctuante crea historias y produce saber. Su práctica en el contexto supone otras formas de vivirla y contarla; desde la reflexión por la incidencia de la misma en el cuerpo y el territorio, se logra reconocer de manera sincera ciertas afectaciones y fortalezas. Es por ello que el centro de interés buscó ser una alternativa dentro del SRPA el cual mezclará lo artístico, cultural, educativo y deportivo con el fin de generar un fortalecimiento personal de la comunicación sensible, creativa, sensorial, afectiva y relacional, que sumadas y entrelazadas con los objetivos artísticos generarían resultados grupales e individuales que conllevarían a la reflexión y a la comprensión de acciones cotidianas. Cabe aclarar que el movimiento y su práctica nunca se limitaron a la ejecución

estereotipada de la técnica, por el contrario, conllevó a cada participante a generar una indagación corporal y de reflexión en torno al espacio y lugar que habita, a entender su cuerpo como primer territorio de exploración, y sobre todo a desarrollar acciones de cuidado propio y hacia el otro, tal como lo plantean José Arles Gómez y Asseneth Sastre Cifuentes (2007, p. 294):



Centro de interés Danza y Expresión Corporal, noviembre 2016. CAE Bosconia. Foto: Archivo Personal de Naydú Yiseth Pulido Farías..

(...) La práctica es en sí misma una acción transformadora del sí mismo y, consecuentemente una práctica de autocuidado. En la práctica del cuerpo el sujeto construye sentido de sí mismo, y desde este construye el sentido de su práctica, en una relación recurrente y complementaria.

La danza como práctica en contexto de encierro se instala como una resistencia individual a los conceptos y preceptos instaurados sobre el cuerpo, el movimiento, el contacto físico, la cercanía entre hombres, hombre-mujer, mujeres. Instauro un lugar de enunciación dentro de un colectivo y propone escenarios desdibujados y mínimamente accesibles. Así mismo, como la resignificación del cuerpo en contexto de encierro, si bien las figuras de poder que se instauran corresponden a las prácticas e ideologías, la danza desde su lugar emancipatorio, replica lógicas que hacen del espacio



una oportunidad para cambiar, dominar y mediar actos y emociones que son utilizados como herramientas para la exploración corporal. Fueron varios los factores que influyeron de diferentes maneras a la hora de realizar cada una de las sesiones: la emocionalidad, las relaciones sociales, el espacio, los compromisos de casa, la logística, la gestión, hasta el clima, hicieron parte de este proceso en el que día a día se hizo sólido el fervor por hacer de la danza un espacio en el que convergieron cuerpos y mentes diferentes, diversas, creativas, abiertas a la escucha, y sobre todo con ahínco por vivir, practicar y reflexionar la danza desde concepciones e ideas individuales, colectivas y culturales.

Referencia bibliográfica

Gómez, J. A. y Sastre, C. A. (2007). Prácticas corporales y construcción del sujeto. *HALLAZGOS Revista de Investigaciones*, pp. 289-310. Disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1665/1814>

VIVENCIA O PEDAGOGÍA VIVENCIA O



Edgar Ernesto Moreno López
Egresado del Proyecto
Curricular Artes Plásticas y
Visuales
Facultad de Artes ASAB

VIVENCIA O PEDAGOGÍA

Las artes en la primera infancia

La infancia se presenta como el recurso más valioso de una sociedad desarrollada, pero es también el más olvidado y violentado. Sus derechos son una utopía que muy pocos alcanzan y son la voz apagada de un futuro inquietante.

Hablar de desarrollo integral en la primera infancia es un camino complejo en el que el arte tiene un amplio espectro de acciones y resultados, los cuales están reflejados en la posibilidad del niño o la niña de ser y que están pensados desde el adulto hacia lo que creemos que la infancia necesita y esta complejidad se refuerza cuando se aleja esta autonomía creadora y democrática.

El arte como camino de transformación social es también de crecimiento y reconocimiento individual, que en las primeras edades resulta gratamente explorado. Durante mi proceso como artista comunitario del proyecto Nidos del Instituto Distrital de las Artes (Idartes), he descubierto potencialidades que este tiene dentro de la acción social y cultural, en las cuales he logrado la realización como artista y que se mantiene en un devenir de prueba y error como búsqueda y encuentro. La formación académica en Artes que recibí, está dirigida especialmente hacia la producción y la conceptualización de una obra, ya sea para una circulación en galerías o academia, pero no tiene un componente pedagógico que se pueda aplicar en este campo laboral el cual al parecer es en el que la mayoría de egresados logran vincularse.



La educación artística es un ámbito en una resignificación constante que aún da tropiezos frente a su real motivo, el cual no es solamente la formación de artistas, sino es una apertura a nuevos conocimientos y procesos sentipensantes que enriquecerán tanto personal como socialmente la vida de un individuo.

En el caso puntual de la primera infancia, estos ejercicios de inmersión en diferentes tipos de arte, resulta en la exploración de nociones como espacio, tiempo y objeto que están atravesadas por el cuerpo como accionador y habitante (Bachelard, 1956), en donde el papel del adulto y del artista es ser mediador que participa y observa desde una distancia. La capacidad de autogestión del niño es algo que se ve relegado por la intención colonizadora del adulto hacia el cuerpo del niño, pero es esta capacidad es la que potencia esas vivencias artísticas y las convierte en un punto de transformación.

Las prácticas artísticas que devienen de la academia tienen una percepción de enseñanza pedagógica que refiere al aprendizaje de alguna técnica o concepto, pero para esta población, los conflictos que deben presentarse al respecto están dentro de un ejercicio de habitar y explorar sin un fin premeditado. Esta práctica pedagógica se enfoca en la mediación oscilante e incierta que sugiere un momento relacional de arte generado por el adulto hacia la primera infancia.

La vinculación de la primera infancia en las prácticas artísticas y en el arte mismo debe

ser un proceso de enculturación mediado por el adulto pero que a través de la vivencia y el empoderamiento de esa población, su voz es imperativa para pensar tanto los efectos como las formas de producción artística, nos encontramos en una transición entre mediación y educación (Rancière, 1991) en donde el papel de “educador” está disociado hacia una condición de suceso, experiencia o vivencia dentro de la definición de relaciones construidas por lo simbólico y lo circunstancial, categorizado en los conocimientos de ambas partes.

El arte para la primera infancia no es un campo que debe ser explicado sino experimentado desde las capacidades no some-

La educación artística es un ámbito en una resignificación constante que aún da tropiezos frente a su real motivo, el cual no es solamente la formación de artistas, sino es una apertura a nuevos conocimientos y procesos sentipensantes que enriquecerán tanto personal como socialmente la vida de un individuo.

tidas de ambos actores, la vivencia sensible se puede legitimar desde cualquier edad y producir desde cualquier sentir.

Lo incierto de la experiencia amplifica e incluye los procesos individuales, es el devenir del juego lo que hace imprevisible cualquier resultado, haciendo de esta capacidad un enriquecimiento para el fin que no está dentro de los límites del adoctrinamiento sino precisamente de hacer una experiencia vívida que resulte en aprendizajes múltiples, de esto deviene el reconocer al niño como un otro que no está en el camino de ser adulto, proporcionarle una calidad de individuo es darle la libertad de pensarse a sí mismo. La educación o pedagogía artística debe ser una ejemplificación de lo que significa la palabra libertad, el arte es un camino sin espacio o tiempo definido que puede ser potenciado por su capacidad de abarcar, de modificarse, de resultar en polivalencias y de la posibilidad de que quien lo vive pueda llegar a ser.

Referencias bibliográficas

Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Idartes. Instituto Distrital de las Artes. (2018). *Arte en primera infancia: Sentidos y rumbos del quehacer artístico-pedagógico*. Proyecto de experiencias artísticas para la primera infancia.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Lobos del Zorzal.

* Creación y exploración a partir de la destrucción de figuras en arena por niños y niñas de Párvulos en Bogotá de la Localidad de Suba. Archivo personal de Edgar Ernesto Moreno López.





Nadia Paloma Lemus
Corredor
Egresada del Proyecto
Curricular Artes Plásticas y
Visuales
Facultad de Artes ASAB

COOPERATIVAS DESDE EL ARTE

Procesos de pensamiento creativo en el aula

Una apuesta que vivimos en noveno grado, en los espacios de la I.E.D. Bosanova, donde el paradigma de llevar a cabo un lineamiento curricular, que para este caso se centraba en la elaboración estética de piezas publicitarias para aquel periodo en el área de artes plásticas, se transformó desde la posibilidad de reinterpretar la intención curricular y conectarla al contexto de la población estudiantil, en una multiplicidad dimensional que estuvo contenida desde las mismas experiencias individuales, como sujetos, hasta su entorno social y cultural.

“Cooperativas desde el arte”, es una propuesta pedagógica y estética en la que, en principio se tomó como punto de partida el aprendizaje de elementos técnicos del diseño, el cual había sido el tema anterior. Luego, la idea de construir piezas publicitarias me sonó interesante en relación con lo que significa precisamente el “vender, y difundir” mediante la imagen, y lo que implica esto en la vida de las y los jóvenes.

Entonces se usaron elementos del diseño tales como la composición simétrica o asimétrica, lo geométrico y orgánico, la serialidad, la tensión en el espacio, etc. La posibilidad creativa se desarrolló de manera grupal, y poniendo una especie de antítesis a la idea de publicidad respecto al lenguaje común del consumismo actual, expresado en marcas que en el trasfondo sobrepasan en el mayor de los casos, las necesidades del ser humano, siendo esto un espacio hiperrealista en la utilización de objetos, alimentos, formas de vida que invitan a ser consumidos y reproducidos



Foto: Nadia Paloma Lemus Corredor.

convirtiéndose en modelos y estereotipos que capturan con mayor alcance a la población juvenil.

En esta mirada se fue dando forma a un espacio en el que hablamos de la cooperativa, porque esta forma de agrupación laboral, nos ponía en un lenguaje de la solidaridad y la igualdad en términos de los propósitos, superando la competencia empresarial.

Esto me llevó a un espacio estético procesual en el que desde la creación colectiva se hizo un laboratorio de pensamiento, en torno a la organización de cooperativas que transmitieran un ideario desde los diversos intereses de los estudiantes, en un trabajo en el que lo “absurdo” o lo “figurativo” llegarían a ponerse en la escena de una feria, una muestra con producciones materiales, objetuales, efímeras o performativas.



Foto: Nadia Paloma Lemus Corredor.

Hacer una apuesta desde este juego de la cooperativa en la que los estudiantes transgredieran un poco sus imaginarios sociales instaurados, paso por analizar estos mediante la conversación de sistemas económicos para comprenderlos, y entender sus representaciones, y luego hacer este ejercicio de construir otras miradas de cómo posibilitar la vida en sociedad, para imaginar representaciones de esta, de otra manera.

Así se fue armando una dinámica de exploración creativa en la que el elemento de diseño y los materiales, sumado a las circunstancias culturales en las que se ubica la producción, constituyó el sentido de esta propuesta.



Foto: Nadia Paloma Lemus Corredor.

La “máquina portátil de donas”, “servicio de fontanería bajo costo”, “Pequeños paneles solares ecológicos”, “100 % natural, restauración de plantas”, “objetos tradicionales de nuestra cultura, elaborados en papel”, “preservativos en recipientes artesanales” “Una comida sin postre: es como un traje sin corbata”, “Disc-jockey callejero”, “Mascarillas naturales”, “Dulcería”, “Máscaras en papel maché” y “prendas de vestir, elaborada con material reutilizable, que presentaban mensajes como la diversidad”, fueron la materialización estética de este proceso.

Se creó todo un sincretismo cultural que en la muestra ferial nos dispuso a la reflexión. Los imaginarios de los estudiantes de Bosa a través del arte tomaron múltiples formas más allá de lo existente, desde una intención pedagógica que se atrevió a transgredir el currículo lineal, y tomó un proceso estético polisémico,



Foto: Archivo Acierto Publicidad.

multidimensional, personal, local, comunitario y político planteado en la versatilidad de las texturas, materiales, colores y espesores...

Desde la posibilidad del pensamiento crítico, hubo un momento en el proceso en que se produjeron caricaturas, en las que desde la realidad misma de los estudiantes y sus familias, en el plano laboral, con el formato empresarial, lógicamente en lo sistémico del capitalismo, enfrentaron a través de trazos otras lógicas evocadas desde nuestro pretexto sobre el cooperativismo.

El encuentro de la muestra congregó a otros estudiantes de varios grados, ampliando así las reflexiones. Un mandala se puso en el centro, cuyo símbolo representaba el significado del agua. Se realizó con tierras minerales en un gran formato en el patio. Allí esta instalación efímera, orgánica de simetrías se hizo posible; desde la pedagogía toma importancia esta acción de hacer el mandala porque en ella confluyeron y participaron los estudiantes que en otros procesos se habían mostrado indiferentes.

En esta planimetría de ideas, objetos y circunstancias, las técnicas y los medios

permitieron llegar a lo más cercano posible del propósito plástico con el fin de expresar de la mejor manera lo que cada grupo quería.

Un performance tuvo lugar para dar “cierre” a nuestra feria artística. El arte se halló en la reflexión misma, teniendo su espacio atemporal de un periodo curricular exacto.

La experiencia pedagógica, además de la técnica y su aplicación funcionó en la perspectiva del aprendizaje en la vivencia, de un aprendizaje no hacia lo asertivo, sino al contrario, en la confrontación de lo existente con lo nuevo, de la prueba y el error con la arcilla, por ejemplo, de la apuesta tan compleja de lograr materializar una idea, de compartir en el plano colectivo desde la subjetividad misma.

El contexto local se vio imaginado desde las identidades que lo constituyen, en este juego de inventar cooperativas y unos “productos” que suplían deseos, imaginarios y necesidades objetivas, que desde luego en la mirada de maestra nacen a partir de su propia cultura y vuelven a ella de manera resignificada.



Foto: Archivo Facultad de Artes ASAB

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS

y/o estrategias de evaluación de aprendizajes, reportadas en los syllabus de formación del maestro de música en dos IES

El syllabus como instrumento

Gustavo Martínez Palacio
Egresado del Proyecto
Curricular de Artes Musicales
Facultad de Artes ASAB
Especialista en Pedagogía
UPNC
Magíster en Educación

Desde antes del cambio de milenio se han generado grandes cambios en el campo de la universidad e instituciones de educación superior, agrupadas como IES (Instituciones de Educación Superior). Estos cambios son el resultado de la implementación de tecnologías administrativas y económicas en los procesos educativos, a partir de acuerdos como el de Bolonia y los proyectos Tunning en Europa y Alfa Tunning en América latina. Estos acuerdos promueven, entre otras, principios básicos dentro de los currículos académicos de las diferentes carreras, el sistema de créditos académicos (como la unidad de medida de la dedicación académica por parte del estudiante), los cuales facilitan la movilidad académica de los estudiantes entre las regiones y continentes, así como algunos requisitos mínimos de infraestructura y cualificación del cuerpo docente.

La promoción de estos cambios estructurales en los diferentes componentes del nivel macrocurricular¹ de las universidades se originan en la búsqueda de soluciones a distintos problemas como: la movilidad estudiantil en las diferentes zonas, la homologación de cursos o materias y el cómo garantizar ciertos estándares de “competencia” básicos al finalizar el proceso de formación que aseguren la óptima inserción del recién egresado en el mercado laboral.

¹ El nivel macrocurricular está comprendido por los planes de formación, perfiles de egreso y planes de estudio.

Según sea la intención con la que se quiera interpretar esta palabra “competencia”, tendrá diferentes significados: capacidad, habilidad o aptitud entre otros muchos significados relacionados con este concepto. Si bien, son variados los significados, lo cierto es que la formación por competencias, tiene un propósito claro; lejos de pretender la reproducción de conceptos mentales, atomizados y desarticulados, busca movilizar habilidades, destrezas y conocimientos de forma concatenada, articulada con capitales culturales y sociales, contextualizados en realidades laborales, académicas o de la vida cotidiana.

En medio de este panorama, surgen los Syllabus o sílabos, como un documento que diferenciará la formación tradicional de la formación por competencias, esta será entonces una herramienta de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, un contrato entre el docente y el estudiante (contemplado más por el docente, como un contrato no laboral entre él y la institución), un documento de registro permanente. Este documento está técnicamente intencionado y orientado por el docente para propiciar el logro del perfil del egresado del curso o materia.

El syllabus es entonces, un potente dispositivo de comunicación entre el docente, la institución y el estudiante que consigna información estratégica sobre los contenidos y estrategias de enseñanza, aprendizajes y formas de evaluación de los estudiantes, puntualizando en el papel a desempeñar por cada actor en el proceso (Habaneck, 2005).

El manual para la presentación y diseño del syllabus de la Universidad Distrital (2014) sugiere:

- ✍ La elaboración colectiva de este instrumento, según el área a la que pertenece cada espacio académico, con

el fin de definir colectivamente, las competencias en que se formarían acordes con el perfil del egresado.

- ✍ Superar el modelo enciclopedista de algunas unidades de enseñanza, lo que sugiere trabajar por núcleos problémicos.
- ✍ Emplear distintas estrategias de enseñanza que posibiliten centrarse menos en el docente y más en el trabajo colectivo, cooperativo del estudiante.
- ✍ Diferenciar entre evaluación (proceso cualitativo) y calificación (proceso cuantitativo); del mismo modo, se requiere diseñar formatos específicos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, acordes con el calendario académico vigente.

Sobre el rol de la evaluación:

Deber ser flexible y variada con el fin de retroalimentar los avances de los estudiantes en función de un estándar preestablecido, tomando decisiones y ajustando el proceso de enseñanza durante el desarrollo (Jerez, Hasbún y Rittershausen, 2015).

La universidad colombiana se sumó a la iniciativa del proyecto Alfa Tunning América Latina e incorporó la formación por competencias y el crédito académico como unidad de medida para calcular la inversión o dedicación de tiempo por parte del estudiante, en esto, el syllabus resulta ser un instrumento determinante y es responsabilidad del docente. Lo explicado hasta el momento, argumenta el interés del presente documento por esta herramienta.

En el desarrollo de este estudio, se seleccionaron dos universidades, una del sector privado y otra del sector público de la capital colombiana, con el fin de conocer las prácticas de evaluación y/o estrategias de evaluación de aprendizajes repor-

tadas en su nivel microcurricular², Syllabus. Las asignaturas elegidas para el presente estudio fueron dos materias pertenecientes al núcleo básico de formación o núcleo común, es decir: materias que todo estudiante del pregrado de maestro en Música debe cursar durante su formación profesional, indiferente de su línea de formación específica o énfasis de formación: interpretación, dirección o composición.

¿Qué es una evaluación auténtica?

Significa reflexionar sobre nuevas perspectivas de comprensión de uno de los focos a tratar por el docente en la enseñanza: la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación auténtica se presenta como un enfoque alternativo a la concepción tradicional de la evaluación, por tanto, contiene nuevas estrategias que acompañan la enseñanza y el aprendizaje, tales como el diseño de tareas auténticas en las que el estudiante es monitoreado en su proceso de aprendizaje y desempeño de habilidades, propias de la educación basada en competencias.

El campo financiero, en constante cambio, genera modificaciones en las formas de relación y concepciones políticas, que a su vez, movilizan su poder hacia el sector educativo que se constituye un sustento en su lógica. Desde este lugar, la escuela autorreflexiona acerca de su rol y las metodologías empleadas en la consecución de sus objetivos y los objetivos impuestos por el sistema.

Una evaluación coherente con las demandas de los tiempos actuales implica reformas en las concepciones que se tienen acerca de los

estudiantes, su contexto, los propósitos que yacen en las escuelas, entendidos como el perfil del egresado y concretizados en logros a alcanzar por el estudiante al finalizar un curso, asignatura, semestre, nivel o carrera. La educación actual basada en el aprendizaje por competencias, entiende la competencia como la movilización de un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas acompañada con una serie de recursos psicológicos y sociales, localizados en un contexto particular. Lo anterior supone la implementación del docente con aquellas estrategias que promueven la participación activa del estudiante y lo empoderan como participante indispensable y responsable de su proceso de formación.

Por tanto, el desafío de la educación actual no se restringe a la transposición de contenidos, que se limitaba a demandar que el estudiante escuchara, repitiera, copiara y memorizara unos conocimientos, no reflexionados, sin contexto, atomizados y sin estar articulados con unos saberes. De este modo, la evaluación auténtica no se aplica de forma exclusiva al final de un bimestre, semestre o año escolar, sino que acompaña los procesos de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo retroalimentación continua capaz de modificar las estrategias implementadas en la búsqueda de mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Es entonces, cuando se encuentra importante que el docente reflexione en profundidad sobre lo que enseña y cómo lo enseña (Perrenoud, 2008, p. 24), “debe cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía”. No se trata solo del hacer, este hacer tiene una carga ética, social y profesional. La evaluación auténtica tiene una función pedagógica y ante todo social, puesto que los desempeños buscados

² El nivel microcurricular comprende el diseño de los procesos de enseñanza - aprendizaje a nivel de curso.



Foto: Archivo Facultad de Artes ASAB.

por el docente en el estudiante y dentro del aula, van más allá del contexto escolar, traspasan las paredes y llegan a su vida civil, su contexto familiar y social.

Entre tanto, un proceso de enseñanza y evaluación dentro de este marco, comprende la enseñanza y el aprendizaje como un proceso complejo y multidimensional, de ahí que sea necesario ajustar los propósitos de formación en relación con los resultados pretendidos, en consecuencia, se debe ajustar el sistema y los procesos de evaluación para favorecer el aprendizaje. De esta manera, se busca la coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación.

La autoevaluación tiene un lugar importante en la evaluación auténtica. Se ha mencionado la indispensable responsabilidad del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de este proceso se promueven en el estudiante sus capacidades de autorregulación orientadas a la planificación y reflexión en la efectividad del logro de los objetivos propuestos.

En resumen, la evaluación auténtica es entendida como un proceso de acompañamiento en la enseñanza-aprendizaje con un marcado carácter formativo que se da en tres niveles paralelos y acompañados de una retroalimentación propiciando la reflexividad y la formación del ciudadano, de modo que el estudiante pueda desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y sus facultades como ciudadano activo y comprometido en la mejora de su entorno, el desarrollo propio y el de los demás.

Y cómo vamos en la evaluación...

La implementación del proyecto Alfa Tunning, al que Colombia al igual que otros países de la zona se vincularon libremente, supone una gran inversión de tiempo, recursos físicos y humanos, necesarios para llevar este propósito a buen término. La pregunta al respecto es: según lo syllabus analizados ¿Cuáles son las estrategias de evaluación reportadas en los syllabus? Y ¿Cómo se aproximan estas a una evaluación auténtica?

Si bien, la formación basada en competencias describe un estudiante más activo en contraste con la formación tradicional, el rol del docente no es menos desafiante con respecto al modelo tradicional; la planeación del desarrollo de los contenidos, el análisis de los estilos de aprendizaje, así como los procesos de deliberación sobre la estrategia más adecuada según la situación didáctica y el contexto que enmarca la actividad educativa; sin dejar de lado las constantes tomas de registro de progreso en el proceso de formación, un sinnúmero de actividades que significan todo un desafío para la labor desarrollada por el docente. Si, el estudiante se vuelve el centro de atención en la formación base en competencias, y es cierto que su responsabilidad es asumir un rol activo y participativo en su formación dentro del aula y fuera de ella. El docente, por otro lado, no solo acompaña y guía el proceso en el aula, toda la reflexión sobre su práctica es desplazada a otros espacios, en los que el docente, desde sus apuntes, registros y memorias, replantea sus próximas sesiones de clase desde las experiencias obtenidas.

Esta práctica docente, supone un profesional-evaluador en permanente ejercicio, dentro y fuera del aula, que evalúa no solo los avances de sus estudiantes en la apropiación de los contenidos, sino la eficacia de sus enseñanzas y los condicionantes de estas, por recursos físicos y humanos. Esta evaluación es dinámica y viaja en doble dirección, en acción hacia el estudiante y reacción hacia el docente.

Objetivos o propósitos de formación, no los de la asignatura, estos son los que se fija el docente desde su experiencia en la disciplina en cuestión: estas son las pretensiones del docente en cuanto a desempeños de formación que se espera puedan acreditar sus estudiantes una vez culminada su asignatura. No solo los objetivos del curso son para el docente el fundamento principal del curso. Por ejemplo, en una clase de básica primaria, aprender a sumar

y restar, pueden ser los objetivos de la clase de Matemáticas. Lo que se espera que haga el estudiante en su contexto social, familiar o vida civil, esos son los propósitos de formación.

Una práctica reflexiva supone el compromiso por parte del docente en el desarrollo e implementación de estrategias en el diseño de tareas auténticas, tareas que correspondan, que estén en coherencia con la educación basada en competencias, esta tareas, por tanto, deben tener un desarrollo en el contexto del estudiante, que le impliquen llevar los contenidos de la escuela a la vida real y a lo que supondrá a futuro el campo en el que se desempeñará en las labores de su ejercicio profesional.

Tener un posicionamiento frente a los conocimientos y sus contenidos, comprendiendo un legado colonial y asumiendo una postura decolonial en la que dialoguen los conocimientos europeos con los saberes producidos en otras latitudes y con los saberes locales.

Y en el plano del ejercicio docente...

Los diferentes manuales para la elaboración de syllabus, referencian una sección o apartado en el documento, reservado para la evaluación. En el caso del manual de la Universidad de Chile (2015), se hace un mayor énfasis sobre la evaluación como un proceso flexible, variado y con el fin de retroalimentar los avances de los estudiantes en relación con la consecución de un objetivo preestablecido, con el fin de someter a ajustes el proceso de enseñanza.

Lo anterior suscita un gran avance en las prácticas educativas, se hace importante conocer de qué forma el docente, en su rol de evaluador, corresponde con las lógicas adaptadas en el marco de una educación basada en competencias.

Por una evaluación coherente con la formación basada en competencias

Es importante comprender que una buena práctica de evaluación supone la elaboración de instrumentos y toma de registros en diferentes tiempos, por tanto construir un instrumento que pretenda medir la evaluación en términos de validez, confiabilidad y objetividad de Förster, Rojas-Barahona (2008), no sería lo más ajustado. Por otro lado:

... la evaluación implica el reconocimiento explícito de que los valores, ideales y formas de entender el mundo que tienen los docentes y la escuela son transmitidos a sus estudiantes, que solo se puede construir una sociedad democrática haciendo de la democracia la forma de ser de la escuela y el aula, que sin unos docentes intelectuales críticos de su propia realidad difícilmente la educación puede contribuir a cambiar el mundo, a hacerlo más justo... (Hidalgo y Murillo, 2015, p. 1).

Partimos ahora de un nuevo principio, comprender la evaluación como una actividad con una fuerte carga política que permite transformar las realidades sociedades. A partir de Hidalgo y Murillo (2015), se toman cuatro categorías de análisis (expuestas en la matriz 1.1) para revisar dos syllabus.

Partimos ahora de un nuevo principio, comprender la evaluación como una actividad con una fuerte carga política que permite transformar las realidades sociedades. A partir de Hidalgo y Murillo (2015), se toman cuatro categorías de análisis (expuestas en la matriz 1.1) para revisar dos syllabus.

Herramientas de análisis

- ✎ Objetivo de formación
- ✎ Contexto del contenido
- ✎ Estrategias de evaluación
- ✎ Objetivos de evaluación sumativo-formativo-diagnóstico
- ✎ Evaluación cualitativa-cuantitativa
- ✎ El formato apoya el aprendizaje
- ✎ Tareas de evaluación - forman en competencias

Resulta importante precisar que el tener un cronograma de eventos en donde se planifique la enseñanza de unos contenidos particulares y donde el docente registre que debe reportar una nota no debe suponer que la evaluación es un evento y no un proceso en el que se le hace un seguimiento al avance que el estudiante acredita en el proceso de enseñanza-aprendizaje, monitoreando los logros de aprendizaje.

Inferencias y recomendaciones

Dada la escasa información relacionada con la evaluación, se hace difícil someterla al análisis en la matriz propuesta.

- ✎ Ninguno de los textos analizados relaciona una evaluación inicial o diagnóstica del grupo o sus integrantes, en ninguno de los dos documentos analizados.
- ✎ Se infiere en el syllabus 2 un interés por valorar la información o conocimientos memorizados.



Foto: Archivo Facultad de Artes ASAB.

- ✎ No hay pistas sobre el carácter de las preguntas abiertas o las intencionalidades de las preguntas sobre las audiciones, en el syllabus 2.
- ✎ El mayor peso está dado al ensayo o documento monográfico, esta actividad no precisa sobre su carácter y lineamientos para su presentación.

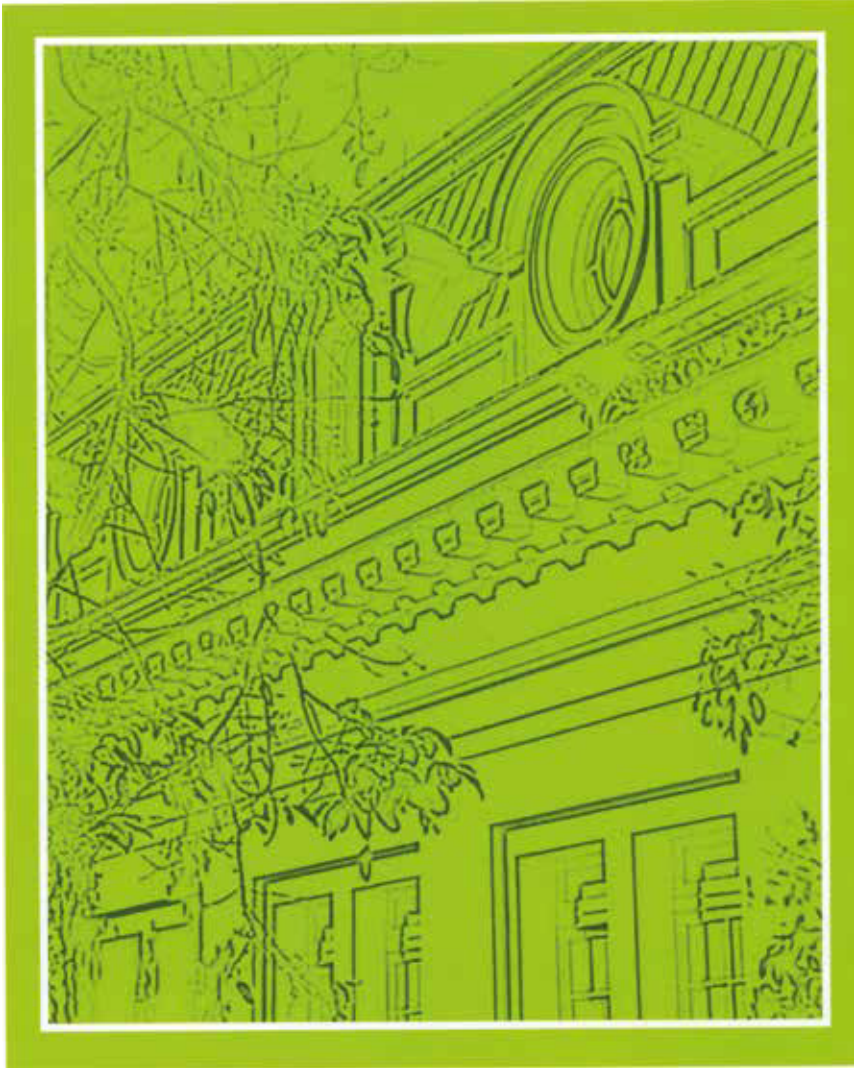
Es importante comprender cómo el docente comprende la práctica evaluativa, este no es un proceso de menor valor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La evaluación potencia la enseñanza-aprendizaje, posibilitando en el estudiante y en el grupo la capacidad de reflexión sobre su rol activo en su proceso de formación, y al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de reorientar la enseñanza o sus estrategias que permitan cambiar el proceso y asegurar mejores aprendizajes.

De ninguna manera se pretende concluir que el docente no se tome en serio su labor docente, es altamente probable que su producción intelectual y pedagógica sobre este componente del syllabus y de la enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, exista en la práctica, pero no se reporta de manera escrita en el syllabus. Esto es probable dado que en conversaciones con los docentes,

ellos manifiestan que este documento es solo un requisito ante la universidad, más allá de ser un instrumento importante de planeación y reflexión de sus prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Sistema de créditos académicos: por la flexibilización escolar*. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87727.html>
- Förster, M. C. y Rojas-Barahona, C. A. (2008). Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 285-305.
- Habaneck, D. V. (2005). *An examination of the integrity of the syllabus*. *College Teaching*, 53(2), 62-64.
- Jerez, Y. O., Hasbún, H. B. y Rittershaussen, K. S. (2015). *El diseño de syllabus en la educación superior: Una propuesta metodológica*. Ediciones Universidad de Chile.
- Pedraza, L. Y. A. (2014). *Manual para la elaboración y diseño del syllabus*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Vallejo, R. M., y Molina, S. J. (s.f.). La evaluación auténtica en los procesos educativos. En: *La evaluación de las competencias básicas en educación secundaria obligatoria desde las ciencias sociales*. España: Universidad de Murcia.



Facultad
de Artes-ASAB