REVISTA SABERES EDUCATIVOS
Nº 9, JULIO-DICIEMBRE 2022, PP. 77-94
DOI: https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67739
ISSN 2452-5014

De la didáctica general a la didáctica de la educación artística

From General Didactics to Artistic Education Didactics

José Ángel Villabona-Juez[1]; Luz Dary Cáceres-Saavedra[2]

RESUMEN

El propósito del presente artículo es realizar un acercamiento a la didáctica general desde distintos enfoques, para dar sentido a las múltiples perspectivas de la enseñanza, planteando una aproximación a la didáctica específica de las artes visuales en el contexto rural del departamento de Boyacá, Colombia. Se toma en consideración la propuesta de Camilloni (2007), para reflexionar sobre la importancia de las artes en el escenario escolar. Por otra parte, se busca aportar a la conceptualización y resignificación de la didáctica específica de la educación artística, puesto que existen concepciones instrumentales del arte que la ubican en el lugar de la manualidad. Lo anterior permite a el o la docente distinguir elementos relacionados con un saber artes, enseñar artes y educar en artes, donde se resalta la importancia de las experiencias estéticas en la vida escolar. En otras palabras, se pretende reconocer la importancia de la didáctica de las artes visuales en el contexto rural boyacense y contribuir a su conceptualización, resignificando escenarios, prácticas, palabras, gestos, imágenes y relatos que dan cuenta de los retos didácticos en la sociedad.

Palabras claves: didáctica; didáctica específica de las artes visuales; educación artística; educación rural; Colombia.

ABSTRACT

The purpose of this article is to make an approach to general didactics from different approaches, to give meaning to the multiple perspectives of teaching, proposing an approach to the specific didactics of visual arts in the rural context of the department of Boyacá, Colombia. Camilloni's (2007) proposal is taken into consideration to reflect on the importance of the arts in the school setting. On the other hand, this article seeks to contribute to the conceptualization and resignification of the specific didactics of artistic education,

[1] Docente-investigador-creador, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia; candidato a Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá; jose.villabona@uptc.com; https://orcid.org/0000-0001-7426-471X.

[2] Docente-creadora, estudiante de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia; luzdaradiosemillas@gmail.com.

Recibido: 16-11-2021. Aceptado: 03-03-2022

since there are instrumental conceptions of art that place it in the place of manuality. The foregoing allows the teacher to distinguish elements related to knowing the arts, teaching the arts and educating in the arts, where the importance of aesthetic experiences in school life is highlighted. In other words, it is intended to recognize the importance of the didactics of the visual arts in the rural context of Boyacá and contribute to its conceptualization, resignifying scenarios, practices, words, gestures, images and stories that account for the didactic challenges in society.

Keywords: *Didactics; specific didactics of the visual arts; artistic education; rural education; Colombia.*

La educación constituye una dimensión esencial de la vida humana que ha sido necesaria a través de las épocas. Es conveniente reflexionar respecto a los sentidos, lugares y destinatarios de la educación, así como sus finalidades, objetivos y las diversas problemáticas que habitan en el acto de la educación.

La educación como ciencia se enfrenta a múltiples controversias y polémicas derivadas de diversos principios, modelos teóricos y enfoques que, a lo largo del tiempo, han posibilitado reflexiones acerca de la apropiación y la transmisión de saberes, las maneras de enseñar-aprender, y las relaciones maestro-estudiante, escuela-territorio y escuela-cultura.

En la educación colombiana, y en muchos países de Latinoamérica, se han adaptado técnicas y apropiado métodos provenientes de tradiciones occidentales anglosajonas, principalmente, desconociendo el contexto sociocultural de las comunidades, los territorios y sus necesidades. Muchas maestras y maestros se ven supeditados/as a seguir guías o manuales con conceptos y teorías acuñadas al contexto latinoamericano (algunas por intereses políticos), las cuales se han adoptado como teorías innovadoras sobre los métodos propios de la enseñanza, dejando de lado la capacidad crítica y de creación del sujeto docente. Al mismo tiempo, emergen controversias relacionadas con las maneras en que tradicionalmente se ha conceptualizado la didáctica, la cual suele ser instrumentalizada en cuanto técnica y herramienta de la enseñanza, siendo ubicada en algunos casos en un lugar subordinado y al servicio de la pedagogía.

En las reflexiones sobre el lugar de la didáctica en la educación rural, esta suele ser concebida como contenidos y medios que se utilizan para enseñar, siendo percibida tradicionalmente como un subcampo de la pedagogía que se ocupa de las situaciones de enseñanza, es decir, como una herramienta para la enseñanza. Sin embargo, se suele desconocer que la didáctica también se pregunta ¿para qué se enseña?, ¿quién es la o el que enseña?, ¿a quién se enseña?, ¿qué se enseña?, ¿dónde se enseña? Conversar de didáctica es hablar sobre un campo complejo de conocimiento que se encuentra en construcción teórico-práctica y que va más allá de los contenidos, centrándose en preguntas por lo humano y sus ideales respecto al proyecto de sociedad que se quiere.

Debido a lo anterior, existen diferentes maneras de pensar-practicar la didáctica. Unas están centradas en el aprendizaje o los contenidos. Otras visualizan los modelos didácticos, los análisis de casos y las prácticas educativas para establecer maneras de repensar la relación enseñanza-aprendizaje. Así, los procesos educativos muestra una serie de organizaciones intencionales y planeadas que procuran develar, inducir y experienciar saberes y contenidos, para crear una dirección bidireccional donde quien enseña está inmersa/o en circunstancias que implican interacciones, intercambios socioculturales, políticos, entre otros, que alimentan su experiencia educativa.

En este contexto, nos surge una preocupación como licenciados/as en artes plásticas que se desempeñan en el contexto rural colombiano, preocupación que tiene como base comprender cuál es el lugar de la didáctica específica de las artes visuales en la ruralidad del departamento de Boyacá, Colombia. Asimismo, nos surge interés por proporcionar una reflexión y postura crítica con respecto a la teorización y conceptualización de la didáctica en razón de campos disciplinares específicos, en este caso, la didáctica específica de las artes en el contexto rural.

1. Acercamiento a la didáctica general

La didáctica general procura ver la enseñanza como un todo. Se dedica al estudio de los principios, métodos, procedimientos y técnicas que han sido validados a través del tiempo y que han dado paso a prácticas de enseñanza en las escuelas, a partir de los diferentes campos

de conocimiento donde circula el saber. El presente apartado explora algunos de los lugares controversiales y polémicos sobre los que se ha construido la didáctica. Se toma como primer momento a Comenio, quien ha sido reconocido por Narodowski (1996) como el fundador del paradigma del discurso pedagógico moderno y como uno de los principales exponentes de la didáctica. Sin embargo, se aclara que es un lugar, mas no el único, debido a que sociedades antiguas o clásicas (como la china, griega, egipcia o maya) tenían complejos sistemas educativos, los cuales aún son fuentes de investigaciones.

Puede decirse que la didáctica, en cuanto campo de conocimiento en la educación, emerge de luchas sociopolíticas y reivindicaciones educativas del siglo XVII, siendo resultado de utopías y pensamientos propuestos por los cambios de época, los cuales privilegiaron la ciencia por sobre las creencias religiosas y por encima de la transformación y liberación de la sociedad a través de la educación. En este marco, el objetivo de la didáctica era que todas las personas (ricos, pobres, mujeres, hombres, etc.) accedieran al conocimiento, independientemente de su condición social, etnia o credo.

En ese contexto, un primer antecedente que ha influenciado la construcción teórica del concepto de didáctica lo encontramos en *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio, libro publicado en 1675, donde se plantea un cuestionamiento a las prácticas educativas tradicionales de enseñanza, derivadas de la Edad Media europea.

> El método de todas las artes claramente demuestra que las escuelas no enseñan más que a ver con ojos ajenos y a sentir con corazón extraño: porque en lugar de descubrir las fuentes y hacer brotar de ellas diversos arroyuelos, muestran solamente los riachuelos provenientes de los Autores y quieren que por ellos se ascienda hasta los manantiales. (Comenio, 1998, p.60)

El inconformismo ante las maneras en que se abordan los procesos de vida de el/la educando/a revela la posibilidad de transformar la escuela y los modos de enseñanza. Comenio reconoce a la educación como un elemento necesario y fundamental para la condición humana y otorga otros sentidos al acto de enseñanza, basados en la reconfiguración de las relaciones educativas (maestro-educando y naturaleza-ser humano), resignificando el sentido de la educación en la sociedad.

> En general a todos es necesaria la cultura. Pues si se consideran los diversos estados del hombre hallaremos esto mismo. ¿Quién dudará que es necesaria la disciplina a los estúpidos para corregir su natural estupidez? Pero también los inteligentes necesitan mucho más esta disciplina porque su entendimiento despierto, si no se ocupa en cosas útiles, buscará las inútiles, curiosas o perniciosas. (Comenio, 1998, p.16)

En este y otros apartados de la *Didáctica Magna*, el aprendizaje y el acceso al conocimiento se establecen como un camino donde la didáctica obliga a repensar el lugar de la educación, en función de los intereses de los/as educandos/as. Se abre un abanico de posibilidades para transformar los métodos tradicionales e instruir para la vida y no para el momento.

En este sentido, la *Didáctica Magna* ofrece una visión progresista y un plan educativo-instructivo, con el fin de corregir y definir (como apuesta epistemológica de Comenio y en un bosquejo de escuela para ese entonces) escenarios, actores, horarios, saberes, labores y maestros reorganizados educativamente, que transformen la idea del aprender.

> Es necesario que el método didáctico contenga períodos de trabajo y de descanso, con algunos espacios de tiempo para honestas diversiones. El trabajo está distribuido para cada año, cada mes, cada día y aun cada hora; y si con rigor se observa esta distribución, con toda seguridad podrá recorrer cada clase el curso de su trabajo anual y llegar al lugar designado cada año. (p.128)

El planteamiento anteriormente enunciado ha dado paso a la construcción de pensamientos-posturas en educación, como, por ejemplo, respecto a integrar la naturaleza como parte de la educación, pensar los lugares específicos y contextos donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y la idea de el/la docente como profesional experto/a en ciertas áreas o campos de conocimiento. Estos fundamentos han evolucionado en diferentes términos técnicos y conceptuales que permiten la transformación y renovación de las prácticas escolares, a partir del arte, la ciencia y la educación. Estas líneas (objetivos) cuestionan las producciones de conocimiento ortodoxas y, con ello, sus componentes tradicionales.

La didáctica construye métodos y concibe el aprendizaje como un lugar fundamental del desarrollo humano que no se agota en el acto de educativo, sino que se renueva en función de las teorías y paradigmas que producen los discursos sobre los campos de conocimiento, día a día. Comenio ofrece un lugar para reconceptualizar la didáctica y una posibilidad para redireccionar, recrear y reconfigurar la enseñanza de los saberes, en función de las necesidades de las comunidades.

Finalmente, en base a las expresiones éticas, morales y religiosas que están presentes en su obra, se puede afirmar que para Comenio la didáctica se ocupa de la estructura integral del ser humano, considerando espíritu, educación, trabajo, cultivo de hábitos corporales, como la higiene y el cuidado de sí, de los otros y de lo otro. Comenio invita a la producción de *panmétodos* para el acceso universal a la cultura, con el propósito de generar transformaciones en la escuela y en las relaciones ser humano–naturaleza, aportando así a la construcción de una sociedad donde se invierta el orden establecido como "normal". Comenio (1998) no es explícito al manifestar la construcción conceptual de *panmétodos*, sin embargo, menciona que

> Esta labor no es propia de un solo hombre, especialmente si está ocupado en otras cosas y no se halla instruido en todas las materias que deben por necesidad comprenderse en el método universal ni acaso tampoco de una sola edad, si han de llevarse todas las cosas a su perfecto término. (p.130)

2. La educación rural en Boyacá, Colombia

El departamento de Boyacá se encuentra situado sobre la cordillera oriental de los Andes, caracterizándose por su producción agrícola y agropecuaria, sus valles de colores cálidos y fríos, con montañas rodeadas por páramos extensos que cobijan los campos, las casas y las escuelas de esta parte de Colombia.

Allí se desarrollan procesos educativos que tienen como reto afrontar la desigualdad en el acceso al conocimiento, la ciencia y la cultura, así como problemas derivados de conflictos armados y las violencias ocultas en las que se encuentran inmersas las infancias y las/os

maestras/os. La situación de marginación de muchas escuelas, maestras/os y educandas/os, por encontrarse en la periferia "sector rural", presenta una serie de problemáticas que se derivan del modelo tradicional de escuela, el cual está basado en la memorización, los manuales y el/la docente como fuente de saber-poder del conocimiento. Estas dificultades, al momento de trasladarse al aula, legitiman posturas occidentalitas que niegan lugares como el cuerpo, las sensibilidades, el arte, la música, la danza, entre otros, que son considerados menos importantes respecto a las matemáticas, el idioma extranjero y las ciencias empírico-analíticas.

Como se señalaba anteriormente, a veces se desconocen los procesos conceptuales de la didáctica y esta es reducida a una herramienta o método para la enseñanza. Las didácticas específicas de las disciplinas en las zonas rurales, en especial las de las artes, se quedan en planchas de dibujo con uso de perspectivas, manualidades o decoración.

Lo hasta acá señalado surge a partir de reflexiones educativas personales y experiencias pedagógicas acontecidas en diferentes instituciones educativas de primaria en Boyacá, donde se han realizado trabajos educativos en arte. Se han hallado distintas dificultades y retos de comprensión teórico–práctica que son importantes de abordar en el aula, puesto que dan sentido a las relaciones de enseñanza-aprendizaje y no se deben quedar solo en ideas o conceptos carentes de argumentos.

2.1. Didáctica específica de las artes en la ruralidad del departamento de Boyacá, Colombia

Las prácticas pedagógicas en la zona rural de Boyacá obedecen a la metodología denominada "escuela nueva". Colbert (1987), co-creadora de dicho modelo, señala que

> Escuela Nueva fue concebida como un sistema de educación con el fin de ofrecer la primaria completa, poder aplicarla a cualquier situación de aprendizaje en escuelas de uno o dos docentes y adaptarla a todas las escuelas rurales del país. (p.84)

La propuesta didáctica de la "escuela nueva" se enmarca en una serie de cartillas compuestas por unidades, guías y secuencias didácticas, donde no se contempla el arte como disciplina, sino como una actividad mediada por otras áreas del saber. Lo anterior minimiza la importancia de las artes, otorgándoles un espacio alterno y secundario, tal como se contempla en los siguientes principios de la pedagogía activa empleada en el contexto educativo rural:

a) Libertad de el/la educando/a, entendida como la forma en que el/la docente, dentro de sus prácticas de aula, permite que el/la estudiante exprese sus sentimientos, deseos e intereses, dentro de un ambiente de confianza y de respeto por el/la otro/a.

b) Atención a problemas sociales, con actividades de prevención, seguimiento y control ante situaciones sociales propias del contexto, las cuales son tomadas como una oportunidad de desarrollo de la personalidad, así como un medio para afrontar y dar solución a problemáticas sociales.

c) Aprender haciendo: la actividad de la clase se centra en el disfrute del desarrollo de las prácticas, con estrategias que permiten la construcción de conocimiento mediante actividades participativas vivenciales.

d) Métodos activos: la metodología está dirigida hacia actividades individuales y de grupo tendientes a crear ambientes de interacción y constante actividad, y a desarrollar procesos comunicativos que permiten un cambio en la *praxis*.

e) Metodología por proyectos: se diseñan, desarrollan y evalúan proyectos que tienen como finalidad la construcción de saberes individuales y colectivos, así como la formación personal y social.

Estos lugares de la pedagogía activa señalan la importancia de brindar un proceso motivador para el/la estudiante, a lo largo de su trayectoria formativa en la escuela rural. Sin embargo, una dificultad que presenta la pedagogía activa en Colombia es la homogenización de contenidos, en un país que cuenta con diversidad de climas, ecosistemas, sabores, etnias y estéticas. En el libro *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde nuestra América*, Mejía (2020) expresa que

> Los caminos que han asumido los ministerios de educación que toman la educación global del STEM, tienen como soporte para el mundo rural una visión de campesino que, una vez vaciada a nivel educativo, termina asumiendo los estándares, las competencias y los derechos básicos de aprendizaje que homogeneizan la educación, trasladados con pequeñas variantes para el mundo de la escuela rural. (p.219)

Esta cita resalta que, para lograr una educación rural, el primer ejercicio de alguien que trabaje en educación debe ser abandonar la idea de ruralidad que posee el capitalismo cognitivo, así como la concepción del derecho a la educación como dádivas a sectores.

3. Didáctica específica de las artes visuales

Las didácticas específicas pueden considerarse como aquellas que profundizan en un campo de conocimiento y aportan metodológicamente a los procesos de enseñanza–aprendizaje. Desde una mirada amplia, Camilloni (2007) ha señalado que

> Estas didácticas no pueden ser valoradas como ramas que se sostienen del tronco de la didáctica general, pues todas aportan en igual medida a la construcción de una acción pedagógica con sentido social, respetuosa del carácter integral que debe tener la educación intencional. (p.37)

Las didácticas específicas no se pueden reducir a la mera conformación de un engranaje más de la didáctica general, aunque traten y compartan los mismos problemas. Una de sus diferencias reside primordialmente en la posibilidad de configurar conclusiones propias y particulares de cada disciplina en contextos específicos, donde la reflexión hace parte de la práctica investigativa.

Ahora bien, la didáctica específica de las artes visuales otorga otros sentidos a la construcción de escuela y permite a educandos/as y educadores/as el desarrollo de pensamientos creativos, divergentes y alternos, expresiones estéticas, sensibles y visuales que cuestionan aspectos de la enseñanza tradicional. La didáctica específica de las artes visuales aporta a la construcción y teorización de un campo de conocimiento poco

desarrollado en el contexto boyacense, el cual establece una conexión compleja entre las diferentes dimensiones creativas del ser humano.

El/la pedagogo/a que trabaja esta didáctica puede propiciar en los/as educandos/as elementos para el razonamiento, el pensamiento sensible y el pensamiento creativo, los cuales nutren la búsqueda de conocimientos teórico-prácticos y reflexivos dentro de la escuela, que suceden tanto de forma individual como grupal. Esto tiene gran relación con la construcción de país, puesto que fomenta la diversidad cultural, las sociedades críticas y las ciudadanías sensibles consigo mismas, con el otro y con lo otro. Ello cobra especial valor en un país como Colombia, donde se necesita una reconstrucción del tejido social, el cual ha sido debilitado por factores como la corrupción, la violencia y el narcotráfico.

Por tanto, se asume una postura crítica respecto a la didáctica específica de las artes visuales, en tanto esta puede establecer parámetros de comprensión y reflexibilidad organizada sobre lo que sucede en el acto del aprendizaje, es decir, no deja nada al azar o a la improvisación. La atmósfera de la experiencia que rodea al aprendizaje en el arte se co-crea, en y desde relaciones horizontales de conocimiento que desestructuran las jerarquías impuestas en la educación tradicional.

Esta mirada involucra no solo el acto de saber enseñar, sino también el dominio del ámbito experiencial y el sentido propio de cada técnica aplicada a la teoría y la *praxis* de la educación. De allí que un/a docente de educación artística, más que un/a profeta-profesor/a, es un ser humano dotado de capacidades intelectuales, académico-investigativas, técnico-estéticas y expresivas-creativas, que acompaña y guía procesos de vida de sus educandos/as, bajo una responsabilidad política sobre el acto de enseñar–aprender[3]–desaprender, tomando la experiencia de la vida y el goce de la educación como fuente de inquietudes más que como verdades, en un sistema que cada vez oprime más.

En consecuencia, el/la educador/a de artes, bajo esta propuesta, se asume desde tres categorías:

[3] Comprendiendo que el acto educativo va en doble vía: por un lado, quien enseña a su vez aprende, y el que aprende, enseña. Esta dualidad de complementariedad permite entender el principio de reciprocidad que debe estar marcado en el acto pedagógico, en la relación educador-educando.

1) Saber en artes. Tiene que ver con dos elementos. El primero está relacionado con la formación intelectual en espacios formales y no formales, donde se aprenden teorías, se contrastan y refutan conceptos, y se recrean las realidades. Un segundo componente tiene que ver con los procesos de desarrollo de la vida del ser humano, los cuales enriquecen el descubrimiento del arte desde la experiencia y van a influenciar un pensamiento sensible. Como argumenta Dewey (2008)

> Una experiencia de pensamiento tiene su propia cualidad estética, difiere de aquellas experiencias que son reconocidas como estéticas, pero solamente en su materia. La materia de las bellas artes consiste en cualidades; la experiencia que lleva a una conclusión intelectual son signos o símbolos que no poseen una intrínseca cualidad propia, pero sustituyen a cosas que pueden, en otra experiencia, ser experimentadas cualitativamente, esa diferencia es enorme. (p.44).

La cita anterior conduce a la reflexión sobre la manera en que se genera un saber adquirido desde la experiencia y sobre el saber academicista que se modifica o adapta para ser enseñado. Parafraseando a Chevallard (1997), se trata de una transposición didáctica en la que el conocimiento científico se transforma a un nivel menos técnico y se vuelve asequible-accesible para estudiantes no expertos/as.

Por lo tanto, el saber en artes contiene procesos de reflexividad, es decir, el sujeto maestro en artes, a partir de procesos de creación–investigación, se investiga a sí mismo y a sus prácticas, para otorgar sentido a sus “qué-haceres”. Esto conduce al desarrollo de estilos y maneras de re-aprender, creando una identidad didáctica basada en el dominio amplio de la técnica y su campo de conocimiento.

2) Enseñar artes. Este es uno de los retos que tiene el/la maestro/a en la educación actual, debido a la ausencia o poca importancia que se otorga al arte en la escuela. El enseñar artes abarca mediaciones, contextos, estrategias, intenciones e interacciones destinadas a provocar en el otro el aprendizaje. Estas funciones son propias del oficio reflexivo de el/la docente e implican la relación de un sujeto que aprende y otro que enseña, en un determinado contexto sociocultural, territorial y escolar. En este sentido, María Acaso

(2009) señala: "El pedagogo de arte crítico ha de concienciar al estudiante de la necesidad de desarrollar este mecanismo de defensa, para generar el conocimiento emancipado que es tan necesario para llegar a ser independiente visualmente" (p.158). En consecuencia, enseñar artes involucra a un/a educando/a que aprende en y con su territorio, y a un/a maestro/a que genera preguntas como herramientas para investigar, reflexionar y desarrollar posturas propias creativas, con objeto de transformar el espacio educativo.

3) Educar en artes. Esto es asumido como un proceso de seducción e invitación a explorar otras posibilidades de la realidad, donde emerge el goce estético, la transformación de las conductas, los comportamientos e intereses asociados a la experiencia y al aprendizaje por y para vida. Lo anterior involucra el desarrollo del pensamiento sensible, la inteligencia creativa, la voluntad investigativa, la afectividad y emoción frente al conocimiento, todo lo cual se despierta en el acto de educar, con objeto de cuestionar e indagar problemas de la educación tradicional, donde el educar en arte puede guiar el desarrollo multidimensional del sujeto dentro del contexto educativo. Es decir, el educar implica un compromiso político de el/la maestro/a con la vida, basado en la responsabilidad frente al conocimiento (el/la maestro/a como intelectual de la educación y de la pedagogía), la igualdad, la cooperación y la construcción de educaciones divergentes. De este modo, no solo involucra el conocimiento adquirido por el/la estudiante, sino también cómo este/a lo traslada a su realidad física y la manera en que lo transforma y le da sentido en su propio pensamiento. La importancia no radica en la cantidad de conocimiento que el/la estudiante pueda memorizar (como sucede en la *educación bancaria*), sino en cómo estos conocimientos se ponen en práctica en el cotidiano, ayudando a visibilizar y resolver las problemáticas de la vida diaria, desde diferentes perspectivas del mundo. Tal como lo expresan Lowenfeld y Brittain (1984), el arte busca cuestionar el mundo que nos rodea, impulsando el desarrollo del pensamiento creador y divergente como una manifestación del ser individual, dentro del capital simbólico y cultural de la estructura social. Ahí se encuentra implícita la creatividad asumida como la capacidad de pensar, construir y materializar las ideas en objetos, es decir, pasar del mundo teórico o del pensamiento a lo práctico y, con ello, a lo estético-sensible.

Saber artes, enseñar artes y educar en artes se relacionan intrínsecamente con las particularidades de la creación, la imaginación, el dominio de la técnica, la reflexión en el hacer. Los/as estudiantes pueden construir un pensamiento complejo que involucre técnicas como la pintura, el dibujo o la cerámica, para la creación de imágenes y representaciones visuales. El fin es establecer escenarios donde el aprendizaje sea considerado como significativo y experiencial, relacionado con la vida y no tan solo con la memorización o repetición de temas que poco se comprenden y que han reducido la mirada del arte a las manualidades aplicadas.

4. Escuela, maestro y ruralidad en Boyacá nuevo título acá

Para el presente manuscrito se llevó a cabo una experiencia de indagación en torno a la didáctica de las artes visuales, en escuelas rurales de los municipios de Arcabuco, Ramiriquí, Tibasosa, Motavita, Tunja, Sogamoso y Santa María, del departamento de Boyacá, Colombia. Los contextos educativos indicados se encuentran en zonas rurales de difícil acceso. Se realizó una aproximación a los escenarios, actores y prácticas de la enseñanza de las artes, desde elementos de la investigación de segundo orden propuesta por Jesús Ibáñez (1990), donde emergen para esta investigación las categorías *saber artes*, *enseñar artes* y *educar en artes*, considerando la búsqueda de rutas de sentido hacia la teorización de una didáctica específica de las artes en la ruralidad.

Se implementaron técnicas interdisciplinares para la pesquisa de información en el trabajo de campo, como es la observación, con el fin de describir desde una mirada atenta los contextos y las prácticas. También se recolectaron datos por medio de entrevistas no estructuradas a algunos/as docentes, para lograr un acercamiento a la cotidianidad de las realidades educativas rurales y, con ello, identificar y reconocer los elementos que configuran la enseñanza de las artes en Boyacá.

Un estudio realizado por Wahid et al. (2018) indagó en el dominio de conocimientos y contenidos pedagógicos, por parte de docentes de arte, en el campo de la apreciación de las artes visuales, estudiando los factores que influyen en la enseñanza de estas últimas en la

escuela. Ciertos resultados de dicha investigación se asemejan a algunas reflexiones acontecidas durante la observación del contexto rural de Boyacá:

1. Los maestros y maestras menos educados/as en la apreciación artística, se centran en el desarrollo psicomotor por medio de las manualidades.

2. Los maestros y maestras que tienen conocimiento débil en la materia son menos capaces de elegir ejemplos y actividades apropiadas para desafiar a sus estudiantes, hacer preguntas críticas, crear debates y generar participación.

3. Tanto estudiantes como docentes siempre están construyendo el conocimiento pedagógico del contenido (CPC o PCK, por sus siglas en inglés), el cual es importante para el cambio o la conservación de las prácticas de la enseñanza (Wahid et al., 2018, p.298).

Estos resultados, analizados en clave del contexto rural boyacense, presentan lugares comunes de diálogo. De acuerdo al primer y segundo hallazgo, los/as maestros con insuficiente formación en arte simplifican el conocimiento del mundo sensible al desarrollo psicomotor mediante las manualidades, lo cual es muy frecuente en las instituciones educativas rurales de Boyacá, donde existen pocos/as profesionales con formación en el área. Ahí el modelo educativo que se establece es el multigrado, donde el/la docente tiene en una misma aula y al mismo tiempo a estudiantes de diferentes edades y condiciones socioculturales, debiendo enseñar los contenidos curriculares de primero a quinto de primaria. Por esta razón, en las instituciones educativas rurales muchos/as docentes se centran en la enseñanza memorística y repetitiva de elementos básicos de la aritmética matemática, como lo es sumar, restar, dividir y multiplicar, así como también se enfocan en el aprendizaje de manuales para leer y escribir. Esto tiene consecuencias en el aprendizaje de los/as educandos/as, porque excluye algunas áreas de conocimiento importantes para el desarrollo cognitivo, motriz, corpóreo, poético, estético y sensible del ser humano, como son la educación física, el pensamiento filosófico, el arte, entre otras.

El tercer resultado enunciado líneas atrás surge como consecuencia de los dos anteriores, ya que al desconocerse el arte en lo teórico, lo técnico y lo práctico, el lugar de reflexión de la didáctica específica de las artes visuales desaparece o se subestima. Esto invita a pensar

en los posibles efectos que trae consigo desconocer la profundidad de las didácticas específicas, toda vez que:

1. La ignorancia de el/la docente fija problemas de enseñanza-aprendizaje en la escuela, legitimando prácticas lesivas e ignorancias.

2. Al no generar un marco amplio del arte enfocado en los problemas de la cultura visual, se desconocen las implicaciones de los medios audiovisuales en el aprendizaje y los problemas derivados de los mismos.

3. La falta de conocimiento en el saber artes, el enseñar artes y el educar en artes, reduce la posibilidad de tener espacios culturales, artísticos y comunitarios donde se den otros sentidos a la educación rural.

4. En cuanto a lo visual y su relación con la tecnología, es poco lo que se investiga en las escuelas rurales, lo que deriva en problemas relativos a la cultura visual, es decir, al desarrollo de capacidades estéticas y poéticas para la comprensión de prácticas de representación visual (pinturas, fotografías, videos, etc.). Además, genera en el/la estudiante analfabetismo tecnológico, lo que incide en su desempeño en la vida cotidiana y en el campo laboral.

Se propone que exista un reconocimiento a las didácticas específicas en artes dentro del contexto rural, teniendo en cuenta la importancia de dichas didácticas específicas en el currículo de cada una de las disciplinas.

5. Conclusiones

Como hemos visto, la didáctica general puede ser abordada desde diferentes corrientes y conceptos que evidencian una multiplicidad de significados, los cuales tienen en común analizar las problemáticas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje. De allí que en la didáctica específica de las artes se presenten diferentes retos, entre ellos, la misma conceptualización.

La didáctica específica de las artes visuales en la escuela posibilita la formación de pensamiento crítico y ubica al maestro o maestra en una relación horizontal de aprendizaje. Se debe transformar la idea ortodoxa e instrumentalista de la didáctica y buscar el reconocimiento de los saberes propios, los diálogos y la trasformación de las prácticas docentes en lo rural. Esto puede alimentarse de los acervos de los territorios, haciendo hincapié en los oficios y costumbres otras en relación con la naturaleza y el cosmos.

Desde una perspectiva crítica de la pedagogía, Boaventura (2009) argumenta que se puede hacer uso de una ecología de saberes desde las epistemologías pluralistas, donde se promueva la interdependencia entre saberes científicos producidos por la modernidad occidental y otros saberes no científicos, bajo la idea del replanteamiento teórico de todos ellos, posibilitando el diálogo entre diferentes formas de re-aprehender el mundo, en armonía con la naturaleza, siendo consciente y responsable de cada acción que se hace. Lo anterior permite un cuestionamiento a las ideas tradicionales con las que se da la construcción de las “verdades” o paradigmas en el mundo educativo. Por lo tanto, podemos señalar que la educación desarrolla y agudiza la mirada reflexiva en cuanto a lo que se sucede en y con el entorno. De este modo, la didáctica de la educación en artes visuales en el contexto rural boyacense podría contar con su propio carácter epistémico, resignificando palabras, gestos, imágenes y relatos que dan cuenta del presente y que, posteriormente, serán parte de la historia de nuestra sociedad.

Se necesita diseñar escenarios donde las didácticas de la educación en artes permitan reflexionar y crear espacios en los que los/as estudiantes puedan expresar maneras de sentir la realidad colombiana, a partir de las formas en las que ellos/as conciben el mundo y la forma en que habitan el territorio (como diría Freire, la educación como práctica de la libertad). Es necesario recapacitar sobre un arte que busca preguntarse por las dinámicas de transformación social, en las que se encuentran presentes la violencia, el desplazamiento y la pobreza.

Quedan aún panoramas por ampliar e indagar, como son los cambios de la didáctica derivados de las transformaciones tecnológicas acontecidas durante la pandemia de COVID-19, donde se han redefinido conceptos como enseñanza, aprendizaje y rol docente, entre otros. La virtualidad es una de las maneras en que el ser humano se ha adaptado a los

problemas de la interacción social y educativa, y es allí donde se debe reconocer a la didáctica como un lugar de reflexión y análisis de los sistemas educativos, cuestionando las formas, maneras, prácticas, elementos y actores que hacen posible la educación en el encierro o la alternancia, y cómo esas "nuevas" dinámicas de la vida se constituyen en la historia de la educación en la actualidad.

Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades, nuevas prácticas en la enseñanza de las artes en la cultura visual*. Catarata

Boaventura, S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni (Ed.), *El saber didáctico* (pp- 23-38). Paidós.

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique.

Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna.* Porrúa. (Trabajo original publicado en 1657).

Colbert, V. (1987). Universalización de la primaria en Colombia. Programa Escuela Nueva. La educación rural en Colombia. Situación, experiencias y perspectivas. FES.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós Ibérica.

González, A., Regalado, M., y Jiménez, A. (2015). Escuela nueva en Boyacá : el caso de dos municipios. *Revista Quaestiones Disputatae*, *8*(16), 83–101. http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/955/925

Ibáñez, J. (1990). *Sociología crítica de la cotidianidad urbana*. Anthropos.

Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1984). *El desarrollo de la capacidad creadora* (segunda edición). Kapelusz.

Mejía, M. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde nuestra América* (tomo 3). Ediciones Desde Abajo.

Narodowski, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo*. Novedades Educativas.

Ocampo, J. (2001). *Rafael Bernal Jiménez: sus ideas educativas, sociológicas, humanistas y Escuela Nueva en Boyacá*. Plaza y Janés.

Wahid, N., Bahrum, S., Ibrahim, M., & Hashim, H. (2018). Pedagogical Content Knowledge of Art Teachers in Teaching the Visual Art Appreciation in School. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *7*(12), 296–303. https://doi.org/10.6007/ijarbss/v7-i12/3612