

### RAE

1. Tipo de Documento: Tesis de grado de Maestría en Investigación
2. Título: Pensamiento Crítico en las Prácticas Educativas Innovadoras desde el Arte.
3. Autores: Hernández, Carlos Federico; Romero Martínez, Elkin.
4. Lugar: Bogotá D.C.
5. Fecha: Diciembre de 2015.
6. Palabras Clave: Pensamiento Crítico; Educación Artística; Prácticas Educativas Innovadoras; Audiovisual.
7. Descripción del Trabajo: Tesis de grado a partir de la cual se buscó que el grupo focal investigado pusiera de manifiesto algunas de sus vivencias como estudiantes de un colegio público de Bogotá, desde una perspectiva crítica. Evidenciando ciertas necesidades que como grupo social perteneciente a una misma institución educativa pudieran tener, con miras a transformar estas realidades. Así mismo se aborda el tema de la educación tradicional como una problemática que entorpece la generación de un pensamiento crítico y reflexivo desde el aula de clases, buscando un cambio a este paradigma educativo a partir de la propuesta y puesta en marcha de una estrategia enmarcada como una práctica educativa innovadora basada en diferentes postulados de la educación artística, que precisamente esculpa un terreno propicio para la generación de un pensamiento crítico en sus participantes. De este modo los partícipes (grupo focal) en comunión con los investigadores fueron creadores de alternativas y lenguajes que manifiestan estas posibilidades de cambio.  
Siguiendo esta línea se pretendió a partir del desarrollo de esta tesis procurar nuevas alternativas basadas en el lenguaje audiovisual que permitieran transferir las experiencias obtenidas y los hallazgos realizados a la comunidad educativa, soportados en la validez cualitativa y discursiva que se nutrió del trabajo realizado en campo documentado momento a momento.
8. Línea de Investigación: Sociedad y cultura en la era digital.
9. Metodología: Es de carácter cualitativo, asociada a metodologías propias de la Micro-Etnografía y la sistematización de Experiencias.
10. Conclusiones:
  - Los estudiantes al interior de las clases carecen de un espacio donde se puedan expresar libremente, esto a causa del modelo educativo tradicional que entorpece o sub valora la libre expresión, la reflexión, la crítica, el trabajo colectivo. Siendo un atenuante para esta situación el alto número de estudiantes por aula.
  - Entre las expectativas que tienen los estudiantes acerca de cómo les gustaría que fuera la educación, se encuentran puntos recurrentes entre los que se destacan: una clase más participativa, libre expresión, formas de evaluar diferentes.
  - Los estudiantes se encuentran muy habituados al sistema educativo tradicional en el cual obedecen instrucciones puntuales, cuando se genera el espacio para que propongan y se expresen libremente se sienten bloqueados, tornándose poco partícipes.
  - El lenguaje coloquial manejado por los investigadores a lo largo de los encuentros, logró generar un ambiente de confianza y libre expresión en los participantes, ya que se desvaneció la imagen de profesor tradicional estableciendo un dialogo par con los jóvenes. Los estudiantes manifiestan que en el espacio de los talleres se pueden expresar más libremente y ser ellos mismos.
  - Los motiva tener un objetivo claro y aplicable a sus vidas en su proceso educativo, diferente a la evaluación.
  - A través de los talleres se lograron propiciar los espacios para el debate, la reflexión, la divergencia, para proponer y crear, lo cual se enmarca dentro de las cualidades de un pensamiento crítico.
  - El trabajo en grupo y la creación colectiva son elementos que motivan a los estudiantes y genera en ellos responsabilidad social, al asumirse como parte esencial para la consecución de un objetivo.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INNOVADORAS  
DESDE EL ARTE

Autores

Carlos Federico Hernández

Elkin Romero Martínez

Director de Tesis

Luis Enrique Quiroga

Maestría en ciencias de la educación

Universidad de San Buenaventura Bogotá

Bogotá D.C. Noviembre 07 de 2015

## Tabla de contenido

Introducción.....	5
Objeto de conocimiento.....	6
Planteamiento del problema .....	6
Objetivo general .....	16
Objetivos específicos.....	16
Fundamentación teórica.....	16
Pensamiento Crítico.....	17
La Educación Artística .....	19
Creatividad.....	23
Libre expresión .....	24
Desarrollo de la percepción .....	27
Pensamiento crítico.....	28
Pensamiento divergente .....	29
Desarrollo de la personalidad.....	30
Apropiamiento del espacio, entorno y posibilidades .....	31
Desarrollo estético .....	32
Conocimiento Académico, Popular y Artes. Aportes desde la Mirada de la Pedagogía Crítica. .....	33
El aula de clases .....	34
Conocimiento académico y popular o vivencias de calle. ....	37
El arte como medio de expresión social y cultural .....	41
Prácticas educativas innovadoras .....	43
El Documental .....	46
Diseño metodológico.....	48
El video como documento-producto de investigación.....	53
Resultados (Sinopsis) .....	55

Hablemos de Educación.....	55
Sobre el Documental.....	55
Conclusiones.....	57
Referencias .....	59
Anexo 1. formato sistematización de experiencia-registro de talleres .....	64

## Introducción

El proyecto planteado nace de la preocupación de los investigadores en cuanto a cómo la academia y más explícitamente la escuela (Educación básica y media) mantienen en su construcción general un paradigma educativo basado en la educación tradicional, centrando su ejercicio en la enseñanza y dejando de lado el aprendizaje activo; de igual forma la educación artística sigue siendo relegada a una materia de segundo orden que no tiene gran relevancia en los planteamientos y proyecciones del currículo. En el arte y más explícitamente en la educación artística se encuentran grandes herramientas que pueden servir de trampolín para la generación de un pensamiento reflexivo, divergente, propositivo, que indague y cuestione lo que se pone frente a sí, lo cual podríamos resumir en la adquisición de un pensamiento crítico entendido este desde los postulados de la pedagogía crítica. Pero, ahora bien, para lograr estos avances, la enseñanza del arte no puede estar encasillada en los preceptos de una educación tradicional, donde el estudiante recibe pasivamente el conocimiento en un estricto orden tanto físico como cognitivo; por el contrario se tendrían que generar nuevas alternativas basadas en un aprendizaje activo, reflexivo y crítico por parte de quien aprende a la vez que enseña desde sus propios saberes. Estos planteamientos, valores y/o creencias se hacen evidentes en el desarrollo de la investigación propuesta y serán explícitos para el grupo focal en aras de lograr transformaciones que favorezcan prácticas educativas alternativas, generadoras de un pensamiento reflexivo.

Apoyados en los planteamientos de la pedagogía impulsada por Paulo Freire, y más específicamente en los que se refieren a la construcción de un pensamiento crítico por parte de los estudiantes, el cual se debe impulsar desde las prácticas educativas en el aula de clases, se propone, desde la praxis y apoyados en la expresión artística y los lenguajes asociados a ella,

realizar aportes a la realidad educativa que favorezcan un cambio a las formas tradicionales de impartir la enseñanza, generando así nuevos significados del concepto tradicional de educación y sus objetivos, significados visibles y prácticos, alejados de la teoría que se construye y tiene su espacio distante de las realidades específicas. En esta construcción, desde el arte y las prácticas innovadoras, se apunta a procurar nuevos caminos que reflejen la obtención y/o potenciación de un pensamiento crítico en los estudiantes.

## Objeto de conocimiento

Pensamiento crítico en las prácticas educativas innovadoras desde el arte.

## Planteamiento del problema

Las artes en el contexto actual de la educación en general, pero más específicamente en el contexto de la educación pública en Bogotá, se encuentran en la mayoría de los casos relegadas como una materia de segundo orden, que no representa mayor importancia en la organización de los programas académicos o pensum, ignorando por completo los grandes aportes que en materia de desarrollo humano puede brindar al estudiante o, en palabras de Martha Nussbaum, bases para generar una educación para la democracia. En la actualidad se refleja un marcado interés político y económico por enfocar las prácticas educativas hacia la formación de ciudadanos productivos a nivel de capital monetario, esto es, sujetos que funcionen acorde a un modelo establecido tendiente a estandarizar y cosificar el mundo, sujetos acríticos e irreflexivos. Al respecto Nussbaum (2010) refiere “Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de

ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos.” (p. 20)

No solo las artes se encuentran en esta situación crítica, las humanidades también presentan un panorama similar. Siendo confinadas al elemental tratamiento de convertirse en materias desligadas del contexto político, social y cultural en el que habitan los estudiantes, se relega su capacidad de crear y/o promover en los educandos una conciencia más crítica y reflexiva del entorno que habitan, a una materia más que debe seguir los lineamientos curriculares impuestos. Esto es comprensible bajo el modelo económico y educativo que nos rige ya que “La libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico.” (Nusbaum, 2010, p. 43)

La tarea que tiene la educación de contribuir a la formación de ciudadanos democráticos que participen activa, creativa y críticamente en la transformación social implica un desafío pedagógico de tal naturaleza que bien podríamos decir, con Martín-Barbero (2004), que la educación necesita ser reinventada:

... la educación tiene que reinventarse. Esta educación que sigue con el modelo del libro, de izquierda a derecha, lineal, secuencial, de arriba abajo, autoritaria, haciendo en gran medida que el alumno tenga que repetir lo que dice el maestro. Ya no es una voz del maestro que incita a hablar, a escribir, a pensar, a crear. Más allá de la buena voluntad del maestro es una cuestión del modelo de comunicación en la educación. Hay una esquizofrenia entre el modelo de comunicación social, que es mucho más abierto, mucho más de red, mucho más complejo y el modelo de comunicación escolar que sigue siendo jerárquico.

Aceptar este desafío de reinventar la educación en los tiempos actuales pasa por superar la identificación de la lectura con el libro impreso y reconocer la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras que hoy circulan. Significa advertir el valor de la imagen. No son

pocos los trabajos que en los últimos años vienen realizando los propios maestros en esta dirección. El reconocimiento de la imagen también hace parte ya de las nuevas políticas públicas que en materia de educación advierten la necesidad e importancia de campos como el de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación o el de la innovación educativa. Sin embargo, se requiere más que eso, pues ¿acaso no iremos a reproducir con la imagen aquella relación autoritaria que teníamos con el libro y con el maestro?

Es claro que el autoritarismo niega la posibilidad del pensamiento crítico, creativo e investigativo. Lo que quizás no resulta tan claro es el modo como el contacto de los estudiantes con las imágenes y en general con el arte puede abrir esta posibilidad, pues si bien es posible un enfoque centrado en la dimensión técnica e instrumental de las imágenes también lo es, alternativamente, otro que reconozca en la imagen su fuerza estética, narrativa y comunicativa. A nuestro juicio, es esta segunda perspectiva la que proyecta la riqueza necesaria para hacer que el contacto de los estudiantes con las imágenes se convierta en una experiencia propiamente formativa.

Este proyecto que consiste en documentar fílmicamente el proceso de trabajo de un grupo de estudiantes en la elaboración de un video sobre la educación pretende así ser una oportunidad para mostrar el valor propiamente formativo y no meramente instructivo de las artes en un contexto pedagógico.

Este trabajo, como se verá más adelante, no desconoce los usos del video como herramienta didáctica, pero se propone una perspectiva distinta en la que se supere el enfoque que reduce la imagen a un subordinado o complemento del texto escrito y en la que los



estudiantes sean los propios artífices del video. La producción misma de un video que hará un grupo de estudiantes se convierte aquí en una experiencia pedagógica<sup>1</sup>.

Este trabajo tampoco desconoce los usos que el video viene cobrando como herramienta en la investigación de las ciencias sociales, pero pretende más que eso. En la medida en que este proyecto propone el video no sólo como fuente o medio al servicio del proceso de investigación, sino como trabajo y producto de investigación, el actual es un proyecto que pretende poner en evidencia el potencial del video como *documento*. La producción de un video documental que harán los autores del proyecto se convierte aquí en una experiencia investigativa.

Este proyecto, que destaca la dimensión estética y comunicativa del video, se propone como una invitación a la apertura de la escuela y como una provocación al diálogo entre las artes y la academia, pues a nuestro juicio en ello radica buena parte del sentido de lo que ahora significa “reinventar la educación”.

Son innumerables las declaraciones de los organismos nacionales e internacionales y de las autoridades que, en materia de política educativa, reconocen la importancia y la necesidad de incorporar los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones escolares. Como ejemplo del espíritu que caracteriza este reconocimiento podemos considerar la siguiente declaración de la editorial de *Al tablero* (2005):

El uso de medios de comunicación e información en las prácticas pedagógicas es un recurso indispensable para acercar el desarrollo de las competencias de los estudiantes a las dinámicas del mundo contemporáneo. La Revolución Educativa propone mejorar los aprendizajes fomentando el uso de los medios electrónicos, la

---

<sup>1</sup> Esta experiencia se propone como una manera de enfrentar aquellos usos de las imágenes que, valiéndose de su aparente realismo, promueven una visión naturalista y conservadora de la realidad, y de desestabilizar aquel modo de tratar las imágenes que las toma como reflejo transparente, fiel y objetivo del pasado o de realidades simples o como representaciones de verdades incuestionables.

televisión, la radio, el cine, el video y el impreso en el aula de clase. Maestros y maestras son los ejes de este proceso para el tránsito de la enseñanza al aprendizaje.

Así también existe una multiplicidad de proyectos, trabajos y experiencias que han empleado el video en particular como recurso didáctico<sup>2</sup>. A través del trabajo en red, docentes y estudiantes han creado además plataformas informáticas y blogs que estimulan la creación audiovisual<sup>3</sup>.

La experiencia de construcción colectiva de un video en la escuela bien puede apreciarse en relación con el desarrollo de las competencias argumentativas, comunicativas e investigativas tal como lo expresa Carlos Alberto Escobar, maestro de la Institución Educativa Primavera, ubicada en el municipio de Bolívar, en el Valle del Cauca:

Un guion de cine o televisión, por ejemplo, es un elemento vital para el aprendizaje del lenguaje: el estudiante se motiva más a aprender la composición de un diálogo directo o indirecto, a partir del análisis o la composición misma de diálogos para cine. Con esto, ellos desarrollan competencias interpretativas y argumentativas, propositivas porque, además de entender los actores, las partes y los tipos de diálogo, analizar el contexto y las emociones, realizan comics o guiones para televisión y cine...El aporte que le da el lenguaje audiovisual al aula es infinito: se puede utilizar para construir conocimiento, para reflexionar acerca de un tema específico, hacer investigación, desarrollar competencias comunicativas, leer la realidad y hacer lectura crítica de mensajes. Utilizamos el medio mismo para desarrollar conocimiento científico a través de la investigación, que es necesaria en cualquier proceso de construcción simbólica<sup>4</sup>.

Ahora bien, sin desconocer el valor de tales avances y esfuerzos, puede decirse que hacen falta otros que exploren el uso del video en un contexto pedagógico estructurado a partir del potencial pedagógico de las artes. Al interesarnos en el que consideramos uno de los problemas fundamentales de la humanidad actual, esto es, el de la educación y la democracia,

---

<sup>2</sup> Véase, por ejemplo, C. A. Hernández (2004), E. J. Atehortúa y L. M. Velásquez (2014), D. Y. Rigo (2014), A. F. Peláez y cols. (2013), P. Monteagudo, A. Sánchez y M. Hernández (2007) y M. Osorno y cols. (2002).

<sup>3</sup> Muestra de ello son [eltallerdevideo.blogspot.com](http://eltallerdevideo.blogspot.com) y [videoenelaula.wordpress.com](http://videoenelaula.wordpress.com).

<sup>4</sup> Véase: Al tablero (2005).

que bien puede considerarse un problema ético-político, y al hacerlo desde la comprensión de las artes, insinuamos una respuesta desde el vínculo de la ética con la estética.

La idea de emplear el arte en la educación para educar a las personas con el arte (y no sólo dar clases de arte) es muy antigua. La música se empleó en Grecia en el siglo IV a. C. y Comenio usó el teatro en el tiempo de Galileo (siglo XVII). Friedrich Schiller habla de la educación estética como la clave de la educación humana a finales del siglo XVIII. Recientemente Martha Nussbaum, Maxine Greene y Doris Sommer han planteado la importancia del arte para el cultivo de la imaginación y para la formación de los ciudadanos. Doris Sommer ha venido a Colombia y ha hecho talleres sobre libros en cartón y sobre el teatro de Augusto Boal; su libro se está traduciendo al español.

Nussbaum (2010) nos muestra que la crisis actual de la democracia tiene su origen en una crisis más silenciosa y, por tanto, más peligrosa aún: la crisis de la educación mundial. La educación actual orientada como está, por la lógica de la productividad y del mercado, sacrifica las artes y las humanidades. En su libro, *Sin fines de lucro*, nos muestra precisamente por qué ahora, inmersos como estamos en la cultura del mercado, la democracia necesita de las artes y las humanidades. En esta obra, que la misma autora valora como un “manifiesto”, se destacan los aportes de grandes pedagogos como Pestalozzi, Winnicott, Dewey y Tagore que ya hace tiempo habían advertido la importancia del arte (y del juego por su relación de continuidad con el arte) para la formación de un ciudadano democrático<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Un trabajo interesante que ha empleado el arte y el juego en un proyecto de formación ciudadana se encuentra en Investigación e innovación para la formación en Cultura Ciudadana para niños, niñas y jóvenes de Bogotá. Volumen III. Fase de desarrollo, resultados Etapa 1 - Ciclo III tomo I. Componente Pedagógico: Línea de intervención. Bogotá, 2011. Disponible en: [www.idep.edu.co/pdf/pedagogia/PROYECTOICICLOIII.pdf](http://www.idep.edu.co/pdf/pedagogia/PROYECTOICICLOIII.pdf)

Entre las condiciones básicas de una verdadera democracia encontramos la generación de un interés genuino por los otros. Este interés supone ver al otro como ser humano, con;

las facultades del pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones como relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización. Cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia está destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos (Nussbaum, 2010, p. 25)

Las artes nos ofrecen una experiencia de una relación libre con el otro, estimulan el cultivo del propio mundo interior y la sensibilidad ante los otros. Como espacio abierto, las artes ofrecen la condición de libertad que se opone al modelo de sometimiento, pasividad y obediencia al que critica, según vimos, Martín-Barbero, pero mucho antes que él Dewey. Al exaltar una relación más socrática con el libro, Dewey (1929) afirma:

El niño se aproxima al libro sin sentir hambre intelectual, sus sentidos no se encuentran en estado de alerta ni adopta una posición inquisitiva. El resultado de todo esto es deplorablemente común: la dependencia abyecta con respecto a los libros es tal que debilita y paraliza el vigor del pensamiento y la curiosidad (cit. por Nussbaum, 2010, p. 96).

Dewey nos resulta también un precursor de las tendencias más contemporáneas que en educación se vienen desarrollando en torno al “aprendizaje colaborativo”<sup>6</sup>. Según nos cuenta

---

<sup>6</sup> Entre los artículos contemporáneos que bien pueden enriquecer el presente trabajo desde esta perspectiva se encuentran los de García-Valcárcel. De acuerdo con García-Valcárcel, Basilotta y López (2014): “Desarrollar habilidades metacognitivas, creativas y comunicacionales sigue siendo una exigencia de la educación actual, que debe entender el aprendizaje como un proceso de apropiación y construcción del conocimiento con un fuerte componente experiencial y social. La pedagogía actual debe apostar por permitir a los estudiantes mayor libertad para expandir su forma de pensar fuera de lo convencional y las metodologías de aprendizaje colaborativo pueden generar entornos de aprendizaje que atiendan a estas inquietudes. Construir y compartir se convierten en objetivos transversales que dan sentido al uso de las TIC en el desarrollo curricular y la formación de los estudiantes...El aprendizaje colaborativo se cimienta

Nussbaum: “el socratismo de Dewey no se limitaba a aplicar una técnica por la que los alumnos aprendieran a argumentar sentados en sus pupitres, sino que se trataba de una forma de vida compartida con los demás en la búsqueda de propuestas para cuestiones concretas del mundo real y la realización de proyectos prácticos con la guía de los maestros, pero sin imposición de autoridad externa alguna” (p. 97).

El arte es una especie de ventana que hace perceptibles, visibles y audibles nuevas formas y significados que hacen posible trascender lo establecido o lo conocido, lo que se da por sentado y lo rutinario. La imaginación en el arte se relaciona pues con nuestra conciencia de posibilidad y con nuestra capacidad para responder a otros. “La implicación participativa en las múltiples formas de arte hace posible que, cuando menos, *veamos* más en nuestra experiencia, *oigamos* más en frecuencias que normalmente nos resultan inaudibles, *seamos conscientes* de lo que las rutinas diarias han minimizado, de lo que el hábito y la convención han reprimido” (Greene, 2005, p. 190).

Seguidora también como es de Dewey, Greene (2005) concede singular valor al estar despiertos y no adormecidos como condición para la construcción de la que llama una comunidad democrática. “También la recuperación de la imaginación puede en este caso aminorar la parálisis social de la que somos testigos en nuestro entorno y restablecer la sensación de que se puede hacer algo en nombre de la dignidad humana” (p. 61).

De provocar una experiencia semejante trata precisamente la idea de convocar a un grupo de estudiantes para que participen en la creación de una pieza audiovisual. Siguiendo a Winnicott, podríamos pensar el aula como un espacio transicional, entre el sueño y la realidad,

---

en la teoría constructivista desde la que se otorga un papel fundamental a los alumnos, como actores principales de su proceso de aprendizaje (p. 66).

del ser y no ser; y como espacio escénico en el que pueden ser explorados los protagonistas (los roles esperados y propuestos o espontáneos), las relaciones o vínculos dramáticos y los textos que como voces encarnan los protagonistas.

Cuando se habla sobre educación poco se escucha a los mismos estudiantes. No sabemos lo que los estudiantes piensan sobre la educación, qué les gusta, qué les disgusta, qué les parece importante y qué les parece “cansón” o inútil, cómo querrían cambiar la educación, qué querrían que la escuela les enseñara, cómo querrían que fuera el espacio de la escuela, qué métodos pedagógicos preferirían.

Expresar las ideas y presentarlas para la discusión no es solo un ejercicio que permite una comprensión mayor de esas ideas; implica encontrar formas claras de hacerlas conocer por otros, y defenderlas en la discusión.

Recoger en video una conversación permite escucharse a sí mismo y verse como lo ve a uno el interlocutor. Pensar el video de la conversación como una creación colectiva hace que todos atiendan lo que los otros dicen y darse cuenta de cuándo se interpreta mal al otro. Con el video deja de ser cierto eso de que “a las palabras se las lleva el viento”.

Verse recogido en el video hace que uno reflexione sobre lo que dice y aclare lo que piensa. La conversación se vuelve muy importante y se presta atención a lo que no se tuvo en cuenta cuando se estaba en el calor de la discusión. Revisar el video y volver a discutir sobre lo que el video recoge permite reconocer los acuerdos y las diferencias de opinión.

Reflexionar es pensar sobre lo que uno dijo y ver si es claro, pensar sobre lo que el otro dijo y ver si se entendió bien. Reflexionar puede llevar a corregir lo que se ha dicho porque se descubre algo nuevo al “volver a ver” la discusión.

Si los estudiantes discuten sin dejar una memoria de la discusión, cada uno dice lo que quiere y lo olvida pronto. Cuando se trabaja en equipo en un video donde uno *puede* verse

hablando todo cambia porque se puede volver a pensar una y otra vez sobre el problema y entenderlo cada vez mejor.

Un video hecho por los mismos estudiantes, con la ayuda de un profesor y un cineasta, podría ser un documento importante para aproximarse al modo como los estudiantes ven su educación.

Los estudiantes aprenderían a emplear el medio y construirían una obra colectiva. Actuarían como exploradores de sus propias ideas y como creadores de una obra. Con el video se descubren las actitudes, los rechazos, los intereses y algunos talentos de los estudiantes que trabajan con las imágenes. La escuela se vuelve un escenario y puede ser vista como un escenario, la conversación se vuelve una obra y en ella los estudiantes son actores que dicen cosas importantes para la obra, dicha obra recoge las ideas y las vivencias de los estudiantes. Es un documental sobre la escuela y sobre los mismos estudiantes así pues lo que cada uno dice se vuelve importantes se podrá ver muchas veces y es un *documento*, algo valioso que puede ser visto por otros, que puede ser estudiado, que servirá a otros para conocer por dentro la escuela.

El arte, en este caso el cine y las artes plásticas cambian la sensibilidad, como actores tenemos que oír a los otros y oírnos cuidadosamente a nosotros mismos, cada uno se vuelve importante para los demás de esta forma vemos que cada uno es distinto y que tiene su propio pensamiento.

El espacio de la escuela se vuelve un espacio que puede ser cambiado, ordenado de otro modo, pintado como un escenario. El escenario del documental es el escenario en donde transcurre nuestra vida y vemos que ese espacio puede ser transformado.

Las relaciones con los otros pueden ser vistas muchas veces y se pueden descubrir los errores, las faltas de atención, los gestos de admiración o de desprecio. Podemos ver mejor a los otros y vernos mejor a nosotros mismos y ver cuándo las relaciones son injustas o dolorosas y

pueden ser cambiadas. Así cambia la sensibilidad con relación a los otros y pueden cambiar las relaciones gracias al arte.

A partir de estos cuestionamientos, reflexiones e indagaciones teóricas nace la pregunta de investigación orientadora de este proyecto, la cual es: ¿Cómo generar pensamiento crítico a partir de prácticas educativas innovadoras desde las artes visuales?

## Objetivo general

Generar espacios que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico a partir de prácticas educativas innovadoras desde las artes plásticas y visuales.

## Objetivos específicos

- Documentar fílmicamente la experiencia pedagógica del proceso de creación colectiva de un video sobre la educación de un grupo de estudiantes de educación media.
- Analizar las percepciones, creencias y representaciones sobre la educación de un grupo de estudiantes y observar su proceso de aprendizaje durante la experiencia de creación de una pieza audiovisual.
- Contribuir al desarrollo de experiencias de aprendizaje que promuevan en los estudiantes la expresión de sus propios puntos de vista, con libertad, autonomía y capacidad de decisión, estimulando la creatividad, la diversidad expresiva y el pensamiento crítico.

## Fundamentación teórica



### **Pensamiento Crítico**

El concepto de pensamiento crítico que se adopta en este trabajo situado en el campo de la educación proviene de manera inmediata de los aportes que se han hecho desde la educación artística y la pedagogía crítica y será desarrollado más adelante. Sin embargo, los planteamientos sobre el pensamiento crítico formulados por Wacquant (2006) y por Barnett (2001) que se presentan a continuación nos permitirán proporcionar un contexto que amplíe y enriquezca la perspectiva adoptada.

Al revisar distintas aproximaciones al concepto de pensamiento crítico, es posible identificar dos tradiciones con especial importancia desde el punto de vista histórico-filosófico: una tradición epistemológica (enraizada en el pensamiento de Kant) y una tradición crítico-social (enraizada en el pensamiento de Marx) (Wacquant, 2006). Para Wacquant (2006),

el pensamiento crítico más fructífero es el que se sitúa en la confluencia de estas dos tradiciones y que, por tanto, une la crítica epistemológica y la crítica social, cuestionando de forma constante, activa y radical, las formas establecidas de pensamiento y las formas establecidas de vida colectiva, el “sentido común” o la dóxa (incluida la dóxa de la tradición crítica) y las relaciones sociales y políticas tal como se establecen en un determinado momento en una sociedad dada. (p. 1)

Al mencionar los logros y el acumulado actual del conocimiento teórico y empírico tanto como el importante trabajo que actualmente realizan no sólo intelectuales, sino también investigadores, artistas, escritores, Wacquant sostiene que “la voluntad de pensamiento crítico está presente y es fecunda” y que “el pensamiento crítico está vivo, es productivo, está en pleno desarrollo y progresa” (p. 2). No obstante, el mundo contemporáneo requiere de la fuerza y el poder del pensamiento crítico para enfrentar y resistir la internacional neoliberal y las formas del falso pensamiento crítico que le son cómplices o solidarias. El discurso, las lógicas y las prácticas del Mercado-rey, el imperativo del beneficio y la búsqueda desenfrenada del éxito

basado en el marketing vienen destruyendo el pensamiento, amenazando formas de expresión cultural y encubriendo la irresponsabilidad colectiva y el egoísmo del mercado (Wacquant, 2006).

Al preguntarnos por el campo de la educación, aparece la inquietud de si las dos acepciones del pensamiento crítico como concepto se encuentran constituyendo las concepciones, los discursos y las prácticas del quehacer educativo y pedagógico contemporáneos<sup>7</sup>. De modo inicialmente intuitivo, nuestra sospecha es doble. Por una parte, la educación en la sociedad contemporánea parece haber privilegiado la dimensión epistémica y cognitiva e ignorado la dimensión de la crítica social, necesarias ambas para el pensamiento crítico. Por otra, sospechamos que en la educación la dimensión epistémica y el valor cognitivo del pensamiento crítico se ha adoptado en su versión más pobre, esto es, la de la razón técnica instrumental.

El análisis de Barnett respecto del pensamiento crítico parece ofrecernos elementos de juicio para sostener tal sospecha. Para Barnett el concepto de pensamiento crítico que viene adoptando con entusiasmo el sector corporativo empresarial es uno referido a “habilidades de pensamiento crítico”, “habilidades” que representan para los empleadores una nueva forma de capacidad orientada al aumento del poder productivo de la empresa. En este contexto, que es el del mundo del trabajo, el “pensamiento crítico” aceptado y aprovechado está orientado a tareas y operaciones definidas orientadas a un fin que, podría decirse, no le es propio sino exterior: el pensamiento crítico que definen los grupos empresariales es uno que tiene como objetivo el éxito de la empresa, organización o corporación. Vemos pues que esta noción se define por su

---

<sup>7</sup> Un análisis interesante que trata las raíces histórico-filosóficas y antropológicas de las diferencias y los vínculos entre educación y pedagogía como praxis es el de Runge y Muñoz (2012).

valor estratégico. El “pensamiento crítico” que se acepta es uno bastante restringido, limitado en “su forma, su poder analítico y su fuerza ideológica” (Barnett, 2001, p. 167).

El “pensamiento crítico” parece estar controlado en prácticamente todos los campos: se permite siempre y cuando...En palabras de Barnett (2006), “La cuestión es ¿cuál es el tipo de crítica permitida? Tanto el positivismo, como el pensamiento científico, los modos de pensamiento burocráticos y administrativos actuales, admiten la crítica, si bien establecen ciertos límites para ella” (p. 170).

En la medida en que reconozcamos que las universidades se están convirtiendo en la actualidad en organizaciones y corporaciones empresariales, bien podemos constatar con Barnett que el campo de la educación también está adoptando un concepto bastante estrecho y controlado del pensamiento crítico.

La perspectiva de Barnett contempla cuestiones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas de sumo valor. En relación con las últimas que tienen importancia inmediata para el trabajo actual, Barnett (2001) afirma:

Entonces, cuando escuchamos a académicos que insisten sobre la importancia del pensamiento crítico en los estudiantes, es necesario plantearse algunas preguntas acerca de la seriedad con la cual esos profesores toman su propia retórica. ¿Se ofrece a los estudiantes una experiencia educativa que los aliente a estirar las piernas –intelectualmente hablando- y a evaluar las cuestiones con las que se topan? ¿Están convenciéndose de que lo que cuenta es su propio pensamiento y de que deben mantener una distancia crítica de lo que experimentan en el curso? ¿Se les aporta la confianza necesaria para que formen sus propias ideas o juicios y adopten sus propias posturas? Una pedagogía de este tipo requiere que los estudiantes tengan un espacio, para formar sus propias apreciaciones y apoyo, para alcanzar la confianza necesaria como para elaborar su propio punto de vista, no obstante el peso que ejerce la autoridad que los circunda en forma tangible, a través de sus profesores y los anaqueles de las bibliotecas (apoyadas por el catálogo del computador (p. 171).

### **La Educación Artística**

El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de proponer desde su conocimiento, no solamente de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca. (J.Piaget 1993, p. 73)

Indudablemente la educación artística en la etapa escolar debe procurar un desarrollo de las capacidades creativas y críticas propias de cada individuo, donde se deje de lado la concepción simplista de la clase de artes dirigida al adiestramiento en unas técnicas o espacios para la realización de manualidades planeadas paso a paso por el maestro. Contrario a esto el espacio de arte se debe pensar como un medio en el cual el estudiante pueda expresar sus sentires y pensamientos de una forma consciente y crítica, induciendo la capacidad de descubrir y buscar respuestas, rescatando los sentidos, que juegan un papel fundamental en el constructo de un conocimiento integral. Así lo expresan Víctor Lowenfeld y W. Brittain (1973) “Cuanto mayores sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender” (p. 98), teniendo en cuenta que se ha ignorado a los sentidos en cuanto a su relevancia en el proceso de aprendizaje, limitándolos solamente a una función utilitaria y mecánica para el desarrollo de una tarea o la consignación de información específica, “permanecer en la escuela depende del dominio o la memorización de ciertos fragmentos de información, que ya conoce el maestro” (Lowenfeld y Brittain, 1973, p. 102).

Debemos entender la educación artística como un proceso en el que lejos de generar creatividad en el estudiante, lo que se busca es trabajar con ella, orientarla, ya que, como lo afirman Lowenfeld y Brittain (1973), la capacidad creadora es innata a todos los individuos: “...todos los niños nacen creativos, la necesidad de explorar, de investigar, de descubrir lo que hay al otro lado de la pantalla...” (p. 108). El papel del educador en arte es saber guiar esta

creatividad, lograr minimizar las restricciones que la sociedad y el medio ofrecen a este fin, valorando la curiosidad y la exploración por el descubrimiento de nuevas formas y significados, no dejarla perder en el camino del conocimiento memorístico y exacto, de las respuestas convergentes planteado por la educación tradicional, donde no se encuentra espacio para el pensamiento independiente y creador, potenciando la castración temprana de la creatividad e imaginación bombardeadas por varios frentes: la sociedad, los medios de comunicación, la escuela etc. venden unos modelos de vida y pensamiento ya establecidos, y generan la idea de que aquellos que se atrevan a cuestionar o pensar diferente se encuentran fuera de una esfera social aceptada.

En la actualidad lo que preocupa en cuanto a la formación del estudiante es potenciar o moldear unas habilidades estandarizadas para todos los individuos que permitan su desarrollo “útil” dentro de la sociedad, estar capacitado para un trabajo mecánico y servil, sin esperar ninguna recompensa intelectual o espiritual, rebajando al ser humano y a sus capacidades creadoras, intelectuales, espirituales al nivel de un ente con no más consciencia que la del consumo “elevando el consumismo a las alturas de la filosofía cartesiana **COMPRO LUEGO EXISTO**” (McLaren, 2001, p. 134).

El papel del maestro, principalmente el de artes y por medio de ellas, es el de encontrar los medios de escape, dando por sentado que las artes no son un simple método en busca de un mejor desarrollo motriz, sino que por el contrario son herramientas fundamentales en la construcción de un pensamiento consciente, enfocado en lo social, lo creativo, lo crítico en el cual el joven se eduque para vivir y existir conscientemente y no para funcionar en el irracional esquema de la homogeneización y enajenación humana a las que estamos sometidos; lo que se debe buscar es el valor de lo divergente con muchas salidas a un mismo cuestionamiento. “El valor de la pregunta divergente es que requiere que el estudiante observe el problema desde

muchos puntos de vista y participe, en forma imaginativa, al responder la pregunta” (McLaren, 2003, p. 286). Es en este punto donde lo aprendido en clase debe erigirse, no como un fin de la expresión artística, sino como un medio cautivador que invite a la investigación y a la concepción de nuevas ideas, ampliando el horizonte de experiencias de los estudiantes y dando la oportunidad de producir variados resultados. Así pues la clase de artes no debe estar centrada en el aprendizaje mecánico y repetitivo de una técnica., Muy a menudo encontramos las carpetas de los trabajos de arte de los estudiantes, incluso desde edades muy tempranas, cargados de planchas de colores, formas geométricas, degradados, donde el aporte del niño no va más allá del juicio y paciencia para realizar la labor, cayendo así en la acción por la acción. Se hace entonces necesario acompañarla por la reflexión; darle al joven o niño, más allá de un cómo, un por qué y para qué; permitirle descubrir cómo desde su individualidad y experiencia puede aportar al desarrollo de estrategias para la utilización de la información técnica, escogiendo los modos alternativos de respuesta. Así lo refiere J. Brunner (2000): “solo si se percibe y se comprende la naturaleza y el sentido de lo que se está haciendo, se pueden escoger las alternativas que se consideran más adecuadas” (p. 116).

Donde la utilización de una técnica artística tenga una motivación, un fin y una intencionalidad clara para el estudiante, como lo afirman Lowenfeld y Brittain

No es la técnica lo que se expresa, sino los sentimientos y las emociones. Concentrar la atención solamente en los materiales que se usan, o en el desarrollo de técnicas especiales en la expresión artística significa ignorar el hecho fundamental de que el arte surge del ser humano y no de las técnicas (Lowenfeld y Brittain, 1973, p. 111).

Dentro de aquello que debe contener o desarrollar en el estudiante una propuesta de educación artística convergen términos como creatividad, libre expresión, desarrollo de la percepción, pensamiento crítico, pensamiento divergente y otros postulados que deberían ser

pilares en el aula de artes. Muchos de estos encabezados presentan significaciones muy ambiguas debido al manoseo y mala utilización que de ellos se hace constantemente, como por ejemplo, el interpretar la libre expresión como hacer lo que el estudiante desee, sin motivación, ni intencionalidad, o “dibujo libre”. Se hace importante establecer parámetros de un por qué y para qué de la educación artística en el aula de clases y desarrollar cada una de estas categorías de forma individual, estableciendo un significado para cada una de ellas en el contexto de la educación artística.

### **Creatividad**

“La creatividad aparece como la clave de la educación en su sentido más amplio” (Lowenfeld y Brittain, 1973, p.111)

Para empezar debemos decir que el termino creatividad en la actualidad se ha hecho demasiado popular ya que se aplica a la pintura decorativa, pasatiempos y toda actividad de “hágalo usted mismo”, que más que creatividad lo que requieren es de cierta destreza manual. La creatividad se refiere a la capacidad de todo individuo, presentada en formas diferentes que parten de construir ideas nuevas o asociaciones diferentes a las ya establecidas, donde se ponen en juego habilidades de análisis, de selección, de asociación y de síntesis, así como las experiencias y conocimientos del educando apartadas de los estereotipos sociales. Un individuo creativo está en la capacidad de generar soluciones a una situación dada a partir de sus propias experiencias. No podemos ver la creatividad como algo lejano y reservado solo a algunos genios, capaces de fabricar objetos o formas nunca antes vistas. Marcel Duchamp ha sido catalogado como un artista sumamente creativo que ejerció una fuerte influencia en la evolución del arte de vanguardia del siglo XX, rompiendo algunos estereotipos de lo que era considerado arte. Con el ready-made del Urinal, Marcel Duchamp no se inventó nada nuevo en el sentido material de

las cosas; lo que hizo fue vislumbrar nuevas relaciones entre los objetos y la creación de los espacios, cargándolos de nuevos significados y apartándose de lo ya establecido por una época. Para Lowenfeld y Brittain (1973) esa capacidad creadora o lo desarrollado a través de ella "...no tiene por qué ser un fenómeno único en el mundo, pero debe ser, básicamente, una contribución del individuo..." (p. 65).

En la escuela vemos cómo se va disminuyendo la creatividad, a razón de la opresión de la curiosidad e imaginación del estudiante, dando más valor a un conocimiento memorístico que a uno creativo. A menudo podemos ver como los niños del preescolar deben asumir, por indicación de los profesores, que el sol es amarillo, el cielo azul, las montañas verdes, etc. ignorando su percepción del mundo y su aporte creativo en el dibujo de un paisaje, dejando de lado lo que en busca la creatividad que, en palabras de Teriggi (2000), es "el desarrollo de procesos autónomos de exploración activa, de expresión personal, de búsqueda de estrategias propias..." (p. 22). Hay que señalar que esta búsqueda y desarrollo no es algo atinente y aplicable solamente en la escuela; es allí donde se deberían dar los primeros pasos para su desarrollo, pero con miras a la formación de sujetos más reflexivos y propositivos en cuanto a su realidad y su medio, a la formación de un sujeto que no espere recibir órdenes sino que proponga alternativas y soluciones, generando una persona creativa que, como lo señala Guilford, 1994 ) debe estar "...dotada de iniciativa, plena de recursos y de confianza, lista para enfrentar problemas personales, interpersonales o de cualquier otra índole..." (p. 124).

La educación artística debe brindar el espacio y la oportunidad para que el estudiante investigue y descubra nuevas soluciones a planteamientos dados, no entregando verdades dadas, permitiendo la reflexión y el análisis a partir de ideas y experiencias propias.

### **Libre expresión**



El término libre expresión aplicado a la enseñanza de las artes, en especial las artes plásticas y visuales, por mucho tiempo ha sido mal interpretado, tomándolo como el hacer espontáneo por parte de los estudiantes, el hacer por hacer, sin ninguna guía o instrucción por parte del maestro.

Si bien es cierto que siempre se ha procurado una mayor participación activa del estudiante, dentro del circuito enseñanza-aprendizaje, alejado de la concepción que lo postula, como un recipiente presto a ser “llenado” de conocimientos por parte del profesor, sin ningún aporte o sugerencia propia, también debemos decir que volcar todo hacia la espontaneidad y la explosión del momento no puede generar más que la sensación de banalidad en la clase.

En los años 40, dos autores de gran trascendencia para el curso de la educación artística, Herbert Read y Viktor Lowenfeld, situaron al niño como un genuino creador con una gran capacidad expresiva. De este modo la enseñanza del arte en la escuela debía permitirle poner toda esa creatividad fuera. Así se generó un movimiento en torno a la libre expresión, movimiento que veía como castrador de la imaginación y creatividad del niño toda intervención por parte de los adultos y más aún dentro del aula de clases. En palabras de Spravkin (1998), “Estableció una falsa polaridad entre el conocimiento y la expresión, instalando un verdadero temor a enseñar interpretándose toda instrucción por parte del adulto como una interferencia en el accionar espontáneo del niño” (p.100).

La libre expresión parece sustentar por sí sola muchas de las actividades plásticas desarrolladas en el aula. Según Spravkin (1998), la mala interpretación del término obedece a la confusión entre espontaneidad y libertad, planteando la espontaneidad como una “acción natural de la persona sin intervención de motivos externos” (p.103) y la libertad como la capacidad de obrar de una u otra manera, según su propia elección. Esto ha dado como resultado las clases en las que el profesor, avocando a esa libertad de expresión, plantea como trabajo en

clase un dibujo libre o que saquen los materiales y cada uno construya lo que quiera, dejando la sensación muy común entre algunos estudiantes de “hoy no se hizo nada”. Según lo plantea Spravkin (1998), este tipo de clases “plantean una situación de vacío y gratuidad: encierran la idea de que la actividad no persigue objetivo ni aprendizaje alguno” (p. 104).

Pero entonces ¿cómo abordar esta libertad de expresión que indudablemente debe estar presente no solo en el contexto de la educación artística sino de la educación en general como medio posibilitador de sujetos capaces de elegir conscientemente y manifestarse independientemente en un contexto social? La libertad en el aula no se da porque cada uno haga lo que quiera, sino porque cada estudiante puede elegir la mejor forma de hacerlo. Por ejemplo, si se le pide a un grupo de estudiantes que realicen una pintura acerca de un texto leído en clase, la libertad puede estar en la libre elección del material o técnica con que se trabaje; algunos preferirán el carboncillo, otros el vinilo, dentro de estos unos utilizarán colores cálidos, otros fríos etc. dando como resultado variedad de interpretaciones frente al mismo tema. Obviamente para esto se deben tener las posibilidades de donde escoger que han sido brindadas por el maestro, mas no el cómo interpretar el texto o con qué colores hacerlo,

...porque a partir de la propuesta del docente cada estudiante podrá elegir sus propias estrategias de trabajo y resoluciones técnicas, podrá desarrollar esa propuesta según su propio sentido estético y emotividad, según sus tiempos de trabajo y elaboración; porque no habrá un modelo único de ese proceso ni del producto” (Spravkin, 1998, p. 105.)

Aquí también debemos hacer referencia al término expresión. Es muy común oír en una clase de artes a algún chico que por salir del paso realiza cualquier dibujo o “garabato” carente de toda intención y concepto, argumentándolo bajo el precepto de su expresión “es mi forma de expresarme”. Si bien es cierto que la expresión es innata a todo ser humano, que todo gesto, toda palabra, todo trazo sobre un papel pueden ser entendidos como una expresión de

alguien, en la expresión artística o educativa debe haber una intención, una reflexión acerca de lo que se quiere comunicar, cómo se quiere hacer y a través de qué medio, (materiales, técnicas), con una cierta selección de contenidos y significado. De este modo la libre expresión no puede ser entendida como un estado de catarsis, sino como una convergencia entre el conocimiento, la reflexión, el análisis, la libertad y la expresión, todos avocados a un fin.

### **Desarrollo de la percepción**

Cuando hablamos de percepción nos referimos a todo aquello que el ser humano puede experimentar a través de sus sentidos; tocar, oler, ver, oír, gustar son las formas en que hombres y mujeres se acercan y comprenden el medio que los rodea. A simple vista podríamos señalar la percepción como algo innato al ser humano y en general a todo ser viviente, que no requiere más desarrollo que el propio brindado por el contacto con el medio, pero hay que señalar que la percepción en el marco de la educación artística y en general de una sociedad se debe entender como un proceso que demanda reflexión y análisis.

Para entender mejor esto reflexionemos acerca de la forma en la que el ser humano percibe y lo que percibe en nuestra sociedad actual. Para comenzar debemos decir que nos encontramos en un contexto que nos brinda en su mayoría propuestas a partir de lo visual y auditivo, donde los demás sentidos se han ignorado casi totalmente en el proceso comunicativo; el tocar, el gustar, el oler son sensaciones que se han limitado al plano de lo utilitario. Con esto nos podríamos plantear la pregunta ¿qué es lo que vemos, qué es lo que oímos? Se puede decir que lo que está direccionando nuestra percepción es el medio publicitario: comercial, informativo, gubernamental, etc. Es el que nos indica qué debemos ver, qué debemos oír y, peor aún, cómo lo debemos interpretar, cómo lo debemos percibir, cargándonos de estereotipos que no permiten una libre asociación e interpretación de lo que llega a nuestros sentidos, creando

una visión sesgada e inconsciente del medio que nos rodea, no permitiéndonos la oportunidad del análisis y del ver más allá de lo que se nos ofrece a simple vista. ¿Cuántas veces nos ha sucedido que descubrimos en una calle por la que transitamos a diario algo nuevo para nosotros, pero que ha estado allí por mucho tiempo? Esto nos indica nuestra pobre capacidad de observación; nos limitamos a ver y oír lo que se nos pone en frente, casi como siguiendo instrucciones; pare, siga, compre... son las indicaciones que obedecemos a diario. Los medios masivos de comunicación nos dicen cómo vestir, qué escuchar, qué es bueno y qué malo y hasta cómo debemos comportarnos. Indudablemente esto obedece a nuestra incapacidad de percibir con profundidad el medio social en el cual estamos inscritos.

La educación artística debe constituirse en eje fundamental para el desarrollo de una percepción profunda y crítica que no vea sino que observe, que no oiga sino que escuche, que no se limite a tocar sino que sienta. ¿Acaso esta no es la función de un artista o su medio de expresión, el cargar de nuevo significado, de uno propio, el medio que lo rodea? Lo mismo debemos perseguir con la educación artística dentro del aula: el ofrecer la oportunidad al joven de entender su medio de una manera dinámica, observando el trasfondo de lo que se le presenta como obvio, donde él se sienta partícipe de las posibilidades comunicativas que su entorno y su ser le brindan.

### **Pensamiento crítico**

De la mano con el desarrollo de la percepción se encuentra el desarrollo de un pensamiento crítico, entendiendo pensamiento crítico como aquel que cuestiona, que pregunta, que sostiene su opinión argumentada sobre las creencias de masa o sobre los postulados de moda. En el aula de clases encontramos a menudo estudiantes que no preguntan, que sienten miedo a expresar sus ideas, donde la palabra del profesor es tomada como la verdad absoluta,

incluso en aquellos casos donde se tiene duda o certeza de una equivocación por parte de este. Es el resultado lógico de una educación basada en lo memorístico y mecánico, donde la labor del estudiante es la de responder lo que se le ha dicho que responda, lo que ha memorizado, copiar lo que se le dice que copie, etc. Lo anterior desarrolla en el educando y en la sociedad en general un pensamiento acrítico, que cree sin cuestionamientos todo lo que se le dice, apartado de una opinión propia, basada en sus argumentos y percepciones, que le permitan tomar decisiones frente al medio que lo rodea.

La educación artística en relación con lo social debe ofrecer la oportunidad de nuevas miradas que nos permitan desentramar y ponernos frente a frente con realidades sociales vedadas, ofreciéndonos la oportunidad de cuestionar desde nuestro propio lenguaje y punto de vista mediado por las expresiones y procesos artísticos de observación, análisis y reflexión.

### **Pensamiento divergente**

El sistema educativo tradicional nos ha volcado hacia lo lineal, hacia lo convergente, existiendo una sola salida o respuesta a una cuestión dada, “donde el éxito del razonamiento es una respuesta correcta o la solución acertada” (Lowenfeld y Brittain, 1973, p. 69). Esto es seguir indicaciones exactas, con idénticos resultados, no permitiendo la posibilidad de nuevas interpretaciones y salidas a un problema o cuestión específica. Muchas de las clases de artes no escapan a esto, volcando su interés pedagógico a la enseñanza mecánica de teorías y técnicas en el arte. En qué año nació Da Vinci, cuáles son las obras de Picasso, forme una plancha a partir de la teoría del color etc. son algunas de las indicaciones que se reciben a menudo en la clase de artes plásticas.

Para aquel “maestro de dibujo” las acciones de sus alumnos estaban dirigidas por sus preceptos, por sus modelos de un “hacer correcto”. Era él quien determinaba el cómo se hace y los alumnos debían ejecutar según indicaciones

que intentaban llevar a todos los alumnos por idéntico camino, a resultados similares. (Spravkin, 1998, p. 115).

De esta forma se premia el hacer lo que el profesor dice, lo que a él le gusta, no lo que el estudiante interpreta y produce por su propia iniciativa, generando actitudes de pereza mental, en las que no se motiva la búsqueda de nuevos resultados, de caminos inhóspitos, de respuestas de independencia intelectual, descansando en la comodidad de lo ya establecido y del seguir por senderos demarcados por otros.

El pensamiento divergente emerge como el interés por buscar nuevas salidas, el concebir experimentar otros caminos que brinden nuevas perspectivas y posibilidades; un arquitecto que siempre ha seguido instrucciones de diseñar con ladrillos y concreto, seguramente no conciba la construcción con guadua o cartón, perdiendo infinidad de posibilidades creativas en el diseño de sus obras; así mismo, aquel estudiante que siempre ha seguido las indicaciones de su profesor, en artes o en cualquier otra asignatura, seguramente seguirá haciendo lo mismo en su día a día, negándose infinitas posibilidades de descubrir nuevas formas de interpretar y caminar el mundo.

### **Desarrollo de la personalidad**

Definitivamente el desarrollo de la personalidad, definida esta por “diferencia individual que distingue a una persona de las otras”, se encuentra mediado por la sociedad y los medios, que determinan las formas correctas o no para comportarse dentro de un contexto determinado; cómo vestirse, cómo y qué comer, cómo hablar, qué música escuchar son normas que se dictan casi con la sentencia de un cumplimiento perentorio. Encontrar diferencias individuales en el comportamiento social de un individuo en la actualidad es algo maratónico. Indudablemente la publicidad, la educación y los medios nos han conducido a la homogenización y estandarización

del ser humano, donde el objetivo que parece perseguirse es el de lograr una masa uniforme, que piense y sienta igual, que no cuestione y que se mueva por igual a una misma orden, siendo más dóciles y fáciles de controlar. El medio educativo parece estar diseñado con esta intención: todos los estudiantes deben comportarse igual, responder lo mismo y llegar a las mismas conclusiones, con unos sistemas de evaluación generalizados que no asumen la particularidad de cada joven o niño. Aquel estudiante que presenta un comportamiento diferente en su forma de expresarse, pensar, vestir inmediatamente es ridiculizado y apartado, se le cataloga como “loco”, indisciplinado o, más “pedagógicamente”, hiperactivo; parece un mecanismo de defensa al libre pensar y actuar. Con esto no se está defendiendo o haciendo apología a la indisciplinación, sino al trabajo y desarrollo particular de cada estudiante.

La educación artística debe procurar por este fin, amalgamando los términos y el cultivo de la creatividad, la libre expresión, el pensamiento crítico y divergente y la percepción, para generar en el estudiante el desarrollo de una personalidad realmente independiente, no con esto apartada totalmente de todos los arquetipos sociales y culturales, ya que son inherentes a nuestra sociedad, pero sí asumiéndose de una forma crítica y consciente dentro de la individualidad de cada persona.

### **Apropiamiento del espacio, entorno y posibilidades**

Vemos cómo el ser humano se ha convertido en un observador pasivo de lo que sucede en su entorno, de aquello que lo afecta social y políticamente, creyéndose ajeno y desvalido ante el medio que lo rodea, en “un observador pasivo, antes que un constructor activo, generando una apatía social que no permite el cuestionamiento a normas establecidas” (Lowenfeld y Brittain, 1973, p. 24).

Al desarrollarse en el estudiante conceptos como libre expresión, percepción, análisis y pensamiento crítico, podemos generar en éste una verdadera conciencia social, que le permita entenderse como un ser que puede generar propuestas y cambios para el medio social, familiar, político, etc. que lo afecta, capaz de transformar realidades de forma dinámica en su contexto social. La educación artística, particularmente, brinda la posibilidad de propiciar espacios para la interrelación con el otro, relaciones cargadas de respeto mutuo y cooperación. Como lo dice Piaget (1993), “un cambio entre dos tipos de moralidad: la moral de la presión adulta, del respeto unilateral a las normas impuestas por los adultos, y la moral de la autonomía y de la cooperación, del respeto mutuo a los iguales” (p. 73). Este cambio es una consecuencia de las interacciones con los iguales y de las capacidades cognitivas que, a su vez, facilitan las relaciones sociales. Desde el aula podemos brindar una primera oportunidad y una motivación para que el joven se haga dueño de un espacio y valore sus capacidades para generar propuestas, en pro de un mejor desarrollo individual y colectivo.

### **Desarrollo estético**

En muchas ocasiones al referirnos al desarrollo estético en artes se piensa que hablamos de la habilidad para interpretar obras artísticas o producirlas con gran riqueza técnica, asociándolo al término de belleza, entendiendo ésta en su definición etimológica como “Bella del latín *Bellus*, (hermoso), *Bellus* es contracción de *Benulus*, diminutivo de *Bonus* (bueno y bonito)”, ignorando categorías estéticas como la estética de lo absurdo, lo grotesco y hasta lo feo. Lo que nos ocupa aquí es el desarrollo estético en el estudiante, entendido este como un medio de organizar el pensamiento, los sentimientos y las percepciones en una forma de expresión que sirva para comunicar a otros estos pensamientos y sentimientos. En el aula de



clases, el desarrollo estético se revela por la aptitud sensitiva para integrar experiencias, análisis y conocimiento en un todo cohesivo.

El modelo de enseñanza de las artes en la escuela en muchos aspectos ha estado sesgado hacia la enseñanza de habilidades técnicas; en música se les enseñaba a los estudiantes casi exclusivamente a cantar y a tocar algún instrumento: no se les enseñaba a oír. En su mayoría en artes plásticas se les hacía copiar las obras de los grandes maestros (pinturas y esculturas), no se les enseñaba a ver, convirtiéndose en una repetición inútil de cánones estereotipados. Esto sin lugar a dudas ha generado en el estudiante y en la comunidad en general una noción de las prácticas artísticas como algo totalmente ajeno, que no se entiende, no comunica, ni presta ninguna función en sus contextos.

Lo que se busca con la clase de artes no es la generación de artistas; es poner al alcance del educando, a través del desarrollo estético antes mencionado, las herramientas y los lenguajes propios de esta disciplina al servicio de su proceso comunicativo, proponiéndose una alternativa seductora para dar a conocer sus miedos, denuncias, inquietudes y propuestas.

### **Conocimiento Académico, Popular y Artes. Aportes desde la Mirada de la Pedagogía**

#### **Crítica.**

Bajo este subtítulo y los que de él derivan se pretende analizar el papel de la educación en la formación social, política y cultural del individuo, cómo lo afecta en su desarrollo dentro de una sociedad y cómo el modelo educativo podría potenciar ciertas actitudes lesivas para el educando en su desarrollo integral. Partiendo de los postulados de la pedagogía crítica nos acercaremos a términos como currículo oculto, resistencia en el aula y conocimiento emancipador claves para desentramar y examinar la relación en el aula de clases entre

conocimiento académico, conocimiento popular y artes, y cómo estas últimas pueden ser un vehículo de expresión social y cultural desde el marco de la educación artística.

### **El aula de clases**

Los valores y las prioridades de una cultura pueden discernirse fácilmente por el modo en el que se organiza el aprendizaje en las aulas. Gardner<sup>28</sup>.

La pedagogía crítica pone ante nosotros realidades de la educación que pasan casi desapercibidas o simplemente como algo normal a los ojos del día a día. Lo primero que se debe tener en cuenta para abordar lo concerniente a esta postura pedagógica es la naturaleza política de la educación y cómo los estamentos de poder la manipulan para sus beneficios. Es así como desde la postura de la pedagogía crítica la educación es opresora o emancipadora, domestica o libera.

La opresión en la educación y en la vida diaria tiene como objetivo mantener la hegemonía de la clase dominante sobre la oprimida, en otras palabras, imponer formas de pensar, sueños e ideales que la favorecen y que supuestamente representan los intereses de toda la población. “ Es una imagen en la que los valores y las creencias de la clase dominante aparecen tan correctos que rechazarlos seria antinatural, una violación al sentido común” (McLaren, 2003, p. 265), con el único objetivo de evitar el cuestionamiento o el raciocinio crítico de las masas, perpetuando así la permanencia en el poder de estas culturas dominantes. Es por esto que se busca una estandarización del pensamiento de todos los seres humanos. Es mucho más fácil controlar o persuadir a una masa acrítica y símil que a hombres y mujeres con una formación social, política y cultural que les permita cuestionar y elegir:

La clase dominante asegura la hegemonía – el consentimiento por parte del dominado- proporcionando símbolos, representaciones y prácticas de vida social en tal forma que las bases de la autoridad social y las relaciones desiguales de poder y privilegio quedan escondidas. (McLaren, 2003 p. 267).

La educación en las aulas de clase hace parte de este control. De forma clara lo ilustra Eggleston (año) al afirmar que se tenía la creencia general de que las escuelas eran un instrumento de cambio dirigido a la igualdad, aunque la realidad mostró que eran un refuerzo a las diferencias de clase, manejadas principalmente a través de aquello que los teóricos críticos llamaron el currículo oculto, que no es otra cosa que la potenciación de las relaciones de poder y opresión o, dicho de otra forma, mandar y obedecer, donde el estudiante se toma como un recipiente vacío al cual hay que “llenar” de conocimientos, un ser pasivo y conforme, ignorando sus experiencias previas, juicios y aportes. En este modelo quedan totalmente relegados los verdaderos aportes que la educación artística puede brindar al desarrollo del educando, creatividad, libre expresión, pensamiento crítico etc., que resultan siendo relegados a lo que Eisner (1995) llamó el currículo nulo definido este como “las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tenga noticia, y por lo tanto no puede usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio individual”(p. 55.).

La palabra del profesor se toma como la única razón válida dentro del circuito de la educación, premiando así un conocimiento técnico y memorístico que no se pregunta el por qué, cómo y para qué de las cosas, devaluando en gran medida el para qué de las artes dentro del aula. Terigi (2000) afirma que muchos padres de familia “constrañen el arte a un lugar devaluado en el curriculum, puesto que lo consideran un lujo o, más duramente, un saber inútil. Se opta por primar conocimientos mas ‘utilitarios’” (p. 20), fortaleciendo una obediencia incuestionable que se refleja en ciudadanos apáticos política y culturalmente, desconocedores de sus derechos

y fortalezas como sujetos activos dentro de una sociedad. Estos parámetros del curriculum oculto quedan claramente reflejados en las formaciones escolares diarias, en las que el estudiante obedece y sigue instrucciones, sin derecho a moverse, hablar, ni mucho menos esgrimir un gesto de desacuerdo. “Las escuelas moldean a los estudiantes tanto por medio de las situaciones de aprendizaje estandarizadas, como por otros recursos que incluyen reglas de conducta, organización del salón de clase y procedimientos pedagógicos informales” (McLaren, año, p. 95).

Este curriculum oculto también se manifiesta en la clara diferencia en cuanto a la calidad de la educación que se le da a uno y otro grupo social; de esta forma se asegura la permanencia en el poder de los grupos dominantes a través de los altos estándares educativos que se les brindan. Para el caso de la educación artística se puede observar cómo mientras en la educación pública se maneja como un área de costura, donde muchos de los profesores que la imparten no tienen una formación específica en este campo, en las elites se le da gran importancia, tomándolas como esenciales en la formación de personas cultas. Al respecto Terigi (2000) afirma: “La escuela masiva no se constituye bajo el objetivo de democratizar los saberes reservados a las elites”. Es así como a estos grupos se les educa para mandar y dirigir, mientras que la enseñanza dirigida a las culturas oprimidas enfatiza la creación de obreros calificados prestos a obedecer y seguir instrucciones. “El conocimiento escolar debería tener una meta mas emancipadora que la de maquillar trabajadores (capital humano) y ayudar a las escuelas a convertirse en la ciudadela de la ideología corporativa” (McLaren, año, p. 106).

La pedagogía crítica propone una formación integral en el estudiante teniendo como punto de partida el desarrollo de una conciencia crítica, que cuestione y contradiga los modelos tradicionales de hegemonía impuestos por las clases dominantes. La validación de la cultura popular o, dicho de otro modo, el conocimiento adquirido en el diario vivir del estudiante, se

convierte en estandarte para la valoración y aplicación del conocimiento académico en la calle y viceversa. La pedagogía crítica ve en el maestro a un orientador que aprende a la vez que enseña y que ataca la conciencia ingenua -aquella que cree todo lo que se le dice-, transformándola a través de la pregunta en un pensar emancipador que cuestiona y se rebela con sentido ante los signos de dominación y opresión.

### **Conocimiento académico y popular o vivencias de calle.**

Es indudable que la escuela como legitimadora de saberes premia y da status al conocimiento técnico y científico, aquí entendido como académico, apartando las experiencias y actitudes con las que cuenta el estudiante producto de su día a día en concordancia con su contexto social, lo que llamaremos conocimiento popular. Para Bruner se ha ignorado esa pedagogía popular, que es aprender a través de nuestra relación con el contexto (social y físico), apoyando la creencia cultural por parte de los estudiantes de que el maestro es quien debe decir qué hay que hacer, devaluando automáticamente su conocimiento y manifestaciones populares, como opción válida de construcción académica, y generando de este modo ciudadanos acríticos y pasivos en relación con su entramado social. Young (año) refiere la forma en que el contexto escolar potencia estas relaciones: “El curriculum académico, con sus disciplinas individuales separadas, sus jerarquías de conocimiento válido y su exclusión del conocimiento escolar, funciona como instrumento de legitimación de las formas culturales privilegiadas por los grupos dominantes, y por tanto como instrumento de exclusión de vastos sectores sociales” (p. xx). Para la pedagogía crítica esto contribuye a la formación de una ciudadanía alejada de su realidad, donde se validan las prácticas discursivas de la clase dominante, entendidas estas como “las reglas que gobiernan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer callado, quien puede hablar con autoridad y quien escuchar” (McLaren, 2003, p. 95), devaluando el saber popular.

Para la pedagogía crítica existen tres formas de conocimiento; uno es el conocimiento técnico o llamado productivo por Giroux. Este tipo de conocimiento exalta en el estudiante un aprendizaje memorístico y mecánico, enfocado en lo técnico y lo científico, donde la evaluación se convierte en herramienta fundamental para el control, clasificación y regulación de los estudiantes, exigiendo una obediencia incuestionable a los programas y definiendo el éxito académico como la formación de trabajadores productivos, ciudadanos homogéneos, estandarizados y renuentes a cualquier participación activa en su contexto escolar, social, familiar etc. Se aparta totalmente la idea de una participación del conocimiento popular en el proceso educativo del estudiante. Según Green (2005) la educación se encuentra centrada en “el pensamiento desapasionado de la realidad técnica” (p. 23), donde el estudiante es un ser pasivo y desinteresado de su propio proceso formativo, encontrando inútiles para sus experiencias diarias fuera del aula los conocimientos adquiridos dentro de ella. Al respecto McLaren (2003) refiere: “El conocimiento adquirido en los salones de clase debería ayudar a los estudiantes a participar en las cuestiones vitales que afectan su experiencia cotidiana antes que simplemente para conservar como en relicario” (p. 283).

Por otro lado y en directa oposición se encuentra el segundo conocimiento práctico; este conocimiento busca reconocer y dar sentido a las experiencias diarias de los estudiantes con el fin de que comprendan las dinámicas sociales que los rigen fuera del aula, “apunta a ilustrar a los individuos de modo que puedan dar forma a sus acciones diarias en el mundo” (McLaren, 2003, p. 269). Así pues las vivencias de calle son tomadas como fundamento para el desarrollo de conceptos prestos a que el estudiante comprenda de manera crítica y trascendente el medio social que lo rodea, sintiéndose con derecho y deber de participar activamente en él como agente generador de cambios. Eisner (1995) apoya este conocimiento al señalar que el fin de la escuela debería ser el de proporcionar al estudiante la capacidad para la formación de significado a partir

de la experiencia. En este sentido y partiendo del conocimiento práctico el estudiante podría ampliar sus concepciones de lo posible y de lo válido dentro del sistema escolar, en el que su contexto no es devaluado y en el cual sus acciones pueden tener como efecto “cambiar realidades”, entendiéndose como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad.

Un tercer tipo de conocimiento es el llamado por Habermas emancipatorio, que busca crear relaciones entre los dos primeros con miras a hacer útil el conocimiento técnico de la escuela en el diario vivir y viceversa, teniendo como campo de referencia de las actividades académicas las vivencias diarias de los estudiantes. Ahora valdría la pena preguntarnos qué clase de conocimiento es el que avala el contexto escolar para la clase de artes. En palabras de Escobar (1991), la noción de arte y por ende la enseñanza de la misma se encuentra estereotipada en

un modelo universal de arte, correspondiente al producido en Europa en un periodo históricamente muy breve (siglos XVI al XX); a partir de ahí lo que se considera realmente como arte es el conjunto de prácticas que tengan las notas básicas de este arte, como la posibilidad de producir objetos únicos e irrepetibles que expresen el genio individual...purgado de utilidades (p. 55).

Esto nos indica que aún las artes se han volcado hacia el conocimiento técnico, basando su enseñanza dentro del aula en la producción y repetición de cánones establecidos por los grandes artistas, el estudio de sus obras y biografías, limitándola al conocimiento mecánico de ciertas habilidades o técnicas artísticas, dejando la sensación en el estudiante de que, más allá de adquirir cierta destreza manual, no le brinda ningún aporte para su vida cotidiana, y apartando una vez más el conocimiento popular del académico. Al respecto Terigi (2000) analiza como algunas manifestaciones del arte popular o conocimiento popular en muchos casos no logran ingresar al currículo escolar “con el agravante de que se trata, en la mayor parte de los casos, de

aquellas formas del arte con las que están en contacto los alumnos en su vida cotidiana” (p. 45); este tipo de manifestaciones generalmente son excluidas y relegadas al currículo nulo.

A lo largo de su historia, las artes han sido una manifestación del entorno cultural en el que se desarrollan. En el paleolítico reflejaban la relación de supervivencia del hombre con su entorno; las pinturas en el Medioevo potenciaban las relaciones de poder ejercidas por la iglesia sobre el pueblo; mucho más adelante el dadaísmo nace principalmente como respuesta a la barbarie originada por la I guerra mundial; así, cada tendencia artística se crea, es reflejo y respuesta de una concepción social. Valdría la pena entonces preguntarnos: si la escuela aparta el contexto social y las vivencias diarias de la clase de artes, entonces ¿qué comunica?, ¿cómo el estudiante puede apropiarse una clase de artes alejada de su contexto como un verdadero medio expresivo? Indudablemente los auténticos propósitos de una clase de artes se encuentran muy distantes de la enseñanza mecánica y memorística de técnicas y postulados. Spravkin (1998) lo refiere de la siguiente forma “Al igual que sucede con las demás disciplinas, en su afán de convertirse en conocimiento escolar la educación plástica se ha ido alejando de su propio origen: la producción cultural” (p. 126). Para la pedagogía crítica esta exclusión del conocimiento popular genera lo que ellos han llamado la resistencia en el aula de clases, entendida esta como la lucha por parte de los estudiantes para que no se deslegitime su condición de calle o diario vivir. “La resistencia a la instrucción escolar representa una solución de parte de los estudiantes para no ser disimulados frente a la opresión; es una pelea en contra de que se borren sus identidades callejeras” (McLaren, 2003, p. 292). Esta resistencia se ve reflejada en la “indisciplina”, apatía y pereza que muestran los estudiantes frente a las clases, síntoma de una total falta de identificación y correspondencia entre lo que viven a diario y lo que encuentran en el aula; es un querer incorporar su “cultura callejera” depreciada y aborrecida por los maestros al aula de clases.



La educación artística debe volcar sus intereses y metodologías hacia la generación de nexos entre las prácticas escolares y sus referentes sociales, permitiendo una amalgama entre conocimiento popular y académico que le brinde a los estudiantes herramientas para construir significados acerca del mundo que los rodea, propiciando bases para definir y transformar su contexto social, cultural y político, más que solo servir pasivamente a un orden social. Para esto el arte debe echar mano de su natural expresivo, crítico, creativo, perceptivo, etc., brindando así una herramienta cercana y seductora al estudiante, que cumpla así lo que para la pedagogía crítica debe ofrecer el proceso de aprendizaje guiado por la escuela, esto es, un conocimiento relevante, crítico y transformador.

El conocimiento es relevante solo cuando comienza con las experiencias que los estudiantes traen con ellos de su cultura de origen; es crítico solo si se muestra que algunas de estas experiencias son problemáticas; y es transformador solo si los estudiantes comienzan a usar el conocimiento para dar poder a los demás, incluyendo a los individuos de la comunidad que los rodea. (McLaren, 2003, p. 292).

### **El arte como medio de expresión social y cultural**

En días en que el arte es entendido como un bien o mercancía de consumo más, que se compra o se vende, de la misma manera en que uno compra productos en un supermercado, hay aún grupos artísticos alternativos, ligados a las luchas y causas populares, que siguen dando el ejemplo de que aún se puede resistir con un arte que exprese algo más que una mera producción orientada a la contemplación abstracta y acrítica de un sujeto pasivo. (Por Agencia. El Arte Como Expresión De Lucha y Memoria. En [www.anred.org/article.php3](http://www.anred.org/article.php3))

Las artes como medio de expresión social y cultural deben ser entendidas desde su natural comunicativo, alimentadas por las vivencias de cada individuo en relación con su

entorno, manifestándose como una coacción o respuesta no lineal a los paradigmas socialmente establecidos, como apoyo o rechazo a los mismos, a través de sus propios lenguajes (plásticas, teatro, música etc.). Por el contrario la producción artística se ha volcado hacia la generación de obras de tipo ornamental, dispuestas y pensadas para ser colgadas en una galería y más tarde en un salón de té o recibidor de algún aposento, donde quienes las poseen ven en su obtención la posibilidad de aparentar un mejor estatus económico y cultural. Esto ha propiciado la noción del arte en muchos circuitos sociales como un arte de elites, que no comunica ni presta función alguna en estos contextos. Víctor, un muralista chileno que se dedica a la denuncia social a través de sus obras, lo interpreta de la siguiente forma: “ El sistema se ha encargado de vaciar el arte, de dejar al arte como una cosa aislada, fuera del campo social". La producción artística se está sustentando por una serie de códigos que solo pueden ser interpretados desde la “sensibilidad artística” o recurriendo a un gran bagaje cultural en el mejor de los casos; cuando no, basta con pararse frente a una “obra” de arte y fingir que conmueve y significa para ingresar al circuito de los cultos y refinados.

El arte, tomando como trampolín la escuela, tiene que volver a procurar la apropiación de sus lenguajes por parte de las comunidades para que encuentren en ella una forma de expresar sus sentires, costumbres y problemáticas o por lo menos verlas reflejadas en las producciones de otros, significando las artes mas allá de las paredes de galerías y museos. El arte tiene que dejar de ser un bien de consumo, al que solamente puedan acceder los que tengan poder adquisitivo.

Un gran ejemplo del arte como herramienta de expresión social se dio en el movimiento muralista de México, que surge como apoyo a una revolución indígena, la revolución mexicana de 1910, teniendo como estandarte en su producción la socialización del arte. Propone la producción de obras monumentales para el pueblo, en las que se retrata su realidad social y las

luchas populares, entre otros. Así pues la obra del muralismo mexicano era inspiración del sentir tradicional y popular, rechazando el academicismo y poniendo así el arte al alcance y servicio del pueblo. En un aparte de su manifiesto reza lo siguiente: “Proclamamos que los creadores de belleza deben esforzarse porque su labor presente un aspecto claro de propaganda ideológica en bien del pueblo, haciendo del arte una finalidad de belleza para todos, de educación y combate” (Manifiesto del sindicato de Pintores y Escultores, 2005).

### **Prácticas educativas innovadoras**

En su trabajo sobre los escenarios y discursos educativos sobre la innovación, Barrantes (2001) muestra que

Existe gran fluctuación sobre la manera de asumir el concepto de innovación. En general se utiliza el término sin explicitar su significado; muchas veces en oposición a lo tradicional; también se le otorga el sentido de probar algo que no se ha hecho o que se considera preferible para una comunidad; o introduciendo componentes nuevos que antes no se exigían en el ámbito educativo, como por ejemplo, algunos elementos que hacen parte de las disposiciones que introdujo la Ley General de Educación (p. 2).

Por otra parte, la literatura revela que existe acuerdo en que no todo cambio puede considerarse innovación. Como sostienen Altopiedi y Murillo (2010), “mientras la innovación supone siempre un cambio, no todo cambio resulta innovador” (p. 50). No se trata de cambiar por el simple afán de hacer algo distinto. Camiro Vásquez, basándose en Laurillard (2002) y en Hannan y Silver (2000), es enfático al señalar que la innovación educativa implica cambiar para mejorar y que está siempre destinada a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que es necesario someter a discusión es precisamente el significado de la palabra “mejora”. La idea de la innovación se ha vuelto central en el campo de economía, la producción de mercancías y el empleo de tecnologías tanto en el trabajo como en la vida cotidiana. Las reflexiones sobre

ciencia, tecnología y sociedad han llevado a reconocer que algunas innovaciones tecnológicas que mejoran ciertos procesos pueden tener efectos nocivos en el ambiente o en la vida de las comunidades. En el campo de la educación, innovar puede significar diseñar técnicas y procesos orientados a incrementar la eficiencia en la preparación de los futuros trabajadores y reducción del tiempo destinado a la formación integral. Algunas innovaciones en educación superior conducen precisamente al desconocimiento de la importancia del arte y de las humanidades e incluso al cierre de los espacios de formación en estas áreas. Esta orientación pragmática inscrita en el interés de la preparación para el trabajo se opone a la de las pedagogías críticas que se plantean formar para el cuestionamiento y la transformación de la sociedad y es distinta también de la formación para la ciudadanía, cuyo objetivo es educar para la convivencia y para el acuerdo social.

A pesar de que la idea de innovación y transformación de la escuela aparecen asociadas al deber ser de la misma, lo cual significa una pregunta por su futuro, esta discusión no aparece explícitamente en los trabajos que se hacen en la materia (Barrantes, 2001).

En este proyecto entendemos la innovación ampliamente como la introducción de formas de actuación diferentes de las usuales (Greve y Taylor, 2000, cit. por Altopiedi y Murillo, 2010), caracterizadas anteriormente como autoritarias, memorísticas repetitivas y resistentes a la reflexión y al pensamiento crítico.

Una importante tendencia dentro de las innovaciones es la apropiación por parte de la escuela de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (tics). Pero es necesario recordar que el problema no es solamente la apropiación de las tecnologías, sino el modo de relación que la escuela establece con ellas. Es posible emplear las nuevas tecnologías sin cambiar las relaciones verticales entre los profesores y los estudiantes (en las cuales el estudiante ejerce un rol pasivo), ni las relaciones de los estudiantes con el conocimiento. Sin desconocer

las distintas posibilidades de transformación de la vida escolar, nos interesa reconocer la importancia de la innovación dirigida a la superación de las condiciones de alienación y de simple reproducción social de la escuela tradicional. Los conceptos de arte y de creación están esencialmente ligados porque el arte crea permanentemente realidades nuevas y nuevas miradas sobre la realidad. Desde esta perspectiva el arte revela un carácter específico de la innovación que nos interesa. No se trata simplemente de mejorar procesos, sino de cuestionar lo dado y de abrir nuevas perspectivas de cambio. Estas afirmaciones han sido ejemplificadas antes con la propuesta artística de Marcel Duchamp. El arte podría develar otras realidades de la escuela y, por lo tanto, otras posibilidades de hacer escuela. Comprendemos la innovación como una oportunidad de dar la palabra a los estudiantes, de reconocer el valor de su experiencia y su capacidad de intervenir en la construcción de la misma escuela.

La experiencia investigativa que se propone, como se habrá podido advertir, no está centrada en procesos curriculares o didácticos particulares del proceso enseñanza-aprendizaje. No se pretende que los problemas detectados a lo largo del trabajo sean los mismos de todos los colegios. Tampoco se pretende que el camino seguido por los autores de la tesis sea el mismo que otros profesores pueden seguir. Pero se mostrará al final la importancia de emplear el video como una forma de acudir al arte para estudiar los problemas de la escuela, cambiar la sensibilidad y la actitud de los estudiantes, procurar la generación de un pensamiento crítico y diseñar conjuntamente con ellos nuevas estrategias para mejorar la comunicación y hacer de la vida escolar algo con mayor sentido.

Por ello compartimos con Barrantes (2001) la idea de que “la innovación educativa, independientemente de cómo esta se entienda, se configura a través de unos contenidos y de una determinada imagen deseable de escuela, es decir, apunta a la transformación de unos procedimientos, estructura y/o saberes escolares” (p.1).

## El Documental

Es inevitable reconocer las dificultades para hacer una caracterización precisa de lo que es un documental dado “el vasto panorama de obras realizadas por diferentes artistas, en distintos momentos históricos y con técnicas diversas” (León, 1999, p. 61). En esta misma dirección, Guardia (2011) sostiene que “acercarse al terreno del documental implica, casi desde su origen, internarse en un terreno resbaladizo, donde teóricos y cineastas no llegan a ponerse de acuerdo en su posible definición” (p. 113). No obstante, de una manera bastante amplia puede decirse inicialmente que el documental, particularmente el cinematográfico o el televisivo (distintos del documental literario y el fotográfico), es una producción audiovisual, un registro de contenido científico, educacional, divulgativo o histórico, en que no se dramatizan los hechos registrados. Bien podría concederse que el documental tiene como origen y punto de referencia la propia realidad aunque no se limita “a presentar una mera transcripción de hechos reales, como ocurre, por ejemplo, en determinadas noticias o reportajes informativos (León, 1999).

Con respecto de la dicotomía realidad-ficción, Font (2001) afirma que

La oposición entre documental y ficción estructura toda la historia del cine y se renueva constantemente según las épocas. Pero es la modernidad que se abre paso en los sesenta coincidiendo con el brote de las "nuevas olas" europeas, que remueven la relación proclamando el deseo de un acceso "directo" al mundo frente a la relación artificiosa del espectáculo (p. 93).

[...]

Pero la coexistencia geológica del documental y la ficción dentro del cine moderno se ampara en otra idea de orden moral. Se trata de pasar de una estética de la composición, heredera del cine clásico, a una estética del registro de lo que pasa. La verdad no es un asunto vinculado al imaginario de la realidad (como ocurría en cierto modo con el neorrealismo), sino a la naturaleza invisible de lo real, que es todo aquello que falta y que se busca (p. 95).

Para Beceyro (2010), entre dos documentales puede haber tanta o más diferencia que entre una película documental y una película de ficción. A su juicio, la nota crítica que define lo que es un documental se encuentra en los materiales que maneja, vale decir, las estrategias, las técnicas y los métodos de trabajo:

El cine documental no es un género. Una película documental no es, en consecuencia, una estructura deliberada que se apoya en un modelo preexistente. Lo que sí tienen en común son los materiales que esos films manejan. El film documental cuenta hechos que han sucedido o que están sucediendo independientemente de que con ellos se haga o no una película. Sus personajes existen también fuera del film, antes y después del film.

Es esto, y únicamente esto, lo que diferencia un film documental de un film de ficción. El film de ficción maneja materiales que sólo existen en el film, para el film. Tanta o más diferencia que entre un film documental y un film de ficción, hay entre dos documentales, uno de los cuales cuenta hechos que han pasado. Existe tal diferencia entre los materiales que deben manejarse en uno y otro caso, que las estrategias, las técnicas y los métodos de trabajo son radicalmente diferentes.

El examen que hace León (1999) del concepto de documental a partir de varios de los pioneros en este campo de la imagen en movimiento nos permite enriquecer las nociones expuestas al considerar el componente artístico y su valor sociopolítico. Así, para Grierson, uno de los padres del documental, “el documental no es más que el tratamiento creativo de la realidad”. De esta forma, el montaje de secuencias debe incluir no sólo la descripción y el ritmo, sino el comentario y el diálogo. Considerar que el documental implica “un tratamiento creativo de la realidad” supone por tanto un componente artístico significativo (León, 1999). Sin embargo no se trata simplemente de cualquier componente artístico. Al decir “crear poesía donde ningún poeta entró antes” para referirse al documental, Grierson elevaba claramente el componente artístico del documental a una dimensión poética. El carácter poético se pone de presente en el hecho de que una situación particular refleja en profundidad una condición de vida que no es particular (la escuela, la violencia, la explotación de un sector de la sociedad, etc.), que va más allá de las declaraciones o actos de los personajes y que pone de presente una

realidad que se conoce y se vive a través de la obra de arte, con la inteligencia y la sensibilidad, sin necesidad de un análisis conceptual.

Dentro de la amplia categoría de “películas de no ficción”, Barsam identifica el propósito o intencionalidad sociopolítica para definir el documental (León, 1999). Esto convierte el documental en una herramienta de denuncia y en un instrumento importante para la transformación de la situación que se pone en evidencia. Puede decirse por tanto que el documental es una herramienta social.

La caracterización que por su parte nos ofrece Lopera (2013) nos permite recoger varias de las ideas expuestas sobre el documental:

El documental se construye a partir de la unificación de diferentes narrativas y el manejo de un lenguaje específico – planos, angulaciones, movimientos de cámara, sonido, iluminación, montaje, entre los principales. Intervienen también elementos técnicos como los equipos de sonido, las luces, la cámara y el software de edición. El proceso requiere de aprendizajes, de tiempo, dedicación, pero sobre todo, saber que el documental parte de la observación de la realidad, de un acercamiento profundo a ella y de una mirada crítica hacia el mundo que se quiere re-crear por medio de este lenguaje audiovisual.

Hemos planteado antes la importancia de la dimensión crítica del trabajo documental; la re-creación de una realidad a través del documental lleva a un cambio de la mirada sobre esa realidad. Esto significa que el documental cumple una función educativa y cultural. No sólo informa, sino que forma y pretende transformar, dado que el cambio de mirada se expresa también en una reorientación de las acciones a partir del conocimiento adquirido.

## Diseño metodológico

La investigación desarrollada en el colegio Germán Arciniegas I.E.D de la localidad de Bosa, titulada Pensamiento crítico en las prácticas educativas innovadoras desde el arte, se



enmarcó en un concepto de realidad transformable, ya que a partir de esta se buscó generar dinámicas apoyadas en prácticas educativas novedosas que transgredan el concepto tradicional de enseñanza centrado en una clase pasiva y receptiva por parte de los estudiantes. Para esta investigación se optó por emplear metodologías relacionadas con la micro etnografía centrada en las prácticas de los individuos y su interacción con artefactos tecnológicos dentro de sistemas culturales. Por ello en este proyecto se emplearon técnicas de observación directa tanto participante como no participante, se realizaron entrevistas y grupos de discusión, entre otras técnicas con el fin de visibilizar saberes y conocimientos emergentes, todo en un proceso de sistematización de experiencias que, en palabras de Jara (2011), se refiere a:

aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre si y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (p. 4).

Así mismo desde la creación colectiva hecha por los participantes, se desvela un pensamiento crítico que se hizo visible en la producción de una pieza audiovisual de formato libre y un documental, los cuales haciendo uso de su lenguaje particular (audiovisual) dejaron huella del proceso con miras a ser replicado y a su vez hacer evidentes ciertas prácticas escolares enfocadas netamente en la enseñanza sin participación activa de los estudiantes y sin tener en cuenta sus aportes y experiencias de vida con el fin de transformarlas.

En este proceso de investigación convergieron tanto investigadores como grupo focal en un mismo nivel, donde lo que se buscó fue propiciar un dialogo de saberes en el cual cada participante, desde sus experiencias y conocimientos previos, aportara en la construcción de un objetivo común, algo muy cercano a una práctica de Investigación Acción Educativa, generando de esta forma procesos de participación que desembocaron en la toma consciente de decisiones

frente a un planteamiento dado. Así pues tanto profesores (investigadores) como estudiantes (grupo focal) tuvieron una intervención directa en el desarrollo del proyecto. Los investigadores -un realizador de cine y televisión y un licenciado en artes- además de ser observadores del proceso y documentarlo a diario en sus avances, aportaron desde sus conocimientos específicos para la construcción de una pieza audiovisual que generó el grupo focal en un dialogo par de todos sus participantes.

A partir del desarrollo de este proyecto se buscó que el grupo focal pusiera de manifiesto algunas de sus vivencias desde una perspectiva crítica, evidenciando ciertas necesidades que como grupo social perteneciente a una misma institución educativa puedan tener, con miras a transformar estas realidades. Así mismo se abordó el tema de la educación tradicional como una problemática que entorpece la generación de un pensamiento crítico y reflexivo desde el aula de clases, buscando un cambio a este paradigma educativo a partir de la propuesta y puesta en marcha de una estrategia enmarcada como una práctica educativa innovadora, que precisamente esculpa un terreno propicio para la generación de un pensamiento crítico en sus participantes. De este modo los partícipes (grupo focal) en comunión con los investigadores fueron creadores de alternativas y lenguajes que manifiestan estas posibilidades de cambio.

Siguiendo esta línea se pretendió a partir del desarrollo de este proyecto procurar nuevas alternativas basadas en el lenguaje audiovisual que permitan transferir las experiencias obtenidas y los hallazgos realizados a la comunidad educativa, soportados en la validez cualitativa y discursiva que se nutrió del trabajo realizado en campo documentado momento a momento, sin olvidar un previo y juicioso análisis teórico, cumpliendo de este modo con tres momentos esenciales para una sistematización de experiencias, que son: “ a.) Ordenar y reconstruir el proceso vivido. B.) Realizar una interpretación crítica de ese proceso. C.) Extraer aprendizajes y compartirlos” (Jara, 2011, p..4).

De esta forma quien acceda a la investigación concluida encontrará la ruta seguida por los investigadores a lo largo del proyecto y los resultados obtenidos fruto de este andar.

Para lograr estos hallazgos y su difusión, se han implementado estrategias y métodos asociados a la investigación cualitativa la cual, según lo describe Sampieri (2010), debe desarrollar o contener las siguientes características y procesos:

Características:

- Explora los fenómenos en profundidad
- Se conduce básicamente en ambientes naturales
- Los significados se extraen de los datos
- No se fundamenta en la estadística

Proceso:

- Inductivo
- Recurrente
- Analiza múltiples realidades subjetivas
- No tiene secuencia lineal (p.5)

Todos los componentes enunciados se plasmaron a través de una pieza audiovisual de corte documental. Es por esto que desde el primer día en que se hizo contacto con el grupo focal se encendieron las cámaras para documentar todo lo que allí sucedió a modo de diario de campo y, luego de un proceso de edición, se pueden difundir los hallazgos que han surgido del proceso, lo cual es vital para la sistematización de experiencias. De acuerdo con Jara (2011),

Normalmente los resultados de un proceso de sistematización deberán reflejarse en varios productos. Uno de ellos, definitivamente, suele ser un documento. Pero ello puede adquirir muchas características diferentes, dependiendo de lo que se ha sistematizado, de para qué se haya sistematizado, quienes lo hayan realizado y cómo vayan a utilizar los aprendizajes de este proceso. Estamos hablando de guiones de teatro o de video: carteles, afiches u otros materiales gráficos. También de la realización de foros de debate o mesas redondas para

socializar conclusiones y aprendizajes y profundizar en ellos... en definitiva, se trata de utilizar todos los medios posibles dentro de esta dimensión comunicativa que es inherente a todo proceso de sistematización de experiencias (p. 74).

Los aportes, actitudes, opiniones y demás reacciones de los participantes referentes al proceso llevado se hacen visibles en gran medida por medio de la entrevista a profundidad, la cual es vital en el constructo narrativo de un video documental. Así mismo los investigadores en constante interacción con los miembros del grupo focal generaron una observación participante, dado que desde sus conocimientos y experiencias de vida brindaron aportes y dinámicas que potenciaron el desarrollo de los objetivos planteados para el proyecto, además de aportar herramientas técnicas, estéticas y expresivas que le permitieron a los participantes expresar sus sentires a través del lenguaje artístico.

A lo largo de este proceso se llevó a cabo un constante análisis de la realidad observada, con el fin de nutrir día a día la práctica en campo a partir de la interpretación crítica de los datos obtenidos, documentados en video y en un formato de registro de actividades desarrolladas. Aquí nuevamente hacemos referencia a Jara (2011) cuando afirma que

lo esencial de la “sistematización de experiencias” reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos (p. 67).

Este proceso de análisis se extendió a la edición final del documental en el cual han quedado condensados los aportes más relevantes para la construcción de una propuesta concreta que pueda ser replicada en futuros procesos de esta índole, contribuyendo en todo caso a la valoración de prácticas educativas innovadoras como alternativa válida para su implementación real en el sistema educativo.

## **El video como documento-producto de investigación**

En los últimos años se ha venido extendiendo el uso del video en varios campos de la investigación de las ciencias sociales. No se trata simplemente del video como apoyo a métodos o técnicas tradicionales como los grupos focales o las entrevistas. Se trata más bien del reconocimiento del estatus epistémico de la imagen, no sólo fotográfica sino también videográfica (Roca, 2004).

En contraste con ciertas tendencias historiográficas y pedagógicas en las que la imagen tiene un papel marginal, Devoto (2013) aborda la imagen como un documento relativamente autónomo con un estatus equivalente al de otras fuentes “clásicas”.

García (2011) describe la tendencia que viene empleando el video como producto final en los procesos de investigación social:

el vídeo es en sí mismo una forma de indagar y recoger información, así como de construir y reconstruir realidades, no solo desde quien investiga sino también desde las personas o comunidades que narran su situación a través de las imágenes en movimiento. Esta forma de asumir un uso participativo del vídeo implica, entre otros aspectos, una redefinición de roles, tanto de los investigadores como de los participantes, en los procesos de indagación, observación y descripción de situaciones y comportamientos sociales, en donde no se asumen posturas jerárquicas.

...De esta manera, el investigador pasa a ser un coordinador y un facilitador del proceso y las personas participantes del estudio asumen el rol de sujetos activos que proponen y establecen sus propias miradas, orientaciones y perspectivas frente a los asuntos tratados. El vídeo como herramienta y como elemento activo, incluso como actor, en el proceso de investigación, más que como instrumento de registro o apoyo visual, debe permitir a las personas reflejar sus fortalezas, debilidades y preocupaciones, promover el diálogo crítico y el conocimiento acerca de asuntos personales y comunitarios a través de grupos de discusión en torno a las imágenes, incentivar la recolección de material con distintos enfoques y distintas fuentes e impulsar los debates que apunten a la construcción conjunta de conocimiento entre los realizadores y los protagonistas.

Los planteamientos precedentes parecen sugerirnos ya ciertos lineamientos metodológicos propios de la escuela de la investigación acción participativa a los cuales no es

ajeno el proyecto actual. No en vano encontramos un parentesco entre los principios de la pedagogía activa y la pedagogía crítica y esta suerte de principios metodológicos de la investigación acción.

Los autores del proyecto presentaron a un grupo de 11 estudiantes de grados 9º, 10º y 11 del colegio Germán Arciniegas de Bogotá la idea de que ellos hagan un video de creación colectiva.

Se expusieron las características del video y se les explico a los estudiantes algunas pautas para la elaboración de uno. Además de esto se abordaron diferentes temáticas relacionadas con la educación, la cultura y la sociedad en general, con miras a captar las percepciones de ellos frente a estas temáticas y el grado de profundidad de sus análisis y opiniones. Todo esto siguiendo la línea de un grupo focal donde los participantes expresan libremente sus ideas, orientadas hacia un fin. Al finalizar cada sesión los autores del proyecto dejaron documentar sus reflexiones, conclusiones y hallazgos frente a cámaras; así mismo cada uno de los talleres fue registrado en un formato que da cuenta de las actividades desarrolladas, los objetivos planteados y los resultados obtenidos (Anexo 1).

Los autores de la tesis llevaron la cámara, las luces y los elementos para el sonido que requirió la pieza audiovisual. También se encargaron de conseguir los permisos necesarios para el trabajo.

En las discusiones previas a la filmación los estudiantes propusieron las ideas básicas del guion. Con ellos se decidió si se tomaba como tema la educación en general, o los problemas que ellos ven, o la educación que ellos querrían, o lo que quisieran aprender y no encuentran en la escuela o cómo cambiarían las relaciones con sus profesores, etc.

Una vez escogidos los temas se planeó con ellos el modo de realizar el video. Encontrando a lo largo del trabajo nuevos temas importantes e interesantes que fueron tomados en consideración, pues la idea siempre fue trabajar con la máxima libertad.

## Resultados (Sinopsis)

### **Hablemos de Educación.**

Hablemos de educación es un video documental sobre el proceso de investigación llevado a cabo en un colegio público de Bogotá, que nos muestra como los investigadores abordan los talleres y temáticas trabajadas a lo largo de nueve sesiones, con el fin de lograr los objetivos propuestos. Así mismo deja oír la voz de los estudiantes, sus reflexiones, propuestas y conclusiones sobre un tema para ellos recurrente y muy íntimo, la educación.

### **Sobre el Documental.**

16 horas de grabación que transcurrieron en el colegio German Arciniegas IED, de la localidad de Bosa, con un grupo de 11 estudiantes de esta institución pertenecientes a los grados 9°, 10° y 11, las cuales sirvieron como diario de campo y que luego de un proceso de más de 24 horas de edición se convierten en un documento audiovisual que relata el proceso de investigación vivido, los hallazgos y conclusiones, fruto de este andar. En él se escucha en todo momento la voz del estudiante, sus sentires, propuestas e inconformidades, acerca de algo que palpan y viven a diario, esto es la educación.

La premisa de los investigadores es generar espacios propicios para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a través del arte. Para ello reúnen a un grupo de once jóvenes con los cuales desarrollan una serie de encuentros enfocados en el arte audiovisual, la libre expresión, la creación colectiva, la reflexión, el debate y la crítica.

A partir de estos encuentros los investigadores logran establecer ciertas conclusiones que les indican que dinámicas o caminos pueden ser propicios para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. De igual manera al tener un encuentro directo con ellos y favorecer los escenarios para que estos se expresen, logran conocer las opiniones del grupo sobre la educación y lo que a su alrededor gravita. Las opiniones que se pueden encontrar, inferir y escuchar a lo largo del documental son amplias y profundas, se encuentran encarnadas en imágenes y en la voz de los propios protagonistas del relato, haciendo evidentes al ver el documental los hallazgos y conclusiones de la investigación. Hallazgos y conclusiones que pasan por la percepción de como los participantes logran establecer una auto crítica de sus actitudes como estudiantes y de cómo algunas de ellas entorpecen su proceso educativo, de igual manera se logra establecer como los muchachos se encuentran muy habituados al sistema educativo tradicional, están acostumbrados a recibir instrucciones puntuales, lo cual dificulta su capacidad de proponer y expresar libremente sus ideas, a través del ejercicio de creación colectiva se dan cuenta de ello, generando reflexiones sobre este aspecto.

Se destaca a lo largo del documental el trabajo colectivo. A los participantes les gusta y los motiva el trabajo práctico donde ellos sean protagonistas en la creación de los productos y a partir de ello hacer reflexiones, algo que se podría definir como un aprendizaje significativo, donde el grupo, al estar encargado de la grabación del video, asume un mayor grado de compromiso con la actividad, cada uno se hace consciente acerca de su rol en la elaboración del audiovisual y como su desempeño es importante para la consecución de un objetivo común.

Así pues en hablemos de educación se consigue evidenciar cómo los investigadores logran generar espacios donde los participantes pueden expresarse libremente, reflexionar, ser propositivos y partícipes de su proceso de aprendizaje, construyendo así bases para la conformación de un pensamiento crítico.



## Conclusiones

Como resultado del proceso de investigación llevado a cabo tanto en su componente teórico, como en el trabajo en campo y en relación con el objeto de conocimiento y los objetivos planteados, se logran establecer las siguientes conclusiones.

- Los estudiantes al interior de las clases carecen de un espacio donde se puedan expresar libremente, esto a causa del modelo educativo tradicional que entorpece o sub valora la libre expresión, la reflexión, la crítica, el trabajo colectivo. Siendo un atenuante para esta situación el alto número de estudiantes por aula.
- Entre las expectativas que tienen los estudiantes acerca de cómo les gustaría que fuera la educación, se encuentran puntos recurrentes entre los que se destacan: una clase más participativa, libre expresión, formas de evaluar diferentes.
- Los estudiantes se encuentran muy habituados al sistema educativo tradicional en el cual obedecen instrucciones puntuales, cuando se genera el espacio para que propongan y se expresen libremente se sienten bloqueados, tornándose poco participes.
- El lenguaje coloquial manejado por los investigadores a lo largo de los encuentros, logró generar un ambiente de confianza y libre expresión en los participantes, ya que se desvaneció la imagen de profesor tradicional estableciendo un dialogo par con los jóvenes. Los estudiantes manifiestan que en el espacio de los talleres se pueden expresar más libremente y ser ellos mismos.
- Los motiva tener un objetivo claro y aplicable a sus vidas en su proceso educativo, diferente a la evaluación.

- A través de los talleres se lograron propiciar los espacios para el debate, la reflexión, la divergencia, para proponer y crear, lo cual se enmarca dentro de las cualidades de un pensamiento crítico.
- El trabajo en grupo y la creación colectiva son elementos que motivan a los estudiantes y genera en ellos responsabilidad social, al asumirse como parte esencial para la consecución de un objetivo.

## Referencias

- Aguirre, María-Esther. (2007). La educación artística posible en Comenio. Revista Aleph N° 120. Manizales. Disponible en <http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/120-la-educacion-artistica-posible-en-comenio.html>
- Al tablero. (2005). Uso pedagógico de tecnologías y medios de comunicación, exigencia constante para docentes y estudiantes, no. 33, febrero-marzo. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87580.html>
- Altopiedi, Mariana y Murillo, Paulino. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 14, N° 1. Universidad de Sevilla. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART3.pdf>
- Atehortúa Gallego, E. J. y Velásquez Guzmán, L. M. (2014). Proyecto pedagógico mediatizado: uso del vídeo en el aula para generar aprendizaje significativo en el grado cuarto de la Institución Inem Felipe Pérez de Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4599>.
- Barnett, Ronald. (1991). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Barrantes, Raúl. (2001). Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia. Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo I. Icfes, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía-SOCOLPE-. Bogotá.
- Bruner, Jerome. (2000). La Educación Puerta de la Cultura. Madrid: Visor.

- Beceyro, Raúl. (2010). Sobre cine documental. Revista Cine documental, no. 1. En: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/cinedocumental.htm>
- Camiro Vásquez, Maximiliano. ¿Qué es una práctica docente innovadora? Centro de Innovación Educativa UP. En: <http://cie.up.edu.mx/es/aprende/qu-es-una-pr-ctica-docente-innovadora> (Consultado 24/10/15).
- Devoto, E. (2013). La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía. Revista de Educación, vol. 4, n° 6, pp. 73-96.
- Efland, Arthur D. (2004). Arte y Cognición, la integración de las artes visuales en el curriculum. Octaedro.
- Eisner, Elliot. (1995). Educar la Visión Artística. Barcelona: Paidós.
- Escobar, Ticio. (1991). Hacia Una Teoría Americana del Arte. Paraguay: Ediciones del sol.
- Fals Borda, Orlando. (2001). Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Madrid: editorial
- Font, Doménech. (2001). Jean-Luc Godard y el documental. Navegando entre dos aguas. Análisis, 27, (pp. 91-100).
- García, Mónica Eliana. (2011). El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. Facultad de Comunicación Social para la Paz. Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- García-Valcárcel, Ana., Basilotta, Verónica, y López, Camino. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. En: Comunicar, no. 42, pp. 65-74.
- Guilford, J.P. (1994) Creatividad Y Educación. Ediciones Paidós Ibérica S.A.p.124.
- Greene, Maxine. (2005). Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Graó.

- Guardia, Isadora. (2011). El documental de intervención y su relación con la realidad histórica. Variaciones en el tiempo. Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía, no. 2 (pp. 113-139).
- Guzmán, J. C. y Hernández, G. (1993). Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. México: Unam-conalce.
- Hernández, Carlos Augusto. (2004). Galileo: el arte de la ciencia. El uso del video argumental en la enseñanza de las ciencias. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Colciencias, Fundación Mazda para el arte y la ciencia.
- Jara, Oscar. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Ciudad: Centro de estudios y publicaciones alforja, 2013.
- León, Bienvenido. (1999). El documental de divulgación científica. Barcelona: Paidós.
- Lopera, Angela. (2013). Producción audiovisual documental. Ávaco/News. Edición 17. Universidad de Ibagué. <http://www1.unibague.edu.co/avaconews/?p=4643>
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1973). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz.
- Manifiesto del sindicato de Pintores y Escultores. Citado Por Microsoft Encarta. En Muralismo. 2005.
- Martín-Barbero, Jesús. (2003). La educación tiene que ser reinventada. Entrevista. Consultado en <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/la-educacion-tiene-que-ser-reinventada-jesus-martin-barbero.php>, Noviembre 3.
- McLaren, Peter. (2001). Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución. México: Siglo XXI.
- McLaren, Peter. (2003). La vida en las escuelas. México: Siglo XXI.

- Monteagudo Valdivia, P. Sánchez, A. y Hernández, M. (2007). El video como medio de enseñanza: Universidad Barrio Adentro. República Bolivariana de Venezuela. Instituto Superior de Ciencias Médicas de Villa Clara. Educación Medica Superior (21), 2.
- Nussbaum, Martha. (2010). Sin fines de lucro. Madrid: Katz Editores.
- Osorio, Jaime. et al. (2001). Lápices y Algo Más. Bogotá: Ediarte.
- Osorno, M. y cols. (2002). Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula. V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica IDEP: Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Bogotá, 9-11 jul.
- Peláez Cárdenas, A. F. y cols. (2013). Construcción de vídeos educativos, una experiencia para aprender entre todos: acercándonos a la realidad sobre el uso de medios audiovisuales para el desarrollo pedagógico. Revista Q, vol. 7, no. 14.
- Piaget, J. Citado por J. C. Guzmán y G. Hernández, Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas, unam-conalce, México, 1993, p. 73.
- Rigo, D. Y. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación. Núm. 6. Disponible en: [www.eumed.net/rev/ay/6/educacion-imagenes.pdf](http://www.eumed.net/rev/ay/6/educacion-imagenes.pdf).
- Runge Peña, Andrés Klaus y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.
- Roca, Lourdes. (2004). La imagen como fuente: una construcción de la investigación social. Razón y palabra, no. 37. Disponible en: [www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)
- Sampierí, Roberto y otros. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Spravkin, Mariana. (1998). Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones

En: Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, Flavia. (2000). Reflexiones sobre el papel de las Artes en el Curriculum Escolar. En.

Artes y Escuela Aspectos Curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós.

Young ver p. 27 Habría que incluir acá la fuente y allá año y pág.

Wacquant, Loïc. (2006). Pensamiento crítico y disolución de la doxa. Entrevista con Loïc

Wacquant. Consultado en:

[http://sociologiac.net/biblio/Wacquant\\_PensamientoCritico.pdf](http://sociologiac.net/biblio/Wacquant_PensamientoCritico.pdf) junio 8 de 2015.

## Anexo 1. Formato sistematización de experiencia-registro de talleres

En este anexo se encuentra el formato en el cual se registraron los nueve talleres realizados, las actividades llevadas a cabo, los objetivos y resultados entre otros datos.



FECHA	LUGAR	PARTICIPANTES	TALLER/ACTIVIDADES DESARROLLADAS	OBJETIVOS	RESULTADOS
07 de Septiembre De 2015	Colegio German Arciniegas I.E.D. Salón de artes	Karol Calderón Granados Marley Navarro Peña Karen Valencia Delgado Jhan Carlo Castaño Fabián segura Vega Lida Johana Silva Jeison Rodríguez Ospina Sebastián Camilo Guzmán Brian Rodríguez Peñuela Federico Hernández Elkin Romero Martínez	Taller No. 1. Introducción  Presentación de los participantes del taller, mencionando nombre, género musical favorito y última película vista.  Federico y Elkin hacen una presentación general del taller, invitando a los demás participantes a expresarse libremente en este espacio.  Lectura de algunos fragmentos del texto La lámpara Maravillosa de William Ospina, enfocados en la Educación y los medios de comunicación, debate y participación de todos acerca de los temas sugeridos por la lectura.  Actividad para el próximo encuentro: Los participantes deben elaborar un corto de un minuto sobre la imagen que tienen de profesor.	Realizar un primer encuentro con los participantes del taller.  Generar una reflexión participativa acerca del tema educación y medios de comunicación .  Escuchar las diferentes opiniones de los participantes sobre lo que esperan del taller.  Generar un ambiente de confianza y participación en el grupo, motivándolos para los siguientes encuentros.	El grupo se mostró bastante motivado y participativo frente a las actividades sugeridas, se logró propiciar un ambiente de confianza y libre expresión en los participantes, esto debido al lenguaje coloquial manejado por los investigadores donde se intentó (con resultados positivos) desvanecer la imagen de profesor estableciendo un dialogo par. Los participantes de forma emotiva expresaron sus opiniones sobre los temas sugeridos.