



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del Trabajo de Grado titulado:

Santidos y tránsites de la práctica pedagógica de la LAV.

Presentado por el (la, los, las) estudiantes (s):

Nombre	Cédula	Código
Maira Alejandra Arango Pinzón	1121883525	2011172005
Diana Patricia Dueñas Rodríguez	1016007886	2011172012
Paola Andrea Rodríguez Orjuela	1030599460	2011172032

Consideramos que dicho trabajo cumple con los requisitos y condiciones necesarios para su aprobación por las siguientes razones:

1. Es pertinente para la licenciatura ya que describe los procesos internos del programa, lo que contribuye al mejoramiento de los mismos.
2. Reconoce la diversidad de actores, documentos y una temporalidad definida y logra condensar de manera coherente.
3. Plantea numerosas inquietudes que son la condición de posibilidad para el mejoramiento de procesos en las prácticas de la LAV.

	NOMBRE	FIRMA	NOTA ¹
Jurado 1- lector	Diego Germán Romero		4,7
Jurado 2 -lector			
Jurado 3 -asesor	Martha Syala		4,7
Jurado 4 - asesor			

CALIFICACIÓN FINAL (Promedio aritmético): 4,7

DISTINCIONES _____

Fecha: Viernes 27 de Mayo, 2016

¹ Para la emisión de la nota de sustentación, es indispensable que los jurados se encuentren presentes.

**SENTIDOS Y TRÁNSITOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES**

Diana Patricia Dueñas Rodríguez

Maira Alejandra Arango Pinzón

Paola Andrea Rodríguez Orjuela

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Visuales

Bogotá, D.C

2016

Dedicatoria

*A la LAV por los años brindados en nuestra formación y
por haber sido nuestra segunda escuela.*

Agradecimientos

A ella por darme la vida y por no desampararme, por haber sido ella mi mamá, mi mayor ejemplo de fortaleza.

A él porque siempre creyó en mí, por su gran apoyo y amor incondicional, a ti papito gracias.

A ellas por haber sido parte de este caótico pero significativo proceso, gracias trío porque por ustedes esto fue posible.

A Martha por el tiempo y la paciencia que siempre nos tuvo, por no soltarnos nunca de la mano.

Finalmente a Dios.

Alejandra Arango

La vida se construye dando pequeños pasos, se construye con sueños, se construye al ritmo de cada quien, pero al ser seres que viven en comunidad es necesario que otros ayuden a construirla, es por eso que este proyecto de grado fue uno de esos pequeños pasos con los cuales construí mi vida y como tal fue posible con la ayuda y dedicación de otros seres que siempre estuvieron a mi lado dándome ánimo, amor y comprensión. Dedico este trabajo primero a ese ser supremo que aún no logro identificar pero que está constantemente a mi lado y al cual llaman Dios.


A mi papá, a mi mamá y mi hermana que a pesar de ser tan rebelde y voluntariosa me apoyan en todas mis decisiones y locuras, me entregan su amor a diario y solo quieren verme feliz, los amo. A mis abuelos quienes me han acompañado en toda esta travesía y gracias a su ayuda viví esta aventura.

A mis amigas y compañeras de proyecto de grado Alejandra Arango y Andrea Rodríguez, chicas las quiero mucho solo les agradezco todo lo que me han enseñado y he aprendido de ustedes , son mujeres que valen la pena y tienen mucho por entregarle al mundo , gracias por comprenderme y aguantar mi genio , la diferencia de edades nunca fue un impedimento para entendernos , perdón por los malos entendidos , y finalmente a mi tutora Martha Ayala gracias infinitas por todo lo aprendido a su lado ,nunca imagine que durante mi proceso académico tuviera una persona tan inteligente, paciente que me guiara en ese proceso complejo y de muchos retos.

Diana Dueñas

*Dar gracias parece sencillo,
A veces sólo es cuestión de pronunciar la palabra y sonreír,
otras veces se necesita de un abrazo y hasta de un beso.
Ser agradecido es recordar buenos momentos y apretar las manos de alegría, reírse a
carcajadas y saber porque.
Dar gracias es compartir algunas horas y quedarse mirando como aquel que adivina lo
que el otro piensa y descubrir la ortografía en la sencillez de las palabras.
Agradecer es plasmar en postales nuevas sueños hermosos, imaginar sin importar la
distancia y caminar... Infinitas gracias doy en una línea:
A Dios, a María C mi Madre, a mis amigas Maira y Diana, a Martha y a ti, que lees esto.*


Andrea Rodríguez

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	SENTIDOS Y TRÁNSITOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LAV
Autor(es)	ARANGO PINZÓN MAIRA, ALEJANDRA; DUEÑAS RODRÍGUEZ DIANA, PATRICIA; RODRÍGUEZ ORJUELA PAOLA, ANDREA.
Director	MARTHA LEONOR AYALA RENGIFO
Publicación	BOGOTÁ. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 2016.73p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Palabras Claves	PRÁCTICA PEDAGÓGICA, FORMACIÓN DOCENTE, SABER PEDAGÓGICO, EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL.

2. Descripción
<p>El trabajo que se presenta a continuación es el resultado de un proceso de investigación que surgió de las experiencias de las docentes en formación del grupo investigador, a partir del desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Estas experiencias se plantean cuestionamientos en torno a la práctica: ¿Cómo los estudiantes desarrollan la práctica?, ¿El por qué y para qué del hacer dentro de la misma? y ¿Cómo se comprende la Educación Artística Visual dentro de esta? Es así como se indaga sobre los sentidos y tránsitos de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Visuales.</p> <p>Es por esto que la investigación busca la comprensión de los sentidos y tránsitos de las prácticas a partir de las diversas experiencias de actores y documentos que la componen, de esta forma la investigación fue desarrollada en cinco momentos que corresponden respectivamente a la estructura por capítulos.</p>

3. Fuentes
<p>Aguirre, I. (2005). <i>Teorías y Prácticas en Educación Artística</i>. España : Octaedro</p> <p>Amaya, G., Herrera, J.D., León, O.L., Caderón, I.D. (2001). Hacia una Comprensión del Sentido de la Práctica Pedagógica del maestro: Escuela, Disciplinas y contexto. <i>Perspectivas Universitarias</i> (Nº 9 y 10), 16,17.</p> <p>Barco, J. M. (2010). La disciplina artística como eje esencial de los programas de formación a formadores en artes y educación artística. <i>Pensamiento, Palabra y Obra Revista de la Facultad de Bellas Artes</i> (3), 63.</p> <p>Chevallard, Y. (1998). La trasposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado. Argentina. AIQUE grupo editor. Recuperado de http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf</p> <p>Delgado J, M & Gutiérrez J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Los métodos y técnicas de análisis de contenido. Madrid. (196- 223).</p> <p>Delors, J. (1996.). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO, 91-103. Recuperado de http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf</p> <p>Díaz, Q.V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Laurus, vol. (12), 88-103. Recuperado de file:///G:/trabajo%20de%20grado/Formación%20docente,%20práctica%20pedagógica%20y%20saber%20pedagógico.pdf</p> <p>Esteban, S.M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Paradigmas e investigación educativa. Editorial Macgraw-Hill. España, 27-68.</p> <p>Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual currículo, estética y la vida social. Barcelona, España. Octaedro.</p> <p>Gorodokin, I. C. (2006) La formación docente y su relación con la epistemología. <i>Revista Iberoamericana de</i></p>

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3

Educación N° 36. ISSN 1681-5663. Sección "De los lectores". Edición online. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>.

Hernández, F. (2011). Prof. 2000. Recuperado el 7 de Noviembre de 2014, de <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/hernandez.htm>

Herrera, J. D. (2001). El sentido que los maestros dan a su práctica docente. *Perspectivas Universitarias* (9, 10), 29.

Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. (2010). República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. ISBN: 978-958-691-395-9. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf

Tezanos, A. d. (2007). Oficio de Enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudadanía* (12), 12.

Zuluaga, O.L., Noguera, C.E., Quiceno, H., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Martínez A., Caruso. M., Vitarelli. M., (2005). Foucault, la Pedagogía y la educación pensar de otro modo. Bogotá, Colombia. Delfin Ltda.

4. Contenidos

En el primer capítulo, se describe el problema en donde se exponen las razones por las cuales se eligió el tema central a desarrollar, los antecedentes que dan cuenta de investigaciones previas que abordaron la misma temática y se plantean los objetivos que orientan la investigación.


En el segundo capítulo, se abordan los autores centrales que sustentan las categorías de análisis de la investigación de la siguiente manera: Comprensión de la Práctica y el Saber Pedagógico, en este apartado se expone la comprensión del saber pedagógico a partir de Olga Lucía Zuluaga en diálogo con Araceli De Tezanos. Más adelante se aborda La Formación Docente como Actividad Crítica y Reflexiva, en la cual se presenta un panorama de la configuración del perfil profesional de un maestro en formación para luego indicar los elementos fundamentales de la formación docente. Por otro lado, la comprensión de la Educación Artística da cuenta de una mirada general de esta desde el Ministerio de Educación Nacional. Y por último, las Aproximaciones a la Educación Artística Visual en donde se expone la manera como esta se comprende a partir de un diálogo entre Kerry Freedman y Fernando Hernández.

En el capítulo tres, se aborda la metodología y el enfoque, allí se expone la postura de María Paz Sandin Esteban con respecto a la hermenéutica, la cual no se preocupa solamente por la intención del actor sino que toma la acción como una vía para interpretar el contexto social de significado más amplio en el que está inmerso. Como diseño metodológico, se aborda el estudio de caso a partir de Stake, y además se definen las unidades documentales y actores que participaron en la investigación. De igual manera se da cuenta de las etapas de la investigación que corresponden a la recolección de datos, interpretación y triangulación y las técnicas de recolección de información que se llevaron a cabo fueron las entrevistas, el cuestionario electrónico, el grupo focal y el análisis documental.


En el capítulo cuatro, se presentan los resultados a partir de los objetivos específicos de esta a la luz de las categorías de análisis. Finalmente el capítulo cinco, expone las conclusiones de la investigación como una apuesta por problematizar las formas cómo el Licenciado en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional asume la práctica pedagógica como campo de formación docente en el cual emergen diversos tipos de saber.

5. Metodología

La investigación sobre los sentidos y tránsitos de las prácticas de la LAV se basó en una metodología cualitativa desde el enfoque hermenéutico y utilizó como diseño metodológico el estudio de caso. Entendiendo la hermenéutica, como el acto interpretativo que busca comprender las configuraciones de diferentes realidades sociales a partir de los diálogos e intenciones de los actores que la componen, todo esto por medio del lenguaje, reflejado no solo de forma verbal sino también escrita. Y el estudio de caso, El estudio de caso para la identificación e interpretación minuciosa de los sentidos y tránsitos de las prácticas pedagógicas de la LAV a partir de diferentes técnicas flexibles de recolección y análisis de información.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 3	

6. Conclusiones	
<ul style="list-style-type: none"> • La práctica como espacio de autoconfrontación. • Las comprensiones del hacer dentro de la práctica pedagógica. • Las reuniones de comité han logrado mejoramientos y transformaciones de la práctica pedagógica. • La escritura como elemento fundamental para la producción dentro de la práctica pedagógica. • Las comprensiones sobre Educación Artística Visual dentro de las prácticas son difusas. • La construcción del saber pedagógico, no se trata solo de apropiar un discurso. • La práctica como proceso investigativo. • La importancia de los cambios que ha sufrido la práctica. 	

Elaborado por:	Maira Alejandra Arango Pinzón; Diana Patricia Dueñas Rodríguez; Paola Andrea Rodríguez Orjuela.
Revisado por:	Martha Leonor Ayala Rengifo 

Fecha de elaboración del Resumen:	08	06	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	15
Capítulo 1: Problema	17
1.1 Planteamiento del problema	17
1.2 Justificación	19
1.3 Antecedentes	21
1.4 Objetivos	26
1.4.1 General.	26
1.4.2 Específicos.	26
Capítulo 2: Referentes Teóricos	27
2.1 Comprensión de la Práctica y el Saber Pedagógico	27
2.2 La Formación Docente como Actividad Crítica y Reflexiva	29
2.3 Comprensión de la Educación Artística	33
2.3.1 Aproximaciones a la Educación Artística Visual.	36
Capítulo 3: Diseño Metodológico	38
3.1 Enfoque epistemológico	38
3.2 Diseño Metodológico	39
3.3 El Caso	40
3.3.1 Unidades de Análisis.	40
3.3.1.1 Actores.	40

3.3.1.2	Unidades documentales.	41
3.4	Etapas de la investigación	41
3.4.1	Categorías previas de análisis.	42
3.4.2	Etapa Documental	43
3.4.2.1	Conversación con actores.	43
3.4.2.2	Egresados.	43
3.4.2.3	Estudiantes practicantes.	44
3.4.2.4	Docentes acompañantes y Coordinadores de práctica	45
3.4.3	Etapa Interpretativa	45
Capítulo 4:	Resultados	47
Capítulo 5:	Conclusiones	64
5.1	Dificultades y recomendaciones	69
LISTA DE REFERENCIAS		70

Nota: Todos los Anexos están adicionados en un CD.

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa categorial..... 42

Figura 2. Línea de tiempo. Tránsitos..... 63

Resumen

La práctica pedagógica es un espacio de confrontación de saberes en relación al contexto; saberes propiamente disciplinares y pedagógicos a partir de los cuales el maestro suscita reflexiones constantes de sus experiencias en el ámbito educativo. Es así como este proyecto de grado pretende exponer los “Sentidos y tránsitos que ha tenido la práctica pedagógica de la Lic. En Artes Visuales desde sus inicios en 2009-II hasta el 2014-II” y a su vez generar debates en torno a las practicas pedagógicas en la formación de licenciados en artes visuales de la universidad pedagógica nacional. Dicho proyecto de investigación surge por dos factores fundamentales; en primer lugar la educación artística visual en Colombia es relativamente nueva y en segundo las ofertas académicas con respecto a las licenciaturas en artes visuales en el país se reducen a cuatro universidades, factores que hacen difuso el horizonte de sentido de las prácticas pedagógicas del licenciado en artes visuales y su papel formador en la escuela.

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación es el resultado de un proceso de investigación que surgió de las experiencias de las docentes en formación del grupo investigador, a partir del desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Estas experiencias se plantean cuestionamientos en torno a la práctica: ¿Cómo los estudiantes desarrollan la práctica?, ¿El por qué y para qué del hacer dentro de la misma? y ¿Cómo se comprende la Educación Artística Visual dentro de esta? Es así como se indaga sobre los sentidos y tránsitos de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Visuales.

Es por esto que la investigación busca la comprensión de los sentidos y tránsitos de las prácticas a partir de las diversas experiencias de actores y documentos que la componen, de esta forma la investigación fue desarrollada en cinco momentos que corresponden respectivamente a la estructura por capítulos.

En el primer capítulo, se describe el problema en donde se exponen las razones por las cuales se eligió el tema central a desarrollar, los antecedentes que dan cuenta de investigaciones previas que abordaron la misma temática y se plantean los objetivos que orientan la investigación.

En el segundo capítulo, se abordan los autores centrales que sustentan las categorías de análisis de la investigación de la siguiente manera: Comprensión de la Práctica y el Saber Pedagógico, en este apartado se expone la comprensión del saber pedagógico a partir de Olga Lucía Zuluaga en diálogo con Araceli De Tezanos. Más adelante se aborda La Formación Docente como Actividad Crítica y Reflexiva, en la cual se presenta un panorama de la configuración del perfil profesional de un maestro en formación para luego indicar los elementos fundamentales de la formación docente. Por otro lado, la comprensión de la

Educación Artística da cuenta de una mirada general de esta desde el Ministerio de Educación Nacional. Y por último, las Aproximaciones a la Educación Artística Visual en donde se expone la manera como esta se comprende a partir de un diálogo entre Kerry Freedman y Fernando Hernández.

En el capítulo tres, se aborda la metodología y el enfoque, allí se expone la postura de María Paz Sandin Esteban con respecto a la hermenéutica, la cual no se preocupa solamente por la intención del actor sino que toma la acción como una vía para interpretar el contexto social de significado más amplio en el que está inmerso. Como diseño metodológico, se aborda el estudio de caso a partir de Stake, y además se definen las unidades documentales y actores que participaron en la investigación. De igual manera se da cuenta de las etapas de la investigación que corresponden a la recolección de datos, interpretación y triangulación y las técnicas de recolección de información que se llevaron a cabo fueron las entrevistas, el cuestionario electrónico, el grupo focal y el análisis documental.

En el capítulo cuatro, se presentan los resultados a partir de los objetivos específicos de esta a la luz de las categorías de análisis. Finalmente el capítulo cinco, expone las conclusiones de la investigación como una apuesta por problematizar las formas cómo el Licenciado en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional asume la práctica pedagógica como campo de formación docente en el cual emergen diversos tipos de saber.

Capítulo 1: Problema

1.1 Planteamiento del problema

No es posible concebir las transformaciones sociales colombianas sin la permanente presencia de la educación, entendiéndola desde la Ley general de educación de 1992 como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (Ley general de educación, 1992, p. 1), puesto que es fundamental para el desarrollo integral del ser humano en su contexto y la comprensión del mismo. En este sentido, la Ley General de Educación Nacional incluye y menciona la formación artística dentro de la escuela, en el artículo 5º y 21 sección tercera “como campo de conocimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica” (Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística, 2010, p.13).

Indudablemente, la educación artística aborda diferentes lenguajes o disciplinas artísticas: escénicas, música, visuales y plásticas, diseño gráfico y audiovisuales, cada una de ellas posibilita experiencias distintas al sujeto y por tanto necesidades educativas particulares. Barco (2010) refiere que en el caso de la educación artística visual, al ser una disciplina relativamente nueva en el contexto educativo colombiano, es escasamente comprendida, a ello se debe la precariedad en la formación de docentes especialistas. Esto último se hace evidente en la educación superior, específicamente en la formación de licenciados, teniendo en cuenta que en el país existen únicamente cuatro universidades que ofertan Licenciaturas en Artes Visuales: Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Valle, Universidad de Nariño y la Universidad Pedagógica Nacional. Por lo anterior, el perfil del educador artístico visual no ha logrado claridades tanto en el ámbito educativo como en las

instituciones donde se desarrollan las practicas pedagógicas, pese a que los programas de formación establecen ciertas características del egresado:

El Plan de estudio de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, se plantea como una serie de reflexiones y prácticas a partir de las cuales se espera que el estudiante desarrolle conceptos, habilidades y actitudes que le permitirán agenciar actividades de Docencia, Investigación y proyectos en el ámbito de la educación artística visual con jóvenes de comunidades no escolarizadas y escolarizadas (*grados 10º y 11º*). (LAV, 2013, p.12)

Considerando que el Licenciado en Artes Visuales debe tener cierta experticia, destrezas y actitudes frente al campo artístico visual para enfrentarse a diferentes realidades del contexto educativo, también es cierto que los procesos formativos que se dan dentro de la LAV, en muchas ocasiones van en direcciones contrarias a lo que el plan de estudios propone y espera del licenciado; pues en el afán de lograr desarrollos frente al hacer, los actores que conforman la LAV olvidan las intenciones pedagógicas que deben mediar en el campo disciplinar.

De esta manera, al enfrentarse a las prácticas pedagógicas dentro de la LAV (Licenciatura En Artes Visuales) de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional), los maestros en formación encuentran discontinuidades no solo en lo que deben enseñar sino también en su papel como educador del arte visual. La relación entre el saber disciplinar y el saber pedagógico se convierten en un desafío para el practicante al momento de su quehacer en el aula, pues el objeto de la educación artística (Visual) es el lenguaje visual y no las técnicas artísticas. Como ha afirmado Aguirre (2005) la educación artística visual “se trataría, por tanto, de enseñar cómo funcionan, de qué derivan y cómo se están desarrollando los instrumentos de comunicación que de forma más masiva han entrado en nuestra existencia cotidiana” (p.19)

es decir, la educación artística visual, trasciende la formación de técnicas artísticas para hacer una reflexión en torno a la imagen y su contexto.

Por otro lado, resulta preocupante que los maestros coordinadores de los sitios de práctica pedagógica de la LAV, posean formaciones disciplinares diferentes a la de licenciados en artes visuales, lo que hace difusa su labor de acompañamiento en el quehacer pedagógico del maestro en formación. Por consiguiente, se hace necesario saber: ¿Cuáles son los sentidos y tránsitos que ha tenido la práctica pedagógica de la Lic. En Artes Visuales desde sus inicios en 2009-II hasta el 2014-II?

1.2 Justificación

Si bien es cierto que la educación artística juega un papel importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos, se requiere entonces de profesionales licenciados en los diferentes lenguajes artísticos, para que sean ellos quienes guíen procesos pertinentes al área y generen experiencias artísticas significativas pedagógicas. Por lo anterior las prácticas pedagógicas dentro de la formación de licenciados juegan un papel importante porque es en ella donde se pone en juego el saber pedagógico, que según Tezanos (2007) son aquellas reflexiones sistematizadas que se dan en la práctica pedagógica, es decir este se construye a partir del dialogo entre la planeación, la relaciones entre los colegas y estudiantes, el contexto, los materiales didácticos y las caracterizas de los estudiantes.

Dentro de la licenciatura en artes visuales de la UPN, la práctica pedagógica está establecida en la malla curricular como parte fundamental en el componente pedagógico, lo cual permite que el maestro en formación adquiera experiencias pedagógicas en el campo profesional, así mismo le permite al practicante poner a prueba los conocimientos adquiridos en su formación universitaria. Por tanto la LAV asume que:

Uno de los componentes de la formación de licenciados es la práctica pedagógica, para la LAV dicha práctica ofrece la oportunidad al docente en formación confrontar su quehacer de manera que logre poner en escena su sensibilidad social, su formación crítica, como también los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas en su proceso de aprendizaje. En este sentido se puede afirmar que la práctica pedagógica representa el inicio de la actividad profesional y, como tal, debe constituirse en punto de partida para indagar sobre las particularidades de los contextos y comunidades en donde se realiza (Comité de práctica pedagógica de la LAV, 2013, p.15).

En consecuencia, el presente proyecto de investigación es importante porque permite la comprensión de la trascendencia que han tenido las prácticas pedagógicas en la LAV y las variables que la han constituido. De la misma forma, es un proyecto que da cuenta de la pertinencia que tienen los campos de práctica, de los horizontes que se ha trazado la Licenciatura con respecto a las prácticas y de las reflexiones de los maestros practicantes en tanto sus experiencias artístico-pedagógicas.

Por otro lado, al ser una investigación nueva tanto en la Universidad Pedagógica Nacional como en el campo de la educación artística visual, permite al maestro en formación tomar consciencia sobre la enseñanza del arte visual y su quehacer pedagógico en el ámbito educativo, suscite reflexiones constantes que lo lleven al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y potencie su capacidad investigativa. Por esto, es pertinente comprender los sentidos que han tenido las prácticas pedagógicas de la LAV durante el periodo comprendido entre 2009-II y 2014-II.

1.3 Antecedentes

La tarea de realizar una revisión de las prácticas pedagógicas de la LAV en un tiempo cronológico, llevó a las investigadoras a primeros acercamientos con categorías de búsqueda que corresponden a nivel local, nacional y latinoamericano: Sentidos, prácticas pedagógicas, prácticas pedagógicas en educación artística y formación de licenciados en educación artística. Con respecto a la categoría de sentido, la revista perspectivas universitarias de la Fundación Universitaria Monserrate propone en dos investigaciones del año 2001: Hacia una comprensión del sentido de la práctica pedagógica del maestro: escuela, disciplinas y contexto y el sentido que los maestros dan a su práctica docente, varias definiciones de sentido, por un lado el docente realiza el acto de dar sentido a sus prácticas pedagógicas desde un proceso de análisis consciente de sus propios criterios y de sus conocimientos acerca del universo pedagógico, de esta manera indagar por el sentido que el docente atribuye a sus prácticas permitirá hallar la huellas de la actividad reflexiva del maestro y contrastar estas huellas con los efectos que tiene su práctica y sobretodo del proceso educativo en general. Por otro lado, el sentido es lo que nos es posible por la experiencia, por el encuentro, por el significado que, se quiera o no, damos a todo lo que nos rodea y del cual hacemos parte.

En tanto la categoría de prácticas pedagógicas, a nivel local, la investigación: Caracterización de docentes del sector público de Bogotá, llevada a cabo por el Centro de Estudios Sociales (CES), la Facultad de Ciencias Humanas y Universidad Nacional de Colombia en 2010, hace una comparación entre los resultados de la encuesta Docente Bogotá 2009 (EDB 2009) con datos e hipótesis de otros estudios sobre temas relacionados con legislación nacional y distrital en torno al ejercicio de la profesión docente. Como elementos centrales, el grupo de investigación cita a Escobar (2008), quien señala que en el caso de los maestros bogotanos, éstos desarrollan investigaciones sobre sus prácticas encaminadas a

resolver problemas de la enseñanza y el aprendizaje y a la formulación de nuevos planes de estudio. Así mismo argumentan desde Aguilar (1998) que entre los maestros colombianos se pueden identificar dos tipos de prácticas de innovación: las que buscan consolidar el proyecto de la modernidad a partir de su valoración del conocimiento y la ciencia, y que se enfocan predominantemente en el problema de la transmisión de saberes, y las que critican los criterios racionalistas y homogeneizadores del proyecto moderno, cuyo eje es la acción comunicativa.

El grupo Historia de la práctica pedagógica de Colombia en el libro: Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. (2005), problematiza la noción de práctica discursiva conformada por reglas que rigen el funcionamiento del saber pedagógico, donde se articulan y regulan múltiples enunciados y modos de hacer sobre la instrucción, la escuela, el maestro, la formación del hombre y la enseñanza. Así mismo constituye la práctica pedagógica como un escenario histórico y situado no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, que se relaciona con los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, una pluralidad de conceptos a campos heterogéneos de conocimiento, las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, las características sociales y las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico.

Mientras tanto, en México, la investigación Pedagogía y Prácticas educativas (2008) de la Universidad Pedagógica Nacional concentra algunas de las reflexiones que sus académicos hacen acerca del trabajo pedagógico en dos momentos, el primero expone las estructuras y formas de ser de las teorías pedagógicas desde diversos autores; el segundo aborda específicamente las prácticas pedagógicas, esto último desde las categorías propuestas por Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle (1999): saber para la práctica, saber en la práctica y

saber de la práctica . El saber para la práctica comprende el conocimiento teórico como fundamental en la formación del licenciado para dar garantía de profesionalidad en la actuación de los educadores, es decir que la teoría orienta la práctica de los sujetos y por lo tanto el alimento de la formación es la asimilación de las teorías. El saber de la práctica destaca la reflexión individual y colectiva que el sujeto llega a hacer de su acción y el saber de la práctica hace referencia a la producción y divulgación del saber para la construcción de conocimiento de la práctica llevando al maestro a aprender nuevas formas de estructuración del saber.

Dentro de la categoría de Formación docente se remite a la investigación realizada en la Universidad de Antioquia Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas, en ella se aborda la importancia de la investigación en educación artística y la importancia de generar procesos investigativos en la formación de educadores en artes como expone Mejía (2012) “También permite confrontar a los docentes en formación con un marco real, sirve para sondear la realidad, relacionar la pedagogía con el entorno, reelaborar el conocimiento propio y ser capaz de organizar y ordenar los procesos de aprendizaje” (p.86). Es decir, la investigación en artes debe ser una herramienta para el licenciado en formación, debido a que esta permite reflexionar y ver un panorama entre la pedagogía y los procesos de aprendizaje dentro de su contexto.

Otra investigación dentro de la categoría de formación docente está la investigación Evaluación de un programa de formación de docentes en artes: análisis de la práctica docente, en ella se da la importancia de la evaluación como una herramienta pertinente para la revisión de las instituciones que imparten licenciaturas y si sus currículos y objetivos se han logrado y como puede ser la mejora de las mismas, al abordar la evaluación en instituciones en formación de docentes desarrolla esta categoría. Cortés (2001) plantea “La Formación

docente requiere de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que habrán de adquirirse mediante un proceso de formación preparatorio al ejercicio de la profesión, y que habrá de desarrollarse y perfeccionarse permanentemente durante el trayecto de la misma” (p.12). De igual forma Cortés (2011) da una característica de lo que puede generar una buena formación ,“La efectividad de la formación docente depende en gran medida no sólo de que se fomente el desarrollo de habilidades docentes para la práctica, sino de que se tome en consideración el contexto en el que se trabaja y se aprende a enseñar”. (p.56)

En cuanto a la categoría de prácticas pedagógicas en educación artística a nivel local, el proyecto de investigación “Prácticas Pedagógicas que Promueven la Constitución de Subjetividad Política” elaborado por Niño, González, Guevara y Reyes (2013) propone comprender como desde las practicas pedagógicas realizadas por los estudiantes de la licenciatura en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, contribuyen a la constitución de subjetividades políticas, de esta forma plantea que el proceso de enseñanza desde las artes visuales debe pensarse desde la creación de espacios donde se conciba la educación como una práctica narrativa donde los estudiantes se conviertan en sujetos críticos y activos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En Latinoamérica, específicamente en Argentina, Martínez (2010) en su trabajo investigativo “Docentes de Educación Artística. Experiencias en el Marco de la Educación Continua” aborda cuestiones relativas a la formación docente, a la problemática de la educación artística y los retos que asumen alumnos, docentes e instituciones en la construcción de nuevas comunidades educativas, las experiencias analizadas corresponden a títulos de especialización en artes visuales, con competencias específicas y transversales dentro del campo artístico. Martínez dice que si bien es cierto que el reto del educador en artes visuales es doble, porque se debe pensar tanto en el hacer artístico como el pedagógico,

y dicha situación lo lleva a enfrentarse con cuestionamientos tales como “¿por qué razón los alumnos-profesores parecen encontrar importantes dificultades en generar información relevante, no solo sobre sus prácticas como docentes, sino también sobre su producción artística? El docente debe estar en la capacidad de hacer una reflexión de su propia práctica, de la que deben suscitarse textos producidos por el docente; Escribir sobre la producción artística: la propia, la de colegas, la de profesores; escribir sobre las prácticas docentes: las propias, las de colegas, las de profesores; escribir sobre los materiales de la producción artística, los nuevos, los tradicionales, sobre las búsquedas; escribir, en suma, sobre su experiencia pedagógica artística.

1.4 Objetivos

1.4.1 General.

Comprender los sentidos y tránsitos que han tenido las prácticas pedagógicas de la LAV durante el periodo comprendido entre 2009-II y 2014-II.

1.4.2 Específicos.

- Develar las diferentes miradas que configuran la práctica pedagógica de la LAV a partir de los documentos oficiales: actas, orientaciones de la práctica e informes finales.
- Evidenciar los sentidos de la práctica a partir de las distintas experiencias de los actores: coordinadores, docentes acompañantes, estudiantes practicantes y egresados.
- Configurar los tránsitos que ha tenido la práctica pedagógica de la LAV a partir de una línea de tiempo que visualice las transformaciones de esta.

Capítulo 2: Referentes Teóricos

A continuación se desarrollan las categorías transversales de la investigación de la siguiente manera: Comprensión de la Práctica y el Saber Pedagógico, en este apartado se expone la comprensión del saber pedagógico a partir de Olga Lucía Zuluaga en diálogo con Araceli De Tezanos. Más adelante se aborda La Formación Docente como actividad crítica y reflexiva, en la cual se presenta un panorama de la configuración del perfil profesional de un maestro en formación para luego indicar los elementos fundamentales de la formación docente. Por otro lado, la comprensión de la Educación Artística da cuenta de una mirada general de esta desde el Ministerio de Educación Nacional. Y por último, las Aproximaciones a la Educación Artística Visual en donde se expone la manera como esta se comprende a partir de un diálogo entre Kerry Freedman y Fernando Hernández.

2.1 Comprensión de la Práctica y el Saber Pedagógico

La práctica pedagógica es un espacio de confrontación de saberes en relación al contexto; saberes propiamente disciplinares y pedagógicos a partir de los cuales el maestro suscita reflexiones constantes de sus experiencias en el ámbito educativo. De igual forma, el diálogo en relación a los discursos pedagógicos que el maestro apropia en el desarrollo de sus prácticas, se hace evidente en las metodologías abordadas en sus espacios académicos, contribuyendo así a una mayor movilidad analítica que permite la circulación dinámica del saber entre la interioridad y exterioridad de la escuela (Zuluaga, 2005). Es decir, las prácticas pedagógicas en tanto sean contextualizadas se convierten en prácticas sociales capaces de reconocer la realidad educativa y social que configura identidad colectiva, igualmente, las practicas constituyen un escenario histórico no sólo en relación a la enseñanza, sino además

a la escuela, al método, al aprendizaje y a la formación, haciendo visible una discursividad que contribuya a la sistematización de la pedagogía. Al respecto, Contreras y Contreras (2012) plantean la práctica pedagógica como una acción dinámica y compleja, ésta debe responder a las necesidades educativas de la sociedad actual; esto implica que esté en correspondencia con las necesidades e intereses de los educandos, del contexto, de los avances de la ciencia y la tecnología y, con las políticas educativas del país. Otro aspecto de las prácticas en educación es la renovación pedagógica para la construcción de una escuela en donde se privilegie el eje humanizador, como propone Sacristán (2007):

...cabalga sobre la idea de hacer una escuela más adaptada a los intereses del alumno, con un trato más humanizado, donde se relativice la importancia de los contenidos. Este bagaje es el ejemplo de un marco desde el que se quiere modelar las practicas pedagógicas (p. 297).

La multiplicidad de discursos cotidianos que el maestro apropia en relación a la pedagogía ayudan a la configuración de su saber pedagógico; una parte de estos discursos están dados por la teorías pedagógicas y otros por la experiencia en el aula, es decir que no existe saber pedagógico sin practica pedagógica, teniendo en cuenta que el primero es un concepto metodológico que reúne discursos propios de la enseñanza y la educación, y por tanto, un conjunto de elementos dispares que reconstruyen el saber pedagógico del maestro.

La construcción del saber pedagógico, no se trata sólo de apropiar un discurso frente a lo pedagógico, sino de llevar a cabo una reflexión de las experiencias, una sistematización de las mismas y su difusión con el gremio docente para retroalimentar las discusiones en relación al quehacer pedagógico. En este sentido, De Tezanos (2007) “señala que el acto de enseñar responde a la demanda de construcción de saber y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura” (p.12). Lo dicho hasta ahora, asume que tanto el saber pedagógico,

como la pedagogía y la educación son elementos que articulan la noción de práctica pedagógica, y cuya relación entre ellos no es estática sino compleja y heterogénea. (Boom, 2009).

La experiencia se asume como aquellos procesos internos y externos que los sujetos tienen en relación a las vivencias pedagógicas. La reflexión es el acto consiente que hace el sujeto en torno a sus discursividades teóricas y las experiencias pedagógicas para el fortalecimiento y mejoramiento de su quehacer educativo. Y la producción es uno de los aspectos claves dentro de la construcción del saber pedagógico, que se constituye desde la escritura de la práctica de los maestros, es decir, la sistematización de las experiencias y reflexiones pedagógicas que se dan en los diferentes contextos de la educación para la re-significación del quehacer docente. En últimas, la escritura es la existencia del saber pedagógico. (De Tezanos, 2007).

2.2 La Formación Docente como Actividad Crítica y Reflexiva

Los docentes se enfrentan en su quehacer pedagógico a diferentes desafíos que en su mayoría corresponden al contexto cotidiano del ámbito educativo y a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento en un mundo en el que la globalización se fortalece cada día. Reflexionar sobre algunos de estos desafíos implica que los maestros se asuman desde una mirada holística para tener una comprensión de su rol profesional, “como gestores de procesos de formación y difusión de conocimientos, como actores educativos y políticos, generados desde las grandes transformaciones planetarias producidas desde la Globalización que se expande hasta lo más profundo e íntimo de las comunidades educacionales” (Williamson, 2007, p.2) Desde este punto de vista, los desafíos a los que se ve enfrentado el maestro trascienden el ser y el hacer en el aula a la producción de saber en

relación a la emergencia y reconocimiento de las realidades del contexto, esto último configura nuevas concepciones de maestro, de su formación, desempeño en el campo pedagógico y de sus contribuciones al desarrollo de la comunidad académica e intelectual.

En este caso, se aclarará desde dónde se aborda la formación docente y qué nociones se suscitan en torno a esta misma categoría. Como afirma Quero (2006) en su artículo Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico:

La formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevos interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional y desde esta perspectiva se intenta estudiar –la formación docente– en sus categorías de análisis más importantes: (a) la práctica pedagógica y (b) el saber pedagógico. Se trata de reflexionar desde una perspectiva ontológica, epistemológica y teórica sobre la relación de ese proceso complejo entre el saber y el hacer. (p.4)

Por lo anterior, podría decirse que lograr la formación docente en cualquiera de los campos disciplinares, es un desafío en tanto la profesión es una actividad ambivalente y controvertida, elementos que dificultan la construcción de la identidad docente en el campo de la enseñanza así como sus propias comprensiones frente al rol que debe desempeñar en el ámbito profesional. Esto último se convierte en una preocupación tanto para el maestro como para las instituciones de formación de maestros, es decir, “esa dicotomía entre el saber y el hacer, esa mediación frente a los enfoques formativos que pretende basarse en la inútil búsqueda del perfil del docente ideal y que intentan definir lo que éste debe ser, lo que debe hacer, lo que debe pensar y cómo lo debe pensar” (Esteve, 2009) Ello supone para las instituciones de formación, márgenes teóricas -el saber- para el desarrollo de programas de formación que sean conscientes de las complejas interacciones del aula, para los docentes en formación,

estrategias de intervención adecuadas a los problemas reales de la enseñanza, los niveles de conocimientos de los estudiantes en relación al contexto -el hacer-, los tipos de lenguaje con los que se puede lograr una comunicación eficaz, las relaciones docente-estudiante y la dimensión humana-el ser-.

Ahora bien, dentro de los elementos fundamentales que constituyen el proceso de formación del docente se encuentra la práctica pedagógica; entendida como un proceso de enseñanza- aprendizaje diario que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientado por un currículo y que tiene como propósito no solo la formación de estudiantes, sino también la configuración de sí misma como campo de formación docente a partir de dos momentos, la etapa inicial en la que el docente en formación se enfrenta a conocimientos teóricos, disciplinares y pedagógicos, y la etapa de la acción que se da a partir de las diferentes experiencias que surgen en su quehacer cotidiano. Como refiere Gorodokin (2006) al convertirse en objeto de estudio y reflexión, la formación de formadores presenta más que nunca, caminos complejos de pensamiento y acción, por lo que se torna preciso fundar la praxis formadora en una base paradigmática y también compleja, que permita tornar el conocimiento en instrumento autorganizador. Por su parte Martínez y Unda (1998) afirman que “Desde esta perspectiva, la formación sería el medio por el cual se asigna el futuro profesional de la educación, una “conciencia especializada” entendida como posiciones de sujeto: sujeto de la práctica pedagógica, sujeto de la enseñanza y sujeto del saber pedagógico.” (p. 92).

Indudablemente la importancia que adquiere la práctica de los formadores en la formación radica en la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan los propósitos de la intervención docente. Gorodokin referencia a Achilli (2000) en la concepción de la formación docente, la cual puede comprenderse como un proceso en

el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. Es decir, que la práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio del docente, es decir cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar (p.2)

Las discusiones sobre los fundamentos que la formación de formadores debe tener, pueden ser diversas y más cuando las miradas provenientes de la epistemología implícita de cada maestro son el resultado de las experiencias pedagógicas, culturales y sociales inscritas en la subjetividad. Sin embargo, las instituciones que forman a los maestros cuentan con una serie de perfiles especializados que, en teoría, el maestro en formación debe adquirir al terminar su carrera profesional. Pese a este esfuerzo de las instituciones de formación por establecer un perfil del licenciado, la mayoría de los casos, la formación del docente concluye en la escolaridad al no disponer de un plan de formación permanente, como propone Quero (2006):

Una vez concluidos los estudios universitarios, en parte, con carencias y vacíos el docente ingresa al ejercicio profesional o continúa con su ejercicio docente con un conjunto de saberes dispersos, difusos, superficiales que lo acompañan durante su desempeño; a los cuales se suman la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, ausencia de programas de formación y un abandono intelectual que se apodera del docente ayudado por la fragilidad de un compromiso que no ha podido desarrollar.(p.97)

De ahí la importancia que tiene para el docente en formación comprender las diferencias existentes entre tres posibilidades que desde la práctica contribuyen a su formación. En primer lugar se encuentra el saber, es decir un conjunto de conocimientos teóricos, disciplinares y pedagógicos que se adquieren en el ámbito académico y durante las diferentes

experiencias que tiene el sujeto. El hacer que hace referencia a las capacidades u habilidades que tiene y adquiere el sujeto en su quehacer cotidiano para enfrentar el ámbito educativo, profesional y social. Y el ser que hace alusión a la capacidad que tiene el individuo de conocerse así mismo para comprender, reconocer y relacionarse con el otro (Delors, 1996).

2.3 Comprensión de la Educación Artística

En el contexto Colombiano, la Educación Artística es utilizada como un medio y no como un fin en sí mismo, negando en muchas ocasiones su propósito, que es desarrollar procesos de pensamiento en los estudiantes, para conseguir que sean cada vez más críticos, sensibles, expresivos y creadores en su actuar con la sociedad; teniendo en cuenta lo anterior, la educación artística en la escuela debe ser un proceso que genere espacios, no debe estar direccionada para que se limite al niño, sino para que éste pueda lograr el desarrollo de la expresión creativa- que todo ser trae consigo- y donde estimule tanto las cualidades como los valores sociales, morales y la autoestima; además tiene la finalidad de introducir al educador y al educando en la tarea de la creatividad, la sensibilidad, la apreciación artística y la expresión, factores que contribuyen a la formación integral, creativa y social de todo individuo.

La educación artística es fundamental en la formación de sujetos dentro y fuera de la escuela, esto se debe a que genera experiencias y comprensiones del mundo diferentes a las que pueden ofrecer otros campos del conocimiento como las ciencias, las matemáticas o las ciencias sociales, es por ello que la educación artística es una “actividad dinámica y unificadora con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos

elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado” (Lowenfeld, 1980)

Partiendo de la importancia que tiene la educación artística, es necesario entender que esta se divide en diferentes lenguajes como son la música, las artes plásticas, las artes visuales, el teatro y la danza, cada uno de estos ofrece comprensiones artísticas diferentes desde su qué hacer es por ello que este apartado se centrará en la educación artística Visual y cómo a partir de ella el estudiante puede comprender el mundo de las imágenes que lo rodean y ser crítico de las mismas en su contexto.

Es importante mencionar que la educación artística en Colombia y especialmente en la escuela, está directamente atravesada por los discursos que plantean tanto las orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, como los Lineamientos curriculares para la educación artística, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Desde las orientaciones pedagógicas¹, la educación artística ha sido entendida bajo tres definiciones; la primera expone la educación artística como campo de conocimiento, en donde parten de la idea que un campo es un sistema autónomo donde se ven implícitas relaciones sociales que se dan entre las personas como en las instituciones que comparten el mismo capital en común (la cultura), es por ello que se comprende que la educación artística en básica y media es un área de conocimiento donde se pone en juego el ámbito cultural, lo que hace que la visión y el campo de su enseñanza sea amplio y complejo. De esta forma el Ministerio de Educación Nacional (2010) expone que:

¹ Las orientaciones pedagógicas para la educación básica y media se originan en el plan nacional de educación artística, 2007-2010, formulado de manera conjunta entre los ministros de cultura y educación nacional. Recogen las perspectivas de artística, pedagogos y teóricos del arte y la cultura, así como los aportes conceptuales de otras disciplinas como la pedagogía, la comunicación, la sociología y la psicología.

El campo de conocimiento de la Educación Artística no solo comprende las artes plásticas y los fundamentos pedagógicos y conceptuales sobre los cuales estas se apoyan. En el intervienen, de manera interdisciplinaria, las Ciencias Sociales y humanas, y los campos de la educación y la cultura. (p.14)

Una segunda definición, la plantean Los Lineamientos Curriculares de Educación Artística propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en donde se expone que la educación artística es un campo de conocimiento que estudia la sensibilidad que se da mediante la experiencia obtenida de la interacción, transformación y comprensión del mundo que nos rodea, así mismo, la educación artística tiene una función social y cultural que pone en relación la experiencia del maestro y la de los estudiantes, por ello la participación con las artes, aprender a relacionarse con los objetos artísticos, la naturaleza y la cultura, generan experiencias estéticas que contribuyen al desarrollo de un pensamiento creativo (MEN, 2010).

Cabe mencionar que la propuesta que hace el Ministerio de Educación Nacional para la Educación Artística desde los Lineamientos es amplia y un poco ambigua, en la medida que abarca siete de los lenguajes artísticos, literatura, música, danzas, teatro, diseño gráfico, audiovisuales, artes plásticas y visuales; dicha propuesta tiene como finalidad :

Aportar a la Educación Colombiana una propuesta sistematizada de orientaciones que permitan desentrañar de la experiencia vital de nuestro hacer educativo una comprensión sobre el arte, una posición frente a lo artístico y una vocación suficientemente fortalecida por aprendizajes de técnicas que contribuyan a fortalecer cada uno de los interesados, su capacidad de expresión en la modalidad artística hacia la cual sienten preferencia y tienen aptitudes (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Por lo anterior los lineamientos curriculares le ofrecen al maestro toda una propuesta curricular y metodológica en cada uno de los lenguajes artísticos, es decir, la enseñanza de la música por ejemplo, la comprenden a partir de la apreciación musical que tienen los estudiantes, desde sonidos, ritmos e instrumentos musicales, la literatura desde la creación de espacios para el fomento de la lectura, la danza en grados inferiores a partir de movimientos temporo-espaciales y en grados superiores desde coreografías, el teatro por medio del juego, en audiovisuales parten de las imágenes televisivas que los niños ven, el diseño gráfico lo proponen desde dos conceptos, por un lado las artes y por el otro la comunicación y finalmente las artes plásticas y visuales que son definidas como el desarrollo de las habilidades expresivas, la interpretación y el análisis de símbolos locales, nacionales y universales. Teniendo en cuenta que los lineamientos buscan el desarrollo del pensamiento artístico en la escuela desde los diferentes lenguajes artísticos y cada uno de ellos potencia habilidades específicas, así mismo, la comprensión que se tiene de la educación artística visual es ambigua, pues su constante desarrollo se ve relegado al hacer plástico y no trasciende a la comprensión de la cultura visual.

2.3.1 Aproximaciones a la Educación Artística Visual.

La educación artística visual es la mediación entre pedagogía y arte, específicamente las artes visuales, entendiendo esta última como el campo en donde confluyen todos los productos artísticos (pintura, dibujo, cine, escultura, fotografía, grabado, performance, artes de acción entre otros) además de artistas y teorías relacionadas con el arte; es así que la educación artística visual más allá de enseñar una técnica o impartir un saber, ofrece herramientas para el acercamiento, entendimiento y criticidad de imágenes como referencia Aguirre (2005) “se trataría, por tanto, de enseñar cómo funcionan, de qué derivan y cómo se

están desarrollando los instrumentos de comunicación que de forma más masiva han entrado en nuestra existencia cotidiana” (p.19). Entendiendo que hay una mediación entre arte visuales y pedagogía se hace necesario pensar que el campo de las artes visuales se ha expandido, entrado en las esferas políticas, económicas, sociales y culturales, esto hace que los temas a abordar dentro de la educación artística visual se expanda de igual manera y se aborden temas relacionados con todas aquellas imágenes que circulan en nuestro entorno por medio de la televisión, las revistas, la publicidad, el internet.

Por lo anterior se hace necesario comprender que dentro de la educación artística visual se encuentra la cultura visual, elemento que hace posible la unión entre las características, producciones del arte y arte popular, componente que permea la cotidianidad de todo ser humano por medio de imágenes y al cual están expuestos los estudiantes, es así como Freedman (2006) afirma:

Las artes visuales componen la mayor parte de la cultura visual, que es todo lo que los humanos forman y sienten a través de la visión o de la visualización, y que da formas al modo como vivimos nuestras vidas. El uso de la cultura visual proporciona de forma inherente, el contexto entre las formas del arte popular y las bellas artes... (p.25).

Es así como los medios de comunicación trascendieron lo textual y pasaron a las imágenes, permeando y construyendo las identidades de los estudiantes, generando en ellos comportamientos, formas de ser y actuar dentro de la sociedad, a esto se le conoce como cultura visual; en ella no hay receptores ni lectores, sino constructores e intérpretes, en la medida en que la apropiación no es pasiva ni dependiente, sino interactiva y acorde con las experiencias que cada individuo ha ido experimentando fuera de la escuela (Hernández, 2011).

Capítulo 3: Diseño Metodológico

3.1 Enfoque epistemológico

La investigación sobre los sentidos y tránsitos de las prácticas de la LAV se basó en una metodología cualitativa desde el enfoque hermenéutico y utilizó como diseño metodológico el estudio de caso. Este enfoque epistemológico se comprende desde Esteban (2013) en su texto “investigación cualitativa en educación” en donde se suscitan reflexiones acerca del acto de la comprensión; en este sentido “la hermenéutica no sólo se usa como herramienta para resolver los problemas de interpretación textual (Hermenéutica filológica) sino como una fuente de reflexión sobre la naturaleza y el problema de comprensión interpretativa de sí misma (Hermenéutica general)” (p.27). Es decir, la hermenéutica no se preocupa solamente por la intención del actor sino que toma la acción como una vía para interpretar el contexto social de significado más amplio en el que está inmerso.

De la misma manera, la hermenéutica es el acto interpretativo que busca comprender las configuraciones de diferentes realidades sociales a partir de los diálogos e intenciones de los actores que la componen, todo esto por medio del lenguaje, reflejado no solo de forma verbal sino también escrita.

Beuchot & Gil (como se citó en García & Martín, 2013) “la hermenéutica es, en términos generales, la capacidad y el talento para interpretar un texto, para comprenderlo, para colocarlo en contexto, para entender al autor, su contenido y su intención. Textos pueden ser tanto escritos como hablados o los actuados. Y en el texto cobra importancia el lenguaje donde se encuentra el sentido; más que la verdad, lo importante es el sentido, que se encuentra en el lenguaje no en la realidad”. (p.57).

De esta forma, la hermenéutica posibilitó diferentes interpretaciones acerca de cómo los actores participantes de la práctica pedagógica la LAV desde sus experiencias la han comprendido, pues la interpretación hermenéutica busca entender diversas posturas con respecto a un fenómeno y no afirmar verdades absolutas de este. Por ello las diversas comprensiones subjetivas nos permitieron visualizar la manera como en la licenciatura se ha dado sentido a la práctica pedagógica. En este contexto, Alcalá (2002) afirma que “esto se debe a que a la hermenéutica no pretende descubrir significados algo que ya está ahí pero hay que encontrar, sino conjeturar significaciones, extraer interpretaciones y estimarlas, así como compararlas con otras interpretaciones” (p.17).

3.2 Diseño Metodológico

El diseño metodológico que se usó en esta investigación fue el estudio de caso, el cual responde a las necesidades y circunstancias del contexto educativo de las prácticas pedagógicas de la LAV. Aquí se tomaron como referencia dos autores; Stoecker (como se citó en Yin, 1991) según el cual, el estudio de caso es una estrategia de investigación que comprende un método con una lógica de diseño capaz de incorporar enfoques específicos para la recopilación y análisis de datos, es decir, el estudio de caso se encarga de un objeto de estudio que responde a un proceder metodológico particular.

Y en segunda instancia, a Stake con su libro “Investigación con estudio de casos” en el cual, el estudio de casos responde a la particularidad y complejidad de un caso específico para la comprensión de su actividad en circunstancias importantes. Este tipo de estudios debe aplicarse a casos que merezcan una mirada especial pues se salen de la norma en tanto sus características particulares los hacen inclasificables, de esta manera la primera delimitación dentro de un estudio de caso, es el caso. Dice Stake (1998) “El caso es un sistema integrado.

No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes.” (p.16).

El estudio de caso fue apropiado para la investigación porque permite identificar e interpretar minuciosamente los sentidos y tránsitos de las prácticas pedagógicas de la LAV en su totalidad a partir de diferentes técnicas flexibles de recolección y análisis de información.

3.3 El Caso

El caso a estudiar fueron las prácticas pedagógicas de la LAV de la Universidad Pedagógica Nacional en el transcurso del 2009- II al 2014- II, y el cual estuvo constituido por dos unidades de análisis para su comprensión, los actores y las unidades documentales.

3.3.1 Unidades de Análisis.

3.3.1.1 Actores.

Los actores estuvieron conformados por cuatro grupos:

Seis estudiantes practicantes que fueron elegidos a partir de los siguientes criterios de selección:

- Estar inscritos en la práctica pedagógica, por lo menos en un nivel.
- Tener permanencia de más de un semestre en un sitio de práctica.

Estudiantes egresados desde el año 2010-II hasta el 2014- II; grupo que tuvo un total de tres egresados y que fue seleccionado bajo los siguientes criterios:

- Estudiantes que hayan pasado por escenarios de educación formal.
- Participar voluntariamente en la investigación.

Cuatro docentes acompañantes de los sitios de práctica que cumplieran los siguientes criterios de selección:

- Llevar mínimo dos semestres como docente acompañante.
- Tener a su cargo un centro de práctica de educación formal o no formal.

Coordinadores de la práctica, para estos actores no hay criterios de selección porque participaron en un 100% los cuatro coordinadores.

3.3.1.2 Unidades documentales.

Documentos oficiales que han constituido la práctica pedagógica, seleccionados según los siguientes criterios:

- Las actas del comité de práctica que den cuenta de los informes finales de práctica semestral.
- Los dos documentos orientadores de la práctica pedagógica de la LAV.

Informes finales de práctica seleccionados según el siguiente criterio:

- Tres informes finales que correspondieron a experiencias en sitios de educación formal vigentes hasta 2014- II.

3.4 Etapas de la investigación

En este apartado se presentan las categorías previas de análisis, las cuales son fundamentales para el planteamiento de las técnicas de recolección de datos e interpretación de estos, y los instrumentos de recolección de información.

3.4.1 Categorías previas de análisis.

Las categorías de análisis surgieron de las experiencias de las investigadoras durante su proceso de práctica, las cuales trajeron consigo nociones previas de la manera como se comprende la práctica pedagógica, y de la lectura rigurosa de la misma para la apropiación de un discurso consciente que permitió definir las siguientes categorías de análisis para el diseño e interpretación de los instrumentos de recolección.

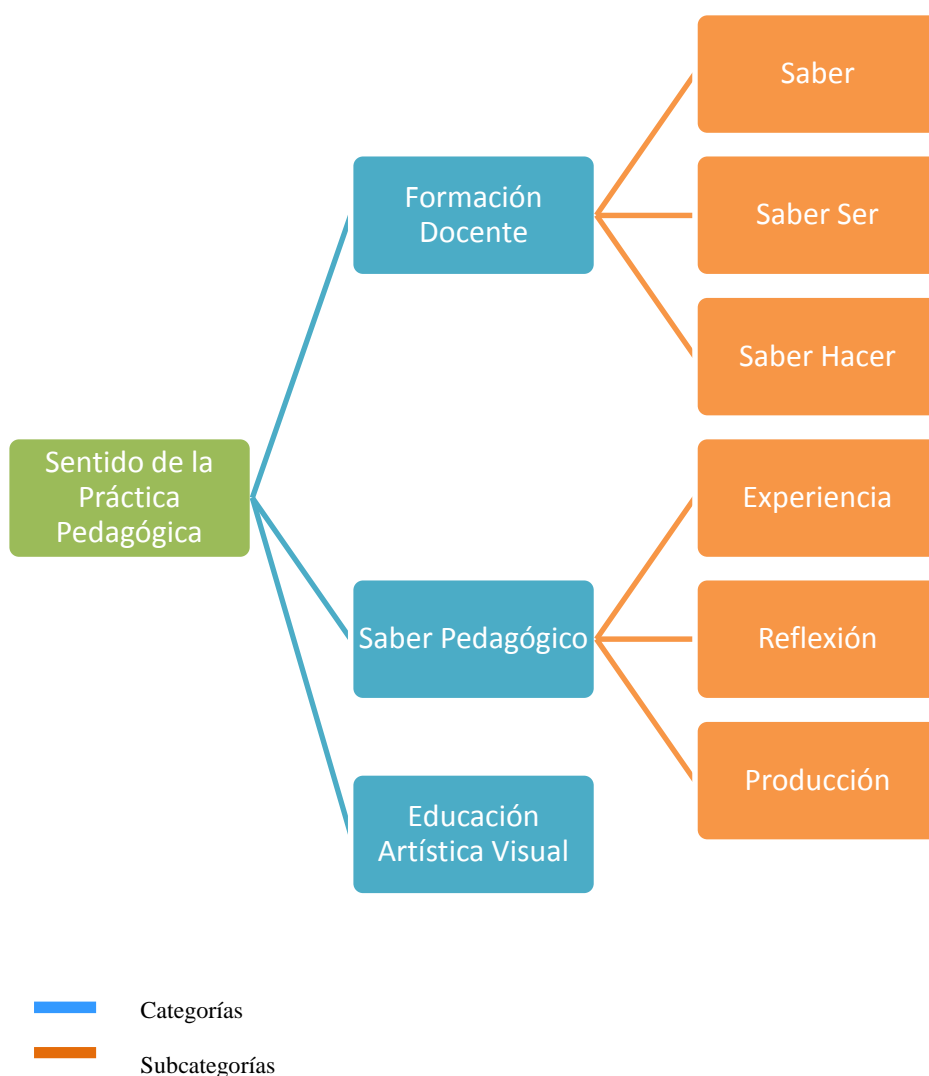


Figura 1. Mapa categorial

3.4.2 Etapa Documental.

La etapa documental tuvo como finalidad la revisión de los documentos oficiales de las prácticas pedagógicas de la LAV para la comprensión de las orientaciones, sentidos y tránsitos de ésta, propuestos por los diferentes actores que han conformado el comité de práctica. De esta forma, para la recolección de la información extraída de los documentos o unidades documentales se utilizó la técnica de análisis documental y el instrumento de recolección fue la ficha de análisis documental. (Ver anexo A.)

Una ficha de análisis documental, le permite al investigador hacer un filtro de información relevante para el desarrollo mismo de la investigación a partir de las categorías de análisis. De esta manera la técnica elegida es acorde a la investigación teniendo en cuenta que se pretende hacer un análisis interpretativo de los sentidos y tránsitos de las prácticas pedagógicas a partir de los documentos oficiales de la práctica pedagógica.

3.4.2.1 Conversación con actores.

Esta etapa buscó comprender la práctica pedagógica desde las experiencias de los actores que han hecho y hacen parte de la misma, por medio de tres técnicas de recolección de información: La entrevista semiestructurada, el grupo focal y el cuestionario electrónico.

3.4.2.2 Egresados.

La técnica utilizada para este grupo de actores fue el cuestionario electrónico (Ver Anexo B), pues éste como canal de comunicación flexible permite el acercamiento online entre el sujeto investigado y el investigador, un ejemplo de ello son las aplicaciones de google como es drive o grupos sociales como Facebook, este tipo de cuestionarios utiliza diferentes clases de preguntas en donde se pueden dar opciones como expone Páramo & Arango (2008)

“elección múltiple, escalas de valoración, texto simple, menú desplegable, ensayos breves, comentarios información demográfica, imágenes, fecha, hora, etc.” (p.62).

De esta forma el propósito del instrumento consiste en recolectar información que el egresado posee en relación a sus experiencias, intereses, opiniones y conocimientos alrededor de las prácticas pedagógicas. Tal como dice Páramo & Arango (2008) “el cuestionario electrónico ofrece información relevante de las experiencias de los sujetos investigados, es un procedimiento utilizado en la investigación social para obtener información mediante preguntas dirigidas a una muestra de individuos que en muchos casos busca ser representativa de la población general” (p.55).

3.4.2.3 Estudiantes practicantes.

Para estos actores en particular se utilizó como técnica de recolección, el grupo focal (ver Anexo C), el cual busca una aproximación al pensamiento colectivo a partir de la conformación de un grupo de sujetos con criterios particulares, en donde el o los investigadores realizan una serie de preguntas o temas relacionados con la investigación y los participantes expresaran sus opiniones o respuestas. Según Krueger & Casey (como se citó en Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, & Zoran) (s.f) “los grupos inquietan menos los participantes, generando un ambiente que ayuda a que hablen de sus percepciones, ideas, opiniones y pensamientos” (p.129).

Esta técnica fue adecuada para la investigación, debido a que abarcó una parte representativa de los sujetos que pertenecen a la práctica pedagógica de la LAV, además generó que los estudiantes participantes se pudiesen expresar y opinar alrededor de las prácticas pedagógicas.

3.4.2.4 Docentes acompañantes y Coordinadores de práctica.

La técnica de recolección para estos actores fue la entrevista semiestructurada (Ver Anexo D.) entendida esta como una técnica que se convierte en un elemento orientador para el investigador y la cual le ayuda a tomar decisiones sobre aspectos centrales del problema a investigar. Se llama entrevista semiestructurada debido a que no hay preguntas concretas, sino que la finalidad del investigador es recoger datos generales a partir de actores que tienen información sobre el problema. (Munarriz, 1992). Por lo tanto esta técnica de recolección más que una guía de preguntas a contestar, es una conversación amena entre el investigador y el investigado. En este sentido, la entrevista semiestructurada es pertinente, porque permite al grupo investigador acercarse a las fuentes primarias y comprender cada uno de los sentidos que los coordinadores y docentes acompañantes le han dado a la práctica pedagógica en el transcurso de cinco años y medio.

3.4.3 Etapa Interpretativa.

En esta etapa se realizó la interpretación de los datos recogidos (Ver Anexo E) a partir de la técnica de análisis de contenido de tipo semántico, entendiendo que el análisis de contenido desde el artículo “Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido” Raigada (2002) es:

“El conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre

las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.” (p.2)

Por lo anterior, el análisis de contenido como método de investigación permite interpretar diferentes contenidos textuales de manera objetiva, sistemática, cuantitativa y cualitativa; dicha interpretación trasciende los límites del propio texto lo que permite develar su verdadero sentido haciendo uso de unas categorías previas establecidas por el investigador, cabe señalar que establecer dichas categorías es de suma importancia pues de estas depende la selección y clasificación de la información que la investigación requiere (Páramo, 2008). En este sentido el análisis de contenido como técnica de interpretación es fundamental para esta etapa de la investigación pues fue el filtro que decantó la información recolectada de los productos comunicativos a partir de determinados momentos. Páramo (2008) propone:

Tareas y fases que la aplicación del análisis de contenido en cuanto constituye un conjunto de técnicas para analizar las comunicaciones orales y escritas con el propósito de interpretarlas. El análisis de contenido comporta dentro de sus tareas principales: definir el problema y formular hipótesis, elegir el corpus del texto sobre los que se va a trabajar, establecer las categorías de análisis, selección una muestra del material de análisis. (p.231).

Capítulo 4: Resultados

El presente capítulo da cuenta de los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación que fueron obtenidos del proceso de triangulación (Ver Anexo F); Denzin y muchos investigadores cualitativos (como se citó en Stake, 1999) afirman en el libro investigación con estudios de casos que “las estrategias de la triangulación se han convertido en la búsqueda de interpretaciones adicionales, antes que la confirmación de un significado único” (p.9). Asimismo, la triangulación se comprende como el momento dentro de la investigación en donde los datos recolectados se cruzan entre sí a la luz de las categorías de análisis como se evidencia en la figura 1.

Teniendo en cuenta lo anterior se evidenciaron los sentidos y tránsitos de las prácticas pedagógicas de la LAV; los sentidos a partir de un texto sustentado desde algunos testimonios relevantes organizados por columnas y los tránsitos, por medio de una línea de tiempo que da cuenta de los cambios y transformaciones que ha tenido ésta desde el 2009-II hasta el 2014-II.

SENTIDOS

La Formación Docente: Es entendida desde el saber, el hacer y el ser que trascienden el ámbito académico y a partir de los cuales el sujeto está en constante construcción de su propio conocimiento como intelectual de la pedagogía. Martínez y Unda (1998) afirman que “Desde esta perspectiva, la formación sería el medio por el cual se asigna el futuro profesional de la educación, una “conciencia especializada” entendida como posiciones de sujeto: sujeto de la práctica pedagógica, sujeto de la enseñanza y sujeto del saber pedagógico.” (p.92).

El Hacer: Hace referencia a las capacidades, habilidades y aprendizajes que adquiere y hace evidente el sujeto en su quehacer cotidiano para enfrentar el ámbito educativo, profesional y social. A continuación los testimonios dan cuenta de cómo es comprendido el hacer dentro de la práctica pedagógica desde sus diferentes actores.

Coordinador 1 de la práctica, A.D.G: “Tenemos escenarios por ejemplo como:

-La Galería Santa Fe que de alguna manera no demanda una planeación curricular específica pero si el desarrollo de un proyecto de intervención puntual.

-Diseñar la Escuela en Subchoque que de alguna manera es como la re-creación de conceptos culturales, sociales, económicos, políticos, conjugación también de la interdisciplinariedad para poder trabajar y poder proponer una estrategia conjunta de impacto.

-La María Montessori que es una de las instituciones que de alguna manera también genera mucha más fuerza y es uno de los aliados importantísimo para la licenciatura, que tiene área de arte y plásticas específicamente y allí digamos lo que los estudiantes según el nivel donde estén, u observan o intervienen dentro del área específicamente de educación artística, o dentro del área o el ciclo complementario para los practicante.”

Estudiante 1 : La diferencia, bueno pues, la galería Santa Fe es un espacio itinerante no, entonces nosotros tenemos la posibilidad de crear talleres, entonces como creamos talleres nosotros podemos

habilitar espacios, una de las diferencias es que, cuando uno está en una institución formal, de educación formal como la Montessori, pues ya es un espacio que pues que es establecido; entonces la diferencia también está entre el espacio un poco, que eso también determina mucho, porque el espacio también es el contexto.

Egresado 1 IAM: Tema central: Dibujo, pintura y pensamiento visual

Desarrollo y creación de planeaciones curriculares en el área de artes plásticas y visuales.

Vacíos teóricos de la materia planeación y diseño curricular.

Informes finales -JCL: Es así que teniendo en cuenta las herramientas técnicas que se cuentan se plante que los estudiantes no solo se limiten a ver imágenes en movimiento sino que también sean capaces de hacer imagen en movimiento, a partir de la herramienta que tienen como los celulares o las cámara de video, esto con el fin de que agudicen la mirada en cuanto a la cultura visual.

Orientaciones 2013: Fases de Realización de la Práctica: Fase Observación: Se plantea como el proceso de iniciación de la práctica pedagógica, en

donde el practicante ha de realizar un diagnóstico del contexto de práctica que le ha sido asignado. Situado en un entorno educativo, entendido como un entramado de saberes, actores y prácticas en condiciones socioculturales específicas, el practicante desarrolla procesos de indagación y caracterización del macro y micro contexto que le permitan una comprensión de unas comunidades susceptibles de intervenir, como también un acercamiento a la cultura organizacional, intereses y necesidades educativas.

-Fase de Planeamiento: En esta fase se prevé que el estudiante de nivel de práctica II parta del diagnóstico adelantado en el nivel anterior sobre necesidades educativas susceptibles de abordar desde lo pedagógico-disciplinar y desarrolle tareas de diseño curricular.

Actas- Instituto Pedagógico Nacional (IPN): la intervención de los docentes en formación con propuestas novedosas y complementarias a los contenidos diseñados desde el área de artes del IPN, ofreciendo una experiencia pedagógica acorde a sus niveles de formación”.

Según los testimonios, el hacer del maestro en formación está determinado fundamentalmente por tres elementos: el contexto, capacidades y habilidades frente a temáticas artísticas y los niveles de la práctica pedagógica. Por lo anterior, tanto coordinadores, docentes acompañantes, estudiantes practicantes y las actas de reunión, coinciden en afirmar que el contexto es uno de los determinantes centrales en el hacer del maestro en formación durante el desarrollo de la práctica, pues la diversidad de lugares posibilita variedad de experiencias que responden a necesidades y realidades particulares de éstos y de los sujetos, teniendo como punto de partida la lectura y comprensión de los mismos para la planeación y ejecución de propuestas de intervención. Existen dos tipos de contextos educativos en la práctica, uno es el formal, en donde el hacer se lleva a cabo a través de las intervenciones pedagógicas dentro del aula y en la realización de tareas complementarias a la de los maestros titulares. Y el segundo es el contexto educativo no formal, en el que se llevan a cabo labores específicas y a partir de las cuales se logran procesos de experimentación con relación a diversas técnicas artísticas, pese a que en muchas ocasiones el área de artes no se encuentre definida. El hacer del maestro en formación al estar sujeto a diversidad de contextos, hace que la heterogeneidad de las dinámicas propias de cada uno de los espacios, represente desafíos constantes en la práctica pedagógica en la configuración de un Licenciado en artes Visuales capaz de conjugar el arte y la pedagogía.

El trabajo pedagógico de los maestros en formación en algunos lugares ha posibilitado el posicionamiento de la práctica pedagógica visual y la vinculación de proyectos de grado a la misma.

Una segunda comprensión del hacer surge de los informes finales de los estudiantes y de los egresados, la cual se relaciona con todos aquellos aspectos pedagógicos con relación a la reflexión y la planeación curricular desde la educación artística visual, los procesos de

creación orientados, la mirada crítica, la contextualización, el análisis y comprensión de elementos propios de la imagen en la ejecución de ejercicios prácticos y el desarrollo de técnicas artísticas en donde el maestro en formación tiene en cuenta la vinculación de la cultura visual en los procesos sistemáticos de los estudiantes.

Un último elemento son los niveles de la práctica de los que hablan los documentos orientadores; allí el hacer se comprende teniendo en cuenta cada uno de los niveles propuestos. Durante el primer nivel que se denomina de observación, el maestro en formación realiza un registro sistemático de observaciones en un diario de campo que finalmente es interpretada. En el segundo nivel el maestro en formación logra hacer planeaciones y diseños curriculares encaminados a la comprensión de los contextos y la integración de saberes pedagógicos y disciplinares. Finalmente la intervención y sistematización correspondientes al nivel tres y cuatro, en los cuales el estudiante practicante ejecuta sus planeaciones y diseños curriculares generando así mismo experiencias que se sistematizaran en el nivel cuatro.

Ante esta diversidad de cuestiones podemos inferir tres aspectos que consideramos importantes mencionar: en el hacer dentro de las prácticas pedagógicas se hace visible una separación entre lo pedagógico y lo artístico visual, trayendo como consecuencia que éste se torne confuso en los diferentes escenarios de la práctica. El discurso que circula entre los actores de la práctica evidencia confusiones con respecto a la comprensión que se tiene de la educación artística visual y por ende el hacer en los escenarios de práctica se convierte en un ejercicio ambiguo. La formalidad de cada nivel de la práctica ha hecho que el hacer dentro de cada uno de éstos, se convierta en una tarea mediática, olvidando así la importancia del proceso de observación, planeación, ejecución y sistematización dentro de la formación docente.

Saber: Es un conjunto de conocimientos que se adquieren en el ámbito académico y durante las diferentes experiencias que tiene el sujeto que le permitirán actuar, tomar decisiones y reorganizar sus conocimientos para poderlos llevar a la práctica.

A continuación los testimonios dan cuenta de cómo es comprendido el saber dentro de la práctica pedagógica desde sus diferentes actores.

Docente acompañante 1 de la práctica S.V:

“De todas formas si siento que es clave pues obviamente tener una formación básica sobre todo en práctica uno ,no, que le permita a uno comprender la institución como está funcionando y la institución como está planteándose las formas en las que está transmitiendo sus saberes si por un lado, por el otro lado ehh , con relación ya a lo artístico a lo disciplinar práctico, yo creo que el estudiante para entrar a la práctica debe tener unos conocimientos básicos, técnicos en las formas de producción de las artes visuales pienso que eso es clave, si básico sea en pintura, escultura, tridimensional, audiovisual, ehh tienen que tener esas bases esas dos cosas, en ese caso serían los saberes propiamente como saberes entendidos como algo que se aprende en la academia; pero yo pienso que también hay otro tipo de cosas no, por ejemplo, una persona que vaya a entrar a práctica tiene que ser una persona que realmente esté interesado en ese contexto en el que va, ehh y que los saberes que tenga los sepa atar a ese Una formación pedagógica más amplia que el nivel de la educación media, como preparación para que los practicantes puedan abordar

contexto es decir que le interesa particularmente algún tipo de pedagogía, que si le interesa particularmente algún tipo de producción artística, sepa como eso se relaciona con ese contexto al que va a entrar de ser buen maestro.

Estudiante 2: Se manejan dinámicas muy técnicas muy de escuela clásica, entonces como el profesor si ha, bueno tiene el intento y se mete en el cuento de intentar vainas diferentes, pero pues él no es de esos, o sea su formación técnica no le da para ese tipo de cuestiones y si me ha manifestado muchas veces que está muy agradecido con los practicantes porque llegamos a aportarle nuevas ideas.

Egresado 2: Un poco de fundamentos de las artes, historia del arte, formatos, técnicas, referentes, proyectos creativos, curaduría.

O.2013: La Práctica Pedagógica en la LAV: En el ejercicio de la enseñanza de las artes visuales, el futuro educador deberá estar preparado para favorecer el desarrollo estético y el aprendizaje artístico-visual, con mayor idoneidad los espacios de la educación básica.

desde los dominios y habilidades que le son propios, de manera que le permitan contribuir eficazmente al desarrollo humano, para la construcción de sujetos integrales capaces de responder a las dinámicas propias de nuestros contextos culturales y a las nuevas relaciones socioculturales que reclama el país.

Acta Final 2009-2: Las maestras se expresan en el sentido de las dificultades que evidencian los practicantes con respecto a la didáctica. Aclaran que aunque se plantean preguntas interesantes, no saben cómo resolverlas metodológicamente, todo lo cual estaría mostrando debilidades en la formación, tanto en lo pedagógico como también con respecto a su propia exploración en el hacer artístico. Consideran además, que la intensidad horaria ofrecida por los centros de práctica no es suficiente para que los practicantes logren vivenciar el contexto educativo; por otra parte, la realidad de la ubicación en los sitios de práctica muestra que el currículo debe contemplar

Informe JCL: Imagen En Movimiento: Como el objetivo es llevar un proceso y poder aportar al aprendizaje de los jóvenes en el ámbito plástico y

visual se plantea que el estudio de la imagen y del cuerpo no se quede solo en la imagen fija, es

decir el cuerpo estático sino que se amplíe a la imagen y al cuerpo en movimiento, ya que

es esto lo que los jóvenes ven en la televisión, en los videos de música y en cine”

La comprensión del saber dentro de la práctica pedagógica desde la voz de los diferentes actores y las unidades documentales, se constituye a partir de tres posturas; la primera está dada desde los docentes acompañantes, los coordinadores y los estudiantes practicantes, quienes entienden el saber cómo un diálogo permanente entre lo pedagógico y disciplinar, es decir, cómo el maestro en formación relaciona procesos curriculares, metodológicos, didácticos y discursivos con lo artístico visual, sin embargo, los elementos contextuales hacen que los practicantes en su quehacer docente empleen además, saberes que se adquieren en la experiencia y que responden a particularidades y dinámicas de los diferentes espacios y contextos de la práctica pedagógica.

Cabe resaltar que el saber que posee el maestro en formación no se comprende como aquello que se transmite sino que se convierte en un saber enseñable como expone Chevallard (1998) en su libro *La Transposición Didáctica del saber sabio al saber enseñado*, “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a serlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado así la transposición didáctica” (p. 45). La transposición didáctica que el maestro en formación logra en su práctica pedagógica permite que su intervención y apuesta sea vista como innovadora y propositiva, pues los recursos visuales y teóricos que emplea como estrategia pedagógica en el aula posibilitan otras maneras de abordar y comprender los saberes. De igual forma su capacidad de relacionarse con el otro

favorece en gran medida que los procesos de intervención así como la proposición de estrategias contextuales estén pensadas desde y para los sujetos con los cuales interactúa.

Una segunda postura surge a partir del discurso que se da en: las actas del comité de práctica, los informes presentados por los practicantes y los egresados, coincidiendo en que hay un predominio de los conocimientos artísticos visuales sobre los pedagógicos, lo que hace visible la ausencia de elementos pedagógicos importantes para el desarrollo de la práctica. Cabe aclarar que esta concepción de saber se dio durante las primeras experiencias en la práctica, lo cual evidencia que tanto el discurso como las maneras de asumir la misma han tenido transformaciones significativas que a la fecha se han hecho evidentes.

Por último la postura frente al saber desde los documentos orientadores que constituyen la práctica de la LAV en estos, lo que se entiende por saber tuvo una transformación del concepto; en principio se entendía como la relación que el practicante establecía entre lo pedagógico y artístico en su quehacer docente, para luego asumir el saber desde la educación artística visual como eje central de la práctica pedagógica.

Ser: Esta categoría hace alusión a la capacidad que tiene el individuo de conocerse a sí mismo para comprender, reconocer y relacionarse con el otro. Este ejercicio de introspección además le permite al sujeto, identificar sus fortalezas, habilidades y destrezas logrando empoderamiento de su rol como profesional en el campo de la educación.

A continuación los testimonios dan cuenta de cómo es comprendido el ser dentro de la práctica pedagógica desde sus diferentes actores.

Docente Acompañante:
“Entonces existe algo muy bueno, el saberse comunicar es muy fundamental, para mí eso es inherente a la condición de ser ehh artista y a la condición de ser pedagogo, entonces para

mi esas son las tareas específicas, escuchar también es fundamental.

Orientaciones 2009: ¿Qué Busca la Práctica Pedagógica?

Desarrollar capacidades inherentes al ser mismo-la sensibilidad, la creatividad y la capacidad reflexiva- en las comunidades de práctica, mediante acciones intencionadas.

Estudiante 6: bueno, yo puse, yo escribí que, pues algo que ha sido muy significativo dentro de mi practica son las relaciones sociales y profesionales que se establecieron con los docentes del área de educación artística de la escuela, especialmente con el docente titular de artes plásticas. Ya que eso me ha permitido como, crecer en experiencia y en las dinámicas, pues de las relaciones, tanto en el salón como en las estrategias que uno pude tener dentro del

mismo espacio y pues esas relaciones no han sido solo respecto a la dinámica que se debe tener en el o en ese espacio de clase, sino también en otras áreas, pues él es, el profesor también es licenciado en danzas.

Egresado LAC:
Responsable, cumplido, seguro, didáctico, creativo, incluyente y muy dinámico.

Informe IAD: Cabe destacar la trascendencia de compartir con los estudiantes espacios

diferentes al salón de clase, para ello me propuse llegar antes del inicio de mis clases y participar de otras actividades en el descanso como jugar futbol o policías y ladrones, en las cuales conversábamos de manera informal acerca de nuestros contextos familiares gustos hobbies así como los hábitos y la relación con los compañeros”.

Dentro de las prácticas pedagógicas de la LAV se comprende el ser desde dos posturas, la primera de ellas surge a partir de las entrevistas realizadas a docentes acompañantes y coordinadores de la práctica pedagógica, los cuestionarios electrónicos aplicados a egresados, los informes finales de los estudiantes de práctica y la orientaciones de la práctica pedagógica 2009-2013; en ellos se evidencia y construye el ser a partir de la interacción, el entendimiento y comprensión del otro por medio de la escucha y la comunicación, permitiendo reflexiones en torno a la sensibilidad, la autonomía, la creatividad, el trabajo en equipo y el conocimiento de sí mismo tanto por parte de los practicantes, como de los sujetos que se encuentran en los espacios de la práctica, esta construcción se logra por la preocupación e investigación del contexto con el fin de contribuir a la transformación social.

La segunda postura se da en el grupo focal realizado a los estudiantes que se encuentran en la práctica, en ellos el ser se refleja cuando surgen relaciones e intercambio de saberes a nivel profesional, generado así comprensiones de su perfil profesional en contextos ajenos a la práctica pedagógica.

Saber Pedagógico: La construcción del saber pedagógico, no se trata sólo de apropiar un discurso frente a lo pedagógico, sino de llevar a cabo una reflexión de las experiencias, una

sistematización de las mismas y su difusión con el gremio docente para retroalimentar las discusiones en relación al quehacer pedagógico. En este sentido, De Tezanos (2007, p.12) señala que el acto de enseñar responde a la demanda de construcción de saber y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura. Lo dicho hasta ahora, asume que tanto el saber pedagógico, como la pedagogía y la educación son elementos que articulan la noción de práctica pedagógica, y cuya relación entre ellos no es estática sino compleja y heterogénea. (Boom, 1988).

Reflexión: Es el acto consiente que hace el sujeto en torno a sus discursividades teóricas y las experiencias pedagógicas para el fortalecimiento y mejoramiento de su quehacer educativo.

A continuación los testimonios dan cuenta de cómo es comprendida la reflexión dentro de la práctica pedagógica desde sus diferentes actores.

Coordinador: “Esa pregunta es muy importante porque la práctica no es practicar, es reflexionar, en eso no nos estamos entrenando dentro del ejercicio de la práctica; sino lo que hacemos es acercarnos a contextos, experimentar contextos.

Docente Acompañante: Son una forma de realizar una especie de compendio o resumen que nos interpela y nos lleva a lugares de reflexiones necesarios para la optimización de nuestro proceso de formación como seres humanos- primero que todo- estudiantes, artistas, maestros e investigadores.

Estudiante 3: Lo primero es eso, uno como estudiante no le

da esa relevancia a escribir y sistematizar la experiencia, entonces creo que eso también pasa con los docentes en general porque uno piensa que no está haciendo investigación y en realidad está haciendo conciencia pero está haciendo prácticas con su propia forma reflexiva.

Egresado JCL: La práctica pedagógica se plantea como un espacio académico y una actividad a desarrollar, pero no solo se debe tomar como un espacio académico a cumplir sino que también como un lugar de construcción tanto profesional así como político y pedagógico.

Orientaciones 2013: La Práctica Pedagógica en la LAV

La práctica pedagógica en la licenciatura en artes visuales de la UPN, se ubica en el núcleo de profundización (7,8,9 y 10), por lo tanto es considerada como un espacio académico de carácter reflexivo y propositivo, en el que se identifican como ejes articuladores: - la construcción de un discurso artístico- la identificación de las nociones pedagógicas propias de su hacer, y – el fortalecimiento de una actitud investigativa por medio de las cuales el docente en formación se acerca al fenómeno educativo.

Acta Final 2011-1: Consideraciones de los Docentes del Comité. Al respecto, Adriana Gutiérrez expone un caso de evaluación-

reflexión con sus practicantes, en donde ellos evidenciaron que eran propositivos y tenían

más visión que estudiantes de otras universidades. Por otra parte las instancias externas

reconocen que su quehacer es serio y como tal este responde a un proceso”

Los diferentes participantes que componen la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Visuales coinciden en afirmar que los procesos de reflexión que se dan dentro de la práctica pedagógica son importantes en tanto contribuyen a la formación docente, pues se problematiza y se reflexiona el hacer, el saber y los diferentes elementos que emergen en la práctica, convirtiéndola de esta forma en un escenario de autoconfrontación que sitúa al practicante como educador.

Por otro lado reconocen que los procesos de observación llevan al docente en formación a reflexionar sobre el lugar que ocupa este dentro del escenario de práctica y cómo su saber y el hacer pedagógico se convierten en actos pertinentes según el contexto donde se encuentre; de esta forma la reflexión es un elemento constructivo que debe hacerse constante y conscientemente durante el proceso.

Sin embargo es importante que el acto reflexivo vaya de la mano con los procesos escriturales pues estos permiten sistematizar experiencias que le posibilitan al estudiante hacer una retrospectiva de su práctica pedagógica, pese a ello los practicantes afirman que la escritura no puede ser la única forma de organización de experiencias, pues el licenciado en artes visuales posee diversas habilidades y dominios en el orden de lo visual y plástico que le posibilitan otras maneras de comunicar sus experiencias dentro de la práctica. Sin embargo las exigencias de la LAV carecen de coherencia al no lograr mediar entre los procesos creativos con los procesos de escritura, razón por la cual todo lo concerniente a la práctica se desarrolla solamente desde lo escritural. Con esto último no estamos restando importancia al ejercicio reflexivo de escribir, pues el licenciado debe asumir la escritura

como eje fundamental en la producción de conocimiento y en la sistematización de experiencias de su labor docente.

Experiencia: Esta se asume como aquellos procesos internos y externos que los sujetos tienen en relación a las vivencias pedagógicas.

A continuación los testimonios dan cuenta de cómo es comprendida la experiencia dentro de la práctica pedagógica desde sus diferentes actores.

Docente Acompañante: “La práctica es fundamentalmente la experiencia, es la experiencia con los estudiantes, con los espacios, con las instituciones y con todas las características que tienen las instituciones con su aspecto administrativo, con sus aspectos de relaciones, a veces también hasta con el tema burocrático, puede haber un video beam solamente para

todos los profes y entonces qué lio para poder sacar prestado el video beam, y entonces el estudiante se va dando cuenta de todos los aspectos en los cuales se va a enfrentar después en su experiencia profesional, ya se va dando cuenta cómo se mueve eso y cómo es que se maneja eso.

Estudiante: Ejemplo lo que yo ponía de experiencia es el

acercamiento a otro tipo de públicos, la posibilidad de tener una acción según el contexto y el espacio en el que uno esté, las relaciones con la misma ciudad desde puntos de vista diversos en el espacio de la ciudad o de la galería por ejemplo, entonces también un poco las percepciones con respecto a toda esa parte de la práctica, también de los intereses personales”

La práctica pedagógica es el escenario que le permite al maestro en formación tener diversas experiencias en espacios educativos formales o no formales, los cuales ofrecen múltiples dinámicas, realidades y posibilidades en el hacer y en las interacciones humanas con poblaciones heterogéneas, para la contribución de procesos creativos y reflexivos a partir de la lectura de contexto y la articulación de temáticas de la pedagogía artística visual. Las experiencias pedagógicas pueden ser por un lado, el resultado de intervenciones directas del maestro en formación en el espacio y con las diversas poblaciones, que se hace posible la articulación del proyecto de grado a la práctica o por el contrario, estas experiencias se asumen desde la observación crítica y reflexiva sobre el quehacer pedagógico.

Producción- circulación: Uno de los aspectos claves dentro de la construcción del saber pedagógico lo constituye la escritura de la práctica de los maestros, es decir la sistematización

y circulación de las experiencias y reflexiones pedagógicas que se dan en los diferentes contextos de la educación para la re-significación del quehacer docente. En últimas la escritura es la existencia del saber pedagógico.

A continuación los testimonios dan cuenta de cómo es comprendida la producción dentro de la práctica pedagógica desde sus diferentes actores.

Coordinador: “El desarrollo escritural es absolutamente importante para sus práctica educativa, la concreción, procesos investigativos digámoslo así de un nivel un poco más elevado, es decir que pueda analizar su propia práctica, registrarla, organizarla, tener unos procesos adecuados de organización de sus escenarios de práctica.

Docente Acompañante: La sistematización es el lugar donde se construye conocimiento. Hasta ahora se están ejerciendo acciones, se está aprendiendo, se está explorando, pero cuando uno toma distancia y uno se sienta a escribir sobre eso que pasó y lo sistematiza juiciosamente, uno está ahí produciendo conocimiento, aunque uno esté hablando de todo, un asunto, me parece clave. Yo no sé qué se me pudo haber quedado, me parece que también, pues sí, hay otras cuestiones como de

que, ¿de actitudes? Más que tareas que tienen que ver con esa responsabilidad, con ese saber docente, con ese ser humilde también, con ese saber relacionarse con las personas de la institución, no solamente con estudiantes, con el maestro tutor.

Orientaciones 2013: El practicante elaborara un registro de diario de campo en el que se describen las actividades realizadas, con su correspondiente reflexión y evaluación. Al finalizar cada semestre de práctica, el practicante presentara un informe escrito comprensivo sobre los aprendizajes adquiridos.

Estudiantes 4: Por ejemplo, la socialización a mí me parece importante que eso no se pierda, porque la socialización... aquí sabemos que la socialización se había perdido por falta de organización me parece a mí

que no han sabido cómo manejar eso y la socialización no se debería perder. El semestre pasado hicimos una publicación pero yo no sé eso qué tanto alcance tuvo y antes hacían la socialización así... pero eso se armó un desorden y no supimos qué paso, pero me parece que eso es lo que no debería perderse porque es necesario saber no solamente yo que estoy haciendo en mi práctica, sino qué están haciendo todos y cómo entre todos interactuamos y nos interrelacionamos y nos retroalimentamos. Pero cuando cada uno está en sus espacios y nadie sabe qué está haciendo el otro y sólo hablamos de la práctica dentro de la escuela y no hablamos de los espacios diferentes, me parece que se pierde también el sentido de la práctica porque la práctica es”.

La producción dentro de la práctica pedagógica se da desde tres posturas, la primera de ellas surge a partir de las comprensiones desde las entrevistas y las orientaciones, en estas la producción tiene como eje central la escritura como el `proceso donde se evidencian experiencias y reflexiones del que hacer del practicante, el reflejo de ese proceso escritural surge a partir de tres productos el primero es el diario de campo el cual se realiza de forma

individual o grupal, este evidencia los procesos del docente en formación, describe, evalúa y reflexiona el hacer dentro de la práctica; como segundo producto están los informes finales en ellos se da cuenta de todas las experiencias, actividades, planeaciones y reflexiones alrededor de los fundamentos de la educación artística visual permitiendo la circulación del saber, como tercer producto se encuentra la sistematización la cual se realiza en los niveles III y IV de la práctica y busca evidenciar los procesos de las experiencias de los practicantes de forma organizada y rigurosa.

Finalmente, todos los actores que hicieron y hacen parte de la práctica manifiestan preocupaciones con respecto a la importancia que tiene la circulación de las experiencias producidas en ella, y pese a que existen intenciones claras de cada uno de los actores, la LAV ha tenido dificultades para la difusión de los procesos de la práctica pedagógica.

Educación Artística Visual: La educación artística visual es la mediación entre pedagogía y arte, específicamente las artes visuales, entendiendo esta última como el campo en donde confluyen todos los productos artísticos (pintura, dibujo, cine, escultura, fotografía, grabado, performance, artes de acción entre otros) además de artistas y teorías relacionadas con el arte; es así que la educación artística visual más allá de enseñar una técnica o impartir un saber, ofrece herramientas para el acercamiento, entendimiento y criticidad de imágenes “se trataría, por tanto, de enseñar cómo funcionan, de qué derivan y cómo se están desarrollando los instrumentos de comunicación que de forma más masiva han entrado en nuestra existencia cotidiana” (Aguirre, 2005, p.19). Entendiendo que hay una mediación entre arte visuales y pedagogía se hace necesario pensar que el campo de las artes visuales se ha expandido, entrado en las esferas políticas, económicas, sociales y culturales, esto hace que los temas a abordar dentro de la educación artística visual se expanda de igual manera y

se aborden temas relacionados con todas aquellas imágenes que circulan en nuestro entorno por medio de la televisión, las revistas, la publicidad, el internet.

A continuación los testimonios dan cuenta de cómo es comprendida la Educación Artística visual dentro de la práctica pedagógica desde sus diferentes actores.

“Docente Acompañante: Es una de las últimas cosas que se ha desarrollado en los últimos años y que el profesor de artes tiene la obligación de desarrollar y es que, le enseñe a un niño a leer las imágenes pero le enseñe a ver también los mensajes y las intenciones que están detrás de la cultura visual, porque sabemos que los niños ven televisión, noticieros, ven internet, y detrás de todo hay intenciones, saberes, conocimientos, prácticas, maquinaciones, alienaciones, etc... entonces es una responsabilidad del docente de artes, trabajar en procesos de codificación y decodificación de la cultura visual en un análisis crítico de la misma.

Docente Acompañante: Creo que es pertinente que un profesor en artes maneje un

enfoque no interdisciplinar sino transdisciplinar, el arte es un lenguaje, es un lenguaje en donde vemos informaciones de corte político, de corte económico, filosófico, histórico, científico, artístico, ya sea porque tiene que ver con las danzas, con el teatro, con la fotografía, etc... entonces si uno se da cuenta de esas posibilidades que tiene una práctica, porque el profe de artes no tiene la opción de tender puentes entre las áreas... tiende los puentes, mire hoy vamos a trabajar sociales y arte, entonces traigo temas en donde veo imágenes y desarrollos visuales, gráficos, artísticos o lo que sea que trabajen el tema social, pero me traigo por ejemplo otro día ... vamos a trabajar ciencias y artes y el chico al final se da cuenta que el profe está vinculando, que tiende

puentes y el profe le está mostrando otra alternativa en la enseñanza, que de pronto no sabemos que desarrollen otros.

Egresado: Desarrollo de contenidos fundamentales del dibujo la pintura y el pensamiento visual.

Orientaciones 2009: ¿Qué Busca la Práctica Pedagógica? Consolidar elementos de la educación visual que pongan de relieve el lugar de la experiencia artística en los procesos formativos, de cara a las demandas de la contemporaneidad.

Informe: Video experimental, reciclaje audiovisual e imaginarios colectivos y el tema de formas o mecanismos de poder en los medios masivos de comunicación”.

La educación artística visual es entendida desde los coordinadores, docentes acompañantes, las orientaciones de la práctica y los informes de los estudiantes, como ese espacio de enseñanza en el que el acercamiento a la cultura visual posibilita la comprensión y el análisis crítico- reflexivo de las imágenes cotidianas de circulación masiva. De igual forma, el uso de elementos de la educación artística visual le permite al maestro en formación posicionarse como mediador entre las diferentes disciplinas para generar procesos educativos artísticos transdisciplinares. Por otro lado, se encuentra la comprensión que tienen los

egresados a cerca de la educación artística visual en la que se contemplan dos aspectos centrales; el conceptual y el práctico, en el que se llevan a cabo técnicas artísticas y apropiaciones en tanto el discurso de los mass media.

CATEGORÍA EMERGENTE

Durante la interpretación de los datos, la investigación arrojó una categoría emergente que a continuación se expone.

Contexto: Comprendido como el lugar (entiéndase lugar como espacio y personas) donde transcurre la práctica pedagógica así como donde se suscitan y desarrollan las experiencias del docente en formación.

A continuación los testimonios dan cuenta de cómo es comprendido el contexto dentro de la práctica pedagógica desde sus diferentes actores.

Coordinadora JMB: “Creo que hay un compromiso muy grande con la observación del contexto y el contexto en todo sentido, en la institución, de sus apuestas, de la comunidad, del barrio, de los mismos niños, todo, eso sí me parece que es una tarea grandísima de la observación.

Docente Acompañante S.V: Pero entonces yo pienso que lo más importante de la licenciatura una característica importante de ustedes porque es muy difícil homogenizarlos, es que la licenciatura en cuanto a lo artístico es el único espacio que yo por lo menos yo conozco que realmente dialoga con el contexto Colombiano de una forma experiencial directa.

Docente Acompañante A.G: Para mí dentro de los saberes esta, la pedagogía, o sea fundamental saber sobre que estoy ehh explorando, ehh los contextos-pero así neurálgico-medula espinal, si?, que sepa leer un contexto, que es un contexto y de hecho en el seminario de practica ehh de pedagogía yo hago énfasis total en un contexto, yo digo terminar el seminario y si alguien sabe que es un contexto y como se lee un contexto ya con eso me doy por bien servida, si”

Para los docentes acompañantes y coordinadores de la práctica pedagógica el contexto es importante en la medida que el estudiante asume una postura consiente de su labor docente frente a este, haciendo uso de la observación como elemento fundamental para la lectura y comprensión del mismo, logrando así relaciones de sus saberes disciplinares y experienciales con las necesidades del contexto.

Si bien es cierto que el contexto es importante en el desarrollo de las prácticas, dentro de la LAV se evidencian diferentes maneras de asumir este. Por un lado los coordinadores y docentes acompañantes plantean que el contexto es determinante para la práctica y para el hacer dentro de la misma. Por el otro, los estudiantes comprenden la importancia del contexto en el desarrollo de sus prácticas como una tarea mecánica que se debe hacer antes de ejecutar un proyecto de intervención.

TRÁNSITOS

Los tránsitos comprendidos como aquellos cambios que se dieron durante el periodo entre 2009-II y 2014-II con relación a los escenarios de práctica, al hacer, el saber y la producción se hacen evidentes en la siguiente línea de tiempo:

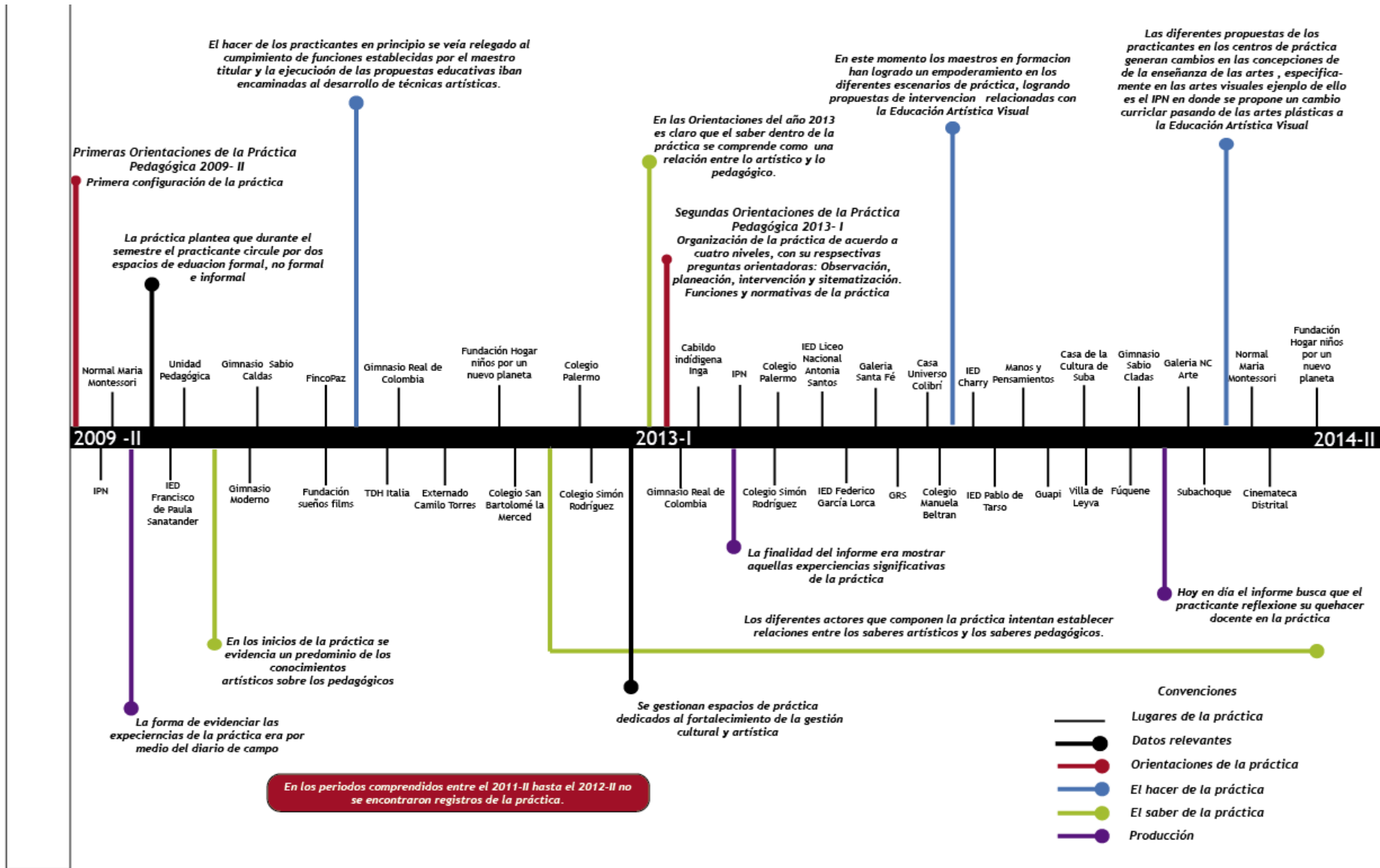


Figura 2. Línea de tiempo. Tránsitos

Capítulo 5: Conclusiones

La práctica es un espacio de autoconfrontación que todo maestro en formación debe tener durante su proceso formativo como licenciado en Artes Visuales. Una práctica pedagógica cobra sentido en la medida que se pregunte por el hacer, ser y el saber dentro de esta, pues es el lugar donde confluyen experiencias que deben ser reflexionadas y escritas para la configuración y circulación del saber pedagógico con relación a la Educación Artística Visual.

Es así, como esta investigación da cuenta de los sentidos y tránsitos de las practicas pedagógicas de la LAV desde 2009- II hasta 2014- II a partir de las diferentes miradas y experiencias que la han configurado, así como los cambios que esta ha tenido a lo largo de cinco años y medio. A continuación se exponen las conclusiones obtenidas de los documentos y los actores participantes de esta investigación evidenciando cada una de las categorías.

Dentro de los documentos oficiales de la práctica encontramos diferentes comprensiones, desde el hacer, las orientaciones dan una mirada institucional de las prácticas pedagógicas, es decir, lo que busca la licenciatura es que el docente en formación desarrolle su práctica en distintas etapas: observación, planeación, intervención y sistematización, y que en cada una de ellas cumpla con objetivos específicos. Pese a ello, por las realidades de los diferentes contextos, los practicantes enfrentan situaciones que demandan hacer contextualizados impidiendo su desarrollo establecido. Al no cumplirse la linealidad dentro de las etapas de la práctica, el maestro en formación asume y enfrenta su quehacer profesional, evidencia la realidad educativa y genera una reflexión crítica de su quehacer en la práctica.

Si bien es cierto que la práctica se fundamenta en la Educación Artística Visual, los saberes que allí confluyen no corresponden solamente a este campo, sino también a otros saberes que se

construyen a partir de la experiencia. De este modo, las orientaciones comprenden el saber artístico visual como las reflexiones que se dan en torno a la manera en como se ha construido la cultura visual en los diferentes espacios de práctica, y no sólo como un saber transmisible.

Por otro lado las actas del comité compilan todas aquellas preocupaciones y problemáticas que surgen en torno a la práctica haciendo que este, se convierta en un espacio que ha contribuido en gran medida al mejoramiento y transformación de la práctica. En este sentido la mayoría de cambios que ha tenido la práctica desde sus inicios se han dado gracias a las discusiones y planes de mejoramiento que allí se dan. Un ejemplo claro de ello es el tránsito que tuvo la malla curricular del IPN con respecto al área de artes; pasaron de un enfoque academicista a una propuesta basada en artes visuales. Dicho cambio, se dio por el impacto que tuvo las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la LAV en esta institución.

Dentro de las prácticas formativas la producción juega un papel fundamental en la medida que esta le permite al practicante hacer reflexiones y cuestionamientos rigurosos de su hacer, de su ser y saber en cuanto a la práctica, ser autocrítico en relación a los procesos de intervención y lograr sistematizar las experiencias pedagógicas. En suma, la escritura se convierte en la existencia del saber pedagógico. En este sentido, los informes elaborados por los estudiantes al finalizar su práctica, son importantes pues estos posibilitan la sistematización de experiencias pedagógicas, las preocupaciones y los cuestionamientos en tanto el quehacer docente, no obstante, la rigurosidad de la práctica en algunos casos hace que al ejercicio de la escritura se le reste la importancia que tiene dentro de la formación, convirtiéndose en una tarea inmediata.

Una práctica pedagógica está conformada por diferentes actores que cumplen con tareas específicas y que contribuyen a la configuración de la misma. En este proyecto de investigación fue de suma importancia tener en cuenta las experiencias de los coordinadores, docentes

acompañantes, estudiantes practicantes y egresados, para comprender los sentidos que ha tenido la práctica pedagógica.

A pesar de ser una práctica pedagógica en donde circulan saberes relacionados con la Educación Artística Visual, son difusas las comprensiones que tienen los actores con respecto a estos saberes, esto se debe a que una de las preocupaciones principales de la práctica se centra en la formación y las experiencias que pueda tener el practicante en los espacios, más que en la configuración de un saber y un hacer con relación a la Educación Artística Visual. Sin embargo, los actores siguen suscitando constantemente inquietudes con respecto a su campo disciplinar e intentan consolidar los saberes pedagógicos y artísticos visuales logrando así que la práctica se convierta en un espacio en el que el maestro en formación logra claridades con respecto a sí mismo para relacionarse con los otros y situarse en escenarios con necesidades particulares. De ahí que la dimensión humana sea una característica esencial en el Licenciado en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, pues al ser un ser sensible y crítico sus preocupaciones en la práctica giran en torno a los sujetos con los cuales interactúa.

La construcción del saber pedagógico, no se trata sólo de apropiarse un discurso frente a lo pedagógico, sino de llevar a cabo una reflexión de las experiencias, una sistematización de las mismas y su difusión con el gremio docente para retroalimentar las discusiones en relación al quehacer pedagógico. La LAV a través de la socialización de la práctica ha intentado poner en circulación los saberes construidos por los maestros, pese a ello, aún no se ha encontrado la manera más efectiva para conocer las experiencias de los docentes en formación, así como la retroalimentación de las mismas desde diferentes circuitos académicos.

Un aspecto que consideramos importante mencionar es que, la diversidad de discursos que transitan en la LAV, dificultan la construcción del saber pedagógico y por lo tanto el papel del

docente dentro de los escenarios de práctica es difuso tanto para las instituciones como para él mismo. De igual forma se evidencia la ausencia de la circulación de los saberes, cuando los informes finales de los estudiantes se convierten en un requisito en el momento en que finaliza la práctica.

Por lo que se refiere al campo de la investigación, la LAV propone que esta debe ser el eje central de la práctica, pues permite valorar los procesos pedagógicos y disciplinares que el maestro en formación vivencia en ella y los cuales se vuelven fundamentales en el ejercicio docente. Así, la investigación es importante en el campo educativo porque posibilita procesos reflexivos, sistematización de experiencias y apropiación de discursos en pro de la transformación de su labor docente (Orientaciones LAV, 2103).

No obstante, el análisis de los resultados puso en evidencia que la práctica como proceso investigativo cobra importancia para aquellos estudiantes que la articulan con su proyecto de grado logrando así una conciencia sobre la importancia de la investigación dentro de la formación docente. Sin embargo para el resto de actores que conforman la práctica, el campo de investigación aparece de manera somera en sus discursos lo que devela pocas claridades entre conceptos como sistematización e investigación. Según lo dicho, la práctica pedagógica se convierte para muchos estudiantes practicantes como el momento dentro de su formación en el cual vivencian experiencias pedagógicas y disciplinares, dejando de lado la posibilidad de asumir esta, como proceso de reflexión desde la investigación. Todo ello responde en gran medida a que la LAV aún conciba el campo pedagógico y disciplinar como dos universos aislados que provocan discontinuidades en los procesos investigativos propuestos por la licenciatura desde sus cuatro niveles de práctica.

Para finalizar, los tránsitos que ha tenido la práctica pedagógica han sido importantes en la medida que ayudaron al mejoramiento y configuración de esta, a su constitución a partir de la organización institucional por medio de los documentos, a la comprensión y manera del hacer y a la apropiación de los discursos. Una práctica debe ser transformada y retroalimentada pues en ella se habla de procesos formativos.

5.1 Dificultades y recomendaciones

- Según los criterios de selección para a recolección de datos, en las actas inicialmente se propuso hacer lectura de las últimas actas de cada semestre, sin embargo no se encontró registro del 2011- II hasta el 2012-II, lo que llevo al grupo investigador a tomar la decisión de leer la última acta semestral que se encontrara dentro del archivo.
- Al querer abordar las diversas miradas a partir de los actores, generó un exceso en la información recolectada haciendo que la interpretación se convirtiera en un proceso largo y tedioso.
- La demora en la reasignación del tutor disciplinar dificultó el proceso investigativo por un semestre.
- Se cree pertinente que el seminario y el espacio de la práctica sean coordinados por un solo docente para generar mejores procesos y diálogos con respecto a la práctica. Los cuales no logran ser abordados en el espacio del seminario.
- La producción no debería reflejarse solamente desde la parte escrita sino también desde el campo del lenguaje visual.
- Se sugiere que este tipo de investigaciones con relación a la práctica se hagan con mayor frecuencia para así mismo saber los avances o retroceso que esta tenga.
- Sería interesante que los estudiantes al dar inicio a su práctica conozcan los documentos orientadores de esta para mayores comprensiones a la hora de asumir su rol docente.

LISTA DE REFERENCIAS

- Achilli, E. L. (2000). Investigación y formación docente, Colección Universitas, Serie Formación Docente, Rosario, Laborde.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. España : Octaedro
- Alcalá, C. R. (2002). *Hermenéutica teoria e interpretacion*. México. Plaza y Valdéz, S.A. de C. V.
Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=NbgPICsDmg0C&pg=PA145&lpg=PA145&dq=alcala+campos+raul+hermeneutica+2002&source=bl&ots=Cl49ExmL6U&sig=dsUDyxeyJjIrg4PvDcuH8zemF3M&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiOw6Ki5eLMAhXIbB4KHYPBhUQ6AEIJzAC#v=onepage&q&f=false>
- Amaya, G., Herrera, J.D., León, O.L., Caderón, I.D. (2001). Hacia una Comprensión del Sentido de la Práctica Pedagógica del maestro: Escuela, Disciplinas y contexto. *Perspectivas Universitarias* (N° 9 y 10), 16,17.
- Barco, J. M. (2010). La disciplina artística como eje esencial de los programas de formación a formadores en artes y educación artística. *Pensamiento, Palabra y Obra Revista de la Facultad de Bellas Artes* (3), 63.
- Boom, A. (2009). *Pedagogía: Saber, Práctica y Disciplina*. Seminario sobre prácticas pedagógicas. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Recuperado de [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/Conferencias/Pedagogia_Saber_Practica_y_Disciplina_\(Cucuta\).pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/Conferencias/Pedagogia_Saber_Practica_y_Disciplina_(Cucuta).pdf)

- Contreras, M, Contreras, A. F. (2012). Práctica pedagógica: Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. Revista digital de Historia de la Educación. Arts. Res. Proy. Inv. Enero-diciembre. Vol. (15).
- Comité de práctica pedagógica. (2013). Acta de comité. Recuperado de folio: Prácticas pedagógicas LAV.
- Comité de práctica pedagógica. (2103). Orientaciones para la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Visuales.
- Chevallard, Y. (1998). La trasposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado. Argentina. AIQUE grupo editor. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf>
- Delgado J, M & Gutiérrez J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Los métodos y técnicas de análisis de contenido. Madrid. (196- 223).
- Delors, J. (1996.). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO, 91-103. Recuperado de http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Díaz, Q.V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Laurus, vol. (12), 88-103. Recuperado de <file:///G:/trabajo%20de%20grado/Formación%20docente,%20práctica%20pedagógica%20y%20saber%20pedagógico.pdf>
- Esteban, S.M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Paradigmas e investigación educativa. Editorial Macgraw-Hill. España, 27-68.

- Esteve, M, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Teoría e Historia de la Educación. Málaga, España. Revista de Educación, 15-29.
- Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual currículo, estética y la vida social. Barcelona, España. Octaedro.
- García, W. B, Martín, M.A. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. Pulso, Vol. (36), 55-78. Recuperado de <file:///C:/Users/Andrea%20Rodr%C3%ADguez/Downloads/Dialnet-HermeneuticaYPedagogia-4480332.pdf>
- Gorodokin, I, C. (2006) La formación docente y su relación con la epistemología. Revista Iberoamericana de Educación N° 36. ISSN 1681-5663. Sección “De los lectores”. Edición online. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>.
- Hernández, F. (2011). Prof. 2000. Recuperado el 7 de Noviembre de 2014, de <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/hernandez.htm>
- Herrera, J. D. (2001). El sentido que los maestros dan a su práctica docente. Perspectivas Universitarias (9, 10), 29.
- Ley General De Educación Nacional. (1994). Ley 115. Ecoe Ediciones. Artículo 5 y 21 sección tercera. Recuperado de <file:///E:/Documentos%20USB/Proyecto%20de%20grado/Fuentes%20Bibliográficas%20tesis/LEYGENERALDEEDUCACIONpdf.pdf>
- Lowenfeld, V. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, Argentina: Kepelva.

- Martínez, A. & Unda. P. (1998, junio). Del devenir moderno al devenir contemporáneo. Educación y ciudadanía. Recuperado de <file:///E:/Universidad%20Pedagógica%20Nacional/Proyecto%20de%20grado/Proyecto%20de%20grado/Revista%20Educación%20y%20Ciudad/Educacion%20y%20Ciudad%20Nº%205.pdf>.
- Mejía, A.S. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior, Vol. (12, No. 2), 86. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/14438/12674>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos curriculares en Educación Artística. Recuperado de www.miniedu.edu.gov.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En B. Munarriz, Técnicas y métodos en investigación cualitativa. Coruña: Universidad de Coruña.
- Onwuegbuzie, A.J., Leech, N., Dickinson, W., Zoran, A., (2001). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. (129). Una Revista Disciplinar de Investigación, ISSN-e 1909-4302, 127-157.
- Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. (2010). República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. ISBN: 978-958-691-395-9. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf
- Plan de estudios LAV (2013). Recuperado de archivos LAV.

- Páramo, P. (2008). La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información. Análisis de contenido un ejercicio explicativo. Bogotá, D.C, 55-62-205-231. Universidad Piloto de Colombia.
- Pedagógica, C. d. (2013). Orientaciones para la Práctica Pedagógica. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf
- Raigada J, L, P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Departamento de Sociología IV, Facultad de CC. De la Información. Universidad Complutense de Madrid, Ciudad Universitaria, s/n, 28040 - Madrid, España. pinuel@ccinf.ucm.es.
- Robert K. Yin (2013). Case Study Research Design and Methods. Applied Social Research Methods Series Volumes. SAGE Publications International Educational and Professional Publisher Thousand Oaks London New Deihl.
- Sacristán, J. (2007). El curriculum: una reflexión sobre la práctica (9a. ed.). Madrid: Morata.
- Stake, R, E. (1999). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata, S. L. Mejía Lequerica, Madrid.
- Tezanos, A. d. (2007). Oficio de Enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. Educación y Ciudadanía (12), 12.
- Williamson, G. (2007). Revista Profesión Docente. Desafíos del mundo de hoy para profesores y profesoras. Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco, IX Región de La Araucanía, Chile. Vol. (31).
- Zuluaga, O.L., Noguera, C.E., Quiceno, H., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Martínez A., Caruso. M., Vitarelli. M., (2005). Foucault, la Pedagogía y la educación pensar de otro modo. Bogotá, Colombia. Delfín Ltda.