

Información de la Revista

Título abreviado: *Sophia*
 ISSN (electrónico): 2346-0806
 ISSN (impreso): 1794-8932

Información del artículo

Fecha de recibido: Septiembre 10- 2013
 Fecha de aceptación: Enero 20- 2014

Las relaciones personales: supervivencia para la educación artística en la escuela

Personal relationships: survival of education in arts within the school context

María Isabel Moreno Montoro

Dra. Bellas Artes, Universidad de Jaén España

Resumen

Moreno, M. (2014) Las relaciones personales: supervivencia para la educación artística en la escuela. *Sophia vol 10* (1); 138-144

Vamos a tratar de la dificultad de colaboración en los centros educativos con las actividades de educación artística y cómo resolverlo mediante estrategias de buenas relaciones. Comenzaremos considerando unas claves fundamentales para entender la problemática, dando paso al análisis de la situación a partir de proponer una actitud de resistencia como supervivencia y la flexibilidad de la adaptación para contribuir metodológicamente a la supervivencia.

Teniendo como base estas actitudes, entendemos que pueden darse varias situaciones para favorecer la colaboración entre niveles educativos dando lugar al aprendizaje colectivo. Ofrecemos y analizamos dos situaciones, una es una relación formal por medio de la participación en centros que han adoptado el modelo de Comunidad de Aprendizaje, y la otra es la de establecer una relación informal a través de la complicidad entre profesorado de diferentes niveles, desde infantil al universitario, que se asocia para programar actividades conjuntas que rentabilicen la práctica educativa y provea de aprendizaje colectivamente a todos los participantes. Una de las consecuencias más directas y que ofrecemos como conclusión, es que se logra situar al alumnado de Magisterio, o de Educación Infantil o Educación Primaria, en el contexto real, viendo cómo actúa profesorado en activo comprometido, y muy especialmente en nuestro caso con la educación artística. Otra consecuencia importante y fundamental de la colaboración es sostenernos en la lucha por mantener viva la educación artística. La soledad no beneficia la débil situación que la creación y la educación estética tienen en la estructura oficial. La colaboración contribuye a mantenernos unidos, apoyándonos ante la desidia de todo lo que nos rodea, para considerar la formación artística como una línea imprescindible para la ciudadanía. La pluralidad metodológica y la diversidad de estrategias es otro motivo que hace necesaria la colaboración, pues al aumentar el número de participantes, los ejemplos se multiplican.

Palabras clave: Educación artística, colaboración, complicidad, comunidad de aprendizaje, supervivencia.

Abstract

In the following text you will find an analysis of the lack of collaboration within the school context in regard to the Education in Arts and how to solve this difficult issue through strategies based on healthy personal relationships. We will start by pointing out some clues to understand the problematic and therefore to bring forward an analysis of the situation in which a proposal for an attitude of resiliency as a means of survival as well as some flexibility to adjustment will be stated contributing methodologically speaking to the survival.

Based on this, several situations can be given in order to favor collaboration among the different educative levels resulting in collective learning. We hereby present two situations to be analyzed. The first one is the formal relationship through the participation of the Educative centers that have adopted the Community Learning Model. The second one is to establish an informal relationship given in association by the complicity of teachers at different levels from elementary school to media and university levels, programing joined activities to benefit the educative practice providing collective learning among the participants. One of the direct consequences we offer as a conclusion is the achievement of placing the students (teaching, elementary and media) in real contexts to watch how teachers interact especially in regard to what concerns us: Arts Education. Another important consequence of collaboration is to hold up to the battle of keeping Arts Education alive. Arts Education is an essential line to citizenship; the methodological plurality and diverse strategies make collaboration necessary since by increasing the number of participants the examples will multiply.

Key words: Arts Education, collaboration, complicity, learning communities, survival

Introducción

Este artículo es una reflexión sobre las estrategias que se presentan necesarias para tener oportunidad de trabajar en la escuela la educación artística. Somos un equipo de profesorado de educación artística universitaria que pretende acercar a su estudiantado universitario a la realidad profesional: futuros maestros.

Por esta razón buscamos constantemente la manera de realizar prácticas en centros educativos donde se relacionen con otros maestros, alumnado de las etapas en las que ejercerán, y en definitiva la realidad del sistema educativo.

Como dice Ramírez Contreras (2012: 10), “si no estuviéramos hablando de este país, España, en el cual la educación artística que se incluye en los currículos oficiales de educación formal no tiene relevancia alguna y es denostada al último lugar”, estaríamos hablando de cualquier otra parte pues la situación se repite en otros países de la misma manera.

Guerrero Serón (1996), nos recuerda el siglo XVII como el del “gran encierro” con la consolidación de las instituciones que se han de encargar de “recoger” a la población: hospitales, hospicios, cárceles, cuarteles y escuelas. El autor aclara que cada uno de estos “lugares” se organiza para guardar, “limpiar la calle”, de todo un elenco de perturbadores sociales institucionalizando un sistema que convertirá a las clases populares, insurreccionales y peligrosas en caracteres dóciles y útiles dentro de cuerpos sanos que pertenecen a colectivos controlables y obedientes (Moreno Montoro, 2012).

Por tanto, dicho aparato oficial, recluta y adiestra profesorado que sea afable a sus fines. Lo instruye para que se preste sin resistencia al servicio del sistema. La educación artística no parece entrar en los planes de adiestramiento para el alumnado, de modo que tampoco lo está en los del profesorado.

En los planes de estudio de educación superior, tanto en la carrera que forma a los futuros maestros y futuras maestras de educación infantil y primaria, como en las diferentes titulaciones que dan paso a los especialistas que formarán parte de la plantilla de la educación secundaria, no se hace un análisis crítico de los objetivos ni del curriculum ocultos. Ni en los primeros citados se consigue que la formación estética sea básica. Todo lo que tenga que ver con la educación artística para maestro es una dura batalla en la que se libra el terreno palmo a palmo, y casi siempre perdiendo.

Así vamos desembocando en una situación en la que desde las áreas específicas de la educación artística en la universidad, tenemos la impresión de estar obrando como iluminadas o iluminados, que tratamos de evangelizar en esta fe del arte que creemos tan beneficiosa para la humanidad y de la que nos hemos marcado la cruzada para la conversión masiva, sin conseguirlo.

Así es que considerando el objetivo principal que nos trae a este artículo, de revisar la relación y el contacto que se hace dentro del centro educativo para estudiar donde se centra la dificultad de colaboración en las escuelas con las actividades de educación artística, y teniendo en cuenta lo introducido en los párrafos anteriores, vamos a concretar unas claves fundamentales para entender la problemática, siempre desde la perspectiva española, pues aunque la situación para la educación artística está generalizada como hemos dicho, en cada país se pueden dar variaciones que la hagan diferente y conviene puntualizar que lo hacemos desde la perspectiva que mejor conocemos:

- La presencia de las áreas artísticas en la educación obligatoria –tal como hemos dicho infantil, primaria y secundaria- es testimonial, para pasar a nula en algunos casos, a partir de que entre en vigor la próxima ley general de educación gracias a la cual desde los centros educativos se podrá optar por educación art en la vidailas mlos padres quienes eligen optars probable que ganamos en “casos, a partir de que entre en vigor la prística, francés o tecnología entre otras. Nos da por pensar que si eligiese el alumnado es probable que ganaríamos en “clientes” para la educación artística pero que siendo las necesidades organizativas y los intereses de la administración los que marquen la opción, nos veremos desfavorecidos.

- De esta manera, en los centros, ni los espacios, ni la conciencia del profesorado están preparados para una actividad educativa que considere lo artístico como un modo incrustado y natural en la actividad diaria y continuada del centro.

- El resultado es que el desarrollo creativo y estético no tiene una atención homogénea en la escuela, pues queda a la toma de decisión del profesorado y los equipos directivos en función del interés personal que tengan en el tema.

Además de estas claves que nos ponen en parte del origen de la problemática, conviene que asumamos también los dos principios o propósitos con los que abordamos nuestra acción e intervenciones en centros educativos desde la resistencia como modo

Artículo de Reflexión

de supervivencia, y la interactividad como modo dinámico de metodología, que invite entusiastamente al alumnado y al profesorado interesado a participar activamente en el desarrollo de las propuestas que se introduzcan.

Ante esto la demanda de los conceptos de relacionalidad y diálogo articula toda nuestra acción pues en función del buen entendimiento que pongamos en marcha estará el éxito de las acciones que emprendamos.

Supervivencia, la actitud en el reto

Puestas así las cosas desde la responsabilidad que sentimos en un área de educación artística en la universidad (concretamente en la Universidad de Jaén, España, en este caso) nos vemos conducidas a buscar estrategias de relación personal con profesorado de otros niveles que tengan afinidad artística y estén dispuestos a aceptarnos como colaboradores. La resistencia a la aniquilación pasa por mantenernos agarradas a las grietas entre baldosas como la hierba que busca el alimento más escondido (Gila, 2013).

Es la supervivencia entendida como la habilidad para conseguir que la educación artística cobre sentido en la educación superior y que no desaparezca radicalmente de los otros niveles educativos. Y es la supervivencia del desarrollo estético y creativo para la generación de una población sana y crítica ideológicamente. Es mantener la llama encendida esperando que lleguen mejores momentos. En definitiva, un modo de subversión, como insiste Ramírez (2012).

Resistir es sostener los trabajos creativos, que no manuales pero sí con la intervención del intelecto y la elaboración personal y artesana, que es fundamental para evitar la actitud reproductiva a la que nos conducen los productos prefabricados porque como dice Ramírez:

La lógica mercantil se hace presente en el proyecto educativo de una sociedad atravesada por la crisis capitalista y del entorno natural, por el desarrollo de los artefactos y medios comunicativos e informáticos que logran un tipo de desarrollo fundamentado en el dispositivo tecnológico (Ramírez, 2013: 91).



Alumno del colegio Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén-España) durante una actividad desarrolla por miembros del grupo Hum 862, en colaboración con el profesorado de dicho centro educativo.¹

Elaborar favorece actitudes que andan en direcciones opuestas al consuno incontrolado, favorece la comprensión de los procesos y por ende el entendimiento de las producciones ajenas, pues producir creaciones artísticas es bueno no solo por la información que contienen sino por el proceso que pone en marcha, ya que, siguiendo a Tirado de la Chica destacamos:

La función comunicadora del arte, referida no sólo a la transmisión de un mensaje concreto, sino muy especialmente al diálogo que establece la obra cuando un espectador se acerca hasta ella y se interroga frente a ella. En estos enigmas y en la manera de afrontarlos encontramos la obra de arte como herramienta de aprendizaje (Tirado de la Chica, 2012: 35).

De manera, que las personas comienzan a tener interés en las producciones ajenas a partir del conocimiento de las propias y de los mecanismos que ponen en marcha para realizarlas.

Pluralidad e interactividad en el modo de actuar

Como señala López-Peláez (2013: 274), la educación actual debe “apoyarse en la pluralidad Metodológica” porque “promueve el aprendizaje metacognitivo autónomo haciendo que el estudiante conozca su propio proceso de aprendizaje, comprenda lo que aprende y además sepa aplicarlo, convirtiéndose de esta forma en el director de su proceso de enseñanza-aprendizaje”.

1. El colegio Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén-España) está constituido como Comunidad de Aprendizaje.

Artículo de Reflexión

Se trata de no desear para la educación artística el recorrido que Goodson denuncia para las asignaturas en la historia del currículum, en el que pasan desde la marginalidad de bajo status al utilitarismo y de ahí a acabar definiéndose como disciplinas constituidas por un cuerpo rígido y riguroso de conocimiento (Goodson, 2000).



El alumnado del colegio Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén-España) durante una actividad desarrolla por miembros del grupo Hum 862, en colaboración con el profesorado de dicho centro educativo, en la que trabajan contributivamente y en colaboración.

Si seguimos a Callejón (2012), otro factor a considerar es la posibilidad de favorecer el trabajo/aprendizaje colaborativo, la interactividad del grupo, propiciando la ayuda mutua, el intercambio de ideas, etc., y por tanto el enriquecimiento del proceso de aprendizaje.

Relación y diálogo

Relacional y dialógico son dos conceptos sin los que no podríamos fundamentar ni teórica ni metodológicamente nuestra propuesta. La relación y el diálogo son la base de nuestro proceder en todos los aspectos y en todos los sentidos. Porque para movernos por cualquiera de los dos caminos que más abajo proponemos, buscar cómplices en los centros o introducirnos como voluntarios en las comunidades de aprendizaje, la relación y el diálogo son la base del entendimiento de nuestra introducción en los centros educativos de manera saludable y cordial.

Y porque evitar la rigidez contra la que nos previene Goodson, la interactividad que nos recomiendan Callejón o López-Peláez, o el diálogo integral al que se refiere Tirado de la Chica en torno a la acción artística, se sustenta en la relacionalidad y el diálogo tal como nos los plantea Bourriaud :

El arte, porque está hecho de la misma materia que los intercambios sociales, ocupa un lugar particular en la producción colectiva. Una obra de arte posee una cualidad que la diferencia de los demás productos de la actividad humana: su (relativa) transparencia social. Si está lograda, una obra de arte apunta siempre más allá de su simple presencia en el espacio; se abre al diálogo, a la discusión, a esa forma de negociación humana que Marcel Duchamp llamaba “el coeficiente de arte”, un proceso temporal que se desarrolla aquí y ahora (Bourriaud, 2006:49).

La coherencia forma parte de esta inmersión en los conceptos de manera integral, de tal forma que el proceder a partir de lo relacional con que se trabaja la acción artística y educativa y trasciende al “estar” en todo momento.

El concepto de relacionalidad toma cuerpo en la manera de entender el arte actual frente a lo contemplativo en el proceso perceptivo que impera en la relación que se establece con el arte canónico. Si este concepto se trabaja una vez asumido completa y hermenéuticamente, la acción ya sea creativa meramente, o educativa o comunicativa, se ve articulada de manera relacional poniendo en acción en lances de ida y vuelta a todos los agentes intervinientes en el proceso.

La bienvenida

Para el desarrollo de una actividad con éxito, en la que los resultados sean satisfactorios para todos los agentes intervinientes, es necesario que desde el centro se reciba entusiasta y felizmente a los voluntarios y voluntarias. Estas personas que en nuestro caso solemos ser un equipo de profesorado, miembros del grupo de investigación hum 862, estudiantes de nuestras clases de educación artística en los títulos oficiales de Educación Primaria y Educación Infantil, realizamos nuestra tarea desde la actividad investigadora y no percibimos remuneración por dicha actividad. Realizamos la colaboración por convicción de realizar acciones que contribuyan a la supervivencia de la educación artística en los centros y para abonar y tener fresco y cerca un buen campo de investigación tanto para nosotras como para quienes se nos acercan con interés en saber sobre educación artística o nos pidan entrada para la realización de estudios superiores de postgrado y doctorado.



Poster situado a la entrada del colegio público Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén-España), donde dan la bienvenida a los visitantes y voluntarios del centro y debajo del que ubicaron un montaje con los trabajos realizados con el alumnado de dicho centro a partir de una actividad realizada por el grupo de investigación hum 862 en colaboración con la comunidad educativa en la que se integran con el profesorado, voluntarios y voluntarias vinculados por alguna razón al centro.

Por regla general no se nos recibe triunfalmente por parte de toda la comunidad educativa y dándonos la bienvenida desde la entrada. No es una situación que se preste con naturalidad la de llegar a un centro habiendo concertado una actividad y que se brinde el centro al visitante colaborador como para que se sienta en su casa. Lo habitual es encontrar reticencias y resistencias ante nuestra presencia. La vida acomodada del profesorado que realiza rutinariamente actividades monótonas en las que por lo general no entra la planificación de prácticas que “ensucian” las mesas y las manos del alumnado, no ve con buenos ojos que además estas interrupciones de la normalidad vengan de ideas que no han generado ellos mismos, y ni siquiera otros compañeros del centro sino unos extraños, que vienen a “enseñarles a ellos como se hacen las cosas”.

Hasta el momento hemos encontrado dos caminos para introducirnos en los centros para trabajar por la educación artística y para disfrutar de un campo de investigación.

Uno es la planificación y desarrollo de proyectos trabajados conjuntamente con profesorado del centro con nuestros mismos intereses e ideología educativa. De esta manera rentabilizamos esfuerzos y conseguimos resultados trabajando en colaboración con el alumnado de sus clases y las nuestras. Por parte de la dirección del centro se nos recibe cordialmente cuando la propuesta está bien organizada desde el centro por el profesorado colaborador; somos

cómplices en la acción que puede desestabilizar en ocasiones la “normalidad” de la jornada. El otro camino es entrar como voluntariado en la propuesta general que desde el proyecto “Comunidades de aprendizaje” del grupo CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona, se está apoyando políticamente desde los órganos del estado competentes en educación.

Cómplices

La colaboración entre los niveles educativos es fundamental por varios motivos, uno es conectar las dinámicas de trabajo para que la realidad escolar forme parte de los estudiantes que se están formando para futuros maestros. De otra manera, la educación superior pierde su sentido si no se centra y vincula con aquel contexto para el que se está dedicando toda una titulación.

Otro motivo es porque así aprendemos todas, el alumnado y el profesorado de todos los niveles, pues compartir experiencias y programar acciones conjuntas en las que participan activamente las niñas y niños no solo es un espacio de aprendizaje para ellos, se convierte en una acción formativa, por un lado inicial para el profesorado en formación, y por otro permanente para el profesorado activo de todos los niveles educativos que participamos en las experiencias.

Sucede que este profesorado en activo con intereses investigativos, que busca la mejora constante de su



Alumnado de Educación Primaria, profesorado de diversos niveles y estudiantes de magisterio compartimos actividad en la II Semana Internacional de la Educación Artística el pasado mes de mayo de 2013.

práctica diaria, tanto en el contexto universitario como en los de educación básica, acaba encontrando cómplices en los diferentes niveles y asociándose para colaborar y programar acciones que consigan la mejora de la práctica educativa y reviertan beneficios para su alumnado al tiempo que todos aprendemos buenas prácticas.

Comunidades de aprendizaje

Estos contextos educativos son un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, con el objetivo de que todas las personas tengan acceso a la sociedad de la información y se basa en el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Habermas, 1987; Hargrave y Sénéchal, 2000).

La transformación de un centro educativo habitual en Comunidad de Aprendizaje contribuye a superar el fracaso escolar, lo que tendríamos que preguntarnos es en qué términos se mide el fracaso y en qué otros su recuperación a partir de este proyecto.

Por nuestra experiencia hemos encontrado que un concepto de eficacia y de medir el éxito del alumnado en términos instrumentales: lengua, matemáticas e idiomas, también tecnología, subyace en el proyecto Comunidades de aprendizaje. Por este motivo nos preguntamos si al fin y al cabo el aprendizaje dialógico no se está enfocando hacia el mismo objetivo que cualquier otra estructura oficial del sistema educativo: ciudadanía eficaz que lea y haga operaciones matemática correctamente, que maneje bien las TICs y que sepa idiomas para multiplicar el efecto de su eficacia.

En la lucha contra la desigualdad, la escuela tiene un importante papel. Los centros Comunidad de Aprendizaje se supone que van transformando, paulatinamente, la realidad socioeducativa de la escuela y su entorno a través de la implicación de todas las personas vinculadas de forma directa o indirecta en el aprendizaje del alumnado.

No obstante, los objetivos de este proyecto como la eliminación del absentismo escolar asegurando la permanencia y continuidad del alumnado en el circuito de la enseñanza obligatoria y post-obligatoria, o normalización de la convivencia con resolución dialógica de los conflictos (Flecha, García y Gómez, 2013), que pueden parecernos que cumplen los preceptos que Guerrero (1996) nos apuntaba para la institucionalización del sistema educativo a partir del s. XVII, no tiene más remedio que parecernos

beneficiosos para la sociedad. Es el eterno dilema a cerca del sistema educativo y el uso que estado y ciudadanía hacen del mismo, entre el sometimiento y la oportunidad de desarrollo.

Una comunidad de aprendizaje debe ser concebida como un espacio abierto, en el que tienen libre acceso todos los agentes del entorno del centro. Sin lugar a dudas la comunidad educativa integrada por el alumnado y el profesorado junto a resto de personal laboral del centro, pero también las familias, asociaciones vecinales o culturales, vecinos y colaboradores e interesados en general con una intención y vinculación al centro para la participación. La teoría de estas comunidades educativas presenta un currículo transdisciplinar fundamentado en proyectos interactivos de aprendizaje donde el diálogo valida sin ejercer dominio (Aubert, Flecha, A., García, Flecha, R., y Racionero, 2008).

Y en cualquier caso, es un contexto que se nos presenta dispuesto para la intervención artística. Casi diríamos que por sus principios no pueden negarse. La realidad suele ser que un equipo directivo de un centro que lucha por la comunidad de aprendizaje está interesado en el desarrollo de la actividad artística. El colegio público Santa Teresa Doctora, en Linares (Jaén-España), del que ofrecemos las imágenes de este artículo como elocuente documento de las facilidades y bienvenida que nos brindan, es uno de los diferentes centros adscritos al proyecto Comunidades de Aprendizaje con los que colaboramos y donde la participación activa del profesorado e interés suele estar generalizado, al menos en los centros con los que hemos permanecido en colaboración.

Conclusiones

A modo de conclusión o como final de esta reflexión propondremos unos principios de actuación o propuesta para afrontar las circunstancias que los tiempos nos traen para la educación artística:

- (a) Frente a la actitud de queja o de resignación proponemos actuar.
- (b) La unión es la primera acción que debemos asumir. Buscar colaboradores en los diferentes niveles educativos.
- (c) Acercarnos a los colegas de otros contextos desde la buena relación y el diálogo. No es sabiduría lo que nos toca repartir, sino buscar comprensión y ayuda entre todos.

- (d) El ejemplo es la mejor práctica educativa, utilizar el arte en la educación para promover relacionalidad y diálogo y a su vez sustentar en estos el éxito de la consecución de nuestros objetivos poniéndolos en un contexto de realidad será la mejor práctica que podemos ofrecer a nuestro alumnado.

Así es que revisada la relación que establecemos con los centros educativos para estudiar donde se centra la dificultad de colaboración en las escuelas con las actividades de educación artística, vemos que lo fundamental es ir en la dirección del diálogo y la colaboración. Lo cooperativo, el diálogo y lo relacional no es solo un concepto o buena práctica de la que hablar a nuestro alumnado, es una actitud que debemos adoptar nosotras y se presenta muy importante que desde la fase inicial de su formación intentemos poner sobre el tapete que los niveles educativos no deben estar separados.

Para nosotros es indiferente que la estructura sea formal, como una comunidad de aprendizaje o informal a través de relaciones personales. La buena relación se establece en la actitud que adoptamos independientemente de la estructura del sistema, aunque el formato de ésta nos ayude a encontrarnos aceptados más oficialmente y nos facilite las presentaciones.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S.** (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bourriaud, N.**, (2006). *Estética Relacional*. Buenos Aires. Ed. Adriana Hidalgo.
- Callejón-Chinchilla, M.** (2012). “Recursos para la educación artística y visual”. En *Red Visual*, 16, págs.15-22. http://www.redvisual.net/pdf/16/redvisual16_02_callejon.pdf.
- López-Peláez, M.** (2013). “Una Propuesta de Investigación en Torno a la Música en Educación Superior”. En *Revista Música Hodie*, V.13 - n.1, Goiânia, p. 266-277.

- Flecha, R.** (1997). *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós
- Flecha, R., García, R., & Gómez, A.** (2013). Transferencia de las tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. En *Revista Educación*, 360, 140-161.
- Gila Ordóñez, J. M.** (2013). *La fuerza de la vida*. En Moreno Montoro, M. (Ed.): *Extrañamiento*. Jaén, Editorial SocialArt.
- Goodson, I. F.** (2000) *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Guerrero Serón, A.** (1996): *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Habermas, J.** (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II Madrid: Taurus.
- Hargrave, A., & Sénéchal, M.** (2000). “A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic Reading”. En *Elsevier Science Journal*, 15 (1), 75- 90.
- Moreno Montoro, M.I.** (2012). “El conocimiento artístico y visual y el currículo”. En *Red Visual*, 16, págs.33-44. http://www.redvisual.net/pdf/16/redvisual16_04_moreno.pdf.
- Ramírez Contreras, A.** (2012). “Subversión, el único camino para la supervivencia”. En *Red Visual*, 17, págs. 9-14. http://www.redvisual.net/pdf/17/redvisual17_01_ramirez.pdf.
- Ramírez Tarazona, J. V** (2013) “El mundo de la vida en dichos de sabiduría”. En *Red Visual*, 18, p. 85-91. http://www.redvisual.net/pdf/18/redvisual18_09_ramirez.pdf.
- Tirado de la Chica, A.** (2012). “Patrimonio Artístico en Museos. De la colección impuesta a la identidad colectiva”. En *Red Visual*, 17, p.33-38. http://www.redvisual.net/pdf/17/redvisual17_05_tirado.pdf.

Correspondencia:mimoreno@ujaen.es

Información de la Revista

Título abreviado: Sophia
 ISSN (electrónico): 2346-0806
 ISSN (impreso): 1794-8932

Información del artículo

Fecha de recibido: Noviembre 30 2013
 Fecha de aceptación: Abril 05 2014

Sistemas de creencias en transformación de aulas “modelos pedagogicos para la transmodernidad”**Belief systems in classroom transformation “pedagogical models for transmodern education”**

Luz Elena Cardona Castaño

Mg. Comunicación educativa
 Dir. Centro de Idiomas Universidad La Gran Colombia

Cardona,L.(2014). Sistemas de creencias en transformación de aulas
 “modelos pedagogicos para la transmodernidad”.*Sophia 10 (1)*; 145-150

*“Los problemas relacionados con la educación no son
 solamente problemas pedagógicos, son problemas
 políticos y éticos como cualquier problema financiero”*

Paolo Freire

Resumen

Parece existir un abismo insondable entre las políticas educativas, los lineamientos curriculares, los modelos pedagógicos, la estandarización del conocimiento generado desde el metarelato transmoderno de la globalización, y lo que en realidad está pasando en las aulas colombianas en contextos de gran diversidad. Los docentes aún aplican estrategias del pasado, sistematizadas repetidamente bajo los mismos criterios por las facultades de educación; los estudiantes no tienen ningún interés en la escuela y el sistema educativo en general no plantea soluciones eficaces a un nuevo sistema de creencias que van en detrimento del bien común.

Avanzamos sin miedo hacia la gran incertidumbre de un futuro permeado por los paradigmas del post-humanismo acuñados en la teoría del súper hombre donde la voluntad del poder rige las estructuras del pensamiento. Este texto muestra desde adentro la realidad de la educación en Colombia desde las aulas más olvidadas (Chocó, Cauca, Eje Cafetero, Valle y Tolima) en las voces de docentes que luchan a diario con la verdadera realidad del país en cada una de las regiones mencionadas.

Palabras clave: Políticas educativas, sistemas de creencias, superhombre, transmodernidad.

Abstract

It seems there is an abyss between educational policies, curriculum guidelines, pedagogical models, the standardization of knowledge given from the Trans modern metanarrative of globalization, and what is really happening in our classrooms, viewed from the great diversity of Colombian contexts. Teachers are still repeatedly applying old educational strategies systematized under the same criteria by the faculties of education; no changes at sight. Students show no interest in the school, and the educative system in general is not proposing accurate solutions towards this new system of beliefs in detriment of the common well. We are fearlessly advancing towards the great uncertainty of a future permeated by the post-humanism paradigms coined by the theory of Superman, where the will of power commands the structure of thought. This text shows within, the reality of education in Colombia from the most forgotten classrooms of our country (Choco Region, Cauca Region, Coffee Region, Valle and Tolima Regions) in the voices of those teachers that struggle day after day with the true reality in each of these mentioned regions.

Key words: Educative Policies, Trans -modernity, Superman, systems of beliefs.