

# Historias que teje la pandemia: proyectos artísticos creativos en tiempos de crisis

María Cristina Borrero Hermida\*

**(pensamiento)**

(pensamiento), (palabra)... Y obra

---

\* Psicóloga Universidad Javeriana. Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, Bogotá.  
Rectora Institución Educativa Ceinar, Neiva, Huila. Docente Psicología Universidad Surcolombiana.  
crisborrero@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2148-9939>

## Resumen

El potencial del arte para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la escuela pública ha sido escasamente documentado, en parte debido a la escasez de proyectos educativos institucionales donde el arte tenga un carácter preponderante. Este artículo derivado de la investigación doctoral denominada: *Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través del arte*, aborda la teoría y la práctica pedagógica en torno a esta diada, en la Institución Educativa Ceinar cuya misión es la formación de bachilleres en bellas artes. La metodología de investigación acción colaborativa permitió a los maestros generar nuevas estrategias pedagógicas conducentes al pensamiento crítico y creativo, con el arte como recurso. Se descubre una institución donde el conocimiento se moviliza a través de la interacción, la experimentación, el disfrute, el humor y otras acciones pedagógicas que involucran el cuerpo, la voz y los mediadores tecnológicos. El contexto de la emergencia sanitaria por la covid- 19 puso a prueba la capacidad del equipo colaborativo de maestros, quienes ajustaron los objetivos de aprendizaje, apropiaron nuevas metodologías de enseñanza y evaluación para acompañar, hacer pensar a los estudiantes y orientarlos para transformar las situaciones de crisis en momentos de creatividad durante la educación en casa, con la mediación de las incipientes herramientas TIC que disponían.

**Palabras clave:** educación artística; pensamiento crítico y creativo; colaboración; pandemia

## Stories Woven by the Pandemic: Creative Artistic Projects in Times of Crisis

### Abstract

The potential of art for the development of critical and creative thinking in public schools has been poorly documented, in part due to the scarcity of institutional educational projects where art has a predominant character. This article product of the doctoral research called *Pedagogical strategies for the development of critical and creative thinking through art*, addresses the theory and pedagogical practice around this dyad, at the Ceinar educational institution whose mission is to train graduates in fine arts. The collaborative action research methodology allowed teachers to generate new pedagogical strategies conducive to critical and creative thinking, with art as a resource. An institution where knowledge is mobilized through interaction, experimentation, enjoyment, humor and other pedagogical actions that involve the body, voice and technological mediators is discovered. The context of the health emergency caused by covid-19 tested the capacity of the collaborative team of teachers. They adjusted the learning objectives, adopted new teaching and evaluation methodologies to accompany, make students think and guide them to transform the situations of crisis in moments of creativity during homeschooling, with the mediation of the incipient ICT tools available to them.

**Keywords:** artistic education; critical and creative thinking; collaboration; pandemic

## Histórias tecidas pela pandemia: projetos artísticos criativos em tempos de crise

### Resumo

O potencial da arte para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo nas escolas públicas tem sido pouco documentado, em parte devido à escassez de projetos educacionais institucionais onde a arte tem um caráter predominante. Este artigo derivou da pesquisa de doutorado denominada: *Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo através da arte*, aborda a teoria e a prática pedagógica em torno dessa diáde, na instituição de ensino Ceinar que tem como missão formar graduados em belas artes. A metodologia da pesquisa-ação colaborativa permitiu aos professores gerar novas estratégias pedagógicas conducentes ao pensamento crítico e criativo, tendo a arte como recurso. Descobre-se uma instituição onde o conhecimento é mobilizado por meio da interação, experimentação, fruição, humor e outras ações pedagógicas que envolvem corpo, voz e mediadores tecnológicos. O contexto da emergência sanitária provocada pela covid-19 pôs à prova a capacidade do equipe colaborativa de professores, que ajustou os objetivos de aprendizagem, adotou novas metodologias de ensino e avaliação para acompanhar, fazer os alunos pensarem e orientá-los para transformar as situações de crise nos momentos de criatividade durante a escolarização em casa, com a mediação das incipientes ferramentas TIC disponíveis.

**Palavras-chave:** educação artística; pensamento crítico e criativo; colaboração; pandemia

## Antecedentes

Humor, imaginación, fluidez, sensibilidad, experimentación, disfrute y otras son estrategias pedagógicas de aula ligadas a la creación y goce de las artes que tienen la capacidad de suscitar procesos cognitivos en el medio escolar. Esta premisa sirvió como punto de partida para la investigación doctoral adelantada en la Institución Educativa Ceinar, donde el arte participa de manera importante en el desarrollo de la misión institucional y la educación artística es el principal propósito formativo. Dado este potencial del arte para el desarrollo cognitivo, se propuso generar con los maestros estrategias pedagógicas que contribuyeran a potenciar el pensamiento crítico y creativo.

En esta institución educativa oficial, los discursos de los docentes que han trabajado una o más décadas en educación artística y académicas cuestionan la tendencia de la educación actual a valorar las competencias académicas por encima de la formación para la vida. La pedagogía allí pareciera moverse en contravía del discurso oficial que propende por los resultados académicos medidos en términos de evaluación a través de pruebas estandarizadas.

Como símbolo de resistencia frente a la homogeneización educativa, la institución ha consolidado la educación artística como la columna vertebral de su proyecto educativo, a pesar de la dificultad para sostener la intensidad horaria y la planta docente completa. Los intentos racionalizadores del Estado y la sociedad para que las artes se vuelvan optativas siguen latentes, como ocurre con la educación artística en primaria y secundaria en la mayor parte de los planes de estudio en distintos lugares del mundo (Acaso, 2017). Es común observar el desplazamiento del arte a una dimensión recreativa o complementaria en los planes de estudio, como antídoto a la monotonía o como facilitador en la adquisición de contenidos (Hope, 2009). Por lo cual, resulta pertinente en términos investigativos ahondar en un proyecto educativo que tiene al arte como su misión y razón de ser, por tratarse de un dispositivo poderoso para educar a los jóvenes frente al control y la manipulación de las masas (Maioz, 2015).

La educación artística tiene como propósito el estudio y desarrollo de la experiencia estética y la sensibilidad, desde niveles de profundidad que difieren si se trata de formar artistas, de dar formación integral a escolares o de educar a la ciudadanía (Ministerio de Educación Nacional, 2010). La trascendencia de la educación artística reside en su intervención para la formación del pensamiento superior en los escolares, no orientada necesariamente a profesionalizarlos en bellas artes sino a su intervención activa en la sociedad: “Pararte a pensar y analizar son los primeros pasos para desarrollar un pensamiento propio, son los primeros pasos para convertirnos en creadores activos y dejar de ser consumidores pasivos” (Acaso, 2013, p. 54).

De este modo, el proyecto educativo Ceinar se descubrió como un campo fértil para analizar las posibilidades del arte para contribuir al pensamiento crítico y creativo. Antes y después de la pandemia su comunidad educativa ha girado en torno al arte, si bien los resultados de la investigación doctoral se centran en una reflexión sobre las prácticas docentes de cara a la formación de pensadores críticos y creativos mucho antes de que se avizorara la emergencia sanitaria. Resulta interesante seguir la trayectoria de la pedagogía artística de manera posterior a esta ruptura para comprender, una vez más, el rol del arte que resignifica los sucesos y construye sentido frente a una crisis totalmente inesperada que permite asumir diferentes posiciones, desde la angustia, la pasividad, la negación hasta el afrontamiento.

El elemento tecnológico se consideró un componente fundamental en una tríada Arte-Pensamiento crítico y creativo-TIC, por encontrar que, en la experimentación con la imagen, el sonido y formatos híbridos se podía generar un nivel de innovación en la producción de obras de arte en formato tradicional. Se tienen evidencias de que la inserción de tecnologías en el aula constituye un factor crucial para el mejoramiento de los aprendizajes. Para el caso de las artes, los estudios de Gardner y Davis (2014) descubren hábitos entre los adolescentes en música, artes visuales y escénicas como la reproducción y la copia, al tiempo que muestran su baja disposición a asumir riesgos en la producción creativa.

Se sugiere que la manera adecuada de incluir las TIC al aula es adoptando una postura holística, donde se articulen los propósitos educativos a la formación del docente y al contexto. Como variables en contra de esta inserción holística se encuentra la escasa apropiación de las herramientas por parte de los docentes, según análisis de la OCDE (Severin y Capota, 2012). Diversos estudios suponen que un eje de intervención es la actitud del maestro hacia la tecnología. En un contexto complejo, donde las redes sociales, los recursos digitales, la imagen y la producción audiovisual copan el tiempo de los jóvenes se justifica intentar superar los obstáculos que limitan la inserción de las TIC en la escuela. De allí que tomara todo el sentido explorar las TIC para el arte en la institución educativa.

El análisis anteriormente presentado sirvió como contexto y justificación a la investigación denominada *Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través del arte* (Borrero, 2019). Se trata de un trabajo doctoral que durante un año y medio permitió adentrarse en la pedagogía de maestros de educación artística para generar con ellos estrategias que potenciaran el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes de educación básica.

## Referente conceptual

El poder del arte parece residir en su capacidad para provocar asombro. De este modo motiva a cambios estructurales en la sociedad cuando se articula con la ciencia, la política y la economía, al punto de contribuir a la prosperidad y el desarrollo de las sociedades democráticas (Bast, 2015). Por esto, educar para la comprensión del lenguaje artístico y superar el analfabetismo frente a la estética artística deben ser propósitos incluidos en el currículo de cualquier nación, so pretexto de una crisis social que puede devenir como resultado del consumo acrítico de información y la falta absoluta de alfabetización visual en los jóvenes (Acaso, 2017).

En la misión de contribuir a que los niños se capaciten para repensar y cambiar el mundo, el arte puede aportar experiencias que les ayudan a resignificar la realidad y ser capaces de transformar lo existente (García, 2012). Una de sus funciones es decir algo a través de metáforas: “El artista funciona frecuentemente como un crítico social y como un visionario” (Eisner, 1995, p. 89). El estudio de la relación entre arte y desarrollo cognitivo permite afirmar que la imaginación aporta a la preservación de la cultura, y protege a la sociedad de un estancamiento (Efland, 2004).

Más allá de su función expresiva y comunicativa o de su eficacia instrumental en la producción de objetos y productos novedosos, las artes son actividades cognitivas, que hacen posibles formas únicas de significado (Eisner, 2005). Desde una perspectiva de la complejidad, se traslada el rol de los creadores hacia la generación de contextos y procesos transdisciplinarios de construcción de sentido y de producción de significado y experiencia (Romero, 2008).

En relación con la educación artística, se precisa resaltar su capacidad de participar en la formación de sujetos libres y creativos (Aguirre, 2015). La libertad les permite valorar sus acciones autónomas, guiadas por sus propios criterios, mientras que la creatividad involucra la originalidad, la expresión y la imaginación necesarias para el desarrollo de propuestas propias. El desarrollo de una visión crítica y libertad para pensar debería ser un propósito de la educación en cualquier nivel (Acaso, 2013). Aspiración que parte de la premisa de que no hay aprendizaje en el individuo aislado sino en su relación con otros, de modo que el sujeto pensante emerge de la posibilidad del intercambio de ideas, de la interacción con los demás, que puede interpretarse como prácticas colaborativas artísticas (Maioz, 2015). Esta idea aplicada al contexto educativo invita a diseñar modelos pedagógicos donde se cuestione al docente como guía o faro, y evolucionar hacia un concepto de docentes y estudiantes como un todo agrupado en comunidad (Acaso, 2013).



Desde una perspectiva económica y social, los países asiáticos han descubierto que no pueden alcanzar sus metas de mejoramiento sin tener en cuenta una perspectiva artística. Estrategias como: “Singapur, Ciudad del Renacimiento”; “Seúl, Ciudad Cultural”; China, con la apertura de museos en cada ciudad; “Hong Kong, metrópolis cultural” o Abu Dhabi, con sus espacios abiertos a exhibiciones artísticas y nuevas escuelas de arte procuran que los ciudadanos se impregnen de una visión estética para avanzar hacia el futuro con visiones enriquecidas (Bast, 2015); al tiempo que hacen visibles políticas según las cuales el arte no solamente entretiene o que tiene un valor comercial, sino que cambia la mentalidad de los ciudadanos.

También Europa ha resaltado la importancia de la creatividad y la innovación como motores clave del desarrollo personal, social y económico, donde el arte juega un papel esencial (Hübner, 2009). Naciones como Australia (Ewing, 2010) y Canadá (Upitis, 2011), proponen recuperar el lugar de las artes en la escuela con propuestas de currículos que consideren la danza, el teatro, las artes digitales, la música y las artes visuales como un derecho básico para los ciudadanos. Se enfatiza el rol de los docentes para ayudar a la creación de ambientes de aprendizaje en los cuales se estimule el cuestionamiento y se avance en el pensamiento crítico al integrar artes visuales e imagen (Alter, 2010).

La educación artística en este contexto se entendería como la formación de personas de cualquier edad mediante el arte, lo cual se hace posible a través del desarrollo de tres ejes disciplinares o dominios: la producción o creación, la apreciación y la comprensión sociocultural de la misma, que constituyen un conocimiento artístico y pueden ser educados (Merchán, 2008). Las dimensiones comprometidas en el ejercicio de la práctica artística no solamente se refieren al goce que otorga la contemplación sino a procesos cognitivos, los cuales permiten la construcción de sentido también en otros campos del conocimiento de la realidad (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Entre tanto, surge en el contexto de la filosofía el concepto de pensamiento crítico y creativo como opción para enseñar a los niños a razonar, definido como una forma superior del pensamiento constituida por la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo (Lipman, 1998). Se considera que formar al niño en este proceso superior implica para la pedagogía educar en criterios que conduzcan a estructurar “un modo de proceder autónomo, crítico y

responsable” (Zapata, 2010, p. 31), a partir de criterios orientadores del análisis como son los estándares, leyes, estatutos, reglas, preceptos, requisitos, límites, convenciones, normas, fines, propósitos, objetivos, métodos, programas, entre otros.

La revisión teórica señala un acercamiento epistemológico entre las formas de conocimiento a través del arte y las formas lógicas propias del conocimiento científico que antes se percibían irreconciliables (Efland, 2004). Se comprende la afirmación: “Los universos que están hechos de mundos, como los mundos mismos, pueden construirse de muchas maneras” (Goodman, 1978, p. 21), lo cual concede validez a otras formas de conocer diferentes a la razón, una de ellas propia del hombre simbólico que conoce a través de imágenes y metáforas (Gardner, 1999). En consecuencia, el quehacer del artista no es menos que el del académico, se trata de otra forma de acercamiento e interpretación de la realidad, tan exigente como el pensamiento lógico. No obstante, este distanciamiento subsiste y puede reconocerse en las posturas que subestiman la importancia de las artes para el pensamiento.

Las experiencias que buscan la articulación entre el arte y el pensamiento han evolucionado. Desde una perspectiva emancipadora sobre el arte como una forma de pensar cuya enseñanza debe apuntar al pensamiento crítico y la creatividad, donde los educadores deben ser intelectuales que enseñan a pensar y caracterizada por programas de corte cognitivo, como Artful Thinking (Project Zero, 2006), hacia propuestas para repensar la educación artística en sus fines como Art Thinking (Camnitzer, 2015; Pedagogías Invisibles, 2017; Acaso, 2017; Acaso y Megías, 2012). Esta nueva mirada concibe también que la tecnología en articulación con el arte y la educación es la clave para construir nuevas visiones (Fundación Telefónica, 2016), aprovecha la tendencia creciente de los jóvenes hacia la producción de contenidos visuales, su interés en la producción no necesariamente ligada al currículo y la capacidad creativa de las redes (Freedman, 2015).

La mención a las formas de conexión y comunicación a través de redes del conocimiento remite a la noción de rizoma (Deleuze y Guattari, 2002), una metáfora propia de la botánica que es aplicable a la naturaleza del aprendizaje en red; donde una planta rizomática no tiene centro ni límite definido, sino que cada una de sus raíces es capaz de crecer y propagarse por sí sola sin adoptar una distribución rígida preestablecida (Cormier, 2008). Del mismo modo,

el conocimiento en la escuela suele adoptar una forma arbórea, pues en la estructura tradicional está centralizado en unas mallas curriculares preestablecidas y poco flexibles, a pesar de alguna apertura sobre la democracia y la participación en la escuela, es común encontrar organizaciones rígidas en sus roles y modos de circular la información.

El pensamiento rizomático no surge espontáneamente pues, para desarrollar pensamientos rizomáticos a través de la red digital, se debe favorecer la interconexión e influencia de los individuos, hacerlos conscientes sobre la importancia de su participación y asegurar la adecuada utilización de los recursos tecnológicos. Específicamente en artes, no es posible confinar a una forma estricta una propuesta artística, un movimiento creativo, una tarea de construcción colectiva, donde los procesos cognitivos se liberan y escapan al control de un punto cerrado (Megías, 2012).

La imagen del rizoma resulta propicia para visualizar las redes de relaciones como se distribuyen y se configuran para generar conocimiento en la institución. Para dimensionar la generación de ideas y productos a partir de relaciones no preestablecidas, de ayudas espontáneas, de conexiones entre áreas del conocimiento y entre personas de distintos niveles y jerarquías.

### **Metodología. La investigación doctoral en el Ceinar**

La Institución Educativa Ceinar se encuentra ubicada en Neiva, departamento de Huila, Colombia; las siglas de su nombre hacen referencia al *Centro para la Educación e Investigación Artística*. Se creó en la década de los 80 a instancias de un grupo de artistas y culturólogos para la enseñanza de las danzas, el teatro, la música y las artes plásticas. Fue avalada en su condición de investigación e innovación artística por el Ministerio de Educación en su primera etapa, posteriormente reconocida por su PEI sobresaliente y reseñado en los Lineamientos curriculares para la educación artística (Ministerio de Educación Nacional, 2000). La Institución ofrece los niveles de preescolar a media técnica en bellas artes con un enfoque inclusivo, por lo cual hay una proporción importante del alumnado que presenta discapacidad cognitiva. Se encuentra en el centro de la ciudad, próximo a la ribera del río Magdalena, principal arteria fluvial del país; acoge a estudiantes provenientes de familias cuya economía se basa en el comercio informal y los servicios, motivadas por el énfasis artístico y la educación humanista que le sirve de lema: “Por la humanización del hombre la educación artística: con el arte hacia la libertad” (Institución Educativa Ceinar, 2018).



*Imagen 1. Estudiante de música en evaluación final*

*Fuente: María Cristina Borrero (2018).*

En la Institución el día a día escolar se caracteriza por la aparición súbita de zanqueros, performances, danzas, exposiciones de artes plásticas o conciertos que resaltan en las celebraciones del día del idioma, la mujer, el estudiante o en eventos anuales exclusivos para la presentación de productos y obras de los estudiantes. El título de bachiller se obtiene a través de la presentación de un proyecto de grado de carácter artístico. En las primeras semanas de inmersión se logra percibir la Institución como un laboratorio de creatividad. El himno creado por el colectivo docente dos décadas atrás deja entrever en los estribillos la intención pedagógica: “Crear, cambiar, crear, cambiar... muchas cosas cambiarán cuando aprendas a cantar, pintar, bailar y actuar... Nuestra gente pronto hallará la alegría de vivir” (Institución Educativa Ceinar, 2018).

El diseño de investigación se propuso a partir de antecedentes que mostraban la resistencia del maestro a ser sujeto de investigación por parte de externos con sus propios intereses y métodos preestablecidos (Guerrero, 2005), y su negación a ser parte de la escuela como una máquina inteligente donde ya están trazadas las formas de enseñar (Quiceno, 2006). Desde esas consideraciones, la investigación educativa resulta ser una opción para gestar una comunidad crítica, autónoma y autogestionada de los docentes, lo cual puede revestir interés para ellos mismos y para la institución (Capocasale, 2015; Latorre, 2005; Restrepo, 2003). El proceso de deconstrucción y reconstrucción de sus prácticas a través de la retroalimentación entre la reflexión y la práctica pueden favorecer la creatividad e innovación en su quehacer (Restrepo, 2004). Valoradas las opciones metodológicas que permitieran una reflexión conducente a cambios en su práctica pedagógica, la investigación adoptó una metodología de investigación-acción colaborativa (Abero, 2015; García, 2015; Boavida; Da Ponte, 2011), con la intención de generar procesos reflexivos sobre la función y los alcances del arte, integrar teoría y praxis, y motivar acciones de transformación de su quehacer artístico con proyección a potencializar el pensamiento crítico creativo en los estudiantes. Desde un enfoque socio-crítico, la investigación contó con los maestros como protagonistas del proceso, con el investigador principal como otro que participa en el proceso ayudando a organizar la información recopilada (Gil et ál., 2017).

La investigación en educación artística requiere apertura a nuevas perspectivas y metodologías por la subjetividad que encara, sobre la cual las visiones convencionales en investigación no pueden dar cuenta. Se tuvo en consideración que el estudio de fenómenos como el arte o la creatividad, pueden ser mejor abordados si se establecen acciones en espiral, recursivas e interactivas (Torre y Pujol, 2010). Dado que es poco frecuente que los artistas mismos investiguen sobre su quehacer y su objeto de estudio, se tuvo precaución en aproximarse siempre a la perspectiva de los propios educadores en artes, quienes también son artistas: “los artistas, quienes originan, realizan y ejecutan la obra, sus procesos creativos” (Sánchez, 2017, p. 29).

Si bien es cierto, la investigación acción es un paradigma de larga trayectoria al interior de la educación, no es una práctica usual la promoción de la creatividad, la colaboración entre pares académicos y la transferencia del conocimiento entre maestros de diferentes niveles y áreas. Tareas que requieren la voluntad del maestro y su convicción de que la comunidad de conocimiento tiene un valor agregado a su labor pedagógica. En tal sentido, se promovieron relaciones de intercambio y colaboración en el aula o el taller entre los participantes del equipo colaborativo dada su condición de expertos en pedagogía del arte, con maestros de primaria y áreas académicas que podrían adoptar y crear estrategias de base artística para la enseñanza de los niños ya que allí no se tiene esa experticia.

La investigación se orientó hacia la generación de estrategias pedagógicas por parte de los maestros, implementadas en el contexto (Short, 1983 citado por Torre, 2000), en el aula, el taller o los escenarios comunes, en la calle durante los festivales folclóricos o integradas a la enseñanza en otras áreas y niveles como la educación primaria. Se puede pensar en un proceso lineal donde se avanzó conforme a lo planeado; no obstante, no existe tal linealidad, pues la dinámica educativa presentó situaciones de incredulidad, cuestionamiento, distanciamiento entre el equipo colaborativo, eventos como el paro de maestros y las asambleas, las tensiones propias de la vida institucional, frente a los cuales no era posible mantener un tiempo y acciones preestablecidas.

Las estrategias pedagógicas objeto de esta investigación se definieron a partir de la conceptualización sobre las acciones que en educación artística pueden conducir a promover procesos cognitivos a través de las acciones pedagógicas en educación artística (Merchán et ál., 2008; Merchán, 2010). De aquí surgieron las categorías iniciales que facilitarían después la recolección y análisis de la información (Rico de Alonso et ál., 2002), consistentes en las categorías estrategias de creación artística: imaginación, originalidad, expresión corporal, expresión oral, interactividad, fluidez y significatividad; estrategias de apreciación artística: disfrute, humor, valoración, criterio, integración y sensibilidad y estrategias de comprensión sociocultural: relaciones con el entorno, transferencia crítica, reflexión, significación e interpretación.

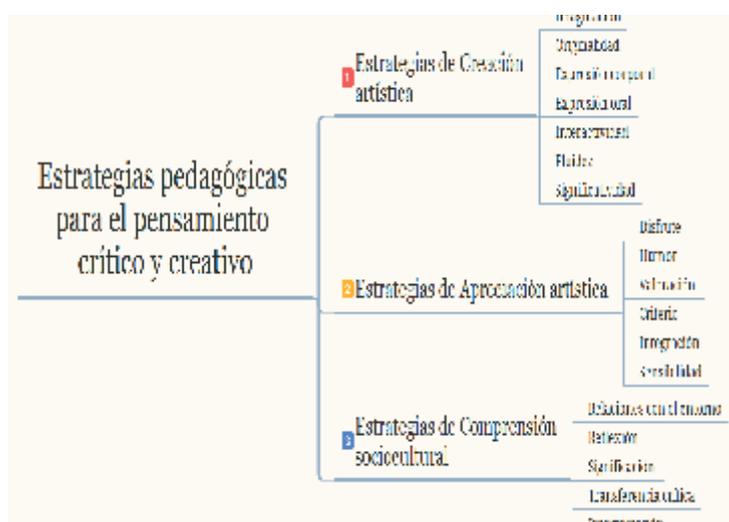
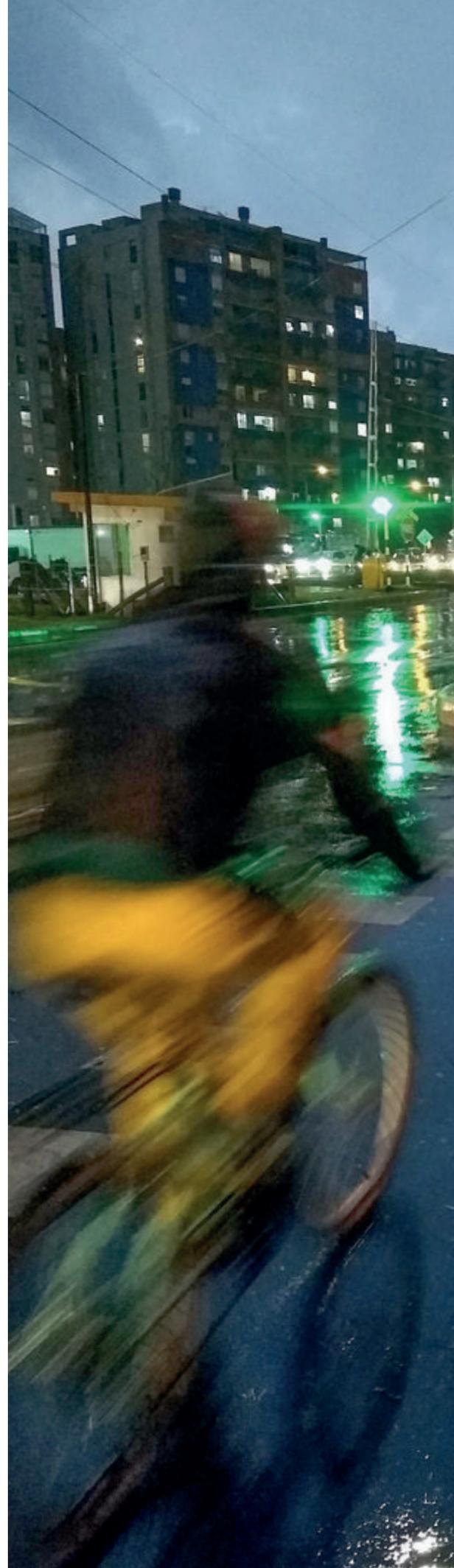


Ilustración 1. Categorías iniciales  
 Fuente: Borrero (2019).

Los procesos de análisis y síntesis a través de la codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002; García, 2015) permitieron derivar un consolidado de principios pedagógicos que fundamentan la labor de los docentes en educación artística en la institución. La información se analizó con el software N-Vivo que agiliza la organización, análisis y síntesis de datos no estructurados o cualitativos (QSR Internacional, 2018)

El ejercicio analítico de la investigadora sobre los datos, la contrastación con la teoría y la confrontación con otros participantes externos al proceso permitió enriquecer la construcción teórica emanada del proceso, lo que dio cabida a un enfoque creativo y activo (Coffey y Atkinson, 2003). A pesar de tratarse de una experiencia pedagógica particular, los lineamientos resultantes ameritan ser analizados en su trascendencia para la educación artística y para las posibilidades de transformación de la escuela pública.



## Resultados y discusión

La investigación doctoral significó reflexión y creación pedagógica sobre los procesos cognitivos que el arte puede suscitar. Permitió a los maestros darle una mirada crítica a su quehacer para analizar la pertinencia de sus estrategias pedagógicas desde el componente de la creación de significados y sentidos según el contexto, para enriquecer la retroalimentación que alimenta los momentos de producción y apreciación de las obras de arte.

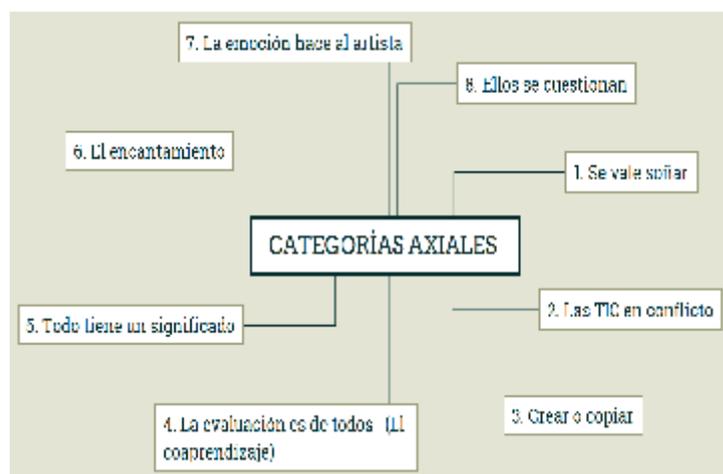
La investigación motivó un proceso de reflexión en el cual cada maestro de manera diferencial, sin detrimento de su libertad de cátedra, su ritmo de trabajo y sus intereses particulares, se acercó al pensamiento crítico y creativo, se dejó interpelar y cuestionar, así como se involucró en un laboratorio pedagógico creativo para incorporar estrategias artísticas. Desde los maestros de primaria que asumieron un rol de aprendices en el grupo colaborativo hasta los de secundaria y media, para quienes era parte de su proyecto laboral y vital.

Las dificultades previstas en la implementación de esta metodología por la resistencia a imposiciones de acciones, programas y proyectos transferidos de manera inconulta a su contexto (Guerrero, 2005), lograron ser subsanadas gracias a la negociación y concertación de intereses, al respeto por los tiempos e intereses de la comunidad y al esfuerzo por establecer una relación profunda y duradera entre los miembros del equipo colaborativo (Boavida y Da Ponte, 2011). Coordinadores, rectora y profesores aportaron su conocimiento en los grupos focales y talleres sin atención a sus lugares jerárquicos en la organización. Desde la óptica de la inteligencia colectiva, podemos decir que esta se potencializó gracias al aprendizaje recíproco: “Puede aumentar mis potencias de ser y eso por el hecho de que difiere de mí. Podría asociar mis competencias con las tuyas de manera tal que haríamos mejor juntos que si nos quedáramos separados” (Lévy, 2004, p. 18). Sobresale el énfasis en la valoración del equipo por encima de los talentos individuales para lograr el autorreconocimiento; la confianza y la cooperación entre compañeros como un requisito para salir adelante en los proyectos.

Los maestros reportaron continuamente que se cuestionaban por lo que observaban en sus aulas o talleres, frente a su responsabilidad como educadores dado el reto de desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Encontraron que todas las categorías y todos los criterios les planteaban cuestiones sobre el quehacer. Del mismo modo, se reconoció que a los maestros hay que presionarlos para que comiencen a producir, una suerte de creación de caos con el fin de que comiencen a investigar y plantearse cómo y qué hacer.



Las categorías axiales que emergieron del análisis de las estrategias pedagógicas al ser contrastadas en el trabajo de campo descubren unos núcleos en la acción pedagógica, a saber: “Se vale soñar”, “las TIC en conflicto”, “crear o copiar”, “la evaluación es de todos”, “todo tiene un significado”, “el encantamiento”, “la emoción hace al artista” y “ellos se cuestionan”. Hacen referencia a cómo se lleva a cabo la formación para la criticidad y la creatividad a través del arte.



*Ilustración 2. Categorías axiales*  
*Fuente: Borrero-Hermida (2019).*

El análisis evidenció que las estrategias pedagógicas implementadas por los maestros de EA, que propician el pensamiento crítico y creativo están basadas en principios fundamentales para ellos, configurados a partir de las orientaciones curriculares, de su conocimiento sobre la disciplina y de su experiencia pedagógica de formación de artistas. Por iniciativa de los maestros se implementó en el plan de estudios la asignatura: creatividad, en la cual también diseñaron materiales como el “Cuestionario para elegir a los padres”, consistente en preguntas que los niños harían a los candidatos a ser sus padres si pudieran conocerlos antes de nacer. O el diseño de inventos insólitos como: la electropartitura, el champú peluquero, la Bitson máquina olográfica, el chicle quita hambre, el salvador (de personas que se quieren quitar la vida).

Los lineamientos de la pedagogía a través del arte para el pensamiento crítico y creativo que emergieron en la Institución Educativa: integralidad, interacción, coaprendizaje, crear es pensar, tecnología con sentido. Estos sintetizan los criterios que orientan la enseñanza de la educación artística los cuales fueron socializados, analizados, confrontados y apropiados por la totalidad del equipo colaborativo participante de primaria y secundaria.



### Integralidad

No es posible suponer el ejercicio intelectual aislado del cuerpo, ya que los procesos de la mente y el cuerpo son paralelos y están siempre interrelacionados (Damasio, 2005; Merchán, 2008; Trigo, 2011). Darles un trato como entidades separadas a las respuestas intelectual, emocional, sensitiva, muscular y física en el pensamiento produce fragmentación y conclusión (Bohm, 1980). El hallazgo de la importancia de la mediación de la emoción en el arte conduce en la dimensión pedagógica a recuperar el cuerpo como protagonista del aprendizaje (Torre, 2003; Efland, 2004; Motos, 2006). Por todo lo anterior, es necesario privilegiar experiencias que atraviesan el cuerpo y la percepción, pues aquí tiene origen la imaginación (Merchán et ál., 2008; Damasio, 2010). Estas experiencias están mediadas por el disfrute, el humor, el goce sensible, la tensión emocional y la vivencia afectiva en la interacción, los cuales toman el carácter de elementos en la formación de la criticidad, y se potencializan con la reflexión, la construcción de significados y la interpretación de las sensaciones. Por la misma razón, se necesita insistir en priorizar la confianza, la seguridad, el reconocimiento de sus logros y favorecer la formación de una autoimagen positiva (Torre y Moraes, 2006).



Imagen 2. Estudiantes de teatro en evaluación  
Fuente: Manuel Rojas Zambrano (noviembre 2019).

### Crear es pensar

La preparación de los productos artísticos para salir a escena, ofrecer un concierto u organizar una exposición involucran el ejercicio del pensamiento a los artistas, por lo tanto, en ellos no puede hablarse del hacer separado del pensar: “No pensamos con la cabeza, pensamos con el cuerpo” (Fundación Telefónica, 2016). Los artistas piensan con su movimiento, su accionar constante, durante sus ensayos y montajes, o la preparación de los colores para pintar; las actividades de aula que involucran manipulación de materiales y experimentación favorecen la reflexión que conduce a lo original y no estereotipado (Romero, 2006; Castaño y Fonseca-Díaz, 2009; Flores, 2012). La ruptura de esta dicotomía cuerpo y mente lleva a la investigadora a reconceptualice el concepto de pensamiento y crítico y creativo de la siguiente manera: “Proceso cognitivo complejo de carácter integral en el cual interactúan la corporeidad, las emociones, los sentimientos y las imágenes a través de los símbolos de la cultura, para generar significados que hagan posible el conocimiento” (Borrero, 2019).

### Coaprendizaje

El pensamiento crítico y creativo surge en la interacción con otros, no en el individuo aislado, sino en la cooperación cognitiva que sirve como base para el desarrollo (Zapata, 2010). El carácter social que sustenta la teoría de la formación de la mente en Vygotski le otorga todo el valor a la interacción dada en el juego teatral, o a la composición colectiva de obras musicales en los talleres. También la creatividad es un fenómeno tanto social y cultural como psicológico, no exclusivamente mental, pues se genera en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural (Pascale, 2005). Es tan importante lo social en el arte, que las obras tienen esa influencia desde su producción hasta su evaluación. El colectivo artístico de docentes, estudiantes y la comunidad cultural del entorno ha desarrollado una forma de aprender juntos donde todos se vinculan desde la concepción de la idea de la obra, su producción, montaje, socialización, valoración y retroalimentación de los aprendizajes. La evaluación, coevaluación y autoevaluación de los productos artísticos ajenos y propios se convierte en una estrategia de taller y aula, desde los ejercicios de taller hasta los montajes o productos elaborados, donde se genera confianza, respeto y se estimula la honestidad en la idea y el diseño.

La obra o el producto resultado del aprender juntos o *coaprendizaje* en el quehacer artístico a partir del trabajo solidario y colaborativo, es el resultado de la construcción colectiva y no del creativo en solitario. El arte resulta ser un recurso pedagógico vinculante que facilita la actualización de los talentos: “Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres” (Eisner, 1995, p. 90). La fuerza de la educación artística y la diferencia observada con otras áreas reside en su poder para encauzar la interacción entre los estudiantes en el proceso creativo a través de la corporalidad, del trabajo expresivo, el lenguaje gestual, el movimiento, la palabra y la mirada, y esta interrelación de los elementos de un sistema vivo, lo hace ser dinámico y transformador (Torre, 2006). Esta dinámica de enseñanza, donde la participación involucra muchos actores en diferentes vías es consistente con unas relaciones pedagógicas que pueden asimilarse al rizoma (Deleuze y Guattari, 2002), en la cual desaparecen las jerarquías en el aula, no hay una relación jerárquica entre profesor y estudiante, el aprendizaje no está dirigido unilateralmente, se tiende a lo interactivo y solidario entre los participantes en el proceso de enseñanza (Maioz, 2015).



Imagen 3. Celebración día del teatro  
Fuente María Cristina Borrero (marzo 2018)

## Tecnología con sentido

El conocimiento y habilidades de los estudiantes con las TIC en la Institución se encontraban inexplorados, su experiencia con la utilización de los celulares, las tabletas y los escasos equipos informáticos había sido escasa, a pesar del atractivo inocultable que se evidenciaba en los estudiantes hackeando las claves de la banda ancha para acceder a conectividad. Los docentes estaban a espaldas de ese interés, y la exploración de esta relación llevó a identificar y consolidar una postura crítica institucional frente al uso de las TIC en educación de manera irreflexiva, como distractor y medio de difusión de la sociedad de consumo. El análisis de la diada arte y TIC revela las tensiones, dificultades y oportunidades que entrañan las TIC en el medio educativo, desde el punto de vista de los maestros. “Son las tecnologías más recientes y los medios de comunicación objeto de nuestra máxima sospecha” (Zafra, 2011, p. 62). Anclados en una tradición pedagógica donde el maestro enseña con sus manos, mirada y postura genera tensión la propuesta de digitalizar la enseñanza artística.

En otro sentido, no puede desconocerse que la institución tenía un atraso tecnológico evidente en infraestructura, dotación y conectividad, que influye sobre la actualización en herramientas digitales de los maestros y vuelve lenta la incorporación de los medios digitales al aula. Algunos docentes pusieron en acción algunos ejercicios con dispositivos, utilizando la aplicación Draw my life para darle animación al proyecto de vida, algunos aprendieron a elaborar videos para animar sus clases en primaria, se incrementó el uso del videobeam, en los maestros de primaria se generó el entusiasmo por la utilización de las TIC, pero no se evidenció un cambio visible en las prácticas de aula y taller. Los maestros de artes insistieron en el llamado de atención sobre los riesgos que entraña el internet y los dispositivos para la formación del artista. Investigadores sobre el tema atribuyen la resistencia al miedo:

Es más bien el miedo lo que les retrae: miedo a perder el tiempo si la tecnología no funciona, miedo al ridículo tecnológico, miedo a verse superados por sus alumnos, miedo a lo que estos puedan hacer sin control, miedo a que resulte peor que los métodos ya conocidos (Fernández y Vázquez, 2016, p. 20).

La originalidad, considerada como un rasgo preciado para el artista (Violant, 2006) pero difícil de alcanzar, se ve amenazada por la comodidad y la tendencia a la copia, que son comunes entre los estudiantes. El internet y la tecnología participan de los factores críticos al aportar información ya elaborada. Si no están atadas a propósitos de aprendizaje las TIC entrañan un riesgo al convertirse en “herramientas vacías en busca de sentido” (Sancho, 2008) si no se ponen en acción como medio para desarrollar el pensamiento superior. Por ello se concluye que para los artistas tienen gran utilidad si se les da el uso adecuado, y si no se confunde el arte-espectáculo en desmedro de la formación del verdadero artista quien, desde el sentir de los maestros de mayor trayectoria, se forma en el trato directo entre el maestro y el alumno, cuando hay conexión espiritual, sentimental, con la mirada, como lo describe un maestro de música.

## Los maestros frente a la emergencia sanitaria

La investigación doctoral permitió conceptualizar las estrategias que se implementaban en la presencialidad de la educación artística en la institución, y el trabajo de muchos maestros en primaria y secundaria para incorporar el arte en nuevas actividades de clase. Al cierre de la investigación, las preguntas vigentes hacían referencia a la posible continuidad del trabajo colaborativo en la insistencia sobre la búsqueda de prácticas artísticas que incluyeran con mayor intensidad el componente digital para fortalecer el enfoque institucional desde la perspectiva de satisfacer unos requerimientos mínimos de infraestructura y conectividad, así como de formación docente, que permitieran superar las limitaciones existentes para la inserción de las TIC. Sin embargo, estas últimas aún no hacían sentido. El arte digital y la evolución hacia un enfoque en artes visuales que permitiera a la institución dar un salto cualitativo en los recursos y metas formativas, se encontraba todavía incipiente.

La llegada de la emergencia sanitaria puso a todas las instituciones educativas frente al dilema de flexibilizar los objetivos formativos y las metodologías de las asignaturas para afrontar las difíciles condiciones emocionales, psicosociales, familiares y espirituales de los estudiantes y sus familias. El trabajo previo de conformación de una comunidad de aprendizaje, que comenzó como un grupo colaborativo con fines investigativos, extensivo a docentes que no formaban parte del área artística, requirió que la figura de la solidaridad emprendiera bajo la figura de trabajo por proyectos y por ciclos el diseño de nuevas actividades de trabajo en casa. El equipo docente y directivo retomó su trabajo de construcción colectiva para atender las nuevas condiciones de la educación en casa, y orientados por la urgencia de atender debidamente a los estudiantes. Se retomó entonces el postulado de plantear actividades que rompieran los moldes y evitaran los lugares comunes (Mallart, 2006), consistentes en este caso en que no se pueden transpolar los principios de la presencialidad a la educación en casa.

Se optó por una metodología de trabajo por proyectos y una organización por ciclos que permitiera la integración de grados y asignaturas. El primer proyecto titulado *Historias que teje la pandemia*, permitió la creación de bloques temáticos integrados por varias áreas y asignaturas académicas y artísticas que definieron sus productos a realizar por parte de los alumnos, que debían crear sus propias rutas de trabajo y culminar en productos artísticos. El proyecto se articuló alrededor de una pregunta investigativa alrededor de la cual



indagarían los estudiantes: en este caso, cuáles son las percepciones, los sentimientos y pensamientos de los estudiantes acerca de la crisis del coronavirus; con la intención final de construir una mirada crítica y propositiva con relación a su entorno social, político, económico, espiritual, ambiental y cultural en tiempo de crisis. Sobre el replanteamiento del plan de estudios, la evaluación, la flexibilización de tiempos y espacios el apoyo a la estabilidad emocional del estudiante: “todo dentro desde la mirada de nuestro modelo pedagógico humanista” (Área de humanidades IE Ceinar, 2020, p. 16).

La fragilidad de la comunidad educativa en relación con su dimensión afectiva conllevó a proponer actividades que significaran bienestar al estudiante, pero que también le generaran suficiente atractivo emocional para concentrarse y dedicarse a ellas. En medio de la angustia que manifestaron niños y maestros toman vigencia las estrategias basadas en los lineamientos pedagógicos descritos, aprovechar el sentido del humor propio del artista, insistir en estrategias para perder el temor o el miedo al ridículo, en estrategias para distender y divertir (Rodríguez y León, 2011). Lo anterior implicaba mantener una conexión con los estudiantes para acompañarlos en el tránsito de la crisis multidimensional, sin afectación a través de una calificación como lo expresa la maestra de teatro de ciclo III: “¿Y la evaluación? La nota máxima la medirá el termómetro del goce de vivir, del aligerar cargas, del soñar en el reencuentro” (Rincón, 2020).

La crisis condujo a replantear el sistema de evaluación de los estudiantes, a partir de un énfasis en la valoración cualitativa, por lo cual los equipos docentes por ciclos reemplazaron la calificación por rúbricas con indicadores de avance para los productos de los proyectos artísticos creativos que surgieran a partir de la pregunta problemática. En este sentido se observan avances y retrocesos por cuanto no ha sido igualmente sencillo comprender el paradigma alternativo para la evaluación: “Hablar de evaluación es hablar de valor, de cualidades emergentes o subyacentes, [...] es hablar de reconocimiento, orientación y acrecentamiento creativo” (Torre y Moraes, 2006).



La apuesta institucional ha consistido en una concertación para que las matemáticas, las ciencias naturales, las humanidades, las ciencias sociales y las artes se pongan al servicio de la construcción de sentidos alrededor de la pandemia, para generar pensamiento crítico, poniendo en un segundo plano el currículo y las competencias. Para muchos maestros, desplazar las programaciones curriculares es cuestionable, aún en pandemia, pero han concedido experimentar con las fronteras del conocimiento. Las asignaturas se fusionaron en bloques con objetivos, metodologías e indicadores de evaluación integrados alrededor de preguntas problematizadoras, a resolver a través de proyectos artísticos creativos. No ha sido fácil reducir los contenidos para darle más espacio a la creatividad, y con frecuencia se hacen visibles las tensiones desde todas las áreas en el intento por recuperar su individualidad, incluso desde las modalidades artísticas.

En el arte se puede encontrar el significado de la vida que transcurre en el mundo cotidiano (Efland, 2004). En medio del confinamiento llegan noticias aciagas sobre homicidio de jóvenes, violación de niños y niñas, feminicidios, asesinato de líderes sociales en un país al borde la explosión social porque el virus ha destapado las peores debilidades de la economía y el ser de los colombianos. En tiempos de crisis, el arte tiene la función de ayudar a construir sentido y recuperar el tejido social (Acosta et ál., 2018). En la actualidad cobra más vigencia que las instituciones educativas se dispongan para acercar los seres humanos que tienden a aislarse, deprimirse, gritar o callar; que abran los espacios a la expresión mediante metáforas, que favorezcan la imaginación para suponer mundos posibles. La producción de textos por parte de los estudiantes, con temáticas y narraciones sobre su vida, situaciones y vivencias en la pandemia compartidos en el periódico escolar publicado a tres meses del inicio del confinamiento con textos, imágenes y videos de los estudiantes aprovechó la tecnología incorporando enlaces a YouTube y productos de clase.

Con los recursos existentes y con acciones solidarias se obtuvieron productos como ensayos, cuentos, monólogos, caricaturas, memes, dibujos, metáforas como la creada por un estudiante de grado décimo a partir de la pregunta por cómo comenzaría el Quijote hoy:

En un hogar sin mancha, en cuarentena, aburrido y sin bañarse, a orden de encierro vivía un triste caballero de tapaboca y guante; con barba a la antigua, tupida cabellera a causa del cierre, una olla de aguapanela, jengibre y cilantro, comida sin carne, solo cereales a dieta obligada por falta de reales, cansado de Netflix, Xbox y canales, pasaba los días cabalgando en historias, entre la sala y la cocina, la alcoba y el baño, de fiestas diarias hacia las mañanas bailando con la escoba, el traperero y el balde, pensando en sus días de gloria de antes, visitando bares, cantinas y estancos, por culpa de un virus nuestro moderno andante, gozaba de encierro aburrido y delirante. (Cachaya, junio 2020, p. 3).

Para la elaboración de los monólogos se tomó como tema la pandemia. Los estudiantes produjeron textos como *La indigencia en tiempos de pandemia: si no salgo no como* (estudiante de grado 6 °), o *El enfermero valiente* (estudiante de grado 6 °). Algunas actividades concluidas se pueden encontrar consolidadas en el periódico escolar *Frailencillos* en el papel, emitido en junio de 2020 (Área de humanidades IE Ceinar, 2020). También caricaturas sobre *Mi vida en aislamiento*, dibujos, minicuentos, ensayos, ejercicios teatrales, cartillas, portafolios y otras creaciones literarias que se traducirán al lenguaje del audiovisual, que se encuentran o serán publicados en las plataformas y las redes sociales. Se celebró una vez más el día de la danza con la participación de estudiantes de la modalidad de varios grados, en versión digital (Vargas, 2020), y se socializó la versión 16 de la minga musical en Facebook live (Institución Educativa Ceinar, 2020). Muchos productos creativos incluyen físicamente o en la producción a los padres de familia, en otra implicación clave de este proyecto, como es la adhesión y compromiso de las familias en este particular y complejo proceso académico.

Cada uno de estos principios es muy importante, pero es imperioso poner el acento en la contribución que deja el trabajo colaborativo: “un grupo colaborativo no siempre es fácil de instituir y mantener en funcionamiento; pero cuando se establece con un objetivo y un programa de trabajo claramente asumido, constituye un dispositivo con gran poder realizador” (Boavida y Da Ponte, 2011). Conclusión que sugiere dar continuidad

al trabajo colaborativo a través de la exploración de la articulación entre áreas del conocimiento y la búsqueda de la articulación entre disciplinas y saberes, pues es amplio el aprendizaje conjunto que pueden conseguir los científicos y los artistas (Bohm, 2002). Lo entendió así Bohm a través de su contacto con artistas que le ayudaron a percibir de otro modo la estructura, a partir de la experiencia estética.

Si bien no puede atribuirse al proceso investigativo exclusivamente, pareciera que las fronteras que dificultan el trabajo integrado entre maestros cedieran para permitir alcanzar los propósitos comunes. La integración de quienes tienen roles diversos en la educación tradicional es posible si se entiende que el universo de conocimientos no es una verdad inamovible: “La información que seleccionamos, ordenamos y compartimos con los estudiantes es un cuerpo de conocimientos tan personal, único, subjetivo y biográfico como una película, una novela o una sinfonía” (Acaso, 2013). Los relatos biográficos han entrado a tener un lugar fundamental, y las redes sociales pueden potenciar los talentos de los estudiantes en lugar de dejarlos solos en la reproducción de modelos sociales superfluos y en la contemplación del caos. Pero del caos surgirá un nuevo orden en el cual todos los actores de la educación están invitados a participar activamente.



*Imagen 4. Estudiante artes plásticas en taller*  
*Fuente: María Cristina Flórez (septiembre 2020)*

Un nuevo momento de concertación aporta el hilo conductor para la última parte del año. Los proyectos giran en torno al río Magdalena con todo lo que suscita pensar sobre el gran río madre de Colombia, que nace en el Huila y pasa a menos de 500 metros del plantel. Ese río que todos los días los niños contemplan en su llegada al colegio servirá para analizar la historia, recuperar la memoria y reconstruir la identidad del huilense. Un reto para el colectivo docente, padres de familia y estudiantes que lleva a construir preguntas, hipótesis, obras artísticas y productos que se espera enriquecerán la subjetividad a través de su relación con el entorno. Como ejemplo de la articulación que se ha logrado entre áreas del conocimiento una docente enuncia así el propósito de escribir poemas sobre el río:

Este proyecto tiene por objetivo despertar el pensamiento crítico de nuestros estudiantes a través de lo que está pasando con nuestro gran río Magdalena. Pocos motivos como este, han permitido que los estudiantes sigan evolucionando en la escritura creativa, en sus preferencias de género y en la manera de ver la realidad. El río se convierte literalmente en un espejo de nuestra literatura y de nosotros mismos, a través del cual podemos contemplarnos en diversos momentos de nuestra historia. Estos estudiantes se han acercado al río y han fijado en él su mirada. Y quizá el río cuente con mayor fortuna con los artistas y creadores que con los políticos que dirigen este país. (Docente del área de Humanidades y Lengua Castellana, septiembre 2020, p. 5)

La educación artística dispone de las técnicas y la estética precisas para decir lo que ella quiera a través de su propio lenguaje. El río Magdalena y el universo de significados que surgen de la aproximación de los estudiantes, serán resignificados en un lenguaje artístico; lenguaje que recurre siempre a la interacción y el intercambio como ya se ha señalado. A través del proceso de investigación-creación los estudiantes sustentarán su interpretación de la experiencia de confinamiento con el performance: "Cuerpo confinado", tal como se anuncia en el programa del evento con el cual presentan su trabajo final de grado. En él se fusionan la expresión del cuerpo con el significado construido a través de la reflexión en las actividades del proyecto colectivo.

Que la escuela siga permaneciendo a espaldas de la creatividad digital y ausente del currículo debe ser motivo de cuestionamiento para la institución escolar. Se ha enfatizado sobre el sentido de la inserción de las TIC, ligadas al pensamiento crítico y creativo para evitar que los jóvenes se formen como meros consumidores de contenidos, por lo cual deben ser direccionadas para favorecer procesos de creatividad y la criticidad (Gardner y Davis, 2014). La experiencia de esta comunidad educativa evidencia que, aún en los espacios virtuales pueden tener lugar el coaprendizaje y la empatía, por ende, las redes sociales, las redes de información y el trabajo en internet pueden elevar la cooperación y estimular la inclusión de personas diversas. "La empatía es la base de la cooperación" (Pérez Gómez, 2012, p. 215). El proyecto sigue su marcha y surgirán novedades, vicisitudes e incertidumbres dadas por la dificultad de llegar a todos los estudiantes en las condiciones actuales, pero los productos creativos hablarán por los estudiantes en clave musical, escénica, dramática y visual, esta vez mediados por la virtualidad.

## Conclusiones

La conformación de una comunidad de aprendizaje investigativa durante la presencialidad contribuyó a que la educación en tiempo de la crisis por la pandemia pudiera desplegarse bajo la figura de proyectos artísticos creativos y colaborativos, con maestros integrados en ciclos formativos que se cuestionan sobre las maneras de promover el pensamiento crítico en los estudiantes. La investigación acción representa un recurso valioso en educación porque recurre a los intereses del maestro, a sus conocimientos, porque recupera su saber y su voz, en lugar de imponerle propuestas de programas y capacitaciones sin sentido, que no atienden a necesidades sentidas en su contexto.



Se verifica el poder del arte para movilizar los procesos de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, a través de todas las acciones pedagógicas de creación, apreciación y comprensión. Las estrategias pedagógicas de la educación artística enriquecen la expresión de los jóvenes para contar su vida, pero también le permiten elaborar significados y encontrar sentido a la realidad. En medio de la adversidad, las artes han permitido que fluya la comunicación, a través de preguntas, quejas, silencios, sonidos, cuerpos que asumen posiciones y se mueven al compás de la música, buscando temas inéditos a pesar de estar en casa, imaginando los motivos para sus obras.

La mayor dificultad de los maestros para investigar radicó en la práctica de la escritura, por lo cual las técnicas de recolección de la información deben priorizar otros medios distintos al escribir, como la grabación de voz y el video. La transformación de la escuela es posible a partir de la dinamización de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, a través de la apertura en los roles y los canales de comunicación, dado que las jerarquías rígidas y la verticalidad en la transmisión del conocimiento no se adaptan a las circunstancias propias del entorno digital en que se desenvuelven los estudiantes y que convierten a la escuela en anacrónica.

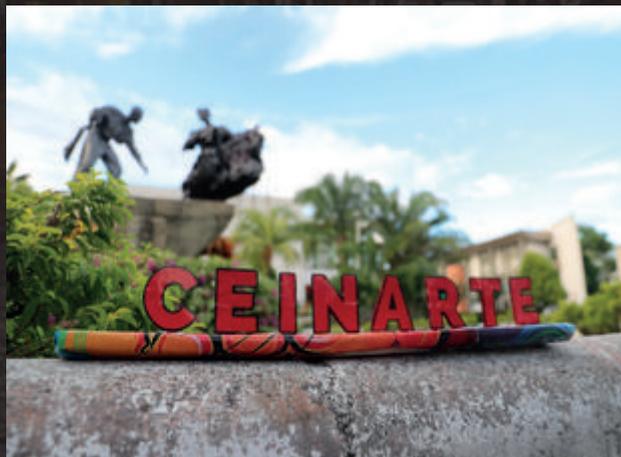


Imagen 5. Imagen promocional Ceinarte  
Fuente: Manuel Rojas Zambrano (noviembre 2019)

- Abero, L. (2015). La investigación-acción como estrategia cualitativa. *ConVocación Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa*, 53, 133-146. Clacso. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution*. Paidós contextos.
- Acaso, M. (2017, 22 y 23 de septiembre). *Del design thinking al art thinking: Cómo transformar la educación a través de las artes* [ponencia]. Zaragoza. [https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/49/Maria\\_Acaso.pdf](https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/49/Maria_Acaso.pdf)
- Acosta, P., Gaona, C. y Gamboa, A. (2018). Tómese un café con Pensamiento, Palabra y Obra y hablemos de la relación entre arte y paz. *Pensamiento palabra y obra*, (20), 104-113. <https://doi.org/10.17227/ppo.num20-8163>
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetividad desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57, 4-15.
- Alter, F. (2010). Using the Visual Arts To Harness Creativity. *Unesco Observatory The University of Melbourne Refereed E-Journal*, 1(5), pp. 1-14. <https://www.unescojournal.com/wp-content/uploads/2020/01/1-5-2-alter-paper.pdf>
- Área de humanidades IÆ Ceinar. (2020, junio). Ceinar y el reto de educar en pandemia. *Revista Frailecillos en el papel*, (8).
- Bast, G. (2015). Fighting Creative Illiteracy. En E. G. Carayannis, G. Bast y D. F. Campbell (Eds.), *Arts, research, innovation and society*. (pp. 5-28). V: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-09909-5>
- Boavida, A. M. y Da Ponte, J. P. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-135.
- Bohm, D. (1980). *La totalidad y el orden implicado*. Kairós. <https://www.revistasinrecreo.com/wp-content/uploads/2015/11/Bohm-David-La-Totalidad-y-El-Orden-Implicado.pdf>
- Bohm, D. (2002). *Sobre La Creatividad*. Kairós.
- Borrero, M. C. (2018, marzo). Imágenes [no publicadas]. Ceinarte.
- Borrero, M. C. (2019). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través del arte*. [Tesis de doctorado, Universidad de La Salle]. [https://ciencia.lasalle.edu.co/doct\\_educacion\\_sociedad/33](https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/33)



- Cachaya, J. D. (Junio, 2020). 23 de abril día del Idioma. *Revista Frailecillos en el papel*, (8), 3.
- Camnitzer, L. (2015). Thinking About Art Thinking. *e-flux journal Supercommunity*, (65), 1-7. <http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>
- Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? *Con Vocación Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa*, 32-47. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Castaño, E. y Fonseca-Díaz, A. (2009). Cartografías contemporáneas de la investigación. *Educación y Educadores Universidad de la Sabana*, 12(1), 29-42. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411512004.pdf>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia-Sage Publications Inc.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic Education: Community as Curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5). <https://www.learntechlib.org/p/104239/>
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Imago Mundi. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro EUB.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining schools*. Routledge.
- Ewing, R. (2010). *Australian Education Review The Arts and Australian Education : Realising potential*. Australian Council for Educational Research.
- Fernández, M. y Vázquez, S. (2016). *La larga compleja marcha del clip al click. Escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Ariel-Fundación Telefónica.
- Flores, L. (2012). Herramientas innovadoras en la educación artística. Metodologías actuales para la formación del profesorado de primaria. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional UCM <https://eprints.ucm.es/16690/>
- Flórez, M. C. (2020, septiembre). Imagen [no publicada]. Ceinarte.
- Freedman, K. (2015). Cultura Visual y Comunidades de Aprendizaje: ¿Cómo y qué aprenden los estudiantes en grupos informales de arte? En I. Aguirre (ed.), *+ q knsmidrs d imgns: Mapeando y evaluando la investigación sobre Jóvenes Productores de Cultura Visual* (pp. 29-43). Universitas.
- Fundación Telefónica. (2016, 8 de agosto). *EED Escuela de educación disruptiva*. <https://eed.fundaciontelefonica.com/>
- García M., C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI Arte y Sociedad*, 1. [https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos\\_archivos\\_2111\\_1534.pdf](https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos_archivos_2111_1534.pdf)
- García, S. (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García, y R. Rojas (eds.), *Con Vocación Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa* (pp. 101-118). Clacso.
- Gardner, H. (1999). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La Generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós.
- Gil, J. L., León, J. L. y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>



- Goodman, N. (1978). *Maneras de hacer mundos*. La balsa de la medusa Visor.
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psyche*, 14(1), 31-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100003>
- Hübner, D. (2009). Creatividad e innovación. Motor de competitividad en las regiones. *Panorama*, 1-7. [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/panorama/pdf/mag29/mag29\\_es.pdf](https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/panorama/pdf/mag29/mag29_es.pdf)
- Hope, M. (2009). *Pedagogía desde el arte. Manual de introducción*. Save the Children México. <https://rinconse.files.wordpress.com/2014/11/manual-pedagogia-desde-el-arte-nov-14.pdf>
- Institución Educativa Ceinar. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. Autor.
- Institución Educativa Ceinar. (2020, 14 de agosto). *16 Minga Musical Estudiantil Andina Colombiana Semillitas*. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=3410065785721176>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Maioz, L. (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística*. [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio institucional UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3279>
- Mallart, J. (2006). Pruebas de aptitudes verbales y literarias. En Torre, S. y Violant, V. (eds.), *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol.2 (pp. 284-289). Aljibe.
- Megías, C. (2012). *Estrategias participativas en arte y educación: un estudio de caso con adolescentes hospitalizados*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional UCM. <https://eprints.ucm.es/14912/>
- Merchán, C. (2008). La gestión cultural de la educación artística desde las artes escénicas se inicia en el emplazamiento de procesos de formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media. *Folios*, (28), 93-107. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios93.107>
- Merchán, C., Carrillo, M. A. y Castaño, E. (2008). Implicaciones del carácter cognitivo del arte en la educación artística: escénica, musical y visual. *(pensamiento), (palabra)... Y oBra*, 1(1), 138-141. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/56>
- Merchán, C. (2010). Implicaciones del carácter cognitivo del arte en la educación artística escénica. Algunos aportes para el docente en artes escénicas a nivel escolar. *(pensamiento), (palabra)... Y oBra*, 3, 32-43. <https://doi.org/ISSN 2011-804X>
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). Lineamientos curriculares para la educación artística *mineducacion.gov.co*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_4.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. *mineducacion.gov.co*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_artes.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf)
- Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 61-84. <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551273004.pdf>
- Pedagogías Invisibles. (2017, 5 de junio). *Pedagogías invisibles: arte + educación*. <http://www.pedagogiasinvisibles.es/>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Ediciones Morata, S. L.
- Project Zero. (2006). *Artful Thinking. Stronger thinking and learning through the power of art*. Harvard Graduate School of Education. Harvard University.
- QSR Internacional. (2018). NVivo 12 Pro. *qsrinternational.com*
- Quiceno, H. (2006). El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. *Educación y Pedagogía, Separata P*, 33-53. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/18642/15985>
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y saberes*, (18), 65-69. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6114>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

- Rico de Alonso, A., Alonso, J. C., Rodríguez, A., Díaz, A. y Castillo, S. (2002). Las categorías en la investigación social. En *La investigación social: diseños, componentes y experiencias*. <https://www.javeriana.edu.co/blogs/mlgutierrez/files/Rico-de-Alonso-Et-al-CAPÍTULO-4-Categorías1.pdf>
- Rincón, E. (2020, junio). ¿Aló mi profe? *Revista Frailecillos en el papel*. (8).
- Rojas Zambrano, M. (2019, noviembre). Imágenes [no publicadas]. Ceinar.te.
- Rodríguez, C. y León, A. P. (2011). El humor como estrategia pedagógica para el aprendizaje significativo de tipología de textos: descriptivo-argumentativa, en estudiantes de grado 11° de educación media. *Sinapsis Revista de Investigaciones de la Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío*, 3(3), 137-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4955441>
- Romero, J. (2006). Evaluar competencias creativas específicas (ECCE). En Torre, S. y Violant, V. (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol.2, (pp. 265-272). Aljibe.
- Romero, J. (2008). Creatividad en el arte: descentramientos, conexiones, complejidad. *Encuentros multidisciplinares*, 10(28), 55-62. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679471>
- Sánchez, Z. (2017). Investigación en educación artística. Más allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, (18), 87-100. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/6286/5224>
- Sancho, J. (2008). *De Tecnologías de la Información y la Comunicación a Tecnologías de la Educación: componentes de un camino incierto*. [http://www.ub.edu/esbrina/docs/Sancho\\_Curitiba.pdf](http://www.ub.edu/esbrina/docs/Sancho_Curitiba.pdf)
- Severin, E. y Capota, C. (2012). Enseñar con tecnología. En M. Cabrol y M. Székely (eds.), *Educación para la transformación* (pp. 245-271). Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Contus-Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia. <https://diversidad-local.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 543-572. <https://www.jstor.org/stable/23765824?seq=1>
- Torre, S. (2003). Evaluar la creatividad docente. El profesorado creativo. En S. De la Torre y V. Violant, (eds.), *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol.2 (pp. 683-692). Aljibe.
- Torre, S. (2006). Características y referentes de la creatividad bajo el pensamiento complejo. En S. De la Torre y V. Violant (eds.), *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol.2 (pp. 73-137). Aljibe.
- Torre, S. y Moraes, M. C. (2006). Investigar en creatividad bajo el pensamiento complejo. En S. De la Torre y V. Violant, (eds.), *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol.2 (pp. 33-71). Aljibe.
- Torre, S. y Pujol, M. A. (2010). *Investigar en educación con otra mirada*. En S. Torre y M. A. Pujol, (eds.) (Grupo GIAD). Editorial Universitat, S.A.
- Trigo, E. (2011). *Ciencia e investigación encarnada*. E. Trigo, (ed.). Kon-traste, Instituto Internacional del Saber.
- Upitis, R. (2011). *Arts education for the development of the whole child*. Elementary Teacher's Federation of Ontario.
- Vargas, N. (2020, 29 de abril). Día de la danza Ceinar 2020 [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yxj5JROqo0Q>
- Violant, V. (2006). Indicadores clásicos en la evaluación de la creatividad. En S. Torre y V. Violant, (eds.), *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol.2 (pp. 169-179). Aljibe.
- Zafra, R. (2011). Aprender a ser / aprender a ver. Género y mito en la construcción de imágenes visuales. En Ricardo Marín Viadel (Ed.), *Infancia, mercado y educación artística* (pp. 61-76). Aljibe.
- Zapata, Y. (2010). La formación del pensamiento crítico: entre Lipman y Vygotski. [Tesis de Pregrado. Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional PUJ. <https://repositorio.javeriana.edu.co/handle/10554/6767>

### Para citar este artículo

Borrero, M. (2021). Historias que teje la pandemia: proyectos artísticos creativos en tiempos de crisis. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, (25). <https://doi.org/10.17227/ppo.num25-12298>