

2019

¿De qué arte hablamos cuando hablamos de arte en educación?

Claudia Ximena Herrera Beltrán

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, cherrera@pedagogica.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Herrera Beltrán, C. X.. (2019). ¿De qué arte hablamos cuando hablamos de arte en educación?. *Actualidades Pedagógicas*, (73), 73-95.
doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss71.14>

This Artículo is brought to you for free and open access by Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Actualidades Pedagógicas* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

¿De qué arte hablamos cuando hablamos de arte en educación?*

Claudia Ximena Herrera Beltrán

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

cherrera@pedagogica.edu.co



Resumen: El artículo se propone profundizar en la forma como es entendido el arte y, en consecuencia, las transformaciones que se le hacen para introducirlo en la escuela. Se analizaron tesis y monografías producto de investigaciones en diferentes programas de formación universitaria, particularmente en la formación de licenciados, especialistas y magísteres en artes de modo general. Así, la educación artística, en cuanto saber, parece renunciar al saber del arte: las teorías, las técnicas, los instrumentos, la obra. Todo lo anterior bajo la premisa del deseo del estudiante, a quien no le interesan las reglas, los límites y, mucho menos, la teoría del arte y su técnica.

Palabras clave: arte, educación, educadores.



Recibido: 19 de febrero de 2018

Aceptado: 10 de junio de 2018

* Artículo producto de investigación del Proyecto DPG-446-17, titulado: “Campo-[]: recontextualización pedagógica. Análisis de tesis de pregrado y posgrado sobre la relación arte-educación”, adelantado con el Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica (CIUP), en 2017.



*What Kind of Art Do We Talk
about When We Talk about Art
in Education?*

Abstract: This paper aims to delve deeper into how art is understood and, consequently, the changes that are made to it in order to introduce it in schools. A series of theses and monographs resulting from research conducted in different universities, particularly as part of the training of students from Bachelor of Arts, Master of Arts and specialization programs, were analyzed. Thus, art education, as knowledge, appears to renounce the knowledge of art: theories, techniques, instruments, the work. All of this occurs under the premise of the wishes of the student, who is not interested in the rules, the limits and, much less, the theory of art and the technique.

Keywords: art, education, teachers.



*De que arte falamos quando
falamos de arte na educação?*

Resumo: O artigo tem como objetivo aprofundar a forma como é entendida a arte e, conseqüentemente, as alterações que são feitas para introduzi-la na escola. Foram analisadas teses e monografias resultantes de pesquisas em diferentes programas de educação universitária, particularmente na formação de graduados, especialistas e mestres nas artes em geral. Assim, a educação artística, no que diz respeito ao conhecimento, parece renunciar ao conhecimento da arte: teorias, técnicas, instrumentos, a obra. Tudo isso sob a premissa do desejo do aluno, que não se interessa pelas regras, limites e, muito menos, pela teoria da arte e sua técnica.

Palavras chave: arte, educação, educadores



Introducción

De los análisis y estudios del concepto de *campo* en Bourdieu surgió para los investigadores del grupo Psicoanálisis, Lenguaje y Educación el interés de construir una teoría general de campo, ejercicio que vienen adelantando hace ya tiempo. De allí que hayan desarrollado varias investigaciones tendientes a esclarecer supuestos en torno a cuatro campos a saber: M (realizativo *conocer*), Σ (realizativo *mostrar*), Δ (realizativo *decidir*), Π (realizativo *crear*) y Δ (realizativo *diseñar*). Habiendo adelantado para los campos M —en el que se afirma que pertenecen las tesis y las propuestas de investigación—, Δ —que parece quedar comprometido en las investigaciones anteriores, dada la manera particular como hoy se asume la educación— y Σ —que no ha sido todavía abordado—, la investigación actual toma como objeto algunas tesis de estudiantes (pregrado y posgrado) de la Universidad Pedagógica Nacional en las que se tematiza el arte en relación con la escuela. El proyecto en cuestión se propuso profundizar en la forma como es entendido el arte (campo- Π) y, en consecuencia, las transformaciones que se le hacen para introducirlo en la escuela, con el propósito de avanzar, por un lado, en la conceptualización del campo- Π , en particular, y por supuesto en la teoría general del campo; y, por otro lado, en la tendencia de época que, en educación, se manifiesta como “dejación del saber”, y en arte, como “declinación de la obra”; de igual forma, aportar a la historia de la enseñanza del arte como disciplina escolar, interés del grupo de investigación Educación, Pedagogía y Subjetividades.

Así, en el marco del proyecto Campo- Π Arte y Educación, me propuse mostrar y analizar el modo en que el concepto *arte* circula, se define, se caracteriza y se relaciona con la educación, particularmente en la formación de licenciados, especialistas y magísteres en artes de modo general, es decir, incluidos el teatro, la danza, las artes visuales, etc. La revisión del corpus que supuso adentrarse en las tesis y monografías producto de investigaciones en diferentes programas de formación universitaria arrojaron para este caso dos grandes problematizaciones: la primera, en relación con la

concepción de arte como disciplina, materia de enseñanza o asignatura, y como saber; la segunda, a propósito de las relaciones que establece con la pedagogía y la didáctica (contenidos y planes de aula). De lo anterior doy cuenta en dos apartados distintos; sin embargo, resulta necesario, en un primer momento, reflexionar de modo somero sobre: 1) la comprensión del *campo* y el arte como un campo dentro de un campo a la hora de pensar la educación —dicha categoría viene siendo trabajada por el grupo de investigación con el que adelanto las presentes reflexiones— y 2) la educación artística, que aparece como fin del proceso escolarizador.

Campo

La desaparición de los conceptos, el cuidado a propósito de las relaciones entre ellos, según su régimen epistemológico, parece haber huido de los discursos en torno a la escuela y la educación. La arbitrariedad a la hora de referirse a un tema, un problema o un propósito empieza por su emergencia, cada vez más turbia en el río de los conceptos a la carta. ¿Qué quiere decir sobre algo que tenga una factura del orden de lo políticamente correcto? Lo que sea, está ya bien dispuesto. Al hablar de educación, aparecen inmediatamente afirmaciones que lo definen como campo y que, como tal, contienen partes menores o también subcampos. Estas nuevas relaciones se sostienen fundamentalmente en decir que eso se toma de tal o cual autor, sin la menor evidencia de una lectura consciente que ponga a prueba tales afirmaciones.

El caso del concepto campo aparece apropiado —no interesa saber qué tipo de lectura se hizo— del trabajo de Bourdieu, que autores como Díaz, Zambrano, Echeverri y Vasco ponen a circular en sus escritos. Eso bastó para que, a partir de ello, nuevas apropiaciones conceptuales ajenas a una lectura del autor inicial surgieran y, a su vez, se usarán por estudiantes y profesores que hacen o dirigen tesis; a continuación, se presentan algunos ejemplos:¹

[...] la educación artística, sin que se ofrezca como fórmula garantizada, se convierte en un *campo* de reflexión y práctica educativa emergente. (B, p. 35)

¹ Las tesis revisadas recibieron un código alfabético, con el propósito de centrar la atención en los discursos que allí se encuentran, más que en sus autores.

El Ministerio de Educación define la educación artística como: “*campo* de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde los sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modo de relaciones con el arte la cultura y el patrimonio (MEN, 2008, p.7). (C, p. 34)

De acuerdo con lo anterior, la expectativa que rodea la realización de este proyecto es en cierta medida romper con la concepción de que las artes son simples manualidades, para mostrar que, al contrario, es un *campo* complejo y alternativo donde el estudiante puede materializar procesos creativos a través de las diversas situaciones que le proponga el contexto, en el cual se mueve diversos saberes que son objeto de aprendizaje no solamente aplicables dentro del campo artístico. (D, p. 13)

Se presenta la educación, el arte y la investigación como *campos* transversales de creación y transformación, y además se ven como aspectos constituyentes de la práctica pedagógica. (F, p. 54)

Se ofrece un espacio de reflexión que pone en relación los dos *campos* de saber fundante de la licenciatura: arte y pedagogía. (F, p. 55)

De las cinco presentadas arriba —hay muchísimas más— podemos observar la diversidad en concepciones, características y relaciones con otros conceptos, además de sus múltiples usos propuestos o supuestos: un *campo* de reflexión y práctica de conocimiento, así como de emprendimiento, creación y transformación; complejo fundante que supone un saber que, a su vez, es alternativo. Así, podríamos pensar que cualquier concepto es susceptible de operar como campo. Dicha versatilidad sin límites que la contengan, que la instalen en tanto referencia, es lo que hace que pulule en los escritos, pues sirve para todo; claro está, al margen de cualquier postura teórica sería que amerite argumentaciones elaboradas desde el estudio consciente, que parte de la idea de que no todo vale.



El campo es todo y nada

En tal sentido, y en correspondencia con la ausencia de postura que se observa en el corpus, las jerarquías teóricas se hacen trizas: es campo la educación, el arte, la pedagogía, la investigación, el contexto, el patrimonio y la cultura; y, según como opera la lógica que se pretende demostrar, unas estarán bajo la égida de las otras, que en otro momento cambiarán de lugar sin problema alguno, dependiendo de lo que se necesite decir. Esto revela la pérdida de los límites epistemológicos sobre los cuales un saber se ocupa de un objeto y le es posible relacionarse con otros saberes y sus objetos, aunque no con todos.

De las citas anteriormente presentas están llenas las páginas de las tesis que constituyen el corpus de esta investigación. Desde el inicio, su lectura lanza al vértigo de lo incomprensible al parecer bien escrito. No obstante, presentan imprecisiones, incongruencias, contradicciones, repeticiones y afirmaciones absurdas asignadas al autor de turno, en este caso Bourdieu, cuando se le nombra. En general, se observa como el concepto se ha naturalizado y ya no es necesario explicitar de donde se apropia y quien lo define. Las citas a lo sumo se remiten a trabajos sobre dicho autor, el cual no es leído directamente, sino a través de la comprensión, apropiación e interpretación que otros hacen. Y, ¿será que tales ejercicios analíticos son cuidadosos y literales? Eso habría que estudiarse. Así, asumido el concepto de *campo* para todo aquello que no se entiende ni interesa conocer, se adelanta la tarea de hablar de *campo de la educación*, así como de *campo del arte*. Pero, ¿cuál es el estatuto de dichos conceptos? ¿Es posible decir que la educación es una ciencia o que el arte, teniendo claro que no lo es, puede entrar en la categoría “campo”? Lo anterior no trasnocha a ningún profesor ni a ningún estudiante puesto a producir un informe necesario para obtener un grado de la institución de la que forma parte; tampoco a los jurados que leen tales trabajos o a las instituciones que los titulan.

Rebobinando, cuando nos remitimos al concepto de *campo* en Bourdieu (1987, p. 70), nos encontramos con la idea de lucha de fuerzas, en el seno de un saber que podemos llamar *científico*, al reconocer que tal apuesta por el campo en el orden conceptual parte de una preocupación por la crisis de la ciencia. Esas fuerzas operan en su interior y también vienen del exterior. Un análisis en torno a los límites del campo de Bourdieu, adelantado por el Grupo de Investigación Enseñanza de la Filosofía, nos alerta sobre la

construcción del concepto de campo por Bourdieu a partir de dos conceptos, entre otros: *tensión y presión* (Bustamante Zamudio, 2016). Estas reflexiones condujeron al grupo a pensar el campo —si ello fuese posible— en tanto se constituye de presiones —fuerzas discursivas en torno a la ciencia, sus límites y sus teorías producidas por los científicos— y tensiones —fuerzas por fuera de los límites de la ciencia, en el orden de lo social, lo económico, lo político, etc.—, exigencias que ellos sitúan de manera particular en una matriz que ayuda a comprender las relaciones entre el campo en cuestión y lo que lo tensiona o presiona. Sin embargo, cuando nos preguntamos por la educación o el arte, ¿estos son susceptibles de ser pensados como campos y, en tal sentido, analizados desde esas tensiones o presiones? Esta reflexión obliga a rebobinar el rollo de película que comenzamos a ver. En tal sentido habría que pensar de nuevo de qué se habla cuando se habla de educación y pensar de nuevo de qué se habla cuando se habla de arte.

En relación con las tensiones y las presiones, estas aparecen indiscriminadas, entrando y saliendo del campo y reconfigurándolo, según sea la fuerza que actúe en un momento particular, lo transdisciplinar, lo social, es decir, según la necesidad. Ello, el afuera, esas fuerzas del exterior reconocidas como verdades, van desfigurando eso que parecía tener cuerpo hasta producir un profundo desdibujamiento del saber en cuestión:

La forma tradicional de enfocar la educación artística, en donde no se le permite al estudiante construir su propio saber, convoca hoy a la exploración de nuevas alternativas que permitan una aproximación desde una perspectiva distinta, en donde estén presentes la creatividad, la construcción y la valoración por parte del educando para que este se convierta en un agente que no sólo es capaz de resolver problemas en diferentes contextos, sino que además se torne en sujeto activo de su propio aprendizaje. (D, p. 9)

Lo que ahora va a interesar no es el saber, es el sujeto que aprende; y, en tanto el saber ya no importa, el sujeto toma la palabra. Él es quien decide qué quiere aprender. ¿Cómo es posible creer que alguien que no sabe nada de un campo de saber puede llegar a saber qué quiere aprender de ese campo de saber? Dicha postura se legitima en cuanto ello hace del sujeto que aprende un sujeto feliz. La felicidad es ahora el propósito central y fundamental de la educación y de la mejor pedagogía, y esta se alcanza al favorecer los discursos y la ideología por encima de la técnica y la producción

de la obra. En efecto, esto es especialmente lamentable cuando se trata de enseñar arte en la escuela.

Al traste con el arte en tanto saber

¿De qué modo llega el saber a la escuela? Remontándonos al siglo XVI, en Europa encontramos en las escuelas primarias protestantes la enseñanza de las artes o, por lo menos, con Comenio, la enseñanza de las nociones de las artes y los oficios; dicha enseñanza, a veces ausente, otras veces no, atraviesa la escuela y sus reformas hasta 1877, cuando su reglamentación para las escuelas primarias se acoge dividida en dibujo y trabajo manual —más adelante, se sumó canto— (Gilbert, 2003, pp. 194-214). Otro tanto les sucederá a las escuelas maternas, en las que el canto aparece como enseñanza reglada. En el caso de la educación secundaria, el siglo XVIII constituirá el momento de su emergencia, por cuanto dichos estudios se diferencian desde entonces de la universidad y de la formación de los jesuitas, la cual apareció en el siglo XII e incluía una maestría en artes. La autorización del funcionamiento de la educación secundaria a manos de instituciones privadas fue ganando lugar a partir en 1830 (Mayeur, 2003, pp. 177-193).

El bachillerato francés, iniciado en 1902, optó por impartir dos años de formación clásica antes de tomar la decisión por la especialización. Estamos hablando de la formación humanística que ofrecían las universidades. Esta nueva organización y diferenciación de los estudios se decantó menos por las ciencias que por otras disciplinas con menos profundidad (Mayeur, 2003). Su especialización se fue ubicando en el nivel de los estudios universitarios. Así, escuela pública y universidad no emergieron como dispositivos cercanos y relacionados. La primera aparece en el siglo XVI, con propósitos de orden político y moralizador —lo que no excluye a las escuelas privadas, a la educación a cargo de institutores o aquella adelantada en instituciones como seminarios, conventos y hospicios—, y la segunda en el siglo XII, gracias al ímpetu que Carlomagno le dio a las denominadas artes liberales, posibilitando el estudio de la filosofía, la gramática, la retórica, etc., en el mundo laico. Solo a partir de la aparición de los sistemas educativos nacionales, en el siglo XIX, es que hicieron converger a estas dos instituciones, jerarquizando su saber y haciendo depender una de otra, en consonancia con el orden etario de los sujetos. No olvidemos que se podía ir a la universidad sin ir a la escuela hasta finales del siglo XIX. Posteriormente, para ir

a la universidad se requería del certificado de asistencia y promoción en la escuela secundaria o bachillerato como requisito.

Con este panorama, la pregunta tiene que ver con Colombia: ¿cuál fue el momento de entrada de las artes a la escuela como ramo de instrucción, denominación que tuvo hasta entrado el siglo XX? Si bien la escuela pública aparece a finales del siglo XVIII, lo que se impartía allí estaba relacionado fundamentalmente y por largo tiempo con la enseñanza de las primeras letras: leer, escribir, contar, además de catecismo y buenas maneras. Lo anterior no impide a otras instituciones enseñar artes, música, canto y dibujo, pero es a partir de la década de los setenta del siglo XIX (Diploma de un maestro graduado, 1878), con la aparición y regulación de las escuelas normales —especialmente desde la promulgación del Decreto orgánico de instrucción pública primaria (DOIPP, 1870), el Decreto 595 de 1886 y el Decreto 41 de 1881, cuando se incluyó el canto y el dibujo en el pensum escolar de todas las escuelas—. Si bien lo impartían los maestros de las normales en este periodo, se crearon las escuelas de artes y oficios, de artes y música, de donde salieron jóvenes formados en distintas artes y ofrecieron sus servicios a escuelas del país.

Así como el canto fue la entrada de la música a la escuela, la entrada al arte se hizo por el dibujo, ambas a mediados del siglo XIX, bajo la presidencia de Pedro Alcántara Herrán, mediante el decreto del 19 de 1845, en el que se incluyeron, a favor de una buena educación; así, el canto y el dibujo fueron ramos de instrucción en la escuela desde 1887. Posteriormente, vivirán cambios tanto en su concepción y fines como en la pedagogía y las didácticas más pertinentes. En el siglo XX, en 1963, se estableció un nuevo plan de estudios que incluía, entre otros, la educación estética y manual, con cuatro horas semanales para cada grado de la primaria, que contenía la música, el canto, el dibujo, la educación para el hogar y las obras manuales; la danza se incluía dentro de la educación física (Decreto 1710 de 1963).

Si hasta el momento la enseñanza de las artes —música, canto y dibujo— respondía de algún modo a un propósito de la educación en el orden de las humanidades y la estética, lo que aconteció en el marco de la curricularización de la educación, a partir de los años sesenta, fue un acento en el fin utilitario del arte dentro del currículo, enmarcado en un proyecto mundial por el desarrollo.

A partir de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación, art. 23), la educación estética se convirtió en área fundamental y obligatoria del

conocimiento y de la formación, en los niveles de preescolar, básica y media, ahora denominada *educación artística*. En sintonía, con lo anterior la Ley 397 de 1997 (Ley General de Cultura) reconoció la educación artística y cultural como un factor de desarrollo social; además, se creó el Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural (Sinfac), cuya responsabilidad reside en coordinar, direccionar y promover el desarrollo de la educación artística y cultural no formal, lo que hace referencia especialmente a la educación por el trabajo, en tanto factor social. Por otro lado, en el 2000 se habían establecido ya unos lineamientos en apoyo del diseño curricular en las diferentes áreas de la educación artística.

Dichas políticas, sumadas al auge de los derechos de los niños, ha incidido en una apuesta educativa en la que se promueve el aprendizaje de aquello que el niño desee aprender, por encima de lo que se estipula pertinente enseñarle, lo que da como resultado la llamada educación artística, a partir del interés del alumno, desde su experiencia, en detrimento de los principios teóricos y técnicos de la disciplina del arte en la escuela.

Lo anterior viene suscitando diferentes discursos que legitiman el vaciamiento del arte como disciplina con reglas, límites, fines, etc., lo que permite, a su vez, una cierta postura que reconoce que:

Las funciones culturales, sociales y simbólicas, que en el pasado servían como vía de transmisión de imaginarios y de concreción de la experiencia humana, se desplazan actualmente desde los territorios de las “artes cultas” a los de las “culturas de masas” o “culturas populares”, para proponer e imponer una revisión urgente de nuestros presupuestos estéticos y educativos (Aguirre, 2000. En Jiménez, L., Aguirre, L. y Pimentel, L. G., 2009). (B, p. 36)

En tal postura, el propósito de los contenidos en la educación artística es jalonar y potencializar los procesos de pensamiento en beneficio de una expresión plástica, donde los estudiantes experimenten, reflexionen y recreen su mundo, dejando de lado las tendencias instrumentalistas e innatistas que conciben al arte como un ejercicio exclusivo de genios con talentos especiales, y se enfoca más hacia un trabajo espontáneo y abierto que favorezca el autodescubrimiento (D, p. 17). Esto naturaliza la idea de que el arte lo es todo y que cualquiera es artista; así, hacer trizas con el arte moderno en la escuela tiene sentido. A partir de ello, sus fines van a tornarse distintos. Veamos:

1. “[...] a través de estrategias que involucren el arte como una forma de prevención y solución de conflictos” (B, p. 14), lo que ubica al arte como medio para generar acciones tendientes al logro de la convivencia pacífica y el mejoramiento del clima institucional escolar, pertinente a nuestra condición político-social del posconflicto o posacuerdo.
2. “[...] el arte como un vehículo de reflexión y transformación poética de la realidad [...] (Parada, 2011, p. 45)” (B, p. 19), desde estrategias didácticas propuestas en clase, en las que el arte es también un medio sensible.
3. “[...] permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, p. 11)” (B, p. 35). El arte como experiencia y práctica que comprende, construye y transforma el mundo.
4. “[...] permitir que los estudiantes construyan su identidad tanto individual como colectiva. Individual en el sentido que suscita [...] el desarrollo de la autoconfianza a través del ejercicio creativo, mientras que en lo colectivo el individuo por medio del arte escenifica las relaciones que entabla con otros sujetos y que por su naturaleza son el producto de acciones y hechos recreados que se sustentan sobre un proyecto artístico (Forero, 2006)”. El arte es medio productor de subjetividad (D, p. 17).
5. “[...] el sujeto a través del arte genere una transformación de tipo social, teniendo como referentes unos valores supremos como lo son la autonomía y la libertad”. Aquí el arte actúa como medio transformador de la sociedad.

Los fines que el arte tiene ahora propuestos necesariamente obran a favor de un nuevo

[...] educador que antes que erudito o experto en los procesos de instrucción con respecto a las artes plásticas, [...] se requiere a un ser humano que comprenda las necesidades de los educandos, el cual cumpla un rol más de acompañante dentro de los procesos formativos, en donde motive y ofrezca una diversidad de materiales y herramientas que permitan a los estudiantes desarrollar sus procesos creativos garantizando una libre expresión (Aguirre, 2008, p. 190). (D, p. 17)

El arte sirviente de todo servicio

Lo anterior constituye la puesta en escena del papel de arte escolar referido ya no a los contenidos técnicos propuestos, sino a los intereses del estudiante, los cuales, al parecer, actúan como motivadores, contribuyendo al mejoramiento de las prácticas de aula (D, p. 65). Así, desde el proyecto curricular se expresa que de lo que se trata entonces no es de formar artistas, sino de convertir el arte en un medio de acción pedagógica: “ser un pedagogo artista y un artista pedagogo, comprometido con la preservación del planeta, generador de propuestas investigativas-participativas y creativas que incidan en la transformación y enriquecimiento cultural del país” (F, p. 51).

Los fines presentados anteriormente los recoge el arte contemporáneo, según Lesper (2016, p. 17), en tanto legitima la transformación de los objetos del arte desde el concepto y el contexto. Así, el discurso toma lugar y reemplaza a la obra; el arte se hace dogma, idea, creencia, lo que puede aplicarse a cualquier objeto. Esta nueva ideología se torna en intenciones, en constante contradicción con la apariencia y los hechos. Si en el arte moderno la obra hablaba por sí misma, ahora el discurso produce la obra al margen de la obra misma. Esa ideología del arte, señala Lesper (2016, p. 17), se expresa en siete dogmas, los cuales para la escuela son especialmente pertinentes tres, es decir, los vemos en funcionamiento: el dogma de la transubstanciación, el dogma de la educación artística y el dogma de que todos son artistas.

El primero, en lo referido al concepto, hace desaparecer la substancia, esto es, la obra por el discurso; en este caso, un discurso pedagógico a favor de que el arte lo puede todo, el cual se configura más que nada ideas y creencias venidas desde el exterior, quizá presiones, “[...] identificando las potencialidades del arte como experiencia vital que favorece a la constitución de sujetos creativos y críticos y que a su vez aporten a la construcción de tejido social” (F, p. 55). Ceder el lugar del arte y de la obra en tanto manifestación concreta de la creación individual es lo que el arte contemporáneo potencia en el orden escolar:

[...] la función del arte evoluciona de forma paralela a la historia del pensamiento y del desarrollo humano reconociendo así funciones productivas, expresivas, perceptivas, representativas, comunicativas, cognitivas e incluso trascendentales y afirma que en la actualidad su función es básicamente integradora y relacional, conectando con todos los sustratos de la realidad que compartimos, y no solo como una manifestación superior del espíritu humano.

[...] Es importante aclarar que la “educación” además de llevar consigo un carácter terapéutico, el cual está en auge hoy en día, se permite integrar el término de ciudadanía ya que como nos cuenta el autor su sentido político y cultural está relacionado con actitudes de colaboración, compromiso y reconocimiento. (B, p. 37)

Esto responde de manera especial a las necesidades sociales de época, así como a los fines políticos que la coyuntura exige:

[...] las artes son favorecedoras de dinámicas de integración escolar, social y cultural [...] mediante propuestas relacionadas con el fomento de actitudes para la tolerancia, la solidaridad y la convivencia creativa que promuevan una conciencia crítica frente a los mecanismos de exclusión social [...] (Abad, 2009). (B, p. 37)

No siendo suficiente toda la utilidad que el arte debe ofrecer en la escuela —se asume el carácter de imperativo—, se afirma que el propósito central de la enseñanza de las artes en la escuela es contribuir a la construcción de una identidad desdibujada todavía: “donde se cree una identidad de país ya que según estos documentos se concluye que: “Los colombianos todavía no tenemos una identidad nacional decantada, resuelta, clara, cultivada (MEN, 2000, p. 16)” (C, p. 20).

El tercer dogma, referido a “todos son artistas” (Lesper, 2016, p. 35), constituye el más pernicioso a la hora de destruir el arte moderno, por cuanto democratiza la creación artística —ya mencionada, a propósito de los nuevos fines del arte—, no desde lo más excelso de la creación, sino a partir de lo mediocre, que surge a partir de la convicción de que cualquier cosa que se haga en nombre del arte, bajo los discursos sociales y políticos urgentes y reivindicadores, es susceptible de ocupar un lugar en el arte contemporáneo. De allí que sea pertinente enseñar poca técnica, reglas o principios y, del mismo modo, aprenderlos; para eso sobra tiempo. Todo esto valida a un maestro desposeído de saber, que se regocija en la no enseñanza y sí a favor de que cualquier cosa que el alumno realice es obra, cuya legitimidad no se pone en duda en tanto responde a sus intereses y deseos:

Pensar las artes visuales en relación con su función educadora, implica ver a la escuela, ya no desde su función tradicionalmente reproductora de saberes, sino

más bien desde su función formadora, prepara a los jóvenes y niños para que hagan uso crítico y democrático de los conocimientos que hoy todos los ciudadanos tienen a su alcance. Pensar lo visual en términos de significación cultural conlleva a revisar los fundamentos teóricos y didácticos de la educación de las artes visuales. (F. p. 58)

Educación

La educación naturalizada y reconocida como lo que es necesario hacer, pero que además trae consigo todo lo preciso para un deber ser de las sociedades y los individuos, aparece hoy situada como parte central en la sociedad. En tal sentido, todos saben sobre ella, todos tienen algo que decir para mejorarla, en la certeza de que nunca responde a lo que se espera, es decir, permanece en crisis. Este es el mayor argumento para no definir su concepto y solo opinar sobre lo que es, mostrando lo que no hace, para proponerle nuevos propósitos que el contexto y la coyuntura requieren.

86 ■ La educación vinculada a instituciones como la escuela, para nuestro caso, comportaba hasta hace algún tiempo una serie de saberes y disciplinas mediante las cuales alcanzaba sus propósitos. Sin embargo, el discurso que puebla el corpus revisado sitúa al arte por encima de la educación, confirándole incluso fines de mayor envergadura y, en consonancia con ello, un lugar de mayor relevancia que las ciencias, las cuales han entrado en descenso valorativo por cuanto se les asocia con lo racional, ya devaluado, y con lo ajeno a la propia cultura, la cual está por construirse al margen de los colonizadores:

El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no solamente de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. Formar mentes que puedan criticar, verificar y no conformarse con lo que se les ofrece. (C, p. 47)

Así, el enfoque denominado *educación por el arte*,

[...] adquiere un papel subsidiario y sirve para otros fines más allá del propio desarrollo artístico del individuo, justificándose como vehículo de la expresión personal, como herramienta educativa en la transmisión de valores o como

recurso para la enseñanza de otras materias donde las artes pueden servir de mediador (Giráldez, 2009, p. 69). (B, p. 35)

Dicho enfoque actúa según la necesidad y la coyuntura; por ejemplo, si los asuntos que preocupan a los legisladores se instalan en la ciudad, la educación ahora será encaminada hacia fines que promuevan la transformación de cierta ciudad hacia lo que se considera ideal: la pedagogía ambiental y ciudadana:

Así mismo, la ciudad es lo que sus habitantes perciben de ella, es una representación colectiva, una construcción social que existe en la mente de sus habitantes; se edifica en la cotidianidad, estructurando las percepciones, las emociones, los imaginarios y las representaciones de sus habitantes. Desde sus inicios se ha consolidado como un medio que permite la educación a través de diferentes estrategias y, por lo tanto, aporta a la formación de sus ciudadanos. Así, en este sistema surgen espacios de encuentro donde lo simbólico y lo comportamental forman a los individuos, por lo tanto, la ciudad tiene la potencialidad de construir; es decir, la ciudad es una elaboración de sus habitantes, pero de otro lado se convierte en ente externo que estructura o determina a sus ciudadanos. (E, p. 15)

Lo anterior expresa el modo en que la escuela, institución que educa, deja de ofrecer —a propósito de un proyecto social y humano— ciertas enseñanzas recogidas en disciplinas escolares, asunto ampliamente discutido y propuesto. Ahora es un lugar para la demanda, que se interroga por aquello que le preocupa a la sociedad: ¿la sexualidad? ¿La violencia? ¿La ciudad? ¿El medio ambiente? ¿El arte? No importa lo que sea, siempre y cuando tenga un impacto suficiente sobre los ciudadanos y sus dirigentes y sea recogido, difundido y puesto como verdad por los medios de comunicación, esa es ahora la apuesta educativa: la educación ciudadana, la educación sexual, la educación por la paz, la educación artística. etc.

Educación artística

El discurso legislativo sostiene que se debe pensar en un diseño del área, en tanto no es posible continuar manejando la educación artística de modo tradicional, la cual “[...] se ha orientado a la enseñanza de técnicas y

procedimientos desde los lenguajes artísticos particulares” (MEN, 2000, p. 103); más bien, requiere pensar en contextualizar al estudiante, teniendo en cuenta que los elementos del pasado artístico sirven como constructores de identidad, haciendo que el alumno conozca de primera mano el contexto en el cual existe y en el que seguramente va a construir su vida (C, p. 27).

Y sigue diciendo el corpus que incluso con la propuesta de un nuevo diseño del área —como también se le llama— insiste en afirmar que no pretende “desvirtuar el uso de los referentes extranjeros, ya que estos hablan de la realidad del mundo y de alguna forma dan cuenta de unos antecedentes de la producción artística colombiana” (B, p. 27). La idea anterior se refuerza al señalar que lo que se quiere “[...]” es rescatar esos referentes propios que son usados y analizar de cerca que aportes particulares hacen estos a la formación de los estudiantes y de qué manera son implementados en el aula por los maestros” (C, p. 27). Al parecer, como es ya normal, se cree que esa nueva propuesta va a inventar un mundo nuevo hasta ahora jamás imaginado, en donde, por supuesto, lo anterior no tiene lugar por ser tradicional y caduco. Continúa diciendo que aportará “[...]” una visión desde la realidad de la educación artística plástica- visual y su relación con la historia artística de este país” (C, p. 27). Con los argumentos anteriores se aduce que:

[...] la educación artística, sin que se ofrezca como fórmula garantizada, se convierte en un campo de reflexión y práctica educativa emergente ante el cada vez mayor reconocimiento de que sin ella es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, y de que, asumido como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, p. 11). (B, p. 35)

Lesper (2016) hablará del tercer dogma: el de “la educación artística” (p. 38), aunque no estética, ya que esto último pertenece al archivo de lo moderno, en detrimento de las dinámicas contemporáneas. Dicho dogma se expresa en la transformación sin criterio de los planes de estudio por la demanda social que las instituciones de enseñanza del arte vienen sufriendo. Contenidos, profundidad de la enseñanza y duración de la formación están al arbitrio de una educación artística rápida y mediocre, que centró su objeto y su pedagogía en los discursos y, por lo tanto, poco necesita a la

hora de formar (Foucault, 1988). Así, se podría pensar que el correlato del estudiante que se inscribe a estos programas tensionaría la calidad de tales enseñanzas; sin embargo, ello no se presenta porque la idea de estudiar poco, de modo agradable, sin esfuerzo y en poco tiempo, con la garantía de un título, entusiasman y tranquilizan la conciencia de quienes estudian. Si se los prepara para lo que está de moda, ¿qué más pueden pedir?

Disciplina, saber

El concepto *disciplina* discurre por el corpus de manera aleatoria, sin profundizar en su significado, ni en sus características o clasificaciones y relaciones; en efecto, se asume como naturalizada y referida a un conjunto de enseñanzas o contenidos. También se le usa como sinónimo de conceptos como ciencias y profesiones —antropología, medicina, derecho, enfermería, ingeniería, filosofía— (A, p. 37), así como sinónimo de formación. Por otro lado, se le pone el epíteto de estética: disciplinas estéticas (A, p. 16). Así mismo, se le utiliza como verbo: contenido disciplinar cuando se refiere al currículo en tanto enfoque (A, p. 44), y también como depositaria de conocimientos, habilidades y destrezas para ser enseñadas (A, p. 47).

Las disciplinas puede ser también disciplinas académicas (A, p. 56), se afirma, pero ¿habría unas disciplinas que no tienen el estatuto de académicas? Eso no se aclara. Sin embargo, se incurre en ambigüedades al afirmar que el arte, si fuese una disciplina, sería lo mismo que “espacio académico [que] considera los contenidos disciplinares, interdisciplinares o transdisciplinares, al mismo tiempo que las orientaciones para su enseñanza y aprendizaje, en tanto que constituyen los programas de formación” (A, p. 79).

Si al arte se le define, entre otras maneras, como una disciplina académica en el marco de la formación, ¿podría considerarse, como se afirma en el corpus, que “las disciplinas académicas son de naturaleza fundamentalmente científica y preparan para el cultivo del intelecto y el ejercicio académico”? (A, p. 56). Por lo que hemos encontrado, no, esta sería una excepción.

Si pensamos que las técnicas, los instrumentos, las escuelas y las obras son el objeto del arte como disciplina escolar, la explicación al no del párrafo anterior no puede estar mejor expresada que de la siguiente manera:

[...] La excesiva atención al objeto de conocimiento, en detrimento de la atención a los procesos individuales del aprendizaje y a la promoción de la particularización subjetiva en ámbitos tan proclives a ella como el estético, el crítico o el productivo. Siempre en aras de una uniformidad disciplinar que estandariza contenidos y métodos de trabajo. (B, p. 40)

Ha muerto el saber, ha muerto la disciplina

En el ámbito educativo, las disciplinas escolares devienen en gran medida de las ciencias. Recordemos cómo la emergencia del bachillerato, o la educación secundaria, tuvo efectos sobre unos contenidos disciplinares que profundizaron menos en la ciencia.

Una historia de las disciplinas escolares revelaría las motivaciones sociales, políticas, culturales y económicas que las han atravesado y el modo en que los contenidos se han incluido, transformado o eliminado del plan de estudios. De acuerdo con Foucault (1988, p. 10), estaríamos hablando más de hacer una genealogía política de las disciplinas escolares. De ahí que una historia del arte como disciplina escolar revele variaciones y formas distintas de manifestarse en los planes de estudios que Colombia ha conocido a lo largo de su inclusión en estos. Según Arnaud (2003), podemos preguntarnos si el arte se constituyó en una disciplina de enseñanza y en una materia de enseñanza como parte de la educación escolar.

Los interrogantes anteriores se sitúan en consideraciones que es necesario hacer a la hora de pensar una disciplina escolar: su integración en los programas escolares, su representatividad cultural y la utilidad de los saberes que dispensa, normas que Arnaud (2003, p. 330) expresa como condiciones sin las cuales no se puede optar por la definición de disciplina. A no ser que equiparemos dibujo con arte, la integración en los programas escolares en Colombia se da concretamente en el siglo XX, como lo mostramos anteriormente, con la visibilización de su práctica en las escuelas públicas a finales del siglo XIX y con la obligatoriedad de su enseñanza entrado el siglo XX. Sus fines, más estéticos que artísticos, respondían más a una idea del arte dentro de las humanidades y menos a la utilidad que dispensarían las llamadas artes plásticas, posteriores a los años setenta. Esto último parece inclinar la balanza en la segunda mitad del siglo XX y primeros años del siglo XXI hacia una disciplina escolar —si el arte cumpliera los requisitos mínimos—, cuyos fines artísticos son enteramente contextuales.

Esto resulta en un distanciamiento cada vez mayor del saber del arte a favor de ciertas prácticas al servicio de los intereses políticos y sociales. De esta manera, el arte se enseñaría en la escuela en tanto aporta más utilidad para resolver asuntos sociales que en contribuir a la formación de los individuos, en especial, desde principios estéticos.

Así mismo, las menciones a la historia de la estética o de las artes plásticas en el corpus adolecen de profundidad. En muchos casos, no se le interroga como punto de referencia en términos de su aparición en la escuela, y menos en la idea de diferenciar conceptos como *estética*, *plástica*, etc. Por ejemplo, se asumen ideas que circulan en torno a que conceptos —escasamente definidos en lo que el corpus denomina marco teórico— como *estética*, entre otros, asignados a los filósofos griegos, ya no son vigentes y se le coloca el epíteto de antiguo, caduco, tradicional, es decir, prescindible; todo ello en busca del concepto que más se acerque a los propósitos actuales. De allí que la aparición del concepto, con Baumgarten en 1750, no resulta de interés, y menos la comprensión de la nominación que por los años setenta experimenta el arte en la educación, ahora educación artística y no educación estética.

Del mismo modo, las inquietudes por conceptos como lo bello, la belleza o las bellas artes, la artesanía, lo artístico o lo creativo no aparecen en el corpus. No representan en el campo Σ (realizativo *mostrar*) ningún interés. Y si se incurre en imprecisiones, como señalar que fue tema de interés el concepto de *estética* en Platón y en Kant, para sustentar sus ideas en torno a la *estética*:

Su objetivo no es entonces la formación artística sino la formación estética, Giráldez (2009) lo explica diciendo que está en la educación de los sentidos en los cuales está basada la conciencia, la inteligencia y por ende el juicio humano. Por otro lado, se plantea el enfoque de la “educación para el arte” la cual está centrada en la formación del individuo en posibilitar el desarrollo técnico artístico como fin en sí mismo. (B, p. 38)

Volvamos a su estatuto de disciplina. Si bien durante los siglos XIX y XX la educación del arte aparece en los programas escolares, son varios los problemas evidenciados: discontinuidad en la impartición de sus contenidos, contenidos diversos cambiantes —primero, canto y dibujo; luego, danza, manualidades y, a veces, teatro—, no en todos los niveles de la educación escolar se impartía tal enseñanza, y quienes la enseñaban

no necesariamente eran maestros formados para tal función. A partir de la década de los noventa es cuando se reglamenta y obliga bajo ciertos lineamientos su enseñanza, con la denominación de educación artística. Allí se entiende el arte más en su función de alcanzar propósitos individual y colectivamente, que a partir de su definición y su teoría:

El arte orientado hacia la canalización de talentos y al desarrollo de la comunicación interior del niño, le permite animar su vida emotiva, iluminar su inteligencia, guiar sus sentimientos y su gusto hacia las más puras formas de belleza por caminos con norte definido hacia el encuentro del punto máximo de creación y desarrollo espiritual.

El aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida: entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y en general lo que denominamos el pensamiento holístico; justamente lo que determinan los requerimientos del siglo XXI. Ser “educado” en este contexto significa utilizar símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y pensar en soluciones antes no imaginadas.

De hecho, las artes sirven de punto de encuentro, integrador de la historia, las matemáticas y las ciencias naturales, así podemos pensar en cualquier pintura como testimonio de un periodo histórico, o una escultura de Calder como analogía visual de ecuaciones algebraicas. (MEN, 1997)

Por otro lado, en dichos lineamientos, cuando se refiere a la educación artística, se vuelve al arte y se señala que no es posible enseñarlo, pero que la escuela sí necesita de personas formadas idóneamente para dicha labor. Aquí, vale la pregunta: ¿qué es entonces lo que enseña la disciplina de educación artística, cuando se señala que de todas formas lejos está de enseñarse el arte o de formar artistas?

Respecto de su representatividad cultural, el primer obstáculo es la diferencia de enseñanza entre el sector público y el sector privado. El segundo aduce de modo permanente su dificultad de proveer los cargos suficientes a las escuelas para que se subsane la falta del profesor de educación artística en los distintos niveles de formación. El tercer elemento



es el desacuerdo sobre la importancia de tal disciplina en la educación de niños y jóvenes:

La falta de acuerdos para dar significado al área de Educación Artística dentro del Proyecto Educativo Institucional PEI, se constituye en la principal dificultad para su manejo en las instituciones. Esto produce un trabajo aislado y desarticulado, sin mucha convicción. En general, los rectores, profesores, padres de familia y muchos maestros desconocen la importancia de la educación artística para el desarrollo de personalidades integradas y de comunidades democráticas; hay casos en los que ni siquiera se reconoce el área como indispensable y obligatoria en el currículo y por consiguiente en el plan de estudios. (MEN, 1997)

Incluso, se afirma que tal diversidad de puntos de vista hace difícil la construcción de lineamientos como en las otras disciplinas escolares. Tal afirmación es verdadera si nos detenemos en lo que aparece en el corpus referido a que el arte es distinto de la ciencia, es decir, si las disciplinas escolares son el resultado de procesos de recontextualización o apropiación de ciertos contenidos de la ciencia, la educación del arte estaría en otro lugar. Esto explica que el elemento segundo de la representatividad cultural en tanto generalidad social no pueda ser demostrado. El tercer elemento, el de la utilidad que dicho saber dispensa, es el que más aparece como propósito, definición y proyecto. La educación artística tiene, antes que nada, que responder en clave de medio, resolver un sinnúmero de problemas escolares que, desde el arte y sus bondades, puede venir en auxilio de situaciones de orden político y social. De lo anterior surge la inquietud con respecto a si la educación artística se constituye o no en disciplina escolar.

Olvidar el saber a cambio del diálogo de saberes

Una posibilidad está en acercarse a ese otro modo de nombrarla: como saber. Pero, ¿de qué saber hablamos? ¿De un saber en el que no hay reglas, normas, límites, teorías, presupuestos, técnicas? Al parecer, por lo que el corpus tiene, sí, de ese saber es del que se habla. Un saber que esta fundamentalmente en manos del estudiante:

La forma tradicional de enfocar la educación artística, en donde no se le permite al estudiante construir su propio saber, convoca hoy a la exploración de nuevas

alternativas que permitan una aproximación desde una perspectiva distinta, en donde estén presentes la creatividad, la construcción y la valoración por parte del educando para que este se convierta en un agente que no sólo es capaz de resolver problemas en diferentes contextos, sino que además se torne en sujeto activo de su propio aprendizaje. (D, p. 10)

En dicha perspectiva, “desde el aspecto formativo del área artística se debe decir que hoy en día ya no se busca capacitar al sujeto para que desarrolle unas determinadas habilidades y destrezas en el manejo de herramientas” (D, p. 20). Así, la educación artística en tanto saber parece renunciar al saber del arte: las teorías, las técnicas, los instrumentos, la obra. Lo anterior decanta ya no en el saber, en cuanto ese saber produce saberes; ahora, se propone como “[...] fin último del trabajo escolar no el conocimiento, sino el diálogo de saberes” (D, p. 28).

Conclusiones

94

La aproximación al corpus arroja algunas conclusiones parciales. Por un lado, no hay interés en los conceptos que atraviesan los trabajos de grado, es decir, no se percibe una preocupación por definirlos, ni caracterizarlos, ni clasificarlos; de igual manera, mostrar sus relaciones, tensiones o contradicciones tampoco es relevante. Sin embargo, sí aparecen naturalizados como sinónimos y presentados de manera aleatoria: campo es todo y nada, el arte es y no es campo; el arte es disciplina, saber, asignatura, plan de aula.

En la escuela se produce saberes y, por ello, está autorizada para dialogar con otros saberes. Pero especialmente parece poder resolver cuanto problema social se enuncie y pueda ser visibilizado en la escuela: problemas de violencia, en el orden a la sexualidad humana, problemas ambientales, de convivencia y problemas en el orden de los derechos, por nombrar algunos ejemplos. Todo lo anterior bajo la premisa del deseo del estudiante, a quien no le interesan las reglas, los límites y, mucho menos, la teoría del arte y su técnica.

Referencias

- Arnaud, P. (2003). La educación física. En G. Avanzini (Ed.), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días* (pp. 323-342). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante Zamudio, G. (2016). Sobre el concepto de campo en Bourdieu. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 49-66.
- Decreto 41 de 1881 (1 de agosto), por la cual se fomenta la navegación del río Meta. *Diario Oficial n.º 5038*. Recuperado de [http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1596733?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1596733?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)
- Decreto 595 de 1886 (9 de octubre), sobre instrucción pública secundaria y profesional. *Diario Oficial n.º 6831*. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1855750>
- Decreto 1710 de 1963 (25 de julio), por el cual se adoptan el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial n.º 31.169*.
- Decreto orgánico de instrucción pública primaria (DOIPP) (4 de enero de 1870), por el cual se reglamente la educación pública en Colombia. *Periódico Oficial de Instrucción Pública*, (1 y 4), 4-10.
- Diploma de un maestro graduado (30 de agosto de 1878). *El Boyacense* (74), 296.
- Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Barcelona: Pretextos.
- Gilbert, R. (2003). La enseñanza primaria. En G. Avanzini (Ed.), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días* (pp. 194-214). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lesper, A. (2016). *El arte contemporáneo: un dogma incuestionable*. Bogotá: Fundación Malpensante.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Mayeur, F. (2003). La enseñanza secundaria y superior. En G. Avanzini (Ed.), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días* (pp. 177-193). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1997). *Lineamientos curriculares: Educación Artística*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-339975_recurso_4.pdf