

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

Bernardo Bustamante Cardona

Doctor en Artes. Profesor asociado, Departamento de Artes Visuales, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia. Coordinador Área Pedagógica Licenciatura, Universidad de Antioquia

bernardo.cardona@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4897-1944>

María Clara Arenas-Sanín

Doctora en Educación. Profesora asistente, Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia. Coordinadora Licenciatura en Música, Universidad de Antioquia

mclara.arenas@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-0231-4647>

Piedad Posada Mejía

Magíster en Educación. Profesora de Cátedra, Departamento de Artes Visuales, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia

piedad.posada@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6724-0012>
<https://doi.org/10.17533/udea.artes.361151>

Fecha de recepción: 11/10/2023
Fecha de aprobación: 26/3/2024

Resumen

El presente artículo reflexivo busca problematizar los cambios que hubo en la didáctica de la educación artística durante la pandemia, por medio de tres unidades de análisis: “educación artística”, “sensibilidad” y “sociedad de la incertidumbre”, las cuales se cruzaron en los estudios de las respuestas de un cuestionario compuesto por 20 preguntas aplicadas a 5 docentes del área de Educación Artística y Cultural de cinco instituciones educativas públicas del distrito de Medellín y a un directivo de una universidad pública en el mismo distrito, en una matriz de doble entrada, dando como resultado lo que se ha denominado acá “tópicos correlacionales”: “instrumentos tecnológicos”, “sistema mediador”, “sistema mediado”, “sistema de saber”, “espacios físicos y virtuales”, “contexto institucional y entorno”, los cuales permitieron desarrollar las discusiones sobre los cambios en la didáctica de la educación artística en dicho periodo. Según el presente análisis, se puede concluir que los cambios producidos en la didáctica de la educación artística durante la pandemia fueron claros y sistémicos, según las relaciones develadas entre los tópicos relacionales en cada una de las categorías. Además, se puede plantear la hipótesis de que la didáctica de la educación artística después de pandemia está desfasada con respecto a su entorno y a los retos y desafíos del presente.

Palabras clave: didáctica de la educación artística, pandemia de COVID-19, sensibilidad, sociedad de la incertidumbre.

Abstract

The present reflective article aims to problematize the changes that occurred in the didactic of art education as a pedagogical practice during the pandemic through three units of analysis: “arts education,” “sensitivity,” and “societies of uncertainty.” These units intersected in the study of responses to a questionnaire consisting of 20 questions administered to five arts and cultural education teachers from five public educational institutions in the District of Medellín, as well as to a director from a public university in the same district. The data were analyzed using a double-entry matrix, resulting in what is referred to here as “correlational topics”: “technological instruments,” “mediating system,” “mediated system,” “knowledge system,” “physical and virtual spaces,” and “institutional context and environment.” These topics facilitated discussions about the changes in arts education during this period. Based on the present analysis, it can be concluded that the changes in the didactic of art education during the pandemic were clear and systemic, as revealed by the relationships among the correlational topics within each category. Additionally, a hypothesis can be proposed that post-pandemic in the didactic of art education is out of sync with its environment and the current challenges and demands of the present.

Keywords: didactics of art education, COVID-19 pandemic, sensitivity, uncertainty society.

Introducción

Desde el año 2020, cuando aún se estaba habitando el fenómeno mundial de la pandemia de COVID-19, se empezó a problematizar el sentido de la escuela y sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica, a partir de preguntas como: ¿qué es la escuela?, ¿cuál es el sentido de la enseñanza

de contenidos?, ¿cuál es el rol del maestro y de los padres de familia dentro de los procesos formativos de los alumnos?, entre otras.

Desde ese entonces hasta ahora, se han escrito muchos artículos y libros, se han realizado congresos nacionales e internacionales en torno al impacto de la pandemia y las consecuencias y oportunidades de la pospandemia en la educación y, en especial, de la educación artística. Publicaciones como “Prólogo. Educación artística en los tiempos de COVID, una oportunidad para repensar la docencia”, de Álvarez-Rodríguez *et al.* (2023); “Emergencia del arte digital en la educación artística y las artes visuales en tiempos de pandemia”, de Cárdenas (2021); “Estrategias de aprendizaje artístico y la interdisciplinariedad en tiempos de pandemia como proyecto de vida”, de Dorado Longas (2021), y “¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia?”, de Motos-Teruel y Navarro-Amorós (2021), han permitido reconocer la complejidad del objeto de estudio, teniendo en cuenta las diferentes maneras en las que se abordó la crisis, lo que fomentó el surgimiento de múltiples oportunidades para replantear algunos aspectos de la didáctica de la educación artística, a partir del desarrollo de herramientas y estrategias de corte interdisciplinar que garantizaran los procesos formativos en dicho período.

Esta reflexión se lleva a cabo con base en un *análisis correlacional*, el cual tiene como propósito “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández *et al.*, 2010, p. 88).

Las variables o tópicos correlacionales propuestos para este análisis son: “instrumentos tecnológicos”, “sistema mediador”, “sistema mediado”, “sistema de saber”, “espacios físicos y virtuales”, “contexto institucional y entorno”, que permiten estudiar en profundidad los aspectos relevantes en el campo de saber de la didáctica de la educación artística.

El proceso investigativo se inició desde una pregunta: ¿qué cambios hubo en la didáctica de la educación artística en la pandemia? Esto permitió profundizar sobre diferentes posturas, tanto teóricas como prácticas, en las cuales un acontecimiento de tal magnitud llamó la atención sobre el contexto de diversas maneras.

En este artículo se busca problematizar la didáctica de la misma educación artística durante la pandemia, para que los cuestionamientos no queden solo en la simple formulación, sino que también susciten reflexiones que permitan desarrollar prácticas desde distintas ópticas, y teorizar sobre un fenómeno que aún requiere conceptualización.

El texto está dividido en tres apartados: en el primero se explica la metodología usada para el desarrollo de este proceso reflexivo; el segundo

desarrolla la relación entre cada una de las unidades de análisis —“educación artística”, “sensibilidad” y “sociedad de la incertidumbre”— con los tópicos correlacionales, y en el tercer apartado se plantean unas provocaciones finales a modo de conclusión.

Análisis correlacional

Para problematizar los cambios en la didáctica de la educación artística durante la pandemia de COVID-19 se desarrolló un análisis correlacional. Utilizando una matriz de doble entrada, se relacionaron unidades de análisis conceptuales con tópicos correlacionales para generar una reflexión sobre los cambios sistémicos detectados en la didáctica de la educación artística en tiempos de pandemia, teniendo en cuenta dos insumos: uno teórico, enfocado hacia las teorías que han abordado este campo de saber, y uno práctico, desarrollado a partir de la información recolectada, mediante entrevistas a maestros del área de las instituciones educativas: Institución Educativa Maestro Fernando Botero, Instituto Nacional de Educación Media José Félix de Restrepo, Institución Educativa Fe y Alegría La Cima, Institución Educativa Nuevo Horizonte Paulo VI y Colegio Empresarial San Antonio de Prado.

Las etapas de análisis fueron las siguientes:

1. Codificación inicial. Identificación de las unidades de análisis: “educación artística”, “sensibilidad” y “sociedad de la incertidumbre”; y de los tópicos correlacionales: “contexto institucional y entorno”, “sistema mediador”, “sistema mediado”, “sistema de saber”, “espacios físicos y virtuales” e “instrumentos tecnológicos”.
2. Construcción de la matriz de doble entrada.
3. Correlación cualitativa, Mapeo de las relaciones conceptuales entre las unidades de análisis y los tópicos correlacionales para identificar patrones sistémicos.
4. Interpretación reflexiva. Discusión de las conexiones observadas y su significado.

Cuando se expresa lo correlacional como posibilidad, se da a entender que se dispone de elementos que no solo se agregan, sino que también forman una estructura-sistema que tiene un significado común y mayor que la suma de sus partes. Por lo tanto, el enfoque reflexivo asume las contradicciones y supera las negaciones, para describir las relaciones que emergen como respuesta al problema de la pandemia en el campo de la didáctica de la educación artística.

En esta problematización sobre los cambios de la didáctica de la educación artística en pandemia es necesario puntualizar que se entiende la pandemia como un hecho de *cisne negro*.¹ Este término connota la ruptura de un estándar, el advenimiento de una catástrofe o acontecimiento que se sale de lo que se entiende como procesos normales. Esto engloba todas las actividades sociales e incluye cambios no predictivos en los comportamientos cognitivos y los sistemas sociales.

Se propone, entonces, siguiendo a Morin (1998a), aprehender desde la dialógica no solo las conexiones entre los elementos, sino también las transformaciones que se dan en todas las antinomias posibles.

Relaciones entre las unidades de análisis y los tópicos correlacionales

En este apartado se desarrolla el análisis correlacional entre las unidades de análisis: “educación artística”, “sensibilidad” y “sociedad de la incertidumbre” y los tópicos correlacionales: “instrumentos tecnológicos”, “sistema mediador”, “sistema mediado”, “sistema de saber”, “espacios físicos y virtuales” y “contexto institucional y entorno”, lo que permite develar los cambios estructurales que hubo en la didáctica de la educación artística durante la pandemia.

La educación artística crítica²

Al revisar el funcionamiento histórico de la educación artística dentro de la escuela como institución, se ha visto que ha habido diversas relaciones entre el maestro, el alumno y el contenido. Estas relaciones han sido variadas, precisamente por el planteamiento didáctico en el cual se han inscrito.

En el caso de Colombia, se puede percibir que, históricamente, la educación artística ha estado inscrita, según el tipo de institución, en alguno de los siguientes modelos didácticos:

- *El tecnocentrista* (logocentrista), que se ha encaminado hacia el aprendizaje técnico del arte, con un sentido de desarrollo progresivo en dificultad y con una finalidad clara de la mimesis del modelo.

1 Cafferatta, comentando el trabajo de Lorenzetti, juez de la Corte Suprema de Justicia de Argentina, dice que, en síntesis, Lorenzetti afirma que “La pandemia es una ‘corrección sistemática’ un ‘cisne negro’ nacido de un desorden previo, de una ruptura de la frontera entre la alimentación humana y los mercados de vida silvestre” (Cafferatta, 2021, p. 2).

2 Lo *crítico* se comprende como un tipo de pensamiento que es producto de la crisis, pero que se compromete a afrontarla y tratar de entenderla, para ir encontrando pistas de solución que lleven a la sociedad a superarla (López, 2019).

- *El expresivo*, orientado hacia el desarrollo de la expresividad y de la capacidad creadora, entendiendo el arte como un vehículo catártico que permite al sujeto la liberación de emociones y de sentimientos, a partir de la experiencia artística.
- *El disciplinar*, que hace una emulación de la educación superior en la educación básica, y busca crear un aprendizaje científico del arte desde el acercamiento a la historia, a la estética, a la crítica y a la producción artística.
- *El integrado*, que pretende integrar las artes (de una manera no muy clara) o a otras áreas del currículo o entre sí mismas, a partir de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, preguntas o proyectos.
- *El culturalista*, que busca integrar el arte y la cultura superando la noción de las *bellas artes*, expandiéndolas a la noción de *artefacto* en el marco de la cultura visual cambiante, emergente y contingente (Giráldez y Pimentel, 2011).

Cada uno de estos planteamientos didácticos ha respondido a las necesidades epocales de las instituciones como la escuela y el Estado, y particularmente después de la década de los sesenta han ido instaurándose dentro de las prácticas pedagógicas de los maestros, según su formación y las demandas institucionales, y según los lineamientos u orientaciones que han surgido desde el Estado.

Al enfocarnos particularmente en lo denominado “prepandemia”, la educación artística en las escuelas (nombrado como “sistema de saberes”) ha funcionado de diversas formas, ya que, desde la Ley 115 de 1994 —Ley General de Educación— (Colombia, Congreso de la República, 1994), con la creación de la figura del Proyecto Educativo Institucional, cada institución ha tenido la autonomía para determinar cómo poner a circular la educación artística en el plan de estudios, respetando su carácter de área obligatoria y fundamental.

En ese sentido, se pueden encontrar unas instituciones donde la educación artística ha priorizado la enseñanza disciplinar de las artes plásticas y visuales, dentro de las demás asignaturas que componen el área (música, artes escénicas y danza), brindando espacios formativos especializados (o no) en este saber; hay otras que su apuesta se inclina más hacia la música; otras (en menor proporción) que se enfocan más en las artes escénicas (teatro o danza); otras cuya apuesta es modular, es decir, se enseñan varias disciplinas por bimestres o trimestres, transitando de una a otra de manera articulada (o no); y finalmente, otras más que, al tener las condiciones ya sean de tipo económicas o de interés, le apuestan a la enseñanza de varias

disciplinas artísticas durante todo el año escolar, de manera articulada por medio del aprendizaje basado en proyectos, preguntas o problemas, o de modo independiente.

Como se puede observar, hay muchas estrategias que elimina o acoge el mediador, dentro de las alternativas que las instituciones han desarrollado para poner a circular la educación artística en sus planes de estudio, todas sujetas a presupuestos o intereses pedagógicos inscritos en sus proyectos educativos institucionales.

Al revisar los planes integrales de área de las instituciones educativas donde se recogió la información, se puede constatar que muchos de los planteamientos que allí se encuentran son ideales a alcanzar, en tanto en la materialidad de la práctica son utópicos por las mismas demandas del presente. Presupuestos como desarrollar la sensibilidad de los estudiantes, proveerlos de experiencias estéticas a partir del encuentro con el lenguaje artístico, entre otros, se leían como sueños inalcanzables antes de la pandemia, por la manera como se concebía tanto en el papel como en la práctica el lugar de las artes en dichas instituciones. Sin embargo, por las condiciones devenidas de la pandemia, se pudo comprobar que esto detonó cambios estructurales en su funcionamiento en la escuela y evidenció que aquellos planteamientos imposibles de lograr en los proyectos integrados de aula se materializaron, sin saber aún cómo.

A continuación se propone una aproximación de cómo se dieron esos cambios estructurales a partir de los tópicos propuestos.

La tríada didáctica en la pandemia: el sistema de saberes, el sistema mediador y el sistema mediado

El arte como sistema de saberes en la escuela, curricularmente hablando, antes de la pandemia provocada por el COVID-19, funcionaba de manera insular en cuanto a las otras áreas del currículo, o funcionaba como auxiliar y decorativa para eventos escolares, ferias, actos cívicos, entre otros. La pandemia detonó la necesidad de romper ese esquema y de buscar alternativas que:

1. Dialogaran con la realidad de muchos hogares que no tenían los recursos ni económicos, ni tecnológicos, ni espaciales para proveer los elementos necesarios para sostener el funcionamiento habitual de la escuela, es decir, recibir de 6 a 8 horas de docencia directa, teniendo en cuenta que, o no tenían internet, o no tenían suficientes dispositivos para que todo el núcleo familiar pudiera estar conectado en actividades asociadas al trabajo (por parte de los padres o adultos),

o al estudio (por parte de los hijos), o no contaban con los espacios para que esas actividades pudieran desarrollarse de manera exitosa.

2. Humanizaran la experiencia escolar, que se vio forzada a migrar a escenarios virtuales, provocando distancias y cambios en las formas de relacionamiento (mediación), no solo con el otro (maestro y compañeros), sino también con lo espacial y con el saber en sí.

Esta situación forzó a la escuela a hacer una revisión de las mallas curriculares, a reformular estructuralmente el sistema de saberes y propició la necesidad de cambiar la pregunta de qué se debe enseñar, en términos de contenidos, a qué necesitan “aprender” los alumnos —el sistema mediado—, en el marco de la incertidumbre frente a la vida misma.

Esta revisión implicó también preguntarse por las condiciones sociales, culturales, económicas y cognitivas de los alumnos, es decir, replantear la definición del sistema mediado y sus necesidades, problematizando cuestiones como el tiempo, la autogestión, la autonomía, y preguntarse, además, por cómo hacer que la escuela siguiera existiendo a pesar de lo que sucedía en ese momento.

Se requirió, por lo tanto, cambiar la mirada insular del conocimiento para vincularse con otras áreas, mediante la reelaboración de los sistemas de saberes, la ampliación de sus fronteras o la transgresión de sus límites, y crear comunidades de aprendizaje, al modificar las metodologías de mediación a partir de preguntas, problemas, proyectos o temas.

Este giro metodológico fue sustancial y en él se vieron involucrados los maestros. Se debió, por lo tanto, reconocer sus fortalezas y sus limitaciones desde la relación con lo tecnológico; desacomodar las prácticas conocidas y habituales, y forzar el cambio, el movimiento, en la estructura dinámica del proceso mediador. Eso, en términos de modelos de enseñanza de las artes, forzó el paso de la educación artística insular a la educación artística integrada, así como de la educación artística disciplinar a una *verdadera* educación artística y cultural, situada en el presente, que leyera las condiciones de época y se ubicara en una realidad con incertidumbre.

El rol del alumno, sistema mediado, también cambió. La motivación no fue únicamente cuestión del maestro. El alumno también tuvo que velar por mantener su interés a partir de lo que las condiciones iban mostrando. La educación artística se convirtió, para muchos, en el vehículo para narrar la realidad que se estaba viviendo, ya fuera por medio de estrategias como la bitácora de viaje hacia lo desconocido, o mediante el aprendizaje basado en problemas, convirtiendo la experiencia cotidiana en un proyecto que

buscara responder preguntas del día a día, en medio del encierro y el temor por la extinción de la vida.

Si bien la pandemia evidenció, de manera más clara, las prioridades en términos de asignaturas para las directivas escolares, que se vieron en la situación de poner en primer lugar la enseñanza y ¿el aprendizaje? de las ciencias duras, dejando a las artes y a otras asignaturas de las ciencias humanas como comodines, estas, a su vez, detonaron movimientos tácticos a partir de la práctica cotidiana, tanto del sistema mediador como del sistema mediado.

El consumo de arte, entendiéndose de manera expandida como sistema abierto que estaba modificando las fronteras, superó la noción de *bellas artes*, y se recurrió en la práctica mediadora a la inclusión del cine, la televisión, el *streaming*, las redes sociales, con los contenidos que allí circulan, los conciertos virtuales, entre otros. Lo anterior evidenció que, al ser trabajado en la escuela, el arte se convirtió para muchos en un salvavidas emocional y fue vehículo para transitar por otras actividades escolares, consolidando la ruptura de fronteras sistémicas y actividades interdisciplinares. Esto hizo que también la noción de *contenidos* —sistema de saberes— variara, ya que el arte dejó de ser un contenido para evaluar, a ser un medio con el cual sobrevivir, con el cual conocer y reconocer realmente el entorno, por medio del que se podía expresar, manifestar y afrontar la incertidumbre que nos ahogaba.

Los instrumentos tecnológicos y su relación con el contexto institucional, con los espacios físicos y virtuales, y con el entorno

Antes de la pandemia, la relación entre los instrumentos tecnológicos y los espacios físicos para la enseñanza de las artes era de tipo utilitarista, es decir, la pantalla, el videoproyector y el computador eran instrumentos opcionales dentro de las prácticas de enseñanza de las artes, ya que no todas las instituciones educativas contaban (cuentan) con los recursos económicos para proveer de aquellos a los docentes, por lo que los elementos del sistema se presentaban fraccionados. En contraste, lo análogo siempre estuvo (está) al servicio de la experiencia artística, pues se parte de la premisa de que “todo pasa por el cuerpo”; por ende, la tecnología no se articulaba al sistema mediador como instrumento o reflexión metodológica, sino que se presentaba como complemento, pero su uso no era obligatorio.

La pandemia obligó a que esta relación fuera indisoluble, se articulara de forma firme, ya que solo se podían enseñar las artes a través del uso de instrumentos tecnológicos y en espacios virtuales. El discurso educativo

anglosajón de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se hizo fuerte como única opción de relacionamiento. Sin embargo, esto visibilizó el analfabetismo de muchos docentes en el campo de lo tecnológico y lo didáctico, lo que forzó a que se autogestionara la capacitación al respecto, para poder ponerla al servicio de la enseñanza.

Los aspectos en los que se enfatizó en la capacitación es en lo referente a la creación de recursos educativos digitales que dinamizaran las prácticas; el uso de estrategias didácticas como la gamificación, a través de aplicaciones como LearningApps o Kahoot; el uso de redes sociales, como Facebook o WhatsApp, como medio de interacción; la búsqueda de materiales como libros en formato PDF, tutoriales, entre otros, cambiando la manera de comprender el rol del maestro en la escuela —redefiniéndose en sus estructuras—, al pasar de ser el enseñante a ser el mediador, el provocador del aprendizaje a través de las TIC.

La sensibilidad

Se propone, en este enfoque, una delimitación conceptual, entendiendo la *sensibilidad* “como la facultad de distinguir a través de los sentidos (vista, olfato, tacto, gusto, audición) determinados aspectos y cualidades en los fenómenos naturales, sociales o artísticos”, como aquello que promueve, “en gran medida por medio de experiencias estéticas, la capacidad de percepción en los estudiantes, otorgándoles la oportunidad de generar significados a dichas experiencias” (Ortega, 2012, citado en Arenas, 2015, p. 137).

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación, a través del texto *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media* (Colombia, Ministerio de Educación, 2010), plantea que en la educación artística (que conceptualizamos como el sistema de saberes) se identifican tres competencias: la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. Con respecto a la sensibilidad dice:

Al referirnos a la sensibilidad (Aesthesia) como una competencia específica de la Educación Artística, es necesario aclarar, por un lado, que no se habla de la mera sensibilidad biológica concebida como el conjunto de reacciones de los organismos frente a diversos estímulos del medio, el cual les permite su adaptación y sobrevivencia. Por otro lado, se reconoce que todos los organismos pueden experimentar en ellos y procurar en otros distintos niveles de sensibilidad.

Ahora bien, en el ser humano encontramos que, además de esta expresión biológica de la sensibilidad, existe una forma más compleja de ella que se hace evidente al afectarse y afectar a otros. Así mismo, en ella se hace presente la intencionalidad y tiene una de sus manifestaciones más acabadas en la

expresión artística. [...] De este modo, la sensibilidad es una competencia que se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la producción cultural y artística. (p. 26)

Apoyados en esta última definición, se puede decir que la sensibilidad es una disposición evidenciada en este afectarse y afectar a los otros, e implica la dimensión corporal, emocional y la apertura al entorno.

Entendiendo que los órganos de percepción son los intermediarios entre sistema y entorno, un aspecto relevante en el proceso de la sensibilidad es el cambio que se presentó de los estímulos perceptivos durante la pandemia, por lo que se requirió, por parte del mediador, la reestructuración de los sistemas de saber, para que la sensibilidad del sistema mediado sobre los objetos cotidianos y la participación de la observación sobre los objetos del entorno generaran nuevas relaciones en el estudiante con la realidad a su alrededor. Las nuevas estrategias propiciaron una aproximación inédita a múltiples interacciones entre el sujeto y los artefactos cotidianos que lo rodeaban (Fernández, 1991-1992). En pandemia, esta reorientación de expectativas estructurales se convirtió en el motor de creación e innovación de las clases; a su vez, dicha reorientación provocó un acercamiento de otra manera y con otra mirada al entorno de los medios masivos de comunicación.

En pandemia se transformaron las interacciones entre los sistemas (mediador y mediado), es decir, una parte de la didáctica de la educación artística se vio altamente transformada, ya que la dimensión corporal y emocional de los estudiantes se presentó en un contexto de realidades paralelas, pues los estudiantes vivían, por un lado, la realidad física, y por otro, la realidad digital. Los estímulos paralelos no lograron, en primer momento, ser mediados por el docente; por lo tanto, podría decirse que no tuvieron herramientas para un abordaje de la mediación emocional, que es componente de la sensibilidad.

Lo anterior se complejizó y requirió que se construyeran estrategias que aportaran al cuidado de la salud mental del sistema mediado (estudiante), con acompañamiento de equipos psicosociales, y se procedió a realizar diferentes tipos de actividades individuales y colectivas en las cuales se privilegiaran la estabilidad emocional. De este modo se realizó una reestructuración en los objetivos de los saberes mediados.

La educación emocional no estaba en el currículo oficial, pero la alta deserción en medio de la pandemia disparó la preocupación de los entes gubernamentales, y fue este el momento en que las artes ocuparon un lugar preponderante en la ayuda a los estudiantes para encontrar un sentido ante la incertidumbre. Se llevó a cabo, entonces, una reestructuración de

las prácticas de mediación y una reorientación de los objetivos por alcanzar. Una de las enseñanzas más contundentes es que los estudiantes requirieron un acompañamiento profesional en cuanto a lo emocional; para esto se demandó el fortalecimiento institucional de equipos profesionales de apoyo psicosocial.

Como se puede observar, la sensibilidad implica la dimensión corporal en la experiencia de la educación artística, y es en este sentido que algunos docentes, entrevistados por los autores del artículo durante la pandemia, opinaron que la sensibilidad fue atravesada desde condiciones de incertidumbre y esto afectó las relaciones de mediación entre los estudiantes y los profesores.

En el tópico correlacional “instrumentos tecnológicos” se pueden nombrar varios aspectos, ya que lo que se presentó no fue solo un vínculo digital, sino también un vínculo pedagógico y emocional, los cuales generaron una necesidad de tener, por parte del mediador y del mediado, un dominio sobre saberes que no se habían incluido con profundidad en la escuela regular, como el uso de tecnologías de forma cotidiana y permanente, que produjo un efecto que se puede denominar “sujetos de pantalla”, condición que adoptó el sistema mediado en una reconfiguración de sus relaciones con el entorno.

El uso permanente de plataformas y medios digitales evidenció la necesidad directa de tener un nivel alto de dominio y conocimiento pedagógico de las tecnologías como instrumentos mediadores; sin embargo, la realidad del momento fue su uso improvisado, tanto por el sistema mediador como por el mediado. Se hizo necesario, por lo tanto, tratar de entender, por parte del sistema mediador, que los sistemas mediados (estudiantes) son nativos digitales, por lo que los docentes se vieron enfrentados a nuevos retos y a una reestructuración de sus propios saberes.

En el tiempo referido, se propuso que las escuelas se percibieran como *ecosistemas digitales*. Pérez y Ruiz (2020) definen un *ecosistema digital* como “un conjunto de plataformas en línea, recursos educativos digitales, comunidades virtuales y entornos de aprendizaje colaborativos” (p. 77). Dicha expresión se pensó como una política de trabajo desde las directivas y desde los lineamientos ministeriales; pero los docentes, como sistema de mediación, recibieron los impactos de la realidad incierta y se sometieron a largas horas de pantalla, con dos tipos de labores: las pedagógicas, que también incluyen las didácticas y educativas, y las administrativas, que se intensificaron, pero no adoptaron el aprendizaje colaborativo, ni las comunidades virtuales de aprendizaje.

Además, las condiciones devenidas por la pandemia propiciaron espacios de exclusión por asuntos económicos y sociales, que la misma escuela no

pudo resolver. No todos los estudiantes tuvieron los instrumentos tecnológicos para estar insertados en los procesos formativos y muchos de ellos no tenían la capacidad instalada tecnológica en sus hogares —pues muchas familias tuvieron que priorizar entre comprar alimentos o pagar internet—, lo cual ponía en crisis todo el proceso de mediación, no solo los saberes, sino también los canales de comunicación, que son básicos en esta relación entre sistema mediado y sistema mediador, rompiendo, por lo tanto, el vínculo de la información.

Como dice la teoría de sistemas presentada por Bertalanffy (1982), los sistemas presentan una resistencia al cambio. En algunos casos, la desestabilización sentida por los mediadores ocasionó renuncias del cargo; en otros, requirió pagos adicionales a terceros para que realizaran los trabajos relacionados con el cargo y, en el mejor de los casos, los docentes se apropiaron del desafío tecnológico y se propusieron conocer las herramientas y explorar y crear contenidos digitales, rehaciendo sus estrategias de mediación y sus propias estructuras de saber. Lo anterior exigió rediseñar las acciones didácticas a partir de la reconfiguración de los saberes pedagógicos y, por lo tanto, actuar de acuerdo con el entorno de incertidumbre expresado por el efecto pandemia.

En resumen, la escasez de los recursos, la estrechez de los espacios y las dificultades en la comunicación afectaron la sensibilidad en su dimensión corporal, emocional y la apertura al entorno.

Sociedad de la incertidumbre

Desde la teoría de sistemas complejos, que abarca conceptos como *energía, materia e información; entradas, elaboración y salida de la información; comunicación entre sistema y entorno*, la *incertidumbre* se puede entender como un efecto de la comunicación y lo contrario de la información. Además, se puede considerar la información como el vínculo entre sistema y entorno, como también entre sistema mediado y sistema mediador.

El sistema abierto comparte información con el entorno, y esta puede ser considerada como una probabilidad y asimismo es necesaria para la toma de decisiones. También es posible asumirla como *negantropía*, es decir, como una estructura ordenada, estructurante y estructurada, como una entrada que proviene del entorno al sistema en forma de entropía negativa. Al respecto, dice Bertalanffy (1982):

En todos los procesos irreversibles la entropía debe aumentar. Por tanto, el cambio de entropía en sistemas cerrados es siempre positivo; hay continua destrucción de orden. En los sistemas abiertos, sin embargo, no solo tenemos

producción de entropía debido a los procesos irreversibles, sino también entrada de entropía que bien puede ser negativa. (p. 41)

Entendida de esta manera, la *negantropía* es un concepto que correlaciona orden e improbabilidad. En el mundo real, lo más probable es el desorden, pero aun así se pueden obtener del entorno flujos de entropía negativa o información. Entonces, la incertidumbre depende de una expectativa del sistema frente al entorno, expectativa que proviene de su propia estructura y de una baja probabilidad de información que surge del entorno.

Aplicando al caso de la didáctica de la educación artística, podría decirse que la relación entre sistema mediado y sistema mediador se produce por el intercambio de información, pero esta no es un contenido solamente, sino un proceso en el cual se intercambia orden o negantropía, es decir, el sistema mediado gana orden —información— en el intercambio, sin que el sistema mediador pierda esa información.

Así, la incertidumbre se puede considerar como una distinción que realiza el sistema entre las expectativas propias del sistema y la oferta de información de su entorno, ya que existen unas propiedades del sistema, entre ellas su independencia, y unas propiedades del entorno, que se definen por sus fluctuaciones. Pero las fluctuaciones del entorno no responden a las expectativas del sistema, por lo que el sistema crea una tensión entre sus expectativas y la información recibida. Sostienen Beato *et al.* (2001) que la incertidumbre (desde el punto de vista del sistema) puede considerarse como el aspecto relevante del entorno.

Las variables del entorno pueden ser llamadas las “variables de fluctuaciones”, las cuales implican información y desorden, siendo lo más posible el desorden, ya que las fluctuaciones están relacionadas con los cambios inesperados, inciertos y posibles del entorno, y pueden ser de mayor o menor injerencia en las expectativas del sistema. Lo que se espera es que el sistema, los seis componentes, tengan la capacidad de anticipación ante el impacto de las acciones y la movilidad del entorno.

Desde nuestro punto de vista, el *macrosistema* de la didáctica sería una serie de tópicos correlacionales que se han elegido para entender los aspectos teóricos y los encontrados en la experiencia en el momento de la pandemia. Estos tópicos no se plantean como unidades separadas, sino como un conjunto que funciona como sistema, pues si uno de los tópicos cambia, cambia el sistema, como también si cambian las relaciones (los pesos correlacionales o posiciones en la red de relaciones), se afecta también el sistema.

En sus seis componentes, en pandemia, el sistema reacciona ampliando sus diferencias con el entorno hegemónico que había prevalecido, ya que antes de pandemia, el contexto institucional respondía a otros riesgos; la sociedad

presentaba valores hegemónicos que habían establecido las élites, en una sociedad —prepandémica— en la que se reforzaron ciertas variables, como la salud general, la economía de mercado, la apropiación de tecnologías como acompañante de las actividades escolares y la libertad de movilidad física. Pero estas variables fueron puestas en jaque en la pandemia. La reestructuración de la didáctica de la educación artística emerge como una respuesta ante los cambios del entorno, frente a las fluctuaciones y los cambios repentinos ocurridos en la pandemia en el año 2020.

Uno de los factores que se vio más afectado por la incertidumbre es el sistema mediador, que, por un lado, debe mantener las relaciones institucionales vigentes y, por otro, desarrollar nuevas estrategias para la comunicación por medio de tecnologías que no habían sido integradas en su actividad diaria, ni estudiadas sus efectividades como tecnologías educativas masivas. El acceso a las tecnologías, por parte de los mediadores, fue paradójico, un salto a una actualidad de la sociedad en red y sociedad de la información, pero sin una preparación previa, lo que lleva a frustraciones y prácticas no especializadas de mediación y a un estado de angustia emocional.

En cuanto al sistema mediado, hay una ampliación con factores que no se habían estudiado, entre estos, los entornos familiares utilizados como extensión de aula. El sujeto de pantalla, el sistema mediado, actúa en un espacio ampliado de la escuela, en los espacios íntimos, ya que muchos estudiantes reciben sus clases en casa, en la sala, en el comedor, en la pieza de dormitorio; se presenta, por lo tanto, la escuela expandida, un sistema expandido de mediación basado en lo digital. Varios trabajos de artes se han realizado sobre este entorno cercano del estudiante, sobre los espacios familiares y cotidianos en pandemia y sobre el uso de las tecnologías en la producción de tareas artísticas.

El efecto de mantener conectados a los sistemas mediados y mediadores pude ser analizado en dos direcciones: el modelo de mediación es eficaz y mantiene sus retroalimentaciones negativas para lograr los objetivos; o es ineficaz y se produce la disolución de los objetivos de mediación, con sus constantes desfases en cuanto a los objetivos deseados. Es decir, en la iniciativa de mantener conectadas a las partes, la incertidumbre crece, afectando las posibles estructuras emocionales y cognitivas de los sujetos mediados y mediadores que no encuentran adecuadas las estrategias didácticas.

En este caso (los problemas didácticos en pandemia), el sistema mediado ha recibido del entorno una serie caótica de información, y no tiene recursos estructurales adecuados, o sea, sus expectativas tienden a ser desacertadas con respecto al entorno, lo que hace que sus comportamientos sean erráticos. En pandemia, el sistema de saberes regulados y expresamente relacionados con intereses del entorno tuvieron una resignificación, ya que

se requirió preguntar por su pertinencia, no solo en lo referente a vivir en la incertidumbre, sino también en cuanto a preparar a los estudiantes para la vida en la sociedad cambiante y acelerada, en una sociedad altamente digitalizada y posiblemente en crisis como estado recurrente. Al respecto dice Morin sobre la crisis: “La crisis es siempre una regresión de los determinismos, de las estabilidades y de las restricciones internas en el seno del sistema, es siempre, por tanto, una progresión de los desórdenes, de las inestabilidades y de los riesgos” (Morin, 1998b, p. 164).

También es posible que el sistema de saberes, los campos disciplinares que se habían consolidado en la escuela, entraran en crisis al no estar correlacionadas con las exigencias del medio, ni con los tiempos y espacios escogidos para la labor docente y, sobre todo, con los intereses del momento. Se inicia una época de interdisciplinariedad, rupturas estructurales de límites de saber, mediaciones por problemas y espacios para la reflexión y la sensibilidad en la educación artística. En intrínseca relación, el sistema mediador y el sistema de saberes se debieron adaptar a los cambios, y así posibilitar que las tensiones y la incertidumbre fuesen pensadas con estrategias que acogieran tanto lo racional como lo sensible, es decir, tanto los saberes de las ciencias como de las artes.

La incertidumbre que se vivió en pandemia impulsa a que los espacios físicos de la escuela se transmuten en espacios virtuales, pero esta transmutación —ya prefigurada anteriormente— expone de manera abierta la condición de sociedad en red (Castells, 2001) y el sujeto de pantalla. Desde este momento, este último emerge para quedarse, como uno de los cambios que se producen en cuanto a lo relacional interpersonal, y en cuanto a la disolución de un espacio compartido analógico, para priorizar un espacio digital de relaciones, un espacio de mediación poco explorado, un espacio virtual de mediación y de construcción de experiencias inciertas.

Respecto a los instrumentos tecnológicos, se debe tener en cuenta que antes de la pandemia, se consideraban un accesorio, no estaba integrados estructuralmente, o solo eran acompañantes de los procesos de enseñanza aprendizaje; en nuestros entornos no se había integrado ampliamente la pedagogía mediada por tecnologías. Por lo tanto, en momentos de pandemia, los instrumentos tecnológicos pueden ser un condicionante para mayor incertidumbre, ya que estos fueron una respuesta al acontecer social relacionado con la imposibilidad de las comunicaciones analógicas; sin embargo, las prácticas tecnológicas entrañan mayor dificultad en la comunicación, no solo en el sentido técnico: caída de la comunicación, interferencias de ruido en el intercambio, sino también por la dificultad de transmitir las informaciones no verbales, la *performance* presencial de los docentes y el vínculo afectivo.

Dice Luhmann (1998, p. 156), respecto de la comunicación, que esta es muy improbable. Para él, la comunicación no es una simple transmisión de información, ya que requiere escoger la información, el acto de darla a conocer, el acto de entenderla. Estos son procesos más complejos de lo que se había pensado. Por lo tanto, el artefacto comunicativo digital que se impone en la pandemia multiplica los factores y las posibilidades de la incomprendión en la comunicación, ya sea en la manera de darla a conocer o en los modos de entenderla, con un grado de insuficiencia en el retorno de la comprensión por parte del sujeto de pantalla —sistema mediado—. El instrumento tecnológico, por lo tanto, proporciona mayor incertidumbre a la incertidumbre de la información.

Mantener la identidad de la escuela en el tiempo de la incertidumbre, que aún no ha terminado, precisa mantener un conjunto de propiedades necesarias y suficientes en la estructura y la composición, y en la estabilidad y la fragilidad en las relaciones correlativas, de tal manera que se puede entender que si el entorno es fluctuante, incierto, el sistema varía de identidad, para alejarse de las fuerzas del entorno que lo pueden absorber en la incertidumbre y la entropía (técnicamente en el equilibrio termodinámico).

Al acabar el periodo crítico de la pandemia, el contexto institucional en su totalidad había sido afectado, pero en pospandemia no se mantienen los cambios de estructuras, no se asumen las transformaciones, pues, al retornar a la “normalidad”, el sistema educativo y la escuela consolidan los *feed-back* negativos, las condicionantes restrictivas, la búsqueda de estabilidad, el retorno a lo “normal”; en pocas palabras, prima la homeostasis. Sostiene Delgado (2002):

[...] hemos afirmado reiteradamente que todo sistema abierto tiende hacia un estado estable, situación en las que sus variables de estado son atraídas hacia un valor, o en torno a un valor medio que garantiza su viabilidad y sostenibilidad a lo largo del tiempo. Pero ante perturbaciones externas, tanto más cuanto más frecuentes sean, si se utiliza la [...] vía, no defensa pasiva, no defensa activa, sino la inducción de procesos adaptativos, la capacidad del sistema para adaptarse a las nuevas circunstancias, supone el abandono temporal del estado estable, en busca de uno nuevo, basado en nuevos parámetros. (p. 216)

La escuela, por un tiempo, se adaptó a las nuevas circunstancias; luego del retorno a la “normalidad”, tomó la vía defensivo pasiva, en la cual las regulaciones se establecieron teniendo en cuenta unas variables que presuponen una estabilidad prepandémica, y un acogimiento de la sociedad tradicional. Sin embargo, en la actualidad, se debe considerar que la sociedad mundial está atravesando cambios en múltiples aspectos, entre ellos, las condiciones

de la sociedad del conocimiento y la sociedad en red, aspectos para los cuales la escuela, el sistema educativo, no estaban preparados, y se utilizó la pandemia para procurar procesos de adaptación a los cambios; pero luego de pasar las primeras crisis, se accionaron estrategias neutralizantes, tratando de anular los efectos agresivos del entorno. No obstante, este último sigue siendo caótico y con múltiples fluctuaciones, siendo que vivimos en una sociedad de la incertidumbre.

Provocaciones finales

Según el análisis desarrollado, se puede concluir que hubo cambios en la didáctica de la educación artística durante la pandemia. Desde la educación artística hubo una reconfiguración estructural de los sistemas de saberes, el sistema mediador y el sistema mediado, que permitió la implementación de dos modelos para la enseñanza de las artes: el integrado, al proponer relaciones con otras áreas de plan de estudios, y el culturalista, al relacionar los contenidos disciplinares con el contexto y la cultura.

En cuanto a la sensibilidad, el enfoque perceptivo fortaleció la relación del sujeto con su entorno familiar y personal, a través de ejercicios artísticos que vincularon objetos y hábitos cotidianos y generaron espacios de creación y socialización respecto al arte.

Por otro lado, hubo un aumento de la conciencia corporal a partir de las estrategias didácticas implementadas, que propusieron que el sujeto, a pesar de estar vinculado a su proceso educativo mediante la pantalla, pudiera dinamizar las relaciones con su cuerpo y sus sentidos.

Finalmente, por la pandemia, hubo una afectación a la emocionalidad, y el área de educación artística permitió un desarrollo de la sensibilidad, al servir como mediadora de la expresión de las inquietudes internas y externas, y como potenciadora de la creatividad y de la resolución de problemas.

En lo que atañe a la incertidumbre, se puede concluir que la introducción de todos los mecanismos y las tecnologías que se integraron como artefactos mediadores absorbidos desde la sociedad introdujeron más incertidumbre.

La relación que se encontró en cada uno de estos cambios se visibilizó a través de la didáctica, entendida esta de manera expandida, ampliando la mirada clásica de la tríada didáctica —maestro, alumno, contenido— a una mirada contemporánea de sistema mediador, sistema mediado y sistema de saber, poniéndolos en relaciones con instrumentos tecnológicos, espacios físicos y virtuales, y contextos institucionales, enmarcados en un entorno social y ecológico.

Para cerrar, se proponen las siguientes hipótesis: los cambios nombrados se diluyeron en el periodo pospandémico que aún estamos viviendo; en contraste, los cambios producidos en la sociedad permanecieron, lo que permite afirmar que la didáctica de la educación artística, después de pandemia, está desfasada con respecto a su entorno y a los retos y desafíos del presente.

Referencias

- Álvarez-Rodríguez, D., Merillas, O. F. y López-Fernández Cao, M. (2023). Prólogo. Educación artística en los tiempos de COVID, una oportunidad para repensar la docencia. En M. D. Álvarez Rodríguez, O. Fontal Merillas, M. López Fernández-Cao (Eds. lit.), C. P. Báez, N. Avila Valdés, T. Ballesteros Colino, P. L. Castro Martín (Coords.), *Educación artística en la era COVID. Semillero EdART de experiencias docentes* (pp. 5-8). Editorial Universidad de Granada.
- Arenas, M. C. (2015). *La formación docente en artes: análisis de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Música, Universidad de Antioquia (2000-2012)* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional del Rosario. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12478/6/ArenasSaninClara_2015_Formacion-DocenteArtes.pdf
- Beato, M., Bueno, G., López Barneo, J., Marina, J. A., Mora, F., Rees, M., Rubia, F.J., Varela, F. y Wagensberg, J. (2001). *Complejidad e incertidumbre. Nuevas ideas para la inteligibilidad de las formas vivas*. Ediciones Nobel S. A.
- Bertalanffy, L. (1982). *Teoría general de sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante, B. (2021). *Interacciones entre arte y pedagogía, un estudio sistemático que relaciona instituciones educativas, colectivos y programas de formadores, bajo el paradigma de la complejidad*. Tesis doctoral. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/29554>
- Cafferatta, N. (2021). El cisne “negro” ambiental: enseñanzas que nos deja la pandemia (desde el punto de vista ambiental). *Bioderecho.es*, (11), 1-21. <https://doi.org/10.6018/bioderecho.437061>
- Cárdenas-Pérez, R. E. (2021). Emergencia del arte digital en la educación artística y las artes visuales en tiempos de pandemia. (*pensamiento*, *palabra*). *Y Obra*, (25), 118-139. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/revistafba/article/view/13066>

- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* Vol. 1. *La sociedad red.* Siglo XXI.
- Colombia, Congreso de la República. (1994). Ley 115, por la cual se expide la Ley general de educación (febrero 8). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf
- Delgado, G. (2002). *Análisis sistemático. Su aplicación a las comunidades humanas.* CIE Inversiones Editoriales Dossat.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (2.ª ed.). Paidós.
- Dorado Longas, S. I. (2021). Estrategias de aprendizaje artístico y la interdisciplinariedad en tiempos de pandemia como proyecto de vida. *Educación y Ciudad*, (41), 189-210. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2634>
- Fernández, M. A. (1991-1992). La repetición y la sensibilidad contemporánea. *Anales de Historia del Arte*, (3), 277-296. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=125534>
- García, R. (2008). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria.* Gedisa.
- Giráldez, A. y Pimentel, L. (Coords.). (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=864159>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill Interamericana.
- Kaplan, C. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Revista Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 104-113. <http://hdl.handle.net/11336/166405>
- López, J. (2019, septiembre 3). *Educación y pensamiento crítico.* Ladobe. <https://www.ladobe.com.mx/2019/09/educacion-y-pensamiento-critico/>
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.* Anthropos.

Llanos, M. (2020). Arte, creatividad y resiliencia: recursos frente a la pandemia. *Avances en Psicología*, 28(2), 191-204. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n2.2248>

Martínez. M. (1996). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Editorial Trillas.

Morin, E. (1998a). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (1998b). *Sociología*. Tecnos.

Motos-Teruel, T. y Navarro-Amorós, A. (2021). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia? *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (10), 109-125. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.109-125>

Pérez Mallea, I. y Ruiz Ortiz, L. (2020). Ecosistemas digitales de aprendizaje: un diseño para la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(4), 77-88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8590264.pdf>

Prieto Sánchez. M. D. (1989). *Modificabilidad cognitiva y PEI*. Bruño.

Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides M., Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-25. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>

Valencia, E. (2019). *La experiencia sensible como proceso pedagógico a través de las artes visuales en niños, niñas y jóvenes en la Fundación Cecucol*. [Monografía análisis de experiencias]. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/ebab0ae8-94c8-4dda-b23a-de07bac4fe41/content>

Para citar este artículo: Bustamante Cardona, B., Arenas-Sanín, M. C. y Posada Mejía, P. (2025). La didáctica de la educación artística en tiempos de incertidumbre. *Artes La Revista*, 24(31), 68-88.