



Inírida, Guainía }  
fotografía: DIXON QUITIAN }



# L A DISCIPLINA ARTÍSTICA COMO EJE ESENCIAL DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN A FORMADORES EN ARTES Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

## Resumen

Este escrito propone una reflexión sobre la disciplina artística en los programas de formación a formadores. Inicialmente plantea distinciones entre el objeto de estudio de la formación profesional en artes y la del educador artístico, dado que en el ejercicio de enseñar artes es común encontrar estos dos perfiles profesionales. Esto ocurre porque la Educación Artística, como disciplina estructurada, es relativamente reciente y así, la formación de educadores se ha dado a expensas de la discusión en el Campo. Quizá por ello, es común encontrar en las construcciones de saber pedagógico de los docentes de arte, un desconocimiento de las comprensiones metodológicas que el estado del arte arroja en favor del aprendizaje artístico, con consecuencias importantes para su enseñanza, como lo revelan las aproximaciones que la autora ha tenido con los docentes de arte en proyectos de investigación y extensión. En estas circunstancias, plantea una invitación para que cualquiera que haya sido la formación del educador artístico, se dé una apertura a la actualización e intercambio de saberes en procura del fortalecimiento de la disciplina, y desde allí, sean posibles los tránsitos interdisciplinarios que la contemporaneidad demanda.

Palabras clave: educación artística, disciplina, currículo, estado del debate, formación a formadores, artista-maestro, educador artístico, construcciones de saber pedagógico.

**JULIA MARGARITA BARCO RODRÍGUEZ**



The artistic discipline as an essential axis of the curriculum in the training of arts teachers.

#### Abstract

This paper proposes a reflection about the artistic discipline in teacher training programmes. Initially it states distinctions between the object of study of the professional training in arts and that of the artistic teacher, given the fact that in the arts teaching exercise it is common to find these two professional profiles. This happens because Artistic Education, as a structured discipline, is relatively recent and teacher's training has been subject to this discussion. Perhaps, it is therefore common to find a lack of the methodological understanding that the state of art present in favour of the artistic learning in the construction of pedagogical knowledge of teachers of arts, implicating important consequences for its teaching, as the approximations that the author has had to art teachers during research and extension projects reveal. In these circumstances, she poses an invitation to promote an opening for updating and sharing of knowledge in pursuit of strengthening the discipline -whatever the teacher's training has been- to make the interdisciplinary transits, that today's world demands, possible.

Key words: artistic education, discipline, curriculum, state of the debate, teacher training, artist-teacher, artistic educator, constructions of pedagogical knowledge.

A disciplina artística como eixo central nos programas de formação para formadores nas artes e educação artística

#### Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre a disciplina artística nos programas de formação para formadores. Inicialmente propõe distinções entre o objeto de estudo da formação profissional em artes e aquele do educador artístico, toda vez que no exercício de ensinar artes é comum encontrar estes dois perfis profissionais. Isso ocorre porque a educação artística como disciplina estruturada é relativamente recente, e dessa maneira, a formação de educadores tem acontecido à custa da discussão no campo. Talvez seja por isso, que é comum encontrar nas construções do saber pedagógico dos professores de arte, um desconhecimento das compreensões metodológicas que o estado da arte produz em favor da aprendizagem artística, com importantes consequências para o seu ensino, como demonstram as aproximações que a autora teve com professores de arte em projetos de pesquisa e extensão. Nestas circunstâncias, apresenta uma invitation para que sem importar qual tenha sido a formação de um educador artístico, haja abertura para a atualização e a troca de conhecimentos na busca do fortalecimento da disciplina, para desde ali possibilitar a circulação interdisciplinar que a contemporaneidade demanda.

Palavras chave: educação artística, disciplina, currículo, estado do debate, formação de formadores, artista-professor, educador artístico, construção de saber pedagógico.

*Texto presentado en el Panel del mismo nombre, en el IV Encuentro Nacional de Educación Artística, organizado por la Universidad Pedagógica y con el apoyo de Acofartes y los Ministerios de Educación y Cultura. Noviembre de 2008.*



La pregunta por la disciplina artística, como eje de formación para formadores en artes y educación artística, pareciera un asunto aparentemente homogéneo por cuanto se plantea un propósito común: el reto de la formación profesional en un campo de saber que tiene como objeto de estudio las relaciones entre el arte y la pedagogía y, como tal, requiere de un currículo estructurado, integral e interdisciplinario que logre poner en diálogo esta relación. Pese a ello, la pregunta contiene también algunas tensiones, contradicciones, imaginarios y prácticas que se han hecho costumbre sin dar lugar a su reflexión y que, por lo mismo, conviene señalar. Es así, como identificar los elementos comunes al arte y a la educación artística por su naturaleza afin, y diferenciar en uno y en otra aquellos que le son propios, serán objeto de este escrito.

En primera instancia cabe señalar la distinción entre dos ámbitos de formación: el profesional en artes y el de licenciado en educación artística, toda vez que es común encontrar indistintamente estos dos perfiles en el ejercicio de la enseñanza escolar. Si bien para ambos profesionales, tanto el artista como el docente de arte, se plantea el problema de la expresión como propósito común, al primero le corresponde formarse para responder al rol de productor de una expresión artística depurada y significativa, mientras que para este último, su razón es la de formador, en tanto ha de ocuparse de la enseñanza del arte para potenciar procesos de desarrollo artístico y estético en niños, jóvenes y comunidades, ya sea en contextos de educación formal, no formal o informal.

Pese a que estas diferencias en el enfoque de la profesión, parecieran obvias, la ambigüedad tiene lugar porque en el campo del desempeño profesional ambos roles, el de artista y el de educador de arte, se traslapan con frecuencia; es el caso de un artista cuando decide, adicionalmente a su trabajo creador, asumirse como docente para enseñar artes o, de manera contraria, cuando un docente de artes aspira a desarrollarse paralelamente como artista profesional y logra alternar la pedagogía con la experiencia creadora, en el propósito de consolidar una obra que pueda ofrecer credibilidad.

Otro aspecto a considerar para justificar esta circunstancia, podría relacionarse con que la educación artística como disciplina estructurada del currículo escolar es un área relativamente reciente y escasamente comprendida; a ello se debe la precariedad en la formación de docentes especialistas. Durante mucho tiempo la enseñanza del arte se concibió como un saber informal que se aprendía bajo la tutela de un artista, y este supuesto aún funciona si se entiende como el aprendizaje de un oficio. Sin pretender una generalización, es posible encontrar que aún hoy se continúa enseñando, como en el siglo pasado, a la manera de un espacio de mero entretenimiento o, de manera excluyente, como una opción vocacional para quienes manifiesten talento. Como consecuencia, son escasas las instituciones escolares que consideran la práctica artística como un área de conocimiento, pese a estar establecida en la legislación educativa<sup>1</sup> y a que cuatro décadas atrás la Psicología Cognitiva<sup>2</sup> ha reparado en ella como una actividad de manipulación de símbolos y por tanto como una opción para pensar.

Todas estas circunstancias conspiran en detrimento de la formación del profesional licenciado en educación artística, como también del lugar que le corresponde a dicha área en el currículo, como contribución a la formación integral, tan invocada en los encabezados de los proyectos educativos. Resulta paradójico que el arte tradicionalmente, desde una postura romántica, ha sido considerado como una de las manifestaciones más preciadas del espíritu humano, como también en la actualidad, luego de las investigaciones de Harvard que han puesto de relieve, de manera científica, que en esta actividad creadora se hallan comprometidas varias inteligencias (Gardner, 1994), cuando hoy, los espacios para cultivar la expresión artística en la escuela se hallan relegados a un lugar periférico con respecto a otras áreas del currículo escolar. Pero ¿qué está ocurriendo en términos de la formación en artes y en educación artística? ¿Hay realmente allí distinciones?

Con respecto a la formación en Artes, salvo los cursos libres de extensión que tienen como propósito ofrecer espacios para el esparcimiento o, en el mejor de los casos, para el afianzamiento del oficio artístico, los currículos para la formación de profesionales en las artes conciben este campo de saber como una Disciplina. Al entender el área artística como un campo estructurado de conocimiento, esta formación ha de responder tanto a problemas de naturaleza técnico-procedimental, como también a asuntos relacionados con la fundamentación conceptual de orden formal, histórica, estética y crítica, además de los diálogos con estudios de la cultura provenientes de disciplinas relacionadas como: Filosofía, Antropología, Sociología, Psicología y Semiología, entre otras. Así se espera del futuro profesional de las artes que toda esta fundamentación le permita avanzar en la estructuración de su propuesta de creación como requisito para su titulación. Todo ello, sin olvidar el reto que representa la creación para quien ha elegido esta ruta como proyecto de vida personal y profesional, por cuanto se trata de desentrañar lo más auténtico de su expresión y trascender lo instrumental para resignificar las visiones de mundo con un estilo personal. El arte es un campo de formación en donde el reto de la creación implica largas jornadas de depuración de una idea para que pueda dar lugar a un producto expresivo, ya se trate de una obra materializada, en el sentido tradicional, o de prácticas artísticas contemporáneas como producciones deseantes y significantes mediadas por narrativas y relatos.

Escenario un tanto diferente se presenta para la formación del profesional licenciado en Educación Artística. Al situarnos en su perfil como pedagogo, tendremos que entender la expresión artística como una posibilidad de formación integral del educando que privilegia sus procesos de desarrollo sensible, expresivo y apreciativo. Estas comprensiones sobre el papel del arte en la educación provienen de algunos desarrollos de matiz pedagógico que exponemos someramente a continuación:

La perspectiva del arte en función de su potencial pedagógico data de pensadores como Comenius (Siglo XVII), y Schiller y Rousseau (Siglo XVIII), quienes identificaron en las artes elementos valiosos para aportar al desarrollo humano. Posteriormente, filósofos de la educación como Dewey (1949) y Read (1955) ponen de relieve al valor pedagógico de la experiencia artística; el primero, en tanto su capacidad de armonización con el ambiente intensificando las experiencias cualitativas de la acción, mientras que el segundo pone en evidencia las relaciones arte-pedagogía, en cuanto necesidad de armonización del mundo interno con el mundo social. Estas aportaciones propias del Modelo Pedagógico Activista, son recogidas por Viktor



Lowenfeld (1980)<sup>3</sup> en la década de los años sesenta para realizar una sistematización metodológica para la enseñanza del arte en niños y jóvenes, la cual, aún hoy, se puede encontrar en las prácticas pedagógicas de muchos docentes de arte. Para este autor, que se ocupa del desarrollo sensible y expresivo del niño, la experiencia artística deberá ser una oportunidad de crecimiento, de confrontación consigo y con el medio, de autoidentificación y de autoexpresión.

Los postulados del Modelo Activista se arraigaron en Norteamérica en lo que se llamó la Escuela Progresista<sup>4</sup>, desde la cual se posicionó la enseñanza del arte a partir del segundo cuarto de Siglo XX, entendida como la aventura expresiva, en donde el niño acude gustoso al encuentro con el mundo y logra plasmar lo que percibe. Si bien en su momento este tipo de enseñanza del arte significó un avance en relación con la miradas ligeras o utilitaristas de otrora, también es cierto que desembocó en una distorsión de la práctica pedagógica, por lo que investigadores más actuales han reparado en que este modelo "expresionista" redujo el rol del docente de arte al de una "comadrona" que se limita a proporcionar ambientes placenteros para la exploración, con el único propósito de fomentar la libre expresión (Eisner, 1998; Hargreaves, 1991) y más recientemente Aguirre (2005).

Es así como para Eisner (1998) la enseñanza del arte requiere un análisis detallado de los procesos que promueven el desarrollo artístico de los escolares y, de esta manera, poder diseñar e implementar propuestas pertinentes que respondan a los objetivos de la educación artística. Luego de sus investigaciones en la Universidad de Stanford, por los años setenta del siglo pasado, este autor hace claridad en que el aprendizaje artístico no se produce de manera espontánea como consecuencia de la maduración mental de los niños, puesto que es un proceso

complejo y de ningún modo unidimensional; por ello se requiere que el maestro de arte comprenda dicha área como una disciplina estructurada y ejerza su rol como mediador o facilitador de los procesos del aprendizaje artístico. Para que esto sea posible, el docente de arte deberá identificar los ámbitos o dominios de pensamiento artístico susceptibles de desarrollar en sus estudiantes y comprender el contexto histórico, social y educativo. En palabras del autor: "... el aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural" (Eisner, 1998: p. 59)

Esta claridad con respecto a la enseñanza del arte y a la naturaleza de la educación artística, como un campo estructurado con intencionalidades, objetivos, metodologías y formas de evaluación específicas, le ha merecido a Elliot Eisner su reconocimiento como pionero de la Educación Artística, entendida como un campo disciplinar. Se trata, entonces, de un área de conocimiento que requiere ser concebida como tal y posicionada en el currículo; así mismo, los docentes de arte necesitan ser valorados desde su rol profesional como potenciadores de este desarrollo. Lo anterior reclama para los docentes de arte, quienes tenemos como reto establecer rupturas con las prácticas tradicionales, asumirnos como profesionales investigadores para acceder a este saber legitimado, no solamente por las aportaciones de la Psicología Cognitiva: Stanford<sup>5</sup>, Harvard<sup>6</sup> y Leicester<sup>7</sup>, sino también, más recientemente por las posturas culturalistas<sup>8</sup> que reclaman para la enseñanza de las artes desafíos hacia lo transdisciplinar.

Desde la perspectiva cognitivista resulta bastante alentador que los estudios antes mencionados desde tres escuelas de investigación, sin proponérselo, hayan confluído en comprensiones sobre los dominios o habilidades que deben ser desarrollados en el aprendizaje artístico, a saber: percepción, producción y apreciación crítico-cultural. Así también Gardner (1995), en la pretensión de evaluar las inteligencias múltiples comprometidas en la práctica artística, considera necesario, en primer término, involucrar a los estudiantes en el aprendizaje de las artes y tener claro qué es lo que debe enseñarse para luego poder evaluarlo. En esa búsqueda, identifica tres campos básicos a desarrollar: percepción, producción y reflexión. Desde otra mirada, también Wolf (en Hargreaves, 1991) identifica tres dominios equivalentes que deben entablar una conversación por parte de quien vivencia la experiencia artística: el observador, el artista y el crítico. Como se podrá apreciar, estas coincidencias son garantía de la presencia de unas habilidades de pensamiento artístico que deberán ser desarrolladas en los escolares, para que sea posible el aprendizaje del arte.

Pero no es este el lugar para una cátedra de metodología. Para ello habrá que acudir a los documentos, textos e investigaciones en el área, todo lo cual demanda a quienes se tomen en serio su misión como profesionales de la pedagogía artística acceder por voluntad propia. Muy seguramente en este intento clarificador se construyeron los lineamientos curriculares para el área de Educa-



Wauyí, Vaupés }  
fotografía: KATHERINE MORALES }



ción Artística<sup>9</sup> expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales tienen en cuenta el estado del debate de la Disciplina, cuando estructuran su propuesta curricular desde una matriz que cruza los procesos del aprendizaje artístico con la dimensión contemplativa o estética del ser humano, en relación consigo mismo, con los otros, con la naturaleza y con la cultura.

Finalmente, y con el ánimo de contribuir, como es el propósito de este escrito, al esclarecimiento de las distinciones, o quizá las aproximaciones, de la formación en artes y en educación artística, siempre que como se anotó anteriormente es común encontrar ambos profesionales ejerciendo como docentes, cabe exponer a continuación algunas de las comprensiones alcanzadas desde mi modesta experiencia en programas de formación de educadores como investigadora en el área.

El acercamiento a las construcciones de saber pedagógico<sup>10</sup> tanto de artistas-docentes, como de docentes de arte, en proyectos de investigación<sup>11</sup> como de extensión<sup>12</sup> y en otros eventos académicos, ha arrojado evidencias acerca de que en uno y otro caso la práctica pedagógica no muestra mayores diferencias. Al observar en los contextos escolares estas construcciones de los docentes de arte, se han encontrado algunas experiencias paradigmáticas desarrolladas indistintamente por artistas-maestros y/o educadores artísticos, las cuales carecen de una adecuada sistematización y como tal no se hace posible su socialización<sup>13</sup>.

Así mismo, el Proyecto Imaginarios de los docentes estatales de Educación Artística<sup>14</sup> se propuso comprender las prácticas pedagógicas de los docentes de arte encontrando, para sorpresa del equipo investigador, que los artistas-docentes, y los educadores artísticos no mostraron mayores diferencias. Los primeros con mayores dominios en la disciplina artística y quizá con mayor "chispa" innovadora; los últimos, con mayor interés por la formación integral y por los valores agregados que la práctica artística puede aportar a la formación integral: auto identificación, expresividad, interacción, pertenencia y convivencia, entre otros. Sin embargo, unos y otros, salvo algunas excepciones, coinciden en la ambigüedad con que manejan conceptos como: sensibilidad, expresión, creatividad y apreciación, y aunque intuyen que "por ahí es la cosa", no tienen suficientemente claro que tales intuiciones, derivadas de su experiencia en contacto con los escolares y sus necesidades expresivas, son nada menos que aquellos dominios del aprendizaje artístico que de ser considerados en una instancia reflexiva les permitirían contar con derroteros definidos sobre qué y cómo enseñar, y por supuesto, qué y cómo evaluar en un campo en donde los objetivos expresivos por su naturaleza subjetiva en interpretativa requieren de un tratamiento cuidadoso.

Por lo anteriormente referido, estamos convocados a allanar estas supuestas diferencias entre el artista-maestro y el pedagogo-artístico, por cuanto ambos, abocados a la enseñanza del arte, tendrán que suplir los vacíos de su formación profesional; ya sea porque no tuvieron acceso a la formación pedagógica o porque aún siendo licenciados, su formación se dio sesgada a las didácticas de un modo artístico particular (llámese música, artes escénicas o plásticas), desconociendo la epistemología de la Educación Artística y sus comprensiones metodológicas. De ahí la invitación que pretende esta reflexión puesto que juntos han de encontrarse para formar comunidad académica en beneficio del fortalecimiento del área, para reconocer en el otro un par con quien intercambiar miradas sobre metodologías, estrategias y dispositivos de enseñanza, sobre logros y dificultades y, de manera central, sobre las demandas que los contextos actuales reclaman sobre nuevas formas de enseñar y aprender<sup>15</sup>.

De acuerdo con las consideraciones anteriormente expuestas, las reuniones del área de artes en la escuela deberán ser el lugar del encuentro para pensar problemas de la Disciplina y los posibles diálogos con las demás áreas del currículo, más allá de aquellas tortuosas sesiones de índole administrativo, en donde las discusiones se reducen a sopesar el porcentaje de estudiantes que reprobaron aquellas áreas consideradas en la escuela como "blandas". Con la claridad sobre unos dominios o competencias

propias del aprendizaje artístico será posible dialogar con el colega de arte, ya se trate de un artista o un licenciado, ya sea su formación específica en música, artes plásticas, danza o teatro, puesto que se estaría hablando, no a partir de supuestos sino de elementos metodológicos comunes que podrían ser trabajados y desarrollados desde las posibilidades de cada lenguaje expresivo o en la integración de los mismos. Desde aquí es posible pensar en proyectos integrados, sin que se le reste independencia a la práctica del maestro en la especificidad de su modo artístico. Desde estas pretensiones, también las redes podrían consolidarse como lugares para la interacción y el debate.

Se trata, en resumen, de que ambos profesionales: el docente de educación artística y el artista comprometido con la enseñanza del arte en la escuela logren aceptarse y acogerse como docentes, en tanto ambos están abocados a potenciar el aprendizaje artístico de sus estudiantes. Todo ello, no significa otra cosa que reconocer la Pedagogía como un saber fundante que debe ir de la mano y en coherencia con el saber disciplinar; entender que si bien la Educación Artística en los primeros años escolares tiene su énfasis en la exploración de formas expresivas, en los grados siguientes, y en la medida del desarrollo de los estudiantes se han de introducir gradualmente conceptos, técnicas y procedimientos propios de los lenguajes artísticos, de la mano de una actitud crítica-reflexiva que, lejos de aspirar a un virtuosismo en las representaciones, pretendan brindar herramientas para enriquecer las respuestas expresivas.

Entender además, que el arte traduce las formas de percepción, discriminación y de valoración de la realidad, y que por lo tanto más allá de técnicas y procedimientos deberá entrar en diálogo permanente con los contextos que posibiliten su resignificación permanente para dar lugar a una expresión auténtica. Comprender,



finalmente, que el arte como hecho cultural, es capaz de representar narrativas que reflejan prácticas sociales y culturales y por tanto su enseñanza exige estar abierto a múltiples formas de comprensión de la cultura<sup>16</sup>, por lo que Aguirre (2005) propone que la educación artística deberá proporcionar los fundamentos para comprender críticamente los mundos culturales y sociales en los que los estudiantes viven y producen sus relaciones.

Todos estos aspectos que diferencian a la Educación Artística permiten valorarla, dentro de la institución educativa, como una disciplina particular con fines, objetivos y metodologías específicas, estrechamente ligada al arte en cuanto a necesidad expresiva, pero distante de éste con relación a los procesos que han de llevarse a cabo para que cumpla su función como pilar de formación. Dicho de otra manera, la Educación Artística no pretende hacer artistas, no supone en ningún momento una educación para el arte sino, a través de éste, entendida como una pedagogía para el desarrollo y enriquecimiento de la personalidad del escolar (Barco, 2003). Todo ello no excluye que, además de su función esencial en la formación integral, el área posibilite la exploración de talentos y pueda significar un estadio propedéutico como preparación y motivación para ulteriores estudios en arte en aquellos escolares interesados, mientras para los demás ha de ser una oportunidad que les permitirá integrar el arte a sus vidas como experiencia de sentido, en tanto expansión de la conciencia, disfrute, armonización personal y valoración cultural para enriquecer significativamente su existencia.

Como tal, todo programa de Educación Artística deberá centrarse en la experiencia del arte como proceso de desarrollo integral y orientarse a potenciar en los estudiantes su dimensión sensible, su capacidad expresiva-creativa y de apreciación y reflexión estética. Así entendido, el educador artístico tendrá como su preocupación el estímulo a los alumnos para que se identifiquen con sus propias experiencias y desarrollen los conceptos que expresan sus emociones y pensamiento. Para todo ello, el maestro de artes deberá mostrarse abierto a su formación permanente, dejando a un lado el individualismo, que como anota Huertas (2005)<sup>17</sup> ha debilitado en gran parte las posibilidades de fortalecerlos como comunidad.

Estas reflexiones, desde la modesta experiencia de quien escribe, podrían ser algunos de los aspectos a tener en cuenta los programas de formación de formadores en Educación Artística, conscientes del valor que tiene para el ámbito comprender esta disciplina o campo de saber emergente, de manera que se logren garantizar profesionales idóneos, seguros de su aporte formativo y motivados hacia la revaloración del Área.

## Notas

1. A partir de la ley General de educación 115 de 1994, el área de educación artística es considerada como fundamental y obligatoria del currículo escolar.
2. El Campo de la Psicología Cognitiva se ha interesado en estudiar las maneras como los seres humanos representan sus comprensiones de mundo; en esta línea ha logrado interesantes hallazgos con respecto a la actividad artística como operación de manipulación de símbolos que requiere de sutiles procesos cognitivos.
3. Pedagogo artístico austriaco, quien desarrolló sus investigaciones en los Estados Unidos por la década de los años sesenta, influido por las tendencias progresistas derivadas de la Escuela Activa.
4. Estas tendencias influyeron notablemente la educación artística americana en el segundo cuarto del Siglo XX y se proyectaron al mundo. A juicio de las posturas cognitivistas actuales, la libre expresión, la no intervención pedagógica y el sesgo en los aspectos relativos a la sensibilidad dieron origen a un exceso de permisividad y a la ausencia de la reflexión sobre estrategias didácticas para potenciar el desarrollo artístico de los escolares.
5. Proyecto Kattering desarrollado hacia la década del setenta en la Universidad de Stanford, por Elliot Eisner y sus colaboradores, en donde los presupuestos sobre los ámbitos o dominios del aprendizaje artístico se pusieron a prueba en un currículo diseñado para la educación básica.
6. Proyecto Zero (1967) y sus proyectos derivados: Arts Propel (1985) y Spectrum (1988), adelantados en la Graduate School of Education de Harvard, en cabeza de investigadores de la talla Goodman, Gardner y Perkins.
7. Proyecto Delta Development of Learning and Teaching in the Arts, de la Universidad de Leicester, liderado por D. J. Hargreaves iniciado a finales de 1987, se propuso investigar cómo evaluaban los profesores de la escuela primaria los trabajos de artes creativas y tras ello sus metodologías de enseñanza.
8. Línea de trabajo sobre la Educación de la Cultura Visual adelantada en la Universidad de Barcelona por Fernando Hernández, postura pedagógica emergente que ha venido desarrollándose en los albores del presente siglo.
9. Documento orientador para el Área, que fue producto de mesas de trabajo conformadas por investigadores, artistas docentes y gestores culturales, realizadas a lo largo del país durante cinco años. Este documento del MEN fue publicado en el año 2000. Su propuesta curricular está especificada en el Capítulo IV.
10. Según Zuluaga, O. y Echeverri, A., citados por Martínez Boom (2003), el saber pedagógico, más allá de la disciplina propiamente dicha, es un espacio más amplio de conocimiento en donde es posible localizar discursos de diferentes niveles, tanto conocimiento legitimado, como también opiniones, creencias y costumbres, que hacen posible la apropiación de una práctica.
11. Proyectos de investigación Rutas Pedagógicas para la Educación Artística. IDEP-Uniminuto, 2003-2004 y Proyecto Imaginarios de los docentes estatales de educación Artística, Uniminuto 2000<sup>a</sup>-2008.
12. Experiencia obtenida en la coordinación de los proyectos: Acompañamiento a la conformación de la Red de Educadores de Arte del Distrito Capital, en convenio SED- Uniminuto.2005-2006, y Programa de Formación Permanente de Docentes PFPD: El Aprendizaje Artístico como pilar de formación integral en el currículo escolar.
13. Comprensiones arrojadas a raíz de la experiencia como relatora de las ponencias y experiencias presentadas al Foro Distrital de Educación Artística (2004) y también desde la participación como co-investigadora del Proyecto Rutas Pedagógicas para las Artes en el Distrito Capital, anteriormente mencionado.

14. Proyecto Imaginarios de los docentes de Educación Artística anteriormente referenciado, desarrollado desde el Programa de formación de licenciados en Educación Artística de Uniminuto. Este Proyecto macro abarcó una muestra de estudio significativa en cinco Localidades del Distrito Capital: Engativá, Suba, Bosa, Fontibón y Barrios Unidos.

15. Retos y desafíos que plantea Luis Hernán Errázuriz investigador chileno, representante de América Latina ante la International Society for Education through Art, INSEA en su ponencia presentada a la Conferencia Regional sobre Educación Artística para América Latina y el Caribe, organizada en Brasil, en octubre de 2001.

16. Los Estudios Culturales, son una tendencia que nace de la Antropología Cultural e intenta responder desde la interpretación de la Cultura Visual de manera coherente a una nueva época: la sociedad de la información, marcada por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación. Desde esta perspectiva Imanol Agirre, investigador de la Universidad de Navarra, propone que el valor de la Educación Artística reside en su capacidad para generar experiencias estéticas que ayudan a las personas a construir su identidad y a hacerles más sensibles a la identidad de los otros.

17. Documento preparado para los docentes de educación artística por Miguel Huertas, experto en este campo, en el marco de la conformación de la Red Distrital de Educación Artística, liderada por Uniminuto, en convenio con la SED. En este documento, el autor señala tres aspectos que, a su juicio, han influido en el debilitamiento de la Educación Artística en el currículo escolar: las políticas neoliberales, el individualismo de la comunidad de docentes del área, artistas y gestores culturales, y el desinterés por la reflexión académica.

### Bibliografía

Aguirre, Imanol (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Universidad Pública de Navarra: Octaedro.

Barco, Julia Margarita (2003). *Introducción a la Educación Artística*. Bogotá: Uniminuto.

Dewey, John (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eisner, Elliot (1998). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Errázuriz, Luis Hernán (2001). "Mejorar la calidad de la Educación Artística en América Latina: un derecho y un desafío." En: *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Brasil: Insea.

Gardner, Howard (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, D. H. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

Huertas, Miguel (2005). Conferencia presentada en el marco de la Conformación de la Red Distrital de Educación Artística. Museo Nacional, Bogotá.

Lowenfeld, Viktor (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.

Read Herbert (1955). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Wolf, Dennie (1991). "El aprendizaje artístico como conversación". En: Hargreaves, D. H. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

JULIA MARGARITA BARCO RODRÍGUEZ: Maestra en Artes Plásticas, Especialista en Educación y Desarrollo Cultural, Magíster en Educación. Coordinadora de la Licenciatura en educación básica con énfasis Educación Artística de Uniminuto de 2001 a 2008. Actual docente investigadora de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad pedagógica Nacional.

jmarbarco54@hotmail.com.

Artículo recibido en noviembre de 2008 y aceptado en agosto de 2009