

DOCENTE – ARTISTA: FORMACIÓN DE DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TEACHER - ARTIST: TEACHER TRAINING IN HIGHER EDUCATION

PROFESSOR - ARTISTA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Henry Wilson León Calderón
fundacionciaes@gmail.com
Fundación CIAES
Bogotá D.C. - Colombia.

Egnan Yesid Álvarez Cruz
Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO
egnan.alvarez@uniminuto.edu
Bogotá D.C. - Colombia.

Diagramación e Ilustración de Portada
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article
León-Calderón, H; Álvarez- Cruz, E. (2020). Docente – artista: formación de
docente en educación superior.
Inclusión & Desarrollo, 7 (2), pp. 5-21

Fecha de recepción: 20 de marzo de 2020
Fecha de aceptación: 26 de mayo de 2020
Fecha de publicación: 30 de junio de 2020

RESUMEN

El presente artículo toma como base la investigación realizada en el año 2015 en la ciudad de Bogotá con 33 egresados y graduados de la Licenciatura en Danza y Teatro, sobre las rutas seguidas en tres categorías: Experiencia Pedagógicas, Producción Artísticas y Gestión Cultural, teniendo en cuenta un periodo de 30 años (1984 – 2014). En ella se encuentran elementos comunes que develan un tema que resultó emergente: la dualidad Docente – Artista, lo que es fundamental para la formación de Licenciados en Educación Artística en la Educación Superior, toda vez que es un aspecto relevante al momento de definir o revisar la estructura curricular durante este tipo de formación. Enseñanza y producción artística son actividades complementarias y no contradictorias en la educación y en el contexto artístico. Se trata de una investigación, de carácter cualitativo de tipo etnográfico, la fuente de información procede de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los egresados en el año 2015, aplicando el análisis de discurso Van Dijk (1999) y la observación desde un lugar de la experiencia estética compartida, propuesta por Farina (2006), ya que los investigadores son coparticipes de la misma formación, egresados de la misma universidad y ejercen profesionalmente en el campo pedagógico y la producción artística en danza y teatro.

Palabras clave: educación artística, experiencia artística, producción artística, docente – artista.

ABSTRACT

This article is based on the research carried out in 2015 in the city of Bogotá with 33 graduates of the Bachelor of Dance and Theater, on the routes followed in three categories: Pedagogical Experience, Artistic Production and Cultural Management, taking into account it has a period of 30 years (1984 - 2014). In it there are common elements that reveal an emerging theme: the Teacher-Artist duality, which is fundamental for the training of Graduates in Art Education in Higher Education, since it is a relevant aspect when defining or revising the curricular structure during this type of training. Artistic teaching and production are complementary and not contradictory activities in education and in the artistic context. This is an ethnographic qualitative research, the source of information comes from the semi-structured interviews conducted with graduates in 2015, applying the analysis of discourse Van Dijk (1999) and observation from a place of the shared aesthetic experience, proposed by Farina (2006), since the researchers are co-participants in the same training, graduated from the same university and professionally practice in the pedagogical field and artistic production in dance and theater.

Keywords: artistic education, artistic experience, artistic production, teacher - artist.

SUMÁRIO

Este artigo baseia-se na pesquisa realizada em 2015 na cidade de Bogotá com 33 egressos do Bacharelado em Dança e Teatro, nas rotas seguidas em três categorias: Experiência Pedagógica, Produção Artística e Gestão Cultural, levando em consideração tem um período de 30 anos (1984 - 2014). Nele existem elementos comuns que revelam um tema emergente: a dualidade Professor-Artista, fundamental para a formação dos egressos do ensino de arte no ensino superior, uma vez que é um aspecto relevante na definição ou revisão a estrutura curricular durante esse tipo de treinamento. O ensino e a produção artísticos são atividades complementares e não contraditórias na educação e no contexto artístico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa etnográfica, cuja fonte de informação vem das entrevistas semiestruturadas realizadas com os graduados em 2015, aplicando a análise do discurso Van Dijk (1999) e a observação de um local de a experiência estética compartilhada, proposta por Farina (2006), uma vez que os pesquisadores

são co-participantes do mesmo treinamento, formados na mesma universidade e com atuação profissional no campo pedagógico e produção artística em dança e teatro.

Palavras chave: educação artística, experiência artística, produção artística, professor - artista.

Introducción

Existe en el campo de la educación una tendencia a jerarquizar el saber que resulta fundamental e importante para los estudiantes y para el mismo sistema educativo y es aquel necesario para sostener un sistema productivo, basado en al menos tres principios de la idea de desarrollo de un país: la acumulación de riqueza, la innovación y la calidad de vida, algo que no resulta ajeno a la Educación Artística “el sistema ... está armado para que la educación se venda y se compre. La idea de que la educación sea uno de los derechos humanos es [a veces] inconcebible” (Camnitzer. 2011: 222). La mayoría de la normatividad en Educación de los países Latinoamericanos tiene como fundamento la Declaración mundial sobre educación para todos de la UNESCO (1990), en el caso de Colombia están también las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el primero de los casos, la idea es contribuir, a través de la educación, a disminuir la brecha económica y social no solo entre los habitantes de un país, sino también entre los países de una determinada región y del mundo. A su vez, afrontar los problemas que impiden el desarrollo sostenible como son:

La amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. (UNESCO, 1990, p. 6).¹

En el segundo de los casos, se busca formar parte de un grupo de países que apoya el desarrollo social y económico pasando, en lo que respecta a Colombia, de la condición de receptor de ayudas al de donante (Semana. 2016)². Para ello, el Estado

fija como meta de la política educativa: hacer de Colombia el país más educado de América Latina para el año 2025. Si bien la educación es apenas uno de los componentes que tiene en consideración la OCDE para otorgar el ingreso de un país a su organización, resulta ser el eje central porque de allí se desprenden los demás: salud, agricultura, empleo, comercio, seguridad social (Semana, 2016).

Pertenecer a la OCDE significa, como está ocurriendo en Colombia, atender las recomendaciones donde el factor educativo es relevante, para acercarse a estándares internacionales de acceso a la Educación Superior (Universitaria), la brecha de oportunidades entre los más pobres (9%) y los que tienen mejores condiciones económicas (53%) es muy amplia 44%, comparada con otros países pertenecientes a la organización, esto implica, que para garantizar un mayor acceso a la Educación Superior, haya una gran inversión política y económica; de otro lado está el hecho de obtener mejores resultados en las pruebas internacionales (Pissa) y, por su puesto, una oferta educativa de mayor calidad; Colombia tiene un programa de seguimiento a través de las pruebas de Estado (Pruebas Saber y las Pruebas Saber Pro).

Pruebas del saber

Las pruebas estandarizadas determinan la jerarquización de saberes, unos por encima de otros. Así, el saber que se produce en áreas como castellano, segunda lengua (inglés), ciencias naturales y matemática, son el soporte de la estructura que determina la importancia de las áreas de conocimiento en los currículos escolares. De una u otra manera a través de ellas se asienta la idea de desarrollo económico, productividad y movilidad social; por tanto, son las áreas que reciben la mayor atención respecto a la inversión en educación. El Índice Sintético de Calidad, que

¹ Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

² Disponible en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/informe-de-la-ocde-sobre-la-situacion-de-la-educacion/470414>

sirve de control y seguimiento a la eficacia en los colegios tanto oficiales como privados, emanado del Ministerio de Educación Nacional (MEN. 2015), en la variable desempeño, solo considera los resultados de las pruebas en lenguaje y matemáticas, para medir el impacto en el proceso de mejoramiento cognitivo y de los aprendizajes de los estudiantes. Si bien se tiene en cuenta el ambiente escolar, la eficiencia (retención y promoción de estudiantes) y progreso (avances o retrocesos de un año con respecto al anterior), en lo que respecta a conocimiento sólo se consideran estas dos áreas (MEN. 2015).

En esta línea de continuidad, preponderancia y jerarquía los colegios priorizan estas asignaturas seguidas de ciencias naturales y ciencias sociales que, en el caso colombiano, se evalúa a través de las competencias ciudadanas (MEN. 2011). En este ámbito la importancia que tiene la Educación Artística es subvalorada, so pretexto de no ser fundamental en el desarrollo cognitivo de los estudiantes (Ordaz, Herrera. 2016). A pesar de los diferentes estudios realizados en varias partes del mundo que apuntan a demostrar lo contrario: Proyecto zero, de la Universidad de Harvard (Gardner, 1994-1997-1999; Perkins, en Stone. 1999); Eisner (2012) o más cercanos Hernández, Jodar y Marín (1991), Giráldez (2009), Agirre (2001) en España y en Colombia Ronderos³, Olaya⁴, entre otros. Se aúna a ellos el aporte de Martha Nussbaum (2013)⁵, cuando menciona la trascendencia de las humanidades y del arte en la educación:

Las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano (Nussbaum, 2013:134).

Esto determina el sentido de la práctica educativa del Licenciado en Danza y Teatro, desde un marco legal y de política educativa capaz de trasgredir su formación profesional para llegar a la construcción de una ruta pedagógica con unos objetivos y dispositivos pedagógicos propios.

Escuela y Educación Artística

La educación artística ubica el *punto ciego*, como lo sugiere Nussbaum (2013: 145), en la escuela, concretamente se hace referencia a: la reflexión sobre los fenómenos de la condición humana, entendiendo como fenómeno no lo anómalo o extraño, sino aquello que está oculto y es develado a través del arte y que en la escuela se refiere a la experiencia artística (León. 2015).

El sol a la luna / dijo con calor:
 - ¿No te da vergüenza / tu escaso fulgor?
 La luna replicó / con este reproche:
 - ¿Por qué tú tan grande / no sales de noche?
 Rojo de la pena / y sin contestar,
 Quedó el Sol buscando / la Estrella Polar
 (Ada Padilla)⁶

Para el compilador Carlos Fuentes (2011), Ada Padilla no escribía los poemas para publicarlos sino para usarlos en clase con sus estudiantes. El poema muestra la careo entre la arrogancia como agresión y la inteligencia, como estrategia de respuesta sin recurrir al mismo ardid. La sencillez de este poema “escolar” recoge la riqueza metafórica de la que mana una reflexión profunda sobre la condición humana. En esta perspectiva se enmarca la reflexión: la dualidad docente – artista. Sobre el tema poco se ha profundizado a pesar de que se considera una oportunidad para aprender sobre la misma disciplina desde la educación y a su vez que sea una experiencia de creación artística (García-Huidobro. 2018). En principio la investigación,

³ Creadora de la fundación Entrelas artes, que apoya proyectos pedagógicos a través del Ministerio de Cultura.

⁴ En Olaya, O., Corredor, M., Cárdenas, A., León, H. W., et al. (2011).

⁵ Nussbaum, M. (2013). Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz. Bogotá, D.C.

⁶ Corresponde al poema ¿Qué le dijo? En la compilación hecha por Carlos Fuentes (2011) en el libro: Un tibio Rumor. Selección de autores pinareños (Pinar del Rio, Cuba). Ediciones Almargen. Cuba.

realizada con egresados de la Licenciatura en Danza y Teatro de una Universidad de Bogotá en el año 2015, con el apoyo de la Fundación Centro de Investigación Pedagógica de las Artes escénicas (CIAES) y financiado por la Asociación de Licenciados en Danza y Teatro (ASOLDYT), se concentró en las rutas pedagógicas seguidas por los egresados, dejando para este caso espacio para la pregunta: ¿Cuál es la percepción que tiene el Licenciado en Danzas y Teatro en su práctica profesional como docente y artista?. El objetivo: describir la manera cómo percibe el Licenciado en Danzas y Teatro su práctica como docente y su perspectiva de desarrollo como artista, a través de la siguiente ruta: 1) Caracterización de la licenciatura en Danza y Teatro, dado que es el único programa en Educación Superior del país que integra en un mismo pensum académico danza tradicional y teatro, actualmente en perspectiva contemporánea (Llerena, Nieves, Sepúlveda y Guzmán. 2017), con el aporte de 3 maestros fundadores de la licenciatura en Danza y Teatro que, al igual que los 32 egresados, fueron entrevistados durante la investigación de rutas pedagógicas; 2) Análisis de la relación emergente de las rutas pedagógicas: docente – artista, debido a la importancia que tiene para los programas de formación de Licenciados en Educación Artística; 3) Establecer los elementos que aportan a la educación artística desde la perspectiva del docente – artista resultado de la contrastación entre la investigación de rutas pedagógicas y la revisión para el presente artículo.

Metodología

La investigación de rutas pedagógicas de los licenciados en danza y teatro, definió tres categorías de análisis:

1) Experiencia pedagógica: corresponde a los significados, impresiones, percepciones, concepciones generadas al liderar procesos de enseñanza (Freire. 1987; Gadamer.1996; Zubiría. 1999; Gardner, 1999) en danza y teatro en cualquier contexto de educación formal o

no formal, es decir la escolarizada o fuera de ella (Gamma, 2002; González, 2011). La experiencia pedagógica se refiere al hecho de estar en situación de enseñanza siguiendo a Larrosa en tanto es lo que nos sucede no lo que sucede (Larrosa. 1998: 30- 33) y lo que sucede en la relación dada entre el docente, los estudiantes, la disciplina de enseñanza, los contenidos disciplinares y cómo cada sujeto construye su realidad (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Sáenz y Álvarez. 2003; Díaz, 2001), en la interacción con el otro y con lo otro, lo que resulta fundamental en el desarrollo de la imaginación y la misma obra de arte, ya que ella dice sobre las propias vivencias que evoca (Vigotsky. 1999; Agirre, 2000). A su vez la experiencia pedagógica en danza y teatro está vinculada con lugares de encuentro con los imaginarios y representaciones de realidad subjetivadas en el contexto, en cuyo caso se ubica como experiencia y producción artística (León, Gallo, Álvarez, Delgadillo, 2012). Una manera de tejer la práctica de enseñanza con el intercambio de expresiones simbólicas producidas a través del cuerpo en movimiento (León, Gallo, Álvarez, Delgadillo, 2013), el gesto, la palabra, el sonido, el componente visual (luces, vestuario, escenografía), como saber específico de construcción social, propio de la danza y del teatro (Read, 1955; Urpí y Costa. 2012).

2) Producción artística: se entiende como una forma de trabajo (si se prefiere tarea), es decir, un proceso deliberado mediante el cual se realiza una obra de carácter artístico (Vásquez. 2005; Castoriadis. 2008). Su elaboración busca satisfacer unas necesidades estéticas, simbólica conceptuales, artísticas y/o culturales (Grossman. 2012; Casas. 2013). Es fundamentalmente de carácter público y se caracteriza porque define una identidad y un estilo, tanto al creador como a la obra de arte que produce (García-Canclini, 2010a; 2010b); colinda entre la creatividad como capacidad (miradas otras) y la creación como proceso (que materializa la mirada otra) para el contexto socio-cultural y disciplinar del arte (Gardner, 1994 – 1997). El acto creativo considera

técnicas, modos, procesos y relaciones sociales de producción. Se considera como práctica social, por tanto no es un hecho aislado de la vida misma, en la cotidianidad de los grupos humanos, aun cuando no todos participen activamente de ello (Álvarez, León, Gallo, Delgadillo. SF). El producto resultante: la obra de arte, es una síntesis de la multiplicidad de relaciones internas y externas con diversos segmentos de la cultura, de las maneras de pensar y de los discursos mismos de lo artístico (Alonso. 2009). La obra abarca a su vez la inter-subjetividad individual y social, los conocimientos acumulados, los conocimientos emergentes que ella devela de la condición humana, pero sobre todo en las transformaciones simbólicas que produce la obra a través del lenguaje y pensamiento simbólico – metafórico del arte (Bamford. 2009; León. 2012).

3) Gestión cultural: se refiere a la producción de bienes y servicios, políticas públicas o privadas para fomentar la creación e innovación (Uprimny, 1992), gestión de recursos humanos, económicos, preservación de patrimonio, desarrollo de políticas públicas o de iniciativa privada (ONGs) para garantizar el ejercicio de los derechos culturales, gestión de la propiedad intelectual y derechos de autor (Castro, Restrepo y García, 2007; Álvarez, León, Gallo, Delgadillo. SF). La gestión cultural no busca establecer un concepto de cultura determinado, parte del concepto mismo que subyace en el entorno para ajustar planes, programas, proyectos de acuerdo al lugar en el que ocurren las iniciativas: ámbito local, regional, nacional, internacional, bien sean del orden gubernamental, privado o mixto (Mariscal. 2015). Se trata del consumo de las prácticas socioculturales que propende la construcción de imaginarios, significados y amplía la mirada sobre los posibles sentidos que tiene la vida subjetiva, e intersubjetiva de la comunidad, amplifica la posibilidad que tiene todo individuo al acceso a los bienes culturales tangibles e intangibles, sin que existan restricciones, segregación, exclusión o discriminación (Ramírez. 2007).

Para el presente artículo no se considera esta última categoría de análisis, surgió en el transcurso de la investigación, en razón a que algunos de los egresados no hacían parte de la experiencia pedagógica ni de la producción artística, ejercían como administrativos en alguna entidad o empresa cultural o administraban proyectos culturales.

La entrevista semiestructurada, se diseña mediante una rejilla de doble entrada en la que, por una parte están las subcategorías emergentes de la categoría principal (el indicador) y, por otra parte, la descripción del indicador y la pregunta o preguntas a formular (Imagen 1.).

CATEGORÍA: EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Descripción de la categoría: Corresponde a los significados, impresiones, percepciones, concepciones generadas al liderar procesos de enseñanza y aprendizaje en danza y teatro.

SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR	PREGUNTA
Saberes construidos	Hace referencia a los saberes construidos como resultado de las reflexiones e interpretaciones de la experiencia.	En su práctica pedagógica ¿Qué saberes o aprendizajes se han construido? ¿Qué reflexiones, cambios o modificaciones le ha generado?
Relaciones establecidas con el contexto	Este aspecto relaciona la proyección, imaginarios e intenciones de la práctica pedagógica del docente, dentro de un territorio marcado por necesidades y formas de interpretar y asumir los procesos de aprendizaje.	¿Qué necesidades, relaciones y/o tensiones ha establecido con el contexto su práctica pedagógica?
La práctica pedagógica	La práctica pedagógica relaciona la variedad de estrategias que el docente ha estructurado para liderar procesos de enseñanza aprendizaje.	¿Cuáles son los dispositivos utilizados y/o las estrategias didácticas que propone para realizar su práctica pedagógica?
Experiencia pedagógica, expresión y/o experiencia artística.	La experiencia pedagógica establece una comunicación con la interpretación y afectación estética del maestro, del estudiante y del entorno, define un enfoque y argumento de la expresión simbólica que le da sentido a su práctica y a su experiencia.	¿Qué relación se establecen entre la práctica pedagógica y la experiencia artística? ¿Cómo orientar esto el proceso de creación escénica y/o la producción simbólica?

Imagen 1. Fuente: elaboración propia.

El análisis de las respuestas, se hizo a través del análisis de texto discursivo, dado que en él subyacen no solo la expresión de quien habla, sino la del grupo humano al que pertenecen, la disciplina, profesión o rol que tiene en el entorno, el carácter histórico que devela, y la interpretación y explicación de las acciones sociales (Van Dijk. 1999). No es un análisis lineal de lo que se dice, es una mirada crítica de la alocución, que ubica a los investigadores como observadores activos de quien lo produce y “críticos de sí mismos y de los demás en su propia disciplina y profesión” (Van Dijk, 1999, p.24). Por tanto, siguiendo al mismo Van Dijk (1999), se estudian las relaciones entre acción y proceso, en este caso de experiencia pedagógica y producción artística y de contexto y estructura, en razón a que las acciones se producen en determinadas situaciones sociales dentro de

una estructura social, política, cultural, económica y son relevantes para esa situación social, de las que emergen las representaciones *socio-mentales*, es decir:

Representaciones que son compartidas por un grupo o una cultura, como el conocimiento, las actitudes y las ideologías ... [es] donde la cognición personal y la social se reúnen, donde los actores sociales se relacionan ellos mismos y sus acciones (y por consiguiente su discurso) con los grupos y con la estructura social (Van Dijk, 1999, p.26).

Observar desde la propia experiencia

Hay una tensión generada entre los investigadores y la fuente humana de investigación, ambos son portadores de experiencia artística y pedagógica, fueron coparticipes del mismo espacio de formación y de desempeño profesional, aun en diferentes contextos. El lugar común de *lo aprendido* relaciona el saber específico y la experiencia de formación como licenciados en danza y el teatro. Se trata, por tanto, no sólo de develar lo que hay en el discurso del entrevistado, sino que, al mismo tiempo, se revierte al saber y a la propia experiencia de construcción, producción y reproducción del saber aprendido del investigador en las prácticas tanto de enseñanza como de producción artística, lo que resulta cercano a la interpretación, análisis, reflexión y comprensión de lo ocurrido entre el investigador y el egresado. A esto se refiere la observación en el campo estético y de las afecciones como lo propone Cintya Farina (2005):

Se trata de reflexionar sobre la actividad de observación, cuando ésta atiende a relaciones entre los sujetos en las prácticas de formación estética. Esas reflexiones se ocupan de la complejidad de la observación, que se constituye en el desplazamiento entre lo visto y el acto de ver. Se trata de interrogar la mirada pedagógica, el cuerpo pedagógico mismo, sus tecnologías y usos, en el proceso de la formación estética ...

comenzar a hacerlo a propósito de la experiencia de experimentar como saber aquello que se había aprendido. El saber lo que ya se había aprendido se refiere a una cuestión sencilla: a cómo el observador, observando lo que ve y su perspectiva misma, se sorprende con lo que ya conocía y se percata de una especie de novedad en lo que ya sabe (P. 297).

Metodológicamente el observador – investigador es coparticipes de los hallazgos, la experiencia es un hecho singular compartido “nos inquieta, pues pone en duda el saber como algo que nos pertenece y que nos proporciona estabilidad en nuestra manera de ver y entender la realidad ... [y] lo hace a propósito del tema de la formación [y de la práctica] en el terreno estético, y a través de la reflexión en torno a prácticas de investigación en este terreno” (Farina, 2005: 297). Se trata, por tanto, de indagar y reflexionar desde la propia experiencia lo que la experiencia del otro también dice.

Las rejillas de análisis, igualmente organizadas en categorías, dejaron ver los elementos comunes y particulares en torno a la dualidad maestro – docente de las entrevistas para confrontar datos y debelar los resultados. La investigación en 2015 se hizo siguiendo los principios de la *codificación axial*, Soneira (2006), manteniendo este ejercicio se retomaron los elementos que permiten abordar el presente artículo. El repositorio pertenece a las entidades que apoyaron la investigación de 2015: CIAES y ASOLDYT.

Desarrollo y resultados

Población

Entrevistas realizadas a Licenciados en Danza y Teatro: 15 de la categoría de Experiencia pedagógica, 8 de Producción Artística, 3 a docentes fundadores de la Licenciatura, 1 docente egresado de la misma licenciatura, 8 entrevistas en la categoría Gestión Cultural, para un total de 35. Como se dijo la categoría Gestión cultural no será abordada en este artículo, dada la especificidad

de la relación Docente – Artista. De ellos 2 son egresados en el año 1989, 3 egresados en 1992, 8 egresados en 1995, 3 egresados en 1996, 5 egresados en 1998, 2 egresados en 2000, 1 egresado en 2002, que es la muestra de 23 tenida en cuenta para este artículo.

Siguiendo la traza de la *codificación axial* se elaboró un cuadro de síntesis en el que se transcriben las frases de cada uno de los entrevistados en referencia a la subcategoría. Posteriormente se hace una síntesis resultado del análisis de lo que subyace en ellas y se hace la interpretación siguiendo la descripción de la categoría y del propósito de la subcategoría. Es importante mencionar que en algunas de estas frases se hace referencia directa a situaciones propias del ámbito escolar y las prácticas de aula en danza o teatro, de las que los investigadores también hacen parte, he ahí el vínculo interpretativo a partir de la experiencia común al que se refiere Farina (2005). A manera de ejemplo: hablar de las condiciones locativas en las que se lleva a cabo el trabajo teatral o dancístico en determinado lugar, no requiere de una descripción detallada; bien sea porque se cuenta con el espacio asignado (colegios privados, públicos o universidades con espacios adecuados para la práctica escénica) o por el contrario, lugares que pueden resultar insólitos y en los cuales se desarrolla la actividad, principalmente en algunos colegios (patio de juegos, canchas de fútbol o de micro fútbol, biblioteca del colegio e incluso la calle); los investigadores conocen de estas condiciones, debido a la movilidad por diferentes lugares ejerciendo la labor docente, principalmente, porque la producción artística se ubica en mejores escenarios, aun cuando no sean los óptimos.

La organización y codificación de las frases para el análisis se hace a partir de las frases seleccionadas, al referirse a codificación se quiere decir: subcategorías y posteriormente microcategorías, como se presenta a continuación: (ver Tabla 1.), tomando como ejemplo la categoría Experiencia Pedagógica mencionada en el diseño de las preguntas de las entrevistas (Figura 1.).

Categoría: Experiencia Pedagógica
Subcategoría: Saberes Construidos.
Pregunta orientadora: ¿Cuáles son los significados, impresiones, percepciones, concepciones y lo acciones que permiten la construcción de saberes en danzas y teatro en los Licenciados egresados en Danza y Teatro?

Romper con el imaginario que reduce la danza y el teatro a una instrumentalización, se busca superar la repetición de coreografías, textos, estereotipos vinculan	Relación entre el acto creativo y la tradición la escuela, es una entendida como búsqueda en los relatos cotidianos del teatro, los sistemas de que	El cuerpo de la danza no es el mismo cuerpo. los códigos son lo afectivo, lo único en cada traumático, lenguaje. violento.
---	---	--

Tabla 1. Este ejemplo de codificación axial, ubica las frases en correspondencia con las microcategorías, propósito, creación, cuerpo, fuentes (de información). Estas surgen del análisis de las respuestas dadas por los entrevistados de acuerdo a las preguntas.

Este primer resultado de la codificación, permite determinar cómo quedó constituido el flujo: categoría, subcategoría, microcategoría, así: categoría: Experiencia pedagógica; subcategoría: saberes construidos; microcategorías: propósito, creación, cuerpo, fuentes de información; subcategoría: practica pedagógica; microcategorías: intersubjetividad, relación con el saber (disciplinar y pedagógico), producción de conocimiento, estrategias pedagógicas, sujeto – entorno, evaluación; subcategoría: referentes conceptuales; microcategorías: Pedagogía, Teatro, Danza, Filosofía, Sociología, Educación Artística, autoreferenciación (referentes propios). (ver Cuadro 2.). Categoría: Producción Artística; subcategoría: necesidades identificadas: Microcategorías: Experiencia, Expectativa, Conocimiento disciplinar, Tensiones y carencias; Subcategoría: conocimientos emergentes; microcategorías: Origen, contenido, función, transferencia; subcategoría: identidad; microcategorías: Representación, Conceptos, Técnicas, Roles, Tareas; subcategoría: Medios de producción; microcategorías: Recursos, Intención, cosecha-resultados, preceptos; Subcategoría: Aportes y producto; microcategorías: Lo que desaparece, lo que aparece, lo que se mantiene

(estilo), Aportes a la disciplina; subcategoría: Distribución y mercadeo; microcategorías: Roles, dispositivos, estrategias de producción, producto, condicionantes (Ver Cuadro 3). Aquí no se enuncian las frases porque ellas sirven de referencia para la construcción del texto final resultado de la investigación y de análisis para el presente artículo.

Categoría:	Experiencia Pedagógica
Subcategoría:	Saberes construidos
Microcategorías:	Propósito, creación, cuerpo, fuentes de información
Subcategoría:	Práctica pedagógica
Microcategorías:	Intersubjetividad, Relación con el saber, producción de conocimiento, estrategias pedagógicas, sujeto entorno, evaluación.
Subcategoría:	Referentes conceptuales.
Microcategorías:	Pedagogía, Teatro, Danza, Filosofía, Sociología, Educación Artística, autoreferenciación (referentes propios).

Cuadro 2. Categoría Experiencia Pedagógica: Corresponde a los significados, impresiones, percepciones, concepciones generadas al liderar procesos de enseñanza y aprendizaje en danza y teatro. Las impresiones son las huellas o representaciones marcadas como imágenes mentales que afectan (de afecto, Farina (2005) las interpretaciones de la experiencia; las concepciones son entendidas como la producción simbólica y metafórica.

Categoría:	Producción Artística
Subcategoría:	Necesidades identificadas
Microcategorías:	Experiencia, Expectativa, Conocimiento disciplinar, Tensiones y carencias.
Subcategoría:	Conocimientos emergentes
Microcategorías:	Origen, contenido, función, transferencias.
Subcategoría:	Identidad
Microcategorías:	Representación, Conceptos, Técnicas, Roles, Tareas.
Subcategoría:	Medios de Producción
Microcategorías:	Recursos, Intención, cosecha-resultados, preceptos.
Subcategoría:	Aportes del producto
Microcategorías:	Lo que desaparece, lo que aparece, lo que se mantiene (identidad), Aportes a la disciplina.
Subcategoría:	Distribución y mercadeo.
Microcategorías:	Roles, dispositivos, estrategias, producto, condicionantes.

Cuadro 3. Categoría Producción Artística: se entiende como una forma de trabajo, es decir, un proceso deliberado mediante el cual se realiza una obra de carácter artístico. Su elaboración busca satisfacer unas necesidades estéticas, simbólica conceptuales, artísticas y/o culturales. Es fundamentalmente de carácter público y se caracteriza porque define una identidad y un estilo, tanto al

creador como a la obra de arte que produce.

La información obtenida en Rutas Pedagógicas de los Licenciados egresados en Danza y Teatro, devela la dualidad que interroga la práctica del docente en artes e incluso del artista ¿Ser docente impide ser artista? ¿Ser artista implica también la enseñanza? Y si se enseña siendo artista ¿Se trata de práctica pedagógica o es propio de la experiencia artística?. La confluencia del hecho artístico (como proyecto) tiende puentes que confrontan las maneras de pensar, de hacer y de intervenir el proceso de creación, porque subyace la formación y la producción en el campo del arte. Así mismo, la difusión de resultados es una condición sine quanun de la educación artística y de la producción artística, el elemento común. No hay una validación de la práctica pedagógica en el campo artístico sino se respalda con un producto visible en la escuela, universidad, academia, etc. Y por supuesto, si se está en un proyecto de creación artística este debe circular en un público determinado. En cualquier caso la producción y la pedagogía constituyen el arquetipo docente – artista:

¿Un docente de educación artística debe ser necesariamente un artista?; ¿Se es mejor docentes si, además, ejerce el oficio de artista? ... ¿Debe teorizar sobre su obra?; hacer teoría sobre el campo disciplinar, y ¿es inherente a la práctica artística? (Martínez, 2010: 98).

La formación de docentes en educación artística se inicia desde antes, en el colegio, en el barrio, con la familia, como lo señala la totalidad de los Licenciados entrevistados. Rara vez surge el deseo de ser educador en artes o artista sin haber tenido algún tipo de experiencia en alguna disciplina: La experiencia artística antecede la decisión en torno a si se privilegia la enseñanza o la producción artística, sin que ello implique un divorcio. ¿La Práctica Pedagógica puede dar lugar a la Producción Artística? Si, cuando el proceso de formación esté integrado al currículo escolar, con unas condiciones adecuadas: horario extra escolar, participación voluntaria de los estudiantes, condiciones locativas adecuadas que permiten el desarrollo de proce-

dos rigurosos ajustado al nivel de los estudiantes. Se puede afirmar que el colegio es un semillero de formación de los profesionales que integrarán posteriormente el grupo, es una etapa y el grupo un lugar de intercambio en el que tienen oportunidad de participación a nivel profesional. En este sentido el docente – artista tiene la doble función, una relación simbiótica entre las dos entidades:

Desde que salí de la Universidad entré a trabajar en un colegio, donde tuve la oportunidad de crear un proceso de escuela artística que, a la postre, es el origen a la compañía de danza profesional que tengo actualmente. Desde el proyecto del colegio, formamos bailarines a nivel profesional. Con el grupo llevamos ya 26 años (Entrevista, GM, Producción Artística).

Enfrentar la realidad en el desempeño profesional como docente de artes, parte de la consideración que no se percibe como docente sino como artista. El colegio espera la función, el espectáculo. La presentación del grupo de danza o teatro justifica la permanencia del profesor sin considerar sus perspectivas pedagógicas como docente de educación artística o del proceso que se requiere para lograr lo que se espera. Generalmente son más las preguntas que las respuestas y el lugar que ha ganado el maestro en el entorno escolar:

Mi experiencia pedagógica ¿Cómo la podría resumir? ... primero con grandes inquietudes, grandes expectativas del qué hacer en la formación de los estudiantes. Yo tenía claro que no era una artista sino una pedagoga-artista... las instituciones educativas muchas veces no saben qué es el que-hacer pedagógico del saber artístico. Entonces confunden, creen que el profesor va a montar el grupo de danzas, que uno va a suplir la carencia de espectáculo y va a cubrir el vacío del espacio cultural en el colegio (Entrevista ICRM, Experiencia pedagógica).

Algunas veces las condiciones son precarias: la curricularización escolar, poco flexible, restringe tiempos y espacios para adelantar la asignatura,

esto confirma las tensiones en torno a un área poco importante como forma de conocimiento. No es sólo un asunto de sentirse docente – artista, sino que, sin importar la práctica pedagógica, se debe estar en condiciones de generar productos artísticos para el consumo de la comunidad educativa: celebraciones institucionales, conmemoración de hechos históricos, entre otros compromisos. Subsiste la idea de que la educación artística no tiene una función definida dentro del proceso de formación y de desarrollo cognitivo de los estudiantes, el maestro saca adelante su trabajo con carácter artístico a pesar de las condiciones:

Se cree que el arte, el teatro, que la danza, es solo montar una “obrita” o una danza en una semana con tres ensayos, cosa que es absolutamente falsa. Yo monto una obra ensayando todos los días, en tiempo extra al horario del colegio, porque el colegio no me favorece (Entrevista RV, Experiencia Pedagógica).

La denominación “espacio cultural” denota cierta angustia ante el panorama. El hacer cultural no supone un deber ser del campo educativo; ante todo porque abrir espacios para la cultura implica superar el evento y en estas condiciones el ser docente no se remite solamente a las prácticas escolarizadas, sino que incluye a la comunidad educativa en general. Por tanto la mirada en torno al producto artístico es una estrategia de formación pedagógica, una forma de producción de conocimiento: “cuerpo, poder y subjetividad, configuración de subjetividades son los posibles resultados de una investigación mientras se trabaja la obra y se generan de ver las reacciones de los sujetos que intervienen en un montaje o en una presentación, así sea sencilla” (Entrevista AN, Experiencia Pedagógica)

La producción artística supera la actividad escolarizada cuando se cuenta con un proyecto propio, la práctica pedagógica es un insumo para comprender los procesos de creación en espacios escolarizados.

Trabajo en un colegio rural, cerca del botadero de basura de la ciudad, al llegar ... descubro que el territorio ofrece todo lo necesario para plantear un proyecto a partir de los procesos de pensamiento y del acto creativo, una hibridación entre el elemento pedagógico y el elemento artístico ... el dispositivo más importante está en el símbolo corporal, en la metáfora corporal. Pero ¿Cómo transformar esa realidad a través del proceso pedagógico y artístico? La respuesta está en el grupo semillas, con producción artística que incluye visita a diferentes territorios, ejercicios de creación, disciplina corporal para la danza y el teatro. Hemos sido ganadores de varios Festivales de Danza escolar a nivel nacional y tuve un reconocimiento en el Premio Compartir al Maestro. (Entrevista YA, Experiencia Pedagógica).

Hibridación es la palabra que designa la unión entre la formación pedagógica (experiencia pedagógica) y la producción artística cuando el proceso pedagógico artístico se enfoca en el producto mismo. Hay un enlace entre la metáfora, el símbolo y la manera como se elabora, básicamente por el cuerpo en la obra danzada o teatralizada. Lo que ocurre en el montaje trasciende la realidad y la cotidianidad escolarizada fortaleciendo el acto creativo. El componente *investigación*, tan fundamental en cualquier montaje, lleva a conocer otros espacios, otros territorios a indagar sobre los temas en los que se trabaja. La interacción en espacios de confrontación como: festivales, encuentros, convocatorias, donde se reconoce la labor como docente o artista, significa que se ha puesto a juicio de pares el proceso pedagógico o el producto artístico. Ser ganador o finalista es un indicio de que se cumple con unos niveles altos de exigencia y de calidad para llegar a lugares de reconocimiento. El proceso de creación, bien sea como docente o artista dentro o fuera de la escuela, hace evidente la relación docente – artista:

En la universidad, cuando estudiaba la licenciatura, aprendí lo importante: la técnica, el conocimiento sobre el cuerpo, ser gestora, investigadora. Si tengo que decirle a mis bailarines cómo

moverse tengo que bailar y demostrarles cómo se baila. Si le vas a decir al bailarín que no proyecta, tú tienes que tomar su lugar, decirle: proyéctate así, muévete así, para que logres esto o lo otro, porque tú eres el maestro, el artista. Nosotros antes de ser maestros tenemos que ser artistas, porque el artista es el que dice a los alumnos, “no lo estás haciendo bien porque falta esto o lo otro, ser así, de ésta manera en escena”. Eso lo haces porque lo has experimentado en el escenario. (Entrevista CP, Producción Artística).

El trabajo artístico requiere de unas especificidades de formación de acuerdo a la obra. Cada movimiento, cada acción y el lugar del cuerpo en escena cumple una función, no se dejan las cosas al azar, se trata del sentido e intención que se busca con la puesta en escena. La labor del director-creador se concentra en las carencias, en las dificultades, en los elementos imprescindibles del montaje. Se trata, entonces de poner al servicio de la obra el desarrollo y conocimiento artístico propio y las habilidades alcanzadas con la experiencia, para transmitirlo, servir de modelo, de referente directo sobre determinados resultados que son inherentes a la puesta en escena, pero además, porque es el relato corporal que da identidad al grupo. Se deduce que la formación Universitaria en pregrado lo tuvo en cuenta: la técnica disciplinar (teatro y danza); el trabajo del cuerpo como metáfora en escena (prácticas de montaje); resolver problemas, ser polifacético: creador, director de escena, entrenador de actores o de bailarines, administrador de recursos, una especie de currículo oculto en formación del Licenciado en danza y teatro para enfrentar las limitaciones económicas de las estructuras organizacionales, aunado esto al ser investigador, como resultado de la búsqueda de nuevas perspectivas bien sea para la creación o para la enseñanza, aprendido más con la práctica que durante la formación, como lo cuenta la totalidad de egresados entrevistados, quienes han adelantado o adelantan trabajos de investigación que repercuten, directamente, en la labor académica

o artística.

La codificación axial también muestra varios aspectos que resultan comunes en la manera como se aborda la práctica pedagógica y la práctica artística de los Licenciados egresados.

El *propósito*, como mirada de horizonte respecto al ejercicio pedagógico o artístico, trasciende la experiencia artística, por sí misma abre expectativas que amplían el quehacer, el contacto permanente con la obra de arte repercute en la manera como se percibe la realidad haciendo tránsito a la actividad cotidiana: “las obras de arte no solo expresan un sentir del artista, sino que son la reflexión misma del artista sobre la vida y el mundo que se comunica por medio de la obra” (Reyes y Fajardo, 2018, p.106). Lo que para unos es proyecto pedagógico desde el componente artístico, para los otros es el proyecto artístico que tiene inmersos procesos pedagógicos de enseñanza, otras maneras de pensar y de pensarse en el mundo como docente-artista.

El *saber*, en la danza y el teatro, constituyen relaciones netamente intersubjetivas “el profesor es un artista cuyo medio consiste en las transacciones interpersonales de conocimiento” (Stenhouse, 1991: 11). El lenguaje artístico, en la danza y el teatro, está en el cuerpo, en sí mismo, en el contexto y sus transformaciones, en sus limitaciones y destrezas. Es la mirada del Ser – subjetivo en relación con el entorno al que se pertenece y desde el cual es posible comprender la realidad de otros. Se comparten formas de percibir, concebir, representar e incorporar la realidad desde la individualidad y del colectivo, cuando el proceso se hace desde la mirada artística, bien para enseñar – crear o bien para crear – enseñar. Una masacre (Bojayá), hechos históricos (Remembranzas de esclavos), anecdóticos (El chisme) en la danza, o la forma como percibe el mundo una joven adolescente enferma de cáncer (K-R, entretejidos), el tema del suicidio en los adolescentes (Cuando el silencio ahoga) en el teatro⁷, aúna la mirada de lo pedagógico, de lo artístico, de

⁷ Los nombres entre paréntesis corresponden a obras creadas por algunos de los licenciados y que fueron ganadoras en festivales de danza o teatro.

lo disciplinar y el lenguaje del arte, desde los conceptos, las técnicas, la intención, el sentido que se decanta en el producto artístico – pedagógico. Entre la Práctica Pedagógica y la Producción Artística la diferencia es de lugar: un grupo focal de escuela o universidad, aunque trascienda a espacios especializados (teatros por ejemplo), o el público en los espacios culturales ganados (casa de cultura, teatro, eventos específicos) pero siempre en busca de dejar una huella en el campo disciplinar. Las perspectivas desde las cuales se aborda el trabajo artístico y pedagógico, como lo muestran los licenciados egresados, son de gran exigencia, en busca de lograr calidad en los productos con los que van a circular. Ya lo había planteado Mónica Monroy (2003).

Quien se sube a la escena asumiendo el rol de artista, tiene la responsabilidad de actuar como tal. El artista es aquel que domina un lenguaje simbólico particular, con el cual desea comunicarse. La limpieza escénica, la exactitud, el estado interior propio del hecho artístico no deben ser pensados como aspectos que solo pueden ser desarrollados por profesionales; no debemos acercarnos a las niñas y a los niños si los consideramos como inferiores, incapaces o extraños. (Monroy, 2003: 167).

Conclusiones

No hay una única manera de abordar la Educación Artística, hay diversas y ellas “surgen de entender el aprendizaje del arte – es decir, la manera en que se aprende el arte como un acto disciplinar, o lo que es lo mismo de considerar el aprendizaje artístico como un fenómeno cognitivo complejo” (Agra, 1999, p. 168). La complejidad no equivale a dificultad sino al tejido de saberes, habilidades, disposiciones, capacidades que se requieren. Ningún producto o proceso aparece de la nada sino que es parte de la persona, puede surgir por experiencias durante la vida escolar, aunque no nece-

sariamente en la escuela, hace tránsito a la formación Universitaria y a la vida profesional.

La concomitancia pedagogía, entendida desde la enseñanza, y producción artística, elaboración de obras que tengan algún valor simbólico – metafórico para el público o para el docente-artista mismo, entraña un nivel de calidad deseable. Tanto en la escolaridad como en la práctica artística profesional, de lo que se trata es que la perspectiva del hecho artístico – pedagógico como complejidad, como lenguaje y pensamiento, que se cimienta en lo simbólico para ser tratado como metáfora, sea el referente del proceso en el que arte y pedagogía se funden.

La pregunta sobre lo que aparece, desaparece y permanece, los Licenciados en Danza y Teatro hacen referencia a los currículos de formación, tienen claro que los aspectos técnicos, conceptuales y artísticos, propios de las diferentes disciplinas del arte y con los que se prepara a las generaciones de docentes de educación artística son fundamentales para ampliar el horizonte de mirada desde lo artístico hacia lo pedagógico o de lo pedagógico hacia lo artístico.

Tanto para los Licenciados en Danza y Teatro, cuyo eje de desarrollo profesional es la pedagogía, como para los Licenciados en Danza y Teatro que optaron por la producción artística la confrontación de sus trabajos, procesos y productos en ámbitos especializados resulta fundamental. Los saberes construidos y los aportes del producto al ámbito disciplinar muestran que en uno y otro caso la relación arte – pedagogía da un lugar al docente-artista. El acto pedagógico que se decanta en un producto artístico y el producto artístico que se sustenta en un proyecto pedagógico sirve como objeto de estudio de los logros, de las lecciones aprendidas y de los aportes a la pedagogía⁸.

⁸ Entre los Licenciados en Danza y Teatro se tienen dos ganadores de premios a la investigación educativa, en Bogotá, D.C. otorgados por el IDEP y una mención al Premio Compartir al Maestro, así como varios han participado como ponentes o talleristas en eventos académicos de arte y educación tanto nacionales como internacionales.

La dualidad docente – artista es una manera de entenderse a sí mismo en el ámbito de desempeño. No hay detrimento de uno u otro, son complementarios, el ser polifacético constituye una forma de autoreferenciarse como portador de los atributos que otorga el privilegio de la labor docente y a su vez de ser profesional en un área de conocimiento artístico. Se lleva a la práctica el saber, algo que pocas veces ocurre en otras áreas del conocimiento, como ocurre en la escuela. Un docente de matemáticas pocas veces hace matemática en su práctica educativa, por ejemplo. La producción de conocimiento desde el proceso de formación artística hace que la propia experiencia educativa y artística sea objeto de estudio para sí mismo y la disciplina. Se da de lo aprendido en la práctica artística como actor, actriz o bailarín al hacer parte de obras desde el proceso mismo de formación universitaria.

Para los Licenciados participantes en esta investigación, el asunto no se limita a verificar si se trata de producto artístico o experiencia pedagógica, se trata de los niveles de calidad y de reconocimiento que trascienden sus ámbitos de acción. No hay *experiencias exitosas*, quienes quisieron vincularse al proyecto, lo hicieron con el deseo de dar a conocer sus vivencias como referente para otros docentes-artistas, sobre todo para los que están en formación. La intención de muchos de ellos es que la manera como se percibe la relación docente-artista, implica asumir la complejidad del entretendido cuidadoso entre el orden social, cultural, académico, pedagógico y las necesidades mismas que el desempeño profesional requiere para la transformación de la realidad.

Referencias bibliográficas

- Aguirre I. (2001). Teorías y prácticas en educación artística, ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Publicaciones Universidad de Navarra. España.
- Agra, J. (1999). Orientaciones interdisciplinarias en Educación Artística. ADAXE, revista de Estudios y Experiencias Educativas, Nos 14 – 15, pp 167 – 184.
- Alonso, L. (2009). Una producción cultural Distraída, desobediente, en precario e invertebrada: análisis de algunas prácticas artísticas en la actualidad. Tesis doctoral. Publicado por Universidad Complutense de Madrid. España.
- Álvarez, Y.; León, H.; Gallo, P.; Delgadillo, J. (SF). Rutas pedagógicas y artísticas, 30 años de formación de Licenciados en danza y teatro. Documento en revisión para publicación.
- Bamford, A. (2009). El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Octaedro. España.
- Camintzer, L. (2011). Procesos creativos y Pensamiento Artístico. En Errata No 4. Pp. 218 – 229. Disponible en: <http://revistaerrata.gov.co/edicion/errata4-pedagogia-y-educacion-artistica>
- Casas, M.V. (2013). Memorias del evento valoración de los procesos de creación artística y cultura en el marco de la acreditación de programas. Bogotá, 26 y 27 de Junio de 2013. Ministerio de Cultura. Bogotá.
- Castoriadis, C. (2008). Ventana al caos. Fondo de Cultural Económica. Argentina.
- Castro, E.; Restrepo, O.; y García, L. (2007). Historia, concepto y estructura de los derechos económicos, sociales y culturales”. En Estudios Socio- Jurídicos, vol. 9 (número especial), p. 77-108.
- Díaz. M. (2001). Del discurso pedagógico: problemas críticos. Editorial magisterio: Bogotá
- Eisner, E. (2012); La escuela que necesitamos. Agenda Educativa. Buenos Aires, Argentina.
- Farina, C. (2005). Educación como práctica de la libertad. Ediciones Convergencia. Bogotá.
- Fuentes, C. (2011). Un tibio Rumor. Selección de autores pinareños (Pinar del Rio, Cuba). Ediciones Almargen. Cuba.
- Garcia-Canclini, N. (2010 a). La sociedad sin relato. Editorial Krats. Buenos Aires.
- (2010 b). Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad. Paidós. Barcelona.
- García-Huidobro, R. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. Revista Innovación Educativa, Vol. 18 No 77. Pp. 39 – 56. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200039
- Giráldez, (2009). Fundamentos metodológicos de la Educación Artística. En educación Artística, cultura y ciudadanía. pp 89 – 95.
- Grosman, U. (2012). El aura de la obra de arte y la desaparición del original. Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas, vol XXXIV, Núm. 100, 2012, PP. 241 – 247. Universidad Autónoma de México. México.
- Hernández, F.; Jodar, A.; y Marín, R. (1991). ¿Qué es la educación Artística? Barcelona: Sendai Ediciones.
- Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Paidós Educador. España
- (1997). Arte, Mente y Cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós Básica. España.
- (1999). Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. Bogotá – Colombia.
- León, H. (2012). Encuentos y encantos. Educación artística: imaginación, construcción de significados y producción de sentido. En Pedagogía y didáctica, Experiencias de maestros en sistematización de proyectos de aula. (Pp. 35 – 48). IDEP. Bogotá.
- (2015). Lenguaje y pensamiento artístico en la formación de pensamiento crítico a través del micro-relato dramático. Premio a la investigación e innovación Educativa en el Distrito Capital, Experiencias 2014, Serie Premios, No 1. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- León, Gallo, Álvarez, Delgadillo (2013). Educación Artística, Pedagogía para pensar y hacer saber. Beca de Investigación Arte y Cultura en la Educación. Secretaría de Cultura, recreación y Deporte. Bogotá. Disponible en: www.siscred.scrd.gov.co/biblioteca/handle/123456789/214
- Llerena, F.; Nieves, A.; Sepúlveda, C.; y Guzmán, E. (2017). Un legado que permanece vivo: entre la tradición y la contemporaneidad. Revista Papeles, Vol. 9. Pp. 73 – 85. Julio – diciembre de 2017.
- Mariscal, J. (2015). Formación e investigación de la gestión cultural en México: balance y perspectivas. DOI: <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2016.i17.12>
- Martínez, C. (2010). Docentes de educación artística. experiencias en el marco de la formación continua. Revista iberoamericana de Educación. No 52, pp. 95 – 108.
- Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. Educación y Educadores, número 6, pp.159-167. Universidad de la Sabana.
- Nussbaum, M. (2013). Sin fines de lucro. Bogotá: Katz.
- MEN (2015). Con nuevo índice de calidad Colombia le apuesta a la excelencia educativa. Disponible en: <https://www.>

mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-349894.html

- (2011) Cartilla MAPA de competencias ciudadanas. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf
- Olaya, O., Corredor, M., Cárdenas, A., León, H. W., et al. (2011) Experiencias Artísticas que transforman contextos en los colegios de Bogotá. Bogotá: Festival Artístico Escolar – SED.
- Ordaz, L. y Herrera, L. (2016) Formación de los docentes de Educación Artística en Educación Primaria del municipio de Chihuahua (México). Revista de Educação e humanidades No 9, pp. 25 – 43. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/6879/5991>
- Perkins, D. (1999), ¿Qué es la comprensión? en Stone, M. La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Pp 69 - 93 Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Ramírez, J. (2007) Durkheim y las representaciones colectivas. En T. Rodríguez Salazar y M.L. García Curiel (coords.), Representaciones sociales. Teoría e investigación (pp.17-50). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Read, H. (1955) Educación por el arte. Ediciones Paidós. Buenos Aires.
- Reyes, M. y Fajardo, J. (2018). “creando y sintiendo” Prácticas artísticas para la construcción de cultura de paz. DOI: <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.2.2018.101-124>
- Stenhouse, L. (1991). La investigación del curriculum y el arte del profesor. Investigación en la escuela, No 15, pp. 9 – 15.
- Uprimny, R. (1992). La dialéctica de los derechos humanos en Colombia. Bogotá, FUAC.
- Urpi, C. y Costa, A. (2012). Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. Educación Artística Revista de Investigación EARI, No 4 2013, PP. 301 – 3016. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2678>
- Van Dijk, T. (1999). Análisis crítico del discurso. Revista Anthropos, No 186. Septiembre – octubre 1999. Pp 23 – 36.
- Vasquez, Ch. (2005). Los procesos de producción artística. Publicado en Stencil y Mimeografo para los estudiantes de teatro en la escuela de teatro de la PUCP. Lima – Perú (1987). Reeditado por fondo de la Escuela Nacional Superior de Folklore. Lima – Perú.
- Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, A.; Quiceno, H.; Sáenz, J.; y Álvarez, A. (2003) Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.