

Imaginarios de los docentes de en instituciones educativas distritales de la **localidad**



HOMENAJE
A LA DOCENTE

Julia Margarita
Barco Rodríguez.

educación artística de Engativá

JULIA MARGARITA BARCO
RODRÍGUEZ

Maestra en Artes Plásticas, Especialista en Educación y Desarrollo Cultural, Magíster en Educación. Uniminuto, Licenciatura en Educación Básica con énfasis Educación Artística. jmbarco@uniminuto.edu.co

Resumen

Este artículo deriva del trabajo de investigación del mismo nombre, concebido en la Licenciatura de Educación Artística de Uniminuto como un macroproyecto que responde a preguntas planteadas desde la Línea de investigación Didácticas Específicas. Se orienta a reconocer, comprender y describir las prácticas pedagógicas en el Área y, tras ellas, los supuestos de los docentes con respecto a su ejercicio profesional, los cuales podrían estar asociados a la problemática de la educación artística, relacionada con el lugar periférico que ocupa en el currículo escolar. El Proyecto logró articular los espacios de Práctica Profesional y Proyecto de Grado de los estudiantes con el trabajo que viene adelantando el equipo de docentes investigadores de la Licenciatura. Su primera etapa se dirigió a la población de docentes distritales de Educación Artística de la Localidad de Engativá, hallazgos a los que refiere el presente artículo, para cada uno de los escenarios observados: institucional, sociocultural, epistemológico y metodológico.

Palabras clave: Educación Artística, imaginarios, prácticas pedagógicas, currículo escolar, procesos del aprendizaje artístico.

ABSTRACT

This article derives from the research work of the same name, which was conceived in the Bachelor of Arts Education at Uniminuto as a macro-project that responds to questions made from the Specific Didactics Research.

It is aimed to recognize, understand and describe the teaching practices in the area and, following its own way, the cases of teachers regarding their professional practice, which could be adding to the problem of Arts Education related to the peripheral spot that takes place in the school curriculum nowadays.

The Project succeeded in articulating the spaces of practice and students draft grade with the team of researchers from the teachers Degree. Its first phase addressed the district teacher's population of Arts Education at Engativá's community, to find rewards of each of the scenarios observed: institutional, socio-cultural, epistemological and methodological, those related to this present article.

Key words: Arts Education, professional and teaching practices, school curriculum, Specific Didactics Research.

INTRODUCCIÓN

E

l presente artículo es producto del trabajo que ha se venido desarrollando en el marco de proyecto de investigación: *Imaginario de los docentes de Educación Artística en instituciones educativas distritales*.

Este ejercicio de investigación se ha concebido para la Licenciatura en Educación Artística de Uniminuto como un macroproyecto que responde a una serie de preguntas que se han planteado en la línea de investigación de la Facultad de Educación: Didácticas Específicas. El propósito del proyecto se orienta a reconocer, comprender y describir las prácticas pedagógicas en el área de la educación artística y, tras ellas, los supuestos que tienen y asumen los docentes con respecto a su ejercicio profesional, los cuales podrían estar vinculados con la problemática que afecta a la educación artística y que está relacionada con el lugar periférico que ocupa en el currículo escolar.

En el intento de aunar esfuerzos para la indagación en el Campo, el Proyecto ha logrado articular la construcción de los trabajos de grado de los estudiantes, que inician en el semestre noveno y finalizan en el decimosegundo, a los proyectos que adelanta el equipo de docentes investigadores de la Licenciatura en Educación Artística. Es así como, desde el segundo semestre de 2004, se han venido integrando cuatro grupos de docentes en formación. El primero de ellos, que corresponde a la primera cohorte¹ del plan de estudios en educación artística, logró concretar su informe final sobre el trabajo desarrollado en la Localidad Décima del Distrito Capital, Engativá², hallazgos a los que nos referiremos en este artículo. En la actualidad, los grupos restantes están adelantando sus trabajos en las localidades de Suba, Bosa, Barrios Unidos y Fontibón, localidades que sucesivamente se han venido integrando al Proyecto.

Este ejercicio investigativo, en la perspectiva de la investigación formativa, favorece en los estudiantes procesos rigurosos de reflexión sobre aspectos parciales de la

realidad, que para este caso corresponde a las prácticas pedagógicas en Educación Artística, de manera que posibilite una comprensión sobre su complejidad así como un acercamiento con actitud crítica y, de ser necesario, transformadora. Asimismo, los hallazgos producto de la presente indagación, han de contribuir a fortalecer la reflexión sobre las comprensiones metodológicas y didácticas de la educación artística, para repensar la formación de los profesionales docentes de manera más contextualizada, con respecto a las dinámicas de las instituciones educativas y las necesidades de los estudiantes. Por otra parte, esta suma de esfuerzos les ha permitido a los estudiantes tener un encuentro más cercano con la comunidad académica, encargada de promover la investigación en el área³ y, con su apoyo, cualificar sus competencias escriturales y su capacidad de análisis, imprescindibles para un desempeño profesional idóneo.

Los hallazgos a los que se refiere este artículo recogen la observación sistemática sobre veinte docentes de arte de nueve instituciones distritales: Miguel Antonio Caro, Laureano Gómez, Nidia Quintero, Jorge Gaitán Cortés, Morisco, Marco Tulio Fernández, Robert Kennedy, Juan del Corral y San José Norte. Cabe señalar que estos resultados pretenden ser tan sólo aproximaciones a los imaginarios de la población estudiada, los cuales emergen como estructuras culturales desde una perspectiva etnográfica, respaldada en la comprensión que deriva de la observación de las prácticas pedagógicas en el aula y del discurso del docente que las desarrolla. Este discurso, o fundamentación conceptual del docente, se va haciendo visible en la medida en que los investigadores están presentes en el aula y se concreta posteriormente en la entrevista en profundidad, en la que el maestro explicita las razones que soportan su práctica pedagógica. Tanto prácticas como discursos, entendidos como construcción de saber pedagógico⁴, han sido analizados desde los diferentes escenarios⁵ implicados en el ejercicio docente: *epistemológico, metodológico, socio-cultural e institucional*, como se podrá apreciar en el apartado dedicado a los hallazgos.

LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA INVESTIGACIÓN COMO ALTERNATIVA DE MEDIACIÓN

La enseñanza del arte en la escuela ha sido considerada, de tiempo atrás, como un área complementaria y no fundamental del currículo escolar, en tanto se ha valorado exclusivamente desde su valor terapéutico, como espacio de esparcimiento para los estudiantes. Pese a las formulaciones de la *Ley General de Educación* en el año de 1994, a partir de la cual el área de educación artística se reconoce como fundamental y obligatoria, lo que se puede observar actualmente es que se sigue considerando como un área marginal en el currículo⁶, con mínima intensidad horaria, sesgos en uno o dos lenguajes artísticos, precarios espacios físicos y recursos de apoyo didáctico, muy pocos profesores formados desde una perspectiva de educación artística integral, desinterés y reducidas oportunidades de actualización, escasa investigación y prácticas activistas que solamente son valoradas por las instituciones educativas cuando se pretende proyectar una buena imagen ante la comunidad.

Al parecer, tanto para las políticas educativas como para los administradores de las instituciones y para la misma comunidad de docentes de arte, los recientes hallazgos de la Psicología Cognitiva con respecto al valor de la práctica artística y a las metodologías para su enseñanza parecieran desconocidos. Si bien, estas investigaciones han sido desarrolladas desde proyectos independientes, sorprenden por la coincidencia en los resultados obtenidos⁷. Ellas se refieren a los proyectos: Kettering (1969) de la Universidad de Stanford, adelantado por Elliot Eisner⁸, Cero (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,⁹ Gardner¹⁰ y Perkins, y el Proyecto Delta (1987), *Development of Learning and Teaching in the Arts*, de la Universidad de Leicester, liderado por D.J. Hargreaves.¹¹

Estos estudios han logrado poner de relieve el valor de la práctica artística en el currículo escolar como oportunidad de más y mejor aprendizaje, al asumirla como actividad de construcción de símbolos, opción para pensar y herramienta interpretativa. Es por ello que en países con mayores condiciones de desarrollo se están implementando currículos que ponen atención especial en el arte como eje de formación integral.

Pero la problemática de la educación artística no es ajena para muchos países de América Latina. Investigadores como Juan Acha (2001) y Flavia Terigi (1998)¹² ponen de relieve el olvido del área, evidente en las estructuras curriculares, la intensidad horaria y las estrategias metodológicas empleadas por los docentes. Por su parte, Hernán Errázuriz (2001)¹³ plantea los desafíos a los que está abocada la enseñanza del arte en una sociedad globalizada y los cambios de fondo que le exige este nuevo escenario cultural, en el desarrollo de dominios cognitivos capaces de dialogar con las manifestaciones culturales tradicionales y las emergentes.

En el ámbito nacional, algunos investigadores se han pronunciado con respecto a las dificultades que acontecen al Área. Carlos Miñana (2004), quien desde años atrás viene realizando un seguimiento a la educación artística colombiana, censura¹⁴ el hecho de que para la política oficial pareciera que el arte no es importante en

RESULTA COMPENSIBLE QUE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO POSEA LA TRADICIÓN INVESTIGATIVA DE OTRAS ÁREAS Y QUE EL INTERÉS POR SU PROBLEMATIZACIÓN SEA RELATIVAMENTE RECIENTE. _____

la escuela porque no se reconoce como *esencial en la experiencia humana*. Sólo se le tiene en cuenta en estrategias de regularización social, como mediación para contrarrestar *la agresividad de las comunidades de las zonas marginadas*, mientras que en la escuela muchos maestros de educación artística han sido trasladados porque no hay lugar para su ejercicio profesional. Esto debido a que los directivos que administran las instituciones organizan el currículo dando prioridad a aquellas áreas llamadas básicas¹⁵, como *las únicas que tienen valor en el aprendizaje*. Posiblemente por ello, se ve la Educación Artística como insustancial en la escuela.

Al respecto, José Daniel García (2005)¹⁶, especialista colombiano en este campo, señala que para poder transformar la educación artística hay que cambiar *las ideas arraigadas de la sociedad en general y de los docentes en particular*, que hacen las veces de obstáculos para el cambio. Estas ideas tienen que ver con *imaginarios o supuestos*¹⁷, los cuales consideran que el arte es un don, una actividad producto exclusivamente del inconsciente, un lujo cultural distante de la experiencia cotidiana, una práctica carente de reflexión y, asimismo, que la Educación Artística consiste en una actividad manual y no mental, en la que solamente se manipulan técnicas y sirve como forma de entretenimiento y mecanismo de distensión para los escolares.

De otra parte, Miguel Huertas (2005)¹⁸ cuestiona el sentido instrumentalista¹⁹ con que se valora la práctica artística y el enfoque “tecnicista” que asumen los do-

centes para su enseñanza, ignorando que aquello que llamamos arte es algo más que la suma de productos como danzar, pintar, entre otros, en tanto pertenece *a la esfera de la experiencia en donde construimos sentidos*, a la identidad propia y del otro, a la constitución de la vida imaginaria; y por todo ello, ha de definirse como *un legítimo movimiento de la conciencia*. Al reparar en las razones por las que la educación artística en el país está tendiendo a desaparecer del currículo escolar, este autor señala, además de las políticas educativas erróneas, la responsabilidad que tiene la misma comunidad artística en cuanto concierne a su falta de voluntad y de visión política para articularse en procura de su fortalecimiento, como también a un mínimo interés por profundizar en la reflexión del Área, más allá de eventos académicos vacíos, para que sea posible el intercambio dialógico de experiencias que requieren mucho más que su socialización, en aras de justificar que son “exitosas.”

Partiendo de este panorama complejo, resulta comprensible que la educación artística no posea la tradición investigativa de otras áreas y que el interés por su problematización sea relativamente reciente. Pese a ello, la motivación que anima a la Licenciatura en Educación Artística, desde su responsabilidad en la formación de docentes en el área, es la convicción acerca de que las transformaciones educativas solamente pueden ser posibles a partir de la comprensión de sus problemáticas, de manera tal que movilice a sus agentes a establecer las rupturas²⁰ necesarias para proponer el cambio. Es a partir de esta aspiración que el presente artículo se propone dar cuenta, de manera sucinta, de los resultados de dicho trabajo investigativo.

SI BIEN ES CIERTO QUE LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES EN ARTES NO SON EXCLUSIVAMENTE LOS DOCENTES, ES A ÉSTOS A QUIENES COMPETE LA MAYOR RESPONSABILIDAD PARA SU REVALORACIÓN, DEBIDO A SU PAPEL COMO AGENTES MEDIADORES PARA HACER POSIBLE EL DESARROLLO ARTÍSTICO.

A nuestro juicio, la investigación en Educación Artística reclama, en primera instancia, el reconocimiento de las prácticas pedagógicas en Educación Artística para hacer visibles muchos de los supuestos (imaginarios) que se materializan en representaciones acrílicas y en consecuencia inamovibles, las cuales impiden reconocer esta área como un campo de saber pleno de sentido para aportar a la formación integral y de cara al desarrollo humano. Para ello, se requiere comprender las condiciones pedagógicas que permiten que la producción artística surja y se desarrolle, como también las implicaciones que tiene este desarrollo artístico en las personas; todo lo cual contribuye al diálogo teoría-práctica para la revaloración del fenómeno expresivo y, como tal, al replanteamiento de su didáctica.

LA PREGUNTA POR LOS IMAGINARIOS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UNA PERSPECTIVA DE INDAGACIÓN PARA LA REVALORACIÓN DEL ÁREA

Si, como se anotó arriba, la estructuración de la educación artística como área de saber es relativamente reciente, resulta justificable que en su desarrollo se hayan definido tácitamente unos *haceres pedagógicos*, desde las comprensiones ingenuas que los actores educativos tienen acerca de la enseñanza y aprendizaje de las artes.

Si bien es cierto que los actores involucrados en las prácticas pedagógicas escolares en artes no son exclusivamente los docentes²¹, es a éstos a quienes compete la mayor responsabilidad para su revaloración, debido a su papel como agentes mediadores para hacer posible el desarrollo artístico de los escolares. De ahí nuestra convicción en la pertinencia del tema de los imaginarios y la elección de los docentes de arte como población susceptible de observación, ya que, como se mencionó al comienzo de este artículo, el propósito del macroproyecto consiste en analizar los imaginarios de los docentes de arte, a través de las construcciones teórico-prácticas que llevan a cabo en la actividad pedagógico-artística en algunas de las instituciones oficiales de Bogotá.

Esta pretensión se sustenta en la pertinencia que presenta el tema de *los imaginarios sociales*²² en la comprensión de las formas como se asumen las prácticas en algún campo de conocimiento o aspecto de la realidad cotidiana. El adjetivo “social” restringe los aspectos de la actividad imaginante o simbólica al orden social: instituciones, actores y relaciones recíprocas, razón por la que los estudios actuales sobre imaginarios se proponen identificar y delimitar *el vasto sistema simbólico que las sociedades construyen*, y a través del cual se perciben y elaboran sus finalidades. Dicho de otra manera, a través de los imaginarios sociales, las sociedades y, en un ámbito más restringido, las comunidades plantean su identidad como representaciones de sí mismas, marcando fronteras y estableciendo relaciones que se van haciendo instituyentes en los procesos de transmisión entre generaciones.

Estas razones, entre otras, explican por qué estas representaciones adquieren su carácter como fuerzas reguladoras de la vida colectiva, actuando como su dispositivo de control, a la vez que como poder legitimador. Según Castoriadis,²³ la función del símbolo va más allá de las distinciones, para *instituir valores y modelar conductas*. Por ello, la potencia de los imaginarios sociales radica en su poder simbólico, unificador de la verdad, la normatividad, la información y los valores; y en tanto *sistema de interpretación*, como dispositivo provoca la adhesión a un sistema de valores, modelando conductas y conduciendo a acciones comunes. En consecuencia, la importancia que adquiere el control del imaginario, su reproducción, difusión y manejo.

Para Juan Luis Pintos (2002)²⁴, los imaginarios son aquellos esquemas construidos socialmente que permiten percibir algo como real, explicarlo o intervenir operativamente en lo que cada sistema social se considera como realidad, actuando a la manera de unas lentes que permiten observar sin que se adviertan ellas mismas como el dispositivo que posibilita dicha observación. Esta quizá sea una razón poderosa por la que los imaginarios operan como los mecanismos mediante los que un determinado orden social llega a legitimarse, es

decir, a constituirse para la gente como algo natural, regulando la vida colectiva, definiendo roles, creencias, normas y fijando modelos.

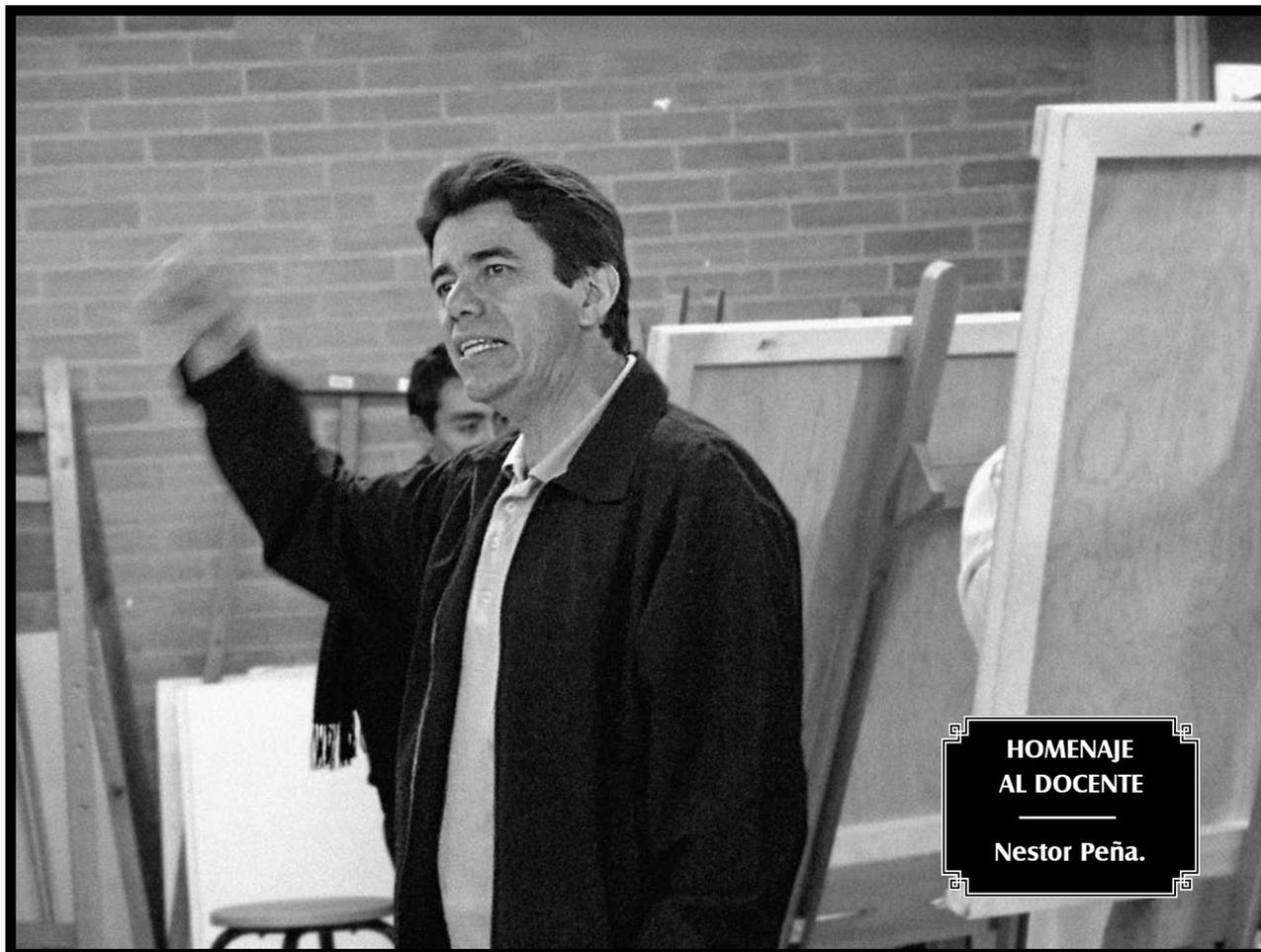
De acuerdo con las consideraciones antes expuestas, intentar desvelar estos imaginarios²⁵, a través de la observación sistemática del campo de estudio elegido, la interpretación y la reflexión, permitirá describir y comprender la manera como éstos estereotipan a los docentes en cuestión, incidiendo en sus acciones y expectativas; todo lo cual podría estar afectando el que no emprendan de forma decidida la reivindicación del lugar central que le compete al área de la educación artística en el currículo escolar.

Es así como el estudio al que nos referimos se pregunta por las concepciones que fundamentan el actuar pedagógico del docente, por el lugar del área en el

currículo y en la cotidianeidad de la escuela, así como por los tránsitos e intersecciones con los escenarios y las prácticas escolares, para comprender el sentido de las *construcciones* que realizan los docentes de artes como *saber pedagógico contextualizado* en el aula. De otra parte, entrever las bondades, debilidades y retos que ello pueda arrojar son elementos que han de contrastarse con los marcos teóricos de la educación artística para ser puestos en cuestión.

SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La Etnografía, en tanto posibilita preguntarse por los problemas del comportamiento humano e intentar comprender la realidad tal como existe, se constituyó en el enfoque metodológico elegido para la observación. Según Martínez (2000), la etnografía está inserta en el paradigma humanístico-interpretativo,



HOMENAJE
AL DOCENTE

Nestor Peña.

LA INVESTIGACIÓN SE PROPUSO UN RIGUROSO PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN, EL CUAL POSIBILITÓ LA RECONSTRUCCIÓN DE LOS SUPUESTOS QUE SE HACEN VISIBLES A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES OBSERVADOS.

el cual tiene en cuenta la *subjetividad* en las valoraciones que realizan los individuos sobre su propia realidad, a partir de la reconstrucción de las diversas imágenes que la configuran y de las relaciones que en ellas se imbrican, otorgando especial importancia a los contextos, desde su función y significado.

Asimismo, la elección de este enfoque tuvo lugar en la pertinencia de los rasgos que ofrece para orientar el estudio, entre otros: su carácter holístico, al describir en contextos naturales y de manera global los escenarios complejos que observa; su esfuerzo por apoyarse en evidencias para comprender y producir conocimiento; su carácter fenomenológico, en cuanto estudia los significados desde la perspectiva de los agentes sociales implicados; y los procedimientos de observación de que se vale, los cuales se pretenden contextualizados por cuanto se sitúan en contextos particulares como estrategia de recolección de datos.

Las categorías de observación han sido determinadas, como se mencionó arriba, de acuerdo con los diferentes escenarios en los que discurre la práctica pedagógica: el *epistemológico*, referido al horizonte conceptual que el docente ha logrado construir sobre el contexto: la pedagogía como saber fundante y la educación artística como saber disciplinar; el *metodológico*, relacionado con el conjunto de acciones didácticas de las que dispone el docente para enseñar arte y que le permiten desarrollar su propuesta pedagógica; el *socio-cultural* o el entramado de relaciones que se establecen en el aula con los actores educativos y con los contextos culturales; el *institucional* que tiene que ver con el lugar que ocupa la educación artística, como

área de conocimiento, en el currículo escolar, con respecto al Proyecto Educativo Institucional, P.E.I.

A partir de esta observación, mediada por técnicas de recolección de la información como la observación participante y la entrevista en profundidad, la investigación se propuso un riguroso proceso de análisis e interpretación²⁶, el cual permitió la reconstrucción de los supuestos que se hacen visibles a través de las prácticas pedagógicas de los docentes observados.

ALGUNOS HALLAZGOS SIGNIFICATIVOS

Lo que aquí se relaciona como resultados del estudio no debe interpretarse como regularidades absolutas, ya que no es ésta la pretensión, ni tampoco los imaginarios visibilizados se presentan en todos los docentes; no obstante sí llaman la atención dado que no responden a concepciones de saber legitimado, con lo cual se constituyen en una oportunidad para aproximar interpretaciones sobre los supuestos o creencias que las hacen posibles. Para una mayor comprensión se presentan algunos de los aspectos más relevantes de las *prácticas pedagógicas* observadas en los docentes, que permitirían una interpretación para desvelar los posibles imaginarios que las puedan explicar.

Con respecto al **escenario institucional**, aunque compromete más directamente a los directivos docentes, quienes tienen bajo su responsabilidad la administración del currículo, éstos emergen de la investigación puesto que afectan el desempeño pedagógico del docente, no solamente por la falta de apoyo en los recursos didácticos necesarios para la clase, sino

que principalmente inciden en el *auto-concepto* que pueda ir configurando el docente sobre el papel que desempeña en la institución y con respecto a la importancia del Área, en correspondencia con las demás del currículo escolar. Presentamos a continuación algunos de los aspectos relacionados con el escenario institucional:

- El primero de ellos se hace visible en la mínima intensidad horaria semanal que se le asigna a la educación artística, con lo cual se desconoce su carácter de área “fundamental”, a punto de que en algunos casos tiende a desaparecer, pues no se trabaja en todos los cursos. Esto también incide en una excesiva carga de trabajo para el docente de arte quien, por lo general, tiene bajo su responsabilidad todos los cursos con una hora semanal, y sobre lo cual reclama que es imposible desarrollar un trabajo adecuado.
- En el acercamiento a los coordinadores académicos se pudo colegir que reconocen las bondades del área en la formación integral, particularmente en su contribución al fomento de los valores de convivencia; pese a ello, no se encuentra coherencia con los espacios de tiempo y físicos que se le asignan al área, ni en los apoyos para recursos didácticos; tampoco con respecto a la ausencia de proyectos transversales o interdisciplinarios que comprometan el desarrollo artístico y cultural de la comunidad. Todo ello conduce a inferir que *existe un imaginario* acerca de que la educación artística es un área fácil y ligera, sin mayor importancia en los procesos de conocimiento, un espacio de esparcimiento que no genera ningún esfuerzo ni habilidad mental. Probablemente por esto no requiere de los mismos tiempos y apoyos de otras

áreas del currículo escolar y su enseñanza puede ser abordada con las mínimas posibilidades de docentes especialistas, espacios, tiempos y ayudas didácticas específicas.

Al no requerir de mayor espacio curricular, no se cuenta con suficientes maestros en las instituciones para conformar un *Departamento de Área* que posibilite la interlocución de pares para pensar la disciplina. Es así como estos espacios de reunión son compartidos con otras áreas también consideradas como “blandas”²⁷, sin otra posibilidad para los docentes que la integran que tratar aspectos generales de índole administrativa.

Por ello, muy seguramente no se hace visible, en la mayoría de las instituciones observadas, un *plan de estudios* articulado que pueda orientar los desarrollos expresivos de los escolares desde el grado cero a undécimo. Los docentes diseñan sus programas de manera aislada y en los casos en que se encontraron dos o más docentes de arte en una misma jornada²⁸, éstos no reconocen un hilo conductor que permita establecer el diálogo entre las disciplinas artísticas.

- Por otra parte, uno de los imaginarios más nocivos para el área pareciera ser el que para enseñar arte *no es necesario tener una formación pedagógica y disciplinar específica*, pues no se requiere más que poseer alguna habilidad expresiva. Por ello, aunque en la docencia estatal todos los docentes nombrados cuentan con formación profesional en artes, o como licenciados en alguna disciplina artística, al no haber asignación horaria suficiente que los justifique en la institución, éstos son reubicados en otros colegios y el área queda a merced del sorteo para completar

EN CUANTO A LA DESARTICULACIÓN DE LA CLASE CON EL ENTORNO FAMILIAR, CON LA COMUNIDAD MISMA Y CON OTRAS INSTITUCIONES, PARECIERA QUE SE RESPONSABILIZA DE ESTA SITUACIÓN A LA INTRANSIGENCIA DEL ESTAMENTO DIRECTIVO.

la asignación académica del resto de docentes, que se distribuye entre quienes manifiestan afición por algún campo del arte. Lo anterior se hace evidente en los roles que cumplen los docentes de Educación Física como maestros de Danza o docentes de Tecnología con la creencia de que el Dibujo Técnico forma parte del Área. De otro lado, las clases de arte en la educación básica primaria están a cargo de docentes de aula, quienes ejercen como maestros generales, es decir, no especializados.

En cuanto al **escenario socio-cultural**, el cual contempla los aspectos relativos al acercamiento del área al contexto, se infieren los siguientes imaginarios:

- Algunas de las prácticas artísticas observadas se limitan al aula de clase, sin permitir su legitimación ante un público, en este caso la propia comunidad educativa, y menos aún se comprometen en proyectos de trabajo conjunto con otras instituciones que posibiliten ricas interacciones. Lo anterior se explicaría al ignorar *la importancia de los espacios de socialización para la apreciación de las expresiones artísticas de los estudiantes, así como el valor de las jornadas culturales en la sensibilización de la comunidad educativa.*
- En algunas de las instituciones observadas no hay presencia de grupos extraescolares, lo cual refleja la ausencia de trabajo extracurricular por parte de los docentes; hay escasa organización de salidas pedagógicas relativas al área y poca participación en intercambios con otras instituciones. Frente a ello, los docentes se justifican por la falta de tiempos y las dificultades logísticas en las instituciones, como también en algunos casos, la mínima colaboración de los estamentos directivos. Al parecer, su dedicación se limita a sus compromisos laborales dentro de sus horarios de clase, por lo que se infiere cómo los docentes *conciben su labor reducida al trabajo del aula, ignorando su papel como gestores culturales.* Así mismo, se percibe poca o nula la participación en asociaciones o redes de profesionales que impliquen horarios diferentes a los de su jornada

laboral, con lo que se desaprovechan oportunidades para crecer en el debate con respecto a la disciplina, aspectos que podrían resultar determinantes en la consecución del estatus que el área requiere.

- Con respecto a las relaciones que establece la clase de arte con el contexto familiar de los estudiantes, se pudo advertir que la mayoría de los docentes no tienen en cuenta este aspecto en sus construcciones pedagógicas; si bien éstos se lamentan sobre el desinterés de los padres por la materia y de su falta de apoyo con los materiales, no han pensado en involucrarlos desde estrategias de consulta que los comprometan junto con sus hijos en el disfrute y apreciación de los bienes culturales de la ciudad, o que les permitan compartir sobre sus tradiciones. Como consecuencia, y por desconocimiento, los padres consideran la clase como un espacio de distracción que no puede aportar mucho al futuro desempeño laboral de sus hijos.
- En cuanto a la desarticulación de la clase con el entorno familiar, con la comunidad misma y con otras instituciones, pareciera que *se responsabiliza de esta situación a la intransigencia del estamento directivo*, pero no se buscan alternativas que propicien y el acercamiento del área al contexto. Podría pensarse en un imaginario nefasto para el aprendizaje, al considerar *el espacio escolar como un ambiente exclusivo para el conocimiento, aislando de la vida cotidiana y, como tal, tornándose ficticio.*
- Otro de los imaginarios que emerge con respecto al escenario socio-cultural, pero que al tiempo se halla imbricado con el escenario institucional, consiste en *la creencia acerca de que el valor del área se limita a apoyar el fomento de valores de convivencia.* No todos los docentes tienen suficientemente claro el argumento que pone de relieve el papel social que tiene la práctica artística en la resignificación de la experiencia del mundo para otorgar sentidos, a par-

tir de la manipulación de lenguajes expresivos, cuyos códigos son sutiles y netamente interpretativos. Este imaginario se materializa en *las justificaciones de los PEI cuando se refieren al área exclusivamente como medio de fortalecer valores y mejorar la convivencia*. Se presume que el papel más importante del arte es formar personas respetuosas que puedan convivir en sociedad, y aunque este es uno de sus múltiples valores agregados, no es exclusivo del área, ni se constituye como su objeto de aprendizaje, de manera específica.

Situados en la entrevista en profundidad, se pudieron identificar algunos presupuestos que tienen que ver con el **escenario epistemológico** y que ponen en evidencia el discurso del docente en aspectos conceptuales, su postura pedagógica y la actualización acerca del debate con respecto a la educación artística. En este escenario se lograron entrever los siguientes imaginarios:

- Si bien es común que en el discurso de los docentes se haga mención constante a la formación integral, ésta no se percibe claramente definida desde las posibilidades del Área, ni en consideración a la integralidad de los lenguajes artísticos. Se puede pensar que hay un imaginario acerca de que *los lenguajes artísticos son disciplinas separadas que no tienen más en común que la expresión de sentimientos, y en las que no son posibles la coincidencia de didácticas y procesos*.

- Aunque algunos docentes mencionan la importancia de la formación y la actualización, no son evidentes las posturas pedagógicas que tengan que ver con el debate actual en torno a la educación artística. Ahora bien, aquellos docentes que muestran interés por la fundamentación conceptual están más orientados por intereses pedagógicos en general o por la obra y vida de grandes artistas. Lo anterior muestra que existe una debilidad en la formación y actualización permanente de los docentes. Se podría pensar que quien no ha tenido oportunidad de formarse en la docencia de la educación artística,²⁹ con una amplia perspectiva de la integralidad de los lenguajes artísticos y claridad sobre los procesos comunes del aprendizaje artístico, posibles desde cada uno de ellos, no encuentra interés o necesidad de actualizarse sobre la pedagogía aplicada a la enseñanza del arte, sus metodologías y procesos evaluativos.

- Es así como encontramos quizá el mayor y, por consiguiente, más nefasto imaginario que orienta las prácticas docentes: *el no considerar que la educación artística es un área de conocimiento específico*. Al no entenderse como un área disciplinar con intencionalidades, conceptos y metodologías propias que le permiten al docente una comprensión más integral de su papel en el aula, éste la asume despreocupadamente como un hacer, a partir de actividades artísticas que no requieren mayor fundamentación. Este imaginario, a nuestro juicio, no le permite a los docentes ubicarse como profesionales de la educación artística y, por ello, podría explicarse la poca importancia que le conceden a

LA AUSENCIA DE PROPUESTAS INNOVADORAS Y, EN ALGUNAS OCASIONES, LA FALTA DE PREPARACIÓN DE LAS CLASES POR PARTE DE LOS DOCENTES, GENERA UN MODELO DE ENSEÑANZA QUE EN MUCHOS CASOS SE REDUCE A LA IMITACIÓN DE DIBUJOS O MOVIMIENTOS CORPORALES COMO ÚNICO MEDIO DE CONOCIMIENTO



HOMENAJE
A LA DOCENTE

Sulai García.

la actualización de la especificidad, a pesar de que, contradictoriamente, destacan la importancia de estar actualizados.

- Con respecto a las orientaciones disciplinares consignadas en los *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*³⁰, algunos docentes afirman que no es un documento adecuado; aquí se evidencia que no hay suficiente conocimiento sobre los principios en los que éste se sustenta, ni de la propuesta curricular que en él se propone, la cual resulta significativa al tener en cuenta el desarrollo de competencias propias del área en articulación con el desarrollo de la conciencia estética. Esta postura escéptica frente a las bondades orientadoras del Documento, que podría aportar en la unificación

de criterios metodológicos, es producto de un imaginario que se sustenta en el hecho de que este tipo de textos *no proporciona elementos valederos para la práctica pedagógica*, planteamiento que, además, desconoce el valor que tiene la construcción de dicho documento como producto de mesas de trabajo con docentes de arte de todo el país, en las que intervinieron otros actores involucrados con las prácticas artísticas, como las universidades formadoras de docentes en el área, especialistas y gestores culturales.

Así, en el discurso de los docentes es frecuente la alusión a términos como: procesos, metodología, relación teoría-práctica, evaluación, percepción y creatividad, los cuales se asumen desde diversas inter-

pretaciones y con bastante ambigüedad conceptual. Tampoco se mencionan referentes bibliográficos desde los que sustenten su discurso, ni se hace alusión a modelos pedagógicos o autores que trabajen la pedagogía aplicada al desarrollo artístico de los estudiantes que les han sido encomendados. La creatividad como resultado de la clase se valora desde lo meramente emocional, pero no se visualizan los procesos cognitivos que se llevan a cabo para el desarrollo de la misma, como un conjunto de operaciones mentales en las que se articulan pensamiento y emoción para lograr respuestas a problemas expresivos.

- Por otra parte, se percibe una separación de las dimensiones emocionales y cognitivas asociadas al aprendizaje. Al respecto se podría plantear un imaginario en el sentido de *el arte se "siente" y otras materias del currículo se "piensan"*. Al valorar la naturaleza de la clase de arte *exclusivamente desde la libre expresión*, desconociendo los dominios del aprendizaje artístico que se deben desarrollar, no se dedica tiempo suficiente a la estructuración de las propuestas de aula o de programas que puedan articular reflexivamente las expectativas de niños y jóvenes, las necesidades del desarrollo en el área y las posibilidades didácticas del docente. Por esta razón es posible que en las programaciones o planes de aula, dicha estructura no se haya evidenciado suficientemente, por lo tanto, con frecuencia los programas se limiten a una serie de actividades expresivas sin propósitos bien definidos.

En las clases de danza y música, algunos docentes tienden a considerar como único propósito *el mantenimiento de la tradición y la transmisión del folclor colombiano*, olvidando otras posibilidades en lo expresivo-corporal y con respecto a las constantes variaciones de las dinámicas culturales; por tal motivo, las clases se reducen a la enseñanza técnica que permita una muy buena ejecución para su proyección y, a lo sumo, a transmitir concepciones *puristas* acerca de la identidad.

Todo lo anterior puede ofrecer mayor concreción en el **escenario metodológico**, a partir del cual el maestro hace posible, mediante acciones, secuencias y dispositivos, que los estudiantes aprendan, como se verá a continuación:

- El área de educación artística, entendida como un espacio de libertad donde *no se requiere mayor esfuerzo mental*, podría ser el imaginario que explica cierta actitud despreocupada de algunos docentes frente a la clase, lo cual se refleja en el exceso de permisividad y el desorden en las temáticas que se abordan. Esto generaría que los estudiantes no asuman una actitud respetuosa para con el aprendizaje, generándose indisciplina, que no se esfuerzan y no la encuentran como un área seria, sobre la cual deben responder y presentar unos avances. De lo anterior también puede generarse que la clase de educación artística no requiere de consultas, ni de un conocimiento amplio de las temáticas trabajadas. Las clases que se observaron permitieron establecer cómo en algunos casos se presume que *lo que se debe aprender en el área surge únicamente de la vivencia y que no es necesario abordar temáticas de manera teórica, ni desarrollar ejercicios de indagación y reflexión*; aspectos que hacen ver el área muchas veces vacía y sin fundamentos.
- En otros casos se privilegia *la técnica por la técnica*, dejando a un lado el afinamiento de la percepción, el desarrollo de la apreciación estética y las posibilidades de resignificación de la experiencia, a partir de una expresión auténtica de los estudiantes, mediante los diferentes lenguajes del arte. Nuestros docentes olvidan, muchas veces, cómo es posible sensibilizar y otorgar un papel más protagónico a los estudiantes frente a su proceso de crecimiento tanto mental, como estético y ético, desde todas las posibilidades que brinda la educación artística.

La ausencia de propuestas innovadoras y, en algunas ocasiones, la falta de preparación de las clases por parte de los docentes, genera un modelo de enseñanza que en muchos casos se reduce a la

imitación de dibujos o movimientos corporales como único medio de conocimiento, ignorando, las más de las veces, el potencial creativo y activo de los estudiantes; por este motivo se observa cómo la metodología implementada por el docente se vuelve monótona para los estudiantes, en tanto descontextualizada.

- Por otra parte, se hicieron visibles las carencias frente a la evaluación en el campo del arte. No siempre se encuentra coherencia en los criterios sobre los que el docente de arte evalúa con respecto a los propósitos expresivos que afirma haberse planteado al inicio del año. En muchos casos el ejercicio de evaluación se reduce a la valoración de actitudes frente a la clase, tales como: puntualidad, disciplina e interés, y también con relación al resultado de los productos expresivos: la plancha, la coreografía, la canción. Aunque en el discurso docente se menciona frecuentemente el interés por los procesos, entendidos como avances de las competencias o dominios propios del área y que se deben desarrollar mediante el aprendizaje artístico, éstos no se tienen en cuenta a la hora de evaluar.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación expuesto, como se habrá podido apreciar, representó para la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Múnich de Dios el fortalecimiento de su actividad investigativa, en la confirmación acerca de que es posible la articulación de esfuerzos para la investigación, conjuntamente entre docentes investigadores y docentes en formación. Si bien, para la comunidad docente se hizo posible fortalecer el apoyo en campo y hacer del acompañamiento al trabajo de grado un verdadero espacio de aprendizaje en la perspectiva de la investigación formativa, para los estudiantes representó, además, una oportunidad para apreciar la diversidad de miradas con que se imparte la educación artística en las instituciones educativas y las diferentes maneras como los docentes desarrollan sus prácticas pedagógicas; al tiempo que favoreció la confrontación de estas prácti-

cas cotidianas, situadas en contextos concretos, con los marcos teóricos de la educación artística sobre los cuales se fundamentó su formación disciplinar específica.

Por otra parte, el proyecto arrojó hallazgos y datos pertinentes para pensar la formación permanente de docentes y enrumbar la oferta de programas que canalicen la actualización en el debate de la disciplina, la indagación sobre la propia práctica y la socialización de experiencias pedagógicas entre pares; todo ello con el propósito, a mediano plazo, de fortalecer una comunidad académica que pueda aportar a la revaloración del área de la educación artística en el currículo escolar.

Cabe, asimismo, poner de presente cómo el proyecto ha favorecido la participación en eventos académicos³¹, mediante su socialización y en la perspectiva de dar a conocer a la comunidad interesada los hallazgos que arrojó la comprensión del objeto de estudio. Con ello se espera que los imaginarios visibilizados puedan arrojar claridad a la comunidad de docentes, para su reflexión, de manera que se reviertan en nuevas oportunidades de indagación para el fortalecimiento del Área, lo mismo que para acometer acciones estratégicas, como alternativas para asumir el empoderamiento en la mediación de la problemática descrita.

A manera de cierre, se hace imprescindible expresar un reconocimiento a los docentes que posibilitaron la observación de su desempeño pedagógico en artes, al tiempo que reconocer algunas de las fortalezas que con mayor frecuencia se encontraron en sus prácticas. Una de ellas fue suficientemente perceptible y tiene que ver con el hecho de que la actividad artística logra promover relaciones cercanas y de confianza entre docentes y estudiantes, a la vez que entre pares, generando un ambiente cálido y un clima de convivencia que favorece el aprendizaje.

De otra parte, en todos los docentes se evidenció el reconocimiento que hacen al valor del arte en el fo-

mento de valores para el desarrollo humano y social, en el respeto por el trabajo propio y de los otros, y en la responsabilidad, aspectos que involucran en sus didácticas. Asimismo, cabe destacar que los docentes observados ponen de presente el amor que profesan a su profesión, manifestando la pasión que la actividad artística y la enseñanza del arte representa para sus vidas.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHA, Juan (2001). *Educación Artística*. México: Trillas.
- AKOSCHKY, J y otros (1998). *Artes y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- BACZKO, Bronislaw (1991). *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BARCO, J., ACEVEDO, M., CONTRERAS, I. y otros (2006). *Imaginarios de los docentes de Educación Artística en instituciones educativas distritales de la localidad de Engativá*. Trabajos de Grado, Uniminuto.
- CASTORIADIS, Cornelius (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- EISNER, Elliot (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- EMANUELLI, Paulina. *Sociedad actual e imaginarios*. <http://www.ull.es/publicaciones/latina>
- ERRÁZURIS, Hernán (2003). *Mejorar la calidad de la Educación Artística e América Latina en Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1997). *Imaginarios urbanos*. Buenos Aires: Eudeba.
- GARCÍA, José Daniel (2005). *El futuro de la Educación Artística: Un cambio teórico*. Bogotá: documento sin publicar.
- GARDNER, H. (1994). *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. y GOODMAN, N. (1995). *Proyectos Zero: Arts Propel y Spectrum*, en *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GORELIK, Adrian. *Límites de lo Imaginario*. <http://www.bazaramericano.com/>
- HARGREAVES, D.H. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.
- HUERTAS, Miguel (2005). *Notas sobre la Educación Artística y la Formación Integral*. Bogotá, documento sin publicar.
- MEN (2005). *Lineamientos Curriculares de la Educación Artística*. Bogotá: Magisterio.
- MARTINEZ BOOM, Alberto. *Consideraciones en torno a la producción de Saber Pedagógico*. Documento no publicado. Expedición Pedagógica, UPN.
- MARTÍNEZ, Miguel (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá : Círculo de Lectura Alternativa.
- MIÑANA, Carlos (1997). *La Educación Artística en la Educación Básica y Media, en Educación y cultura*. No. 41. Bogotá: Litocamargo.
- PINTOS, Juan Luis (2000). *Construyendo Realidades*. Documento publicado en la WEB <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/imaginarios.htm>
- SILVA TÉLLEZ, Armando (1997). *Imaginarios Urbanos. Cultura y Comunicación*. Bogotá: Tercer Mundo.
- RUEDA, José Eduardo (1993). *Los Imaginarios y la cultura Popular*. Bogotá: CEREC,
- CODER (compilación de ensayos autores varios).
- TORRES, Edgar (2000). *Fantasmas y Utopías*. Ponencia presentada al VIII Foro sobre innovación educativa, Bogotá.
- UNESCO (2003). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina*. París: Unesco.

NOTAS

- 1 Si bien el Programa inicia labores en 1992, las promociones anteriores corresponden al antiguo Plan de Estudios con énfasis en Estética.
- 2 Participaron en el Proyecto en calidad de investigadores auxiliares: Mayra Acevedo, Ivonne Contreras, Claudia Cruz, Yolanda Gómez, Reyes Ojeda, Nora Palacios, Yaneth Palacios, Manuel Sierra y Astrid Vargas.
- 3 La cual hace parte del grupo de investigación "Ambientes de Aprendizaje" de Uniminuto- Facultad de educación, clasificado en COLCIENCIAS con categoría B.
- 4 Según Zuluaga, O. y Echeverri, A (2003), citados por Martínez Boom, 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, los cuales hacen posible la apropiación de una práctica.

- 5 Para la adecuación de estos escenarios, sobre los cuales es posible indagar en la cotidianeidad de la enseñanza en la escuela, se consultó el trabajo desarrollado por Edgar Torres, *Reflexiones sobre Rutas Pedagógicas*, IDEP, 2003.
- 6 Con escasas excepciones como en el caso de algunos proyectos que han logrado implementar el arte como eje integrador del currículo, entre otros: el Incoballet de Cali, la Institución Amina Malendro de Pulecio en Ibagué, el Instituto Musical Diego Echavarría de Medellín y el Colegio del Cuerpo en Cartagena, los cuales fueron socializados en la Reunión Nacional sobre Educación Artística, que tuvo lugar en Diciembre de 2006.
- 7 Resulta asombrosa la convergencia de estos tres proyectos acerca de tres campos que han de potenciarse con respecto al desarrollo artístico: el afinamiento de la percepción estética, la producción artística y la capacidad crítico-reflexiva sobre las obras.
- 8 Este estudio resultó fundamental en el reconocimiento del área como disciplina estructurada dentro de los campos de saber del currículo escolar, por cuanto reconoce la práctica artística como experiencia de conocimiento, al tiempo que define los dominios del aprendizaje artístico, las orientaciones para su desarrollo, así como la naturaleza de la evaluación en el Área.
- 9 *Lenguajes del Arte* (1978).
- 10 En trabajos como "Arte, Mente y Cerebro" (1982), sobre los procesos mentales de la creatividad desarrollados alrededor de las artes y "Educación Artística y Desarrollo Humano" (1990), con respecto a los principios que rigen el desarrollo, prestando especial atención a aquellos que operan en el área artística.
- 11 Su obra *Infancia y Educación Artística* (1989) representa un apoyo invaluable en la recopilación de teorías y esfuerzos investigativos desarrollados en el campo.
- 12 Consúltense en *Artes y Escuela*, compilado de ensayos de autores argentinos, Akoschky y otros.
- 13 Investigador chileno, representante de América Latina ante la *International Society for Education Through Art*, INSEA. Ponencia presentada a la Conferencia Regional sobre Educación Artística para América Latina y el Caribe, organizada en Brasil en octubre de 2001.
- 14 Discurso de apertura en el Foro Educativo Distrital Pedagogía de los Sentidos y la Sensibilidad Creadora, de junio de 2004, sobre la situación actual del Área, con el nombre de ¿Tiene sentido hoy hablar de Políticas Públicas en Educación Artística?
- 15 Corresponden a las áreas que se evalúan en las pruebas del Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES y en otras pruebas que se implementan actualmente para evaluar la calidad de la educación.
- 16 En su ensayo, *El futuro de la Educación Artística*, estudio realizado para uno de los capítulos de su libro en construcción: *Pinceladas de la Educación Artística*.
- 17 Esta afirmación del autor se destaca en cursiva por cuanto respalda la pertinencia de la investigación a la cual se refiere este artículo.
- 18 En *Notas sobre la Educación Artística y la Formación Integral*, documento preparado por este autor, con motivo de su intervención en el Museo Nacional en noviembre de 2005, en el marco de las actividades desarrolladas para la conformación de la Red Distrital de Educación Artística, proyecto que lideró la Licenciatura de Educación Artística de Uniminuto por encargo de la SED.
- 19 Cuando Huertas critica la concepción que hoy se tiene de los procesos pedagógicos como una especie de "tecnología desarrollable", a semejanza de los procesos industriales bajo nociones de eficiencia y relaciones costo-beneficio, coincide con la crítica que hace Carlos Miñana, mencionado anteriormente.
- 20 A esta ruptura pedagógica indispensable para las transformaciones e innovaciones en el Campo se refiere Edgar Torres en su artículo: *Fantasmas y Utopías*. El autor es investigador del Instituto Distrital para el Desarrollo de la Investigación Pedagógica, IDEP.
- 21 Naturalmente los estudiantes y también los estamentos directivos, los docentes de otras áreas y la comunidad de padres de familia.
- 22 Sobre este tema han venido trabajando, como afirma Bronislaw Baczko, desde el último cuarto del siglo XX, científicos sociales de prestigio como Castoriadis, García Canclini, Paulina Emanuelli y Adrián Gorelik. En Colombia, Armando Silva y otros ensayistas que se pueden consultar en la *Compilación de Eduardo Rueda, Imaginarios de la Cultura Popular*. Apoyado en estos autores se construyeron los referentes sobre el tema para el marco conceptual del proyecto.
- 23 Reconocido como el filósofo del imaginario, quien lo ha definido como "esa capacidad imaginante, de invención y creación incesante de lo social histórico-psíquico en la producción de significaciones colectivas (figuras, formas e imágenes), y a partir de la cual solamente pueden tratarse como alguna cosa".
- 24 Quien ha realizado numerosos estudios junto con sus colaboradores en la Universidad de Santiago de Compostela,
- 25 Entendidos como supuestos, creencias y valores acerca de la manera como ha de abordarse la enseñanza del arte.
- 26 Teniendo presente que su rigurosidad atiende al nivel de posibilidades de los estudiantes de último semestre de la Licenciatura, comprometidos en el estudio y acompañados por el tutor como investigador principal; todo ello dentro de la perspectiva de investigación formativa que propicia la Corporación Universitaria, de acuerdo con la normatividad de la Ley 30 del MEN, para la Educación Superior.
- 27 Estos equipos de área son generalmente conformados por profesores de educación artística, educación física y tecnología.
- 28 Instituciones con una población numerosa de estudiantes.
- 29 Lo cual se pudo corroborar al indagar sobre la formación profesional de los docentes: en unos casos como profesionales en una de las disciplinas artísticas (escénicas, plásticas o música), en otros como licenciados en uno de estos campos.
- 30 Documento publicado por el M.E.N en el año 2000.
- 31 Dos artículos sobre el mismo tema han sido presentados para su socialización en el I Seminario Internacional y VI Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, mayo de 2007, así como en el Encuentro de experiencias investigativas organizado por el IDEP, noviembre de 2007.