

# APORTES DE LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL Y LA ESCUELA **BAUHAUS** A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN COLOMBIA:

## TRES ESTUDIOS DE CASO EN COLOMBIA.



BARDEKC PACHECO

El presente documento condensa los resultados correspondientes a una revisión bibliográfica que reflexionó sobre la apuesta pedagógica de una de las escuelas alemanas más importante del periodo de posguerra y cómo esta propuesta se reflejó en el escenario artístico colombiano en tres instituciones. El objeto de estudio es la escuela Bauhaus, institución que fue una de las pioneras

en la construcción de una nueva alternativa de comprensión del escenario artístico; para esta exploración se seleccionó el periodo comprendido entre 1919 y 1925. Después de revisar las fuentes documentales a las que se tiene acceso, se determinó que la escuela influyó en la reestructuración de asignaturas como: historia del arte, teoría del color y el uso de los talleres. Elementos que trans-

# RESUMEN

**KEYWORDS:** Bauhaus, teaching methodology, pedagogy, art education, experimental pedagogy

The present document condenses the corresponding results to a bibliographical revision that reflects upon the pedagogical endeavor proposed by one of the most important German schools of the postwar period and how this proposal reflected itself on the Colombian artistic scenario on three institutions.

The object of study is the Bauhaus school, institution which was one of the pioneers in the construction of a new alternative of comprehension of the artistic scenarios; for this exploration a period between 1919 and 1925 was selected. After revising the documental sources to which there was access, it was established that the school influenced the restructuring of subjects such as: art history, theory of color and the use of workshops. Elements which transformed the methodology to teach arts from exploration and that in Colombia are portrayed in three institutions: El Instituto Departamental de Bellas Artes (Institute of Fine Arts), el Programa de Textiles y Talleres Artísticos de la Universidad de los Andes (Andes University program of textiles and Artistic workshops) and el Taller Experimental de la Universidad Nacional de Colombia (The Experimental Workshop of Colombia's National University).

**PALABRAS CLAVES:** pedagogía, educación artística. Área temática: Campo conceptual de la Educación Artística

formaron la metodología para enseñar artes a partir de la exploración y que en Colombia se reflejan en tres instituciones: El Instituto Departamental de Bellas Artes, el Programa de Textiles y Talleres Artísticos de la Universidad de los Andes y el Taller Experimental de la Universidad Nacional de Colombia.

# PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL: PARADIGMA EN EL SIGLO XIX Y XX

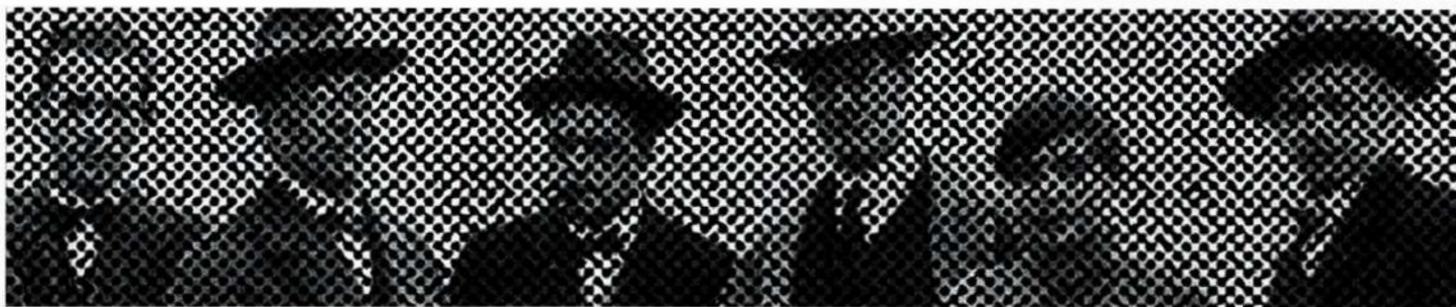
Como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, en particular con los procesos de transformación acelerada del capitalismo de principios del siglo XX, se tuvo mayor conciencia de la necesidad de promover y difundir las ideas renovación y reformas de la educación y de los procesos de aprendizaje. Los desarrollos logrados, durante el siglo XIX e inicios del siglo XX, respecto al conocimiento del ser humano, se apoyaron en los progresos logrados en la biología, la fisiología, la medicina, la psicología, lo que permitió tener mayor conocimiento sobre las características de la infancia y de los procesos de enseñanza y aprendizaje; como resultado de dichos procesos surgieron, inicialmente, la pedagogía experimental y, posteriormente, la pedagogía científica o la ciencia unitaria para el niño.<sup>1</sup>

La pedagogía experimental propendía por la transformación de la concepción tradicional de los fines de la educación, el niño y los procesos de ense-

ñanza y aprendizaje. Así, este modelo se centró en el conocimiento psicológico del niño, en las relaciones escuela-trabajo, en el espíritu del ciudadano antes que un espíritu dado por la religión y, principalmente, en estimular el conocimiento apoyado en la observación y la experimentación, para responder a las necesidades de las sociedades industriales. Teniendo en cuenta que la ciencia, como el paradigma occidental y vía de progreso científico y tecnológico, el método científico se constituyó el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje del niño y la escuela no se debía limitar a “presentar” contenidos sino, también, a enseñar a aprender mediante técnicas adecuadas para el estudio de la realidad. De esta forma, mientras la pedagogía tradicional enfatizaba en la transmisión del conocimiento científico acumulado, la nueva pedagogía –experimental- insistía en la construcción de conocimiento en el interior de la escuela; de esta forma, se crearían actitudes científicas y disposiciones activas hacia el conocimiento científico. En este sentido, así como se desarrolló una pedagogía nueva también fue necesario desarrollar una *escuela nueva o activa*. (Herrera, 30-32)<sup>2</sup>

1 “Se fue articulando un conjunto especializado de saberes modernos en torno a la educación y una serie de adecuaciones institucionales que estuvieron acompañadas del proceso de profesionalización de los docentes y de la consolidación de un grupo de intelectuales, que fue conformando el campo intelectual de la educación dentro de las nuevas coordenadas históricas.” (Herrera, 37)

2 Las primeras instituciones que surgen con el nombre de escuela nueva surgieron en Inglaterra, Francia, Suiza, Polonia y Hungría; estas de carácter privado.



A comienzos del siglo XX, la pedagogía experimental logro ganar un terreno importante en los sistemas de educación de Bélgica, Italia, Alemania, Estados Unidos, Rusia y varios países de A.l. -Brasil, Uruguay, Argentina, Chile y Colombia- (Herrera, 35) Pero el modelo de escuela nueva que más logro influenciar fue el Alemán, por dos motivos principalmente. En primer lugar, como lo planteo Wermer Plum, el Estado alemán se percató de las nuevas exigencias que la industria planteaba a la ciencia y a la pedagogía y que con el sistema de educación y con un impulso pedagógico se lograría la difusión y promoción del desarrollo industrial. De esta forma este país "subdesarrollado" experimentó un auge industrial notable a partir de la segunda mitad del siglo XIX. (Plum; 15 y 35-36, 47, 50-53)

Aunque la formación politécnica alemana tomó elementos de los modelos de enseñanza industrial francesa e inglesa,<sup>3</sup> el modelo de enseñanza

industrial alemán tomo camino diferente. Este modelo combino "las investigaciones básicas y el empirismo, con la finalidad de hacer económicamente aprovechables las construcciones técnicas, procurando, al mismo tiempo, que la construcción técnica satisficiera también el sentido artístico." (Plum, 43)

La organización de la enseñanza industrial en Berlín y en la Escuela Politécnica de Karlsruhe, durante la primera mitad del siglo XIX, fueron ejemplos de este modelo de enseñanza:

"Con los principios científicos solamente, nada se logra en el terreno práctico. Ellos son de gran utilidad para la determinación de ciertas condiciones básicas a las cuales las cosas a realizar han de ajustarse; pero se trata casi siempre tan solo de algunas relaciones generales, y todo lo demás que tiene que ver con la realización, en la mayoría de los casos ha de ser dispuesto y construido, ya sea de acuerdo con la experiencia y reglas empíricas, ya sea

<sup>3</sup> En Francia, la Ecole Polytechnique fue la primera que combino la enseñanza científica y la construcción de máquinas; sin embargo los científicos franceses consideraban la máquina solo como la aplicación de la mecánica, la cual no requería de una teoría. Inglaterra, por un lado, confiaba la enseñanza industrial en mayor grado a la iniciativa privada y a la "inclinación natural del pueblo hacia la técnica."; aprovechando esta situación y, teniendo en cuenta "el bien común" y el

alto nivel que logro la enseñanza de las matemáticas, el estado ingles institucionalizo cursos gratuitos de matemáticas para adultos. Por otro lado, para la formación de ingenieros civiles, el estado ingles tenía establecimientos estatales especiales. (Plum, 42-43)



siguiendo la inspiración... Las invenciones y las realizaciones del técnico no se basan solamente en la ciencia y en la artesanía, sino también, en grado no despreciable, en actividades intelectuales que han de llamarse artísticas. Hace falta un sentido muy desarrollado de la forma y del orden, para lograr una hermosa construcción, la construcción de una máquina o de un puente, por ejemplo” (Plum, 44)

De esta forma, el modelo pedagógico alemán desarrolló, durante la segunda mitad del siglo XIX, escuelas industriales que se alejaron de la “unilateralidad” y de la hegemonía del modelo francés (Plum, 40) y que en 1911 el pedagogo alemán George Kerschensteiner, basado en la pedagogía experimental, puso en marcha el modelo *Escuela de Trabajo*. George Kerschensteiner, identifico

tres aspectos pedagógicos fundamentales de *Escuela de Trabajo*. En primer lugar, la capacidad de relacionar tarea educativa y disposiciones individuales, permitiendo que los alumnos exploren y desarrollen sus intereses por medio de una actividad constante. En segundo lugar, la posibilidad de moldear las fuerzas morales reexaminando los actos de trabajo, para ver si están en consonancia con los propios intereses y los de los colegas. Por último, la concepción de escuela como comunidad de trabajo, donde los alumnos se apoyan entre sí, contribuyen a los fines de la escuela y, al mismo tiempo, obtienen su desarrollo individual. (GEORGE; Saenz 161-169)

Esta idea de trabajo, como núcleo del proceso educativo, influyó el movimiento pedagógico experimental europeo hasta que en 1917 el suizo Pierre Bovet, adaptó el modelo de *escuela de trabajo* por el de *Escuela Activa* en su país. Modelo que, como se dijo anteriormente, sería el faro para la educación y la pedagogía durante gran parte del siglo XX en muchos países del mundo occidental. (Herrera, 33)

## ARTE Y VIDA: MODELO PEDAGÓGICO EXPERIMENTAL DE BAUHAUS.

En el campo de la educación en artes en Europa y Estados Unidos, algunos pedagogos estaban sentando las bases de una nueva actividad para principios del siglo XX; sin embargo no llegaba aún a la formación profesional artística, (docente) sino con fallidos intentos desde la Deutsh Werkbund. En Alemania la Escuela Universitaria de Bellas Artes del Gran Ducado de Sajonia, de la que algunos tenían la sensación de que la Academia estaba formando snobs cuyo arte estaba alejado de la realidad y cuya formación –combinada con un talento muy inferior al de Rembrandt- los condenaba a una vida de penuria económica lo que revitalizó una crítica con respecto a estas ideas alemanas de





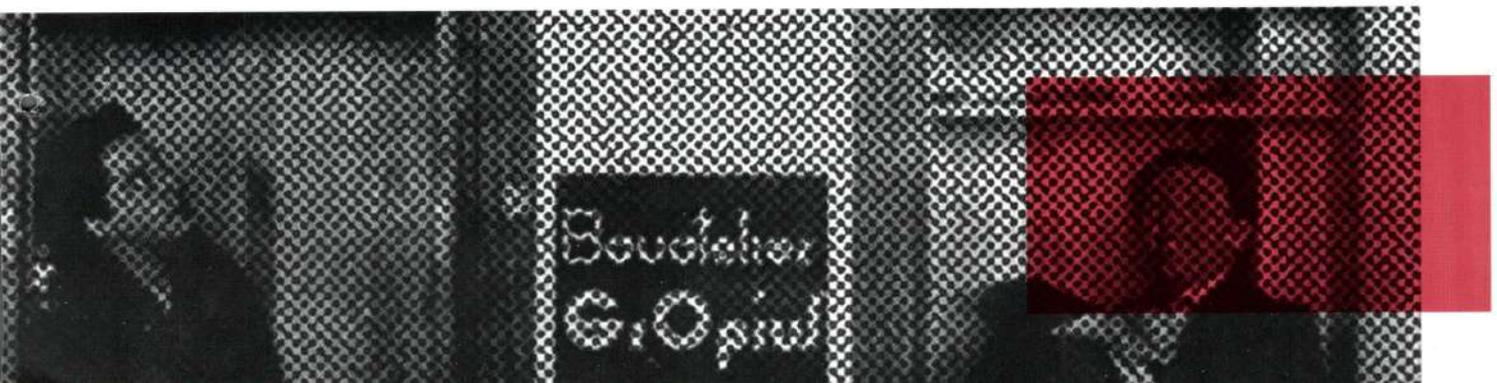
formación artística, que se convirtieron en fuertes rumores antes de la Primera Guerra Mundial. (Hochman, 57; Jaramillo, 19-20; Plum, 45)

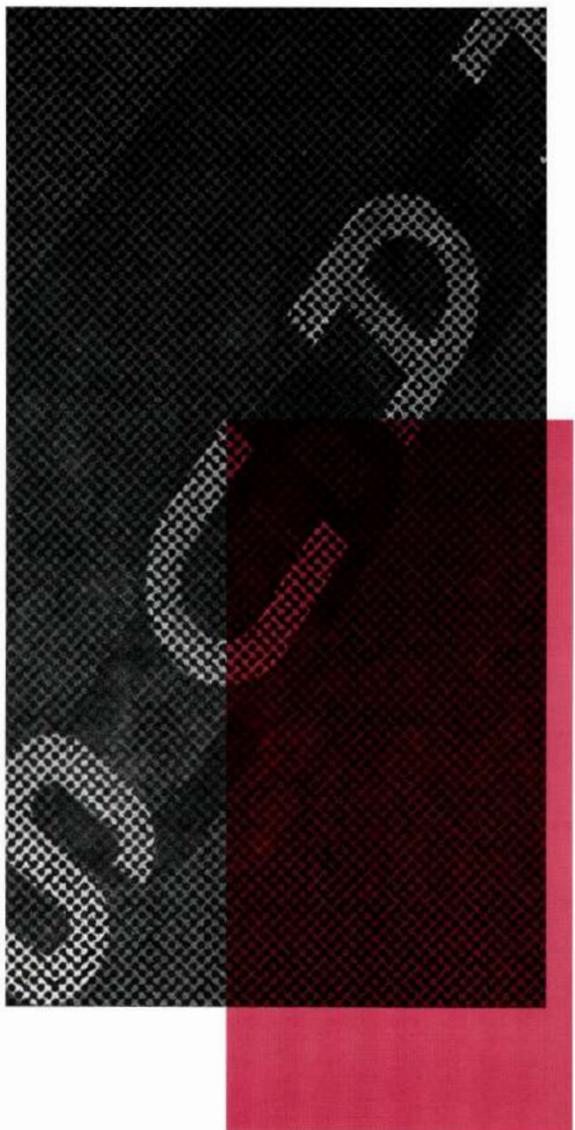
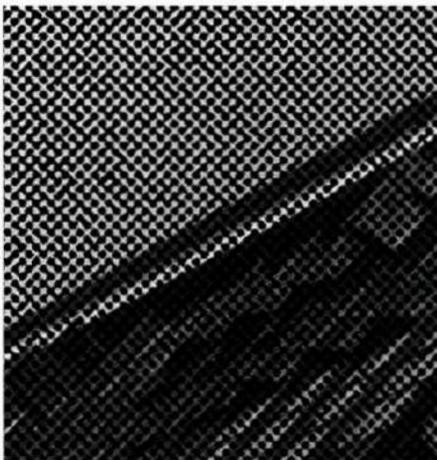
El fin de la guerra implicó un doble compromiso por parte del estado -recuperación de la credibilidad y el fortalecimiento de la sociedad- y el proceder pedagógico fue la bandera principal de la República de Weimar; este señalaba la importancia de integrar el productor y el consumidor, a través del objeto. Los inicios de la Bauhaus parecían la reanudación de la época de las esperanzas románticas de un pueblo unido; de hecho, en 1918-1919, la vuelta a la artesanía parecía más cercana que nunca. Estos elementos fortalecieron las bases pedagógicas de la escuela Bauhaus<sup>4</sup>

<sup>4</sup> "Fueron años muy duros los que siguieron al Tratado de Versalles, la economía de subsistencia de la posguerra reforzó política e ideológicamente la artesanía pequeño burguesa". (Haus, 2006: 20)

La reactivación socio-económica fue un reto para la sociedad alemana y la responsabilidad cayó en manos de la educación, se juzgaba fuertemente a la tradición educativa que "acusaba a las escuelas de artes y oficios de ofrecer una formación [...] apartada de la realidad". (Droste, 15) Así que la propuesta de las pautas vanguardistas, de lograr unir el arte y la vida, que ya estaban floreciendo desde el siglo XIX en el resto de Europa, se fortaleció con el acontecimiento de la Primera Guerra Mundial como un evento que contribuyó a la constante imposición de diferentes alternativas artísticas.

Esta confrontación frente al hacer, conceptualmente estaba unido a lo político e incidió en una crítica contundente que terminó por marcar la grave crisis de la escuela y finalmente su cierre en 1933, cuando ya llegaba al ocaso la República de Weimar. Gropius contactó artistas de vanguardia extranjeros para que impartieran clases en los diferentes talleres de la Bauhaus. Todos estos





artistas de vanguardia, habían expuesto una actitud irreverente hacia el academicismo en educación artística; con su convocatoria, la Bauhaus se convirtió en un espacio ideal para poner en práctica sus ideales. Ejemplo de esto son las palabras de Johannes Itten quien describió y determinó su primera clase “como un triunfo sobre el sistema académico ortodoxo: así, con un vigoroso golpe, cogí la antigua tradición académica del dibujo de desnudos y naturalezas muertas conduciendo todo acto creador a sus orígenes: al juego.” al disfrute y la exploración en el taller, que posibilitaba el hallazgo de nuevas maneras de mostrar el mundo. (Droste, 59)

La vuelta a los oficios y por ende a la artesanía no constituyó el objeto único de la escuela sino que se mantuvo como un recurso pedagógico a lo largo de su existencia.<sup>5</sup> (Herrera, 22) La Bauhaus se constituyó en el lugar en el que los artistas-docentes podían pensar la educación artística no solo como una técnica a transmitir, sino que conforme a las expectativas de vanguardia, la educación artística podía construir un sujeto integral: “una criatura dotada en todos los sentidos. [...] que pudiese crear el presente y el futuro del siglo moderno” (Fiedler, 8)

El andamiaje pedagógico de la Bauhaus consideraba vital la preparación política y crítica del estudiante, propiciando evidentemente una visión popular y un respeto por las agremiaciones laborales establecidas, los artistas estaban obligados a responder por sus trabajos ante la comunidad.<sup>6</sup> Esto indica que el trabajo que se desarrollaba dentro del aula tenía como finalidad que, mediante procesos de construcción y diálogo permanentes, los artistas tenían un discurso coherente tanto

- 5 Walter Gropius escribe en una carta de 1967 a Howard Dearstyne “la artesanía en los talleres fue, desde el comienzo, no un fin en sí mismo, sino como experimento de laboratorio en sentido de la preparación para la producción industrial.” (Gropius, 1964)
- 6 Un estudiante de la clase de Albers, explicaba que “el Sr. Albers cree que el aprendizaje se logra mediante ser corregido por sus vecinos; no avergonzarse de errores, ser consciente de todos los demás esfuerzos; la comprensión de que la crítica no disminuye la calidad del trabajo.” (Heinz, 2006:9).

con su obra, como con su labor docente. En este sentido se fortalecía la mancomunidad de artistas que Walter Gropius declaró en el programa de la Bauhaus en 1919.

La opción de convertir a los ciudadanos en nuevos sujetos fue un verdadero reto; el sujeto creativo, era una petición que respondía a la necesidad que nació de romper con la tradición propia del espíritu moderno. El sujeto creador se determinó dentro de la vanguardia como un personaje en capacidad conceptual de enfrentarse a la burguesía, a los parámetros diferenciadores de clases que ésta había construido en los últimos siglos, es decir que el sujeto moderno, debía ser creativo para mover constantemente los efectos de su pensamiento hacia distintos resultados en lo cotidiano. Carlo Argan expone el acto creativo como resultante de todas las prácticas que se ejercitaban en la Bauhaus, no solo las académicas sino además las fiestas y los deportes, para que la actividad creativa no concebida en espacios aislados con un carácter excepcional sino como parte de la cotidianidad (Argan, 1977)

En medio del taller se hicieron críticas a la constante imitación no solo del trabajo del maestro sino a la tradición y a la historia. Joseph Albers, estudiante de Itten, ayudante Moholy-Nagy y profesor del curso preliminar a partir de 1928, culpó al principio de imitación como el impedimento para que la creatividad se manifieste. Albers proponía una educación de experimentación y análisis sin recurrir a la historia (Wick) por ser esta tenida como una acumulación de hechos que producían el conocimiento muerto y en el estudiante una recepción pasiva en la que solo participa el acto memorizador (Heinz, 2006:9) y que por tal no hizo parte del currículo de la escuela. Igualmente la carta de Walter Gropius dirigida a Howard Dearstyne, en octubre de 1962 en la que hace algunas aclaraciones con respecto a los procesos emprendidos en nombre de la Bauhaus en otros países y escuelas que tras el hallazgo de un estilo Bauhaus, como lo han llamado, se constituyó de tal modo que se eliminó la creatividad individual de cada estudiante para ser sustituida por la imitación de tal estilo. En la carta, Walter Gropius, hace hincapié que Bauhaus daba importancia al proceso personal de cada estudiante y a su creatividad individual; resaltando que no se podía sustituir esta creatividad por la puesta en marcha o imitación de un estilo pedagógico. (Taylor & Francis, 2015).

La manera en que los artistas en el aula procuraron liberar la creatividad de los estudiantes tenía diferentes enfoques. En el caso de Johannes Itten, en el curso preliminar,<sup>7</sup> generaba en el estudiante las

7 Johannes Itten fue el profesor encargado del Curso preliminar, curso que definía quienes podrían tomar estudios en la Bauhaus y cuál sería el oficio al que se dedicaría cada estudiante.



expectativas del futuro hombre moderno y debía tratar de “liberar las fuerzas creadoras” en el estudiante, procurando alguna adscripción vinculante a un determinado movimiento estilístico. (Wick, 68). Itten encauzaba todo hacia la estimulación del desarrollo individual, fomentando que cada alumno, futuro artesano-artista, se encontrará a sí mismo y con ello surgiera su forma de expresión original e individual; para algunos la clave sería el color, para otros el claroscuro o el ritmo. (Blocona, 48). La propuesta de Itten dentro del curso preliminar buscaba la armonía entre los opuestos, el ritmo se convierte en parte fundamental de los trabajos realizados por los estudiantes, no solo como una herramienta formal sino parte de los ejercicios visuales, corporales y mentales. (Blocona, 86)

El trabajo dentro del aula de Itten se componía de ejercicios de percepción, tanto visuales como corporales, en los que los estudiantes debían experimentar los caracteres formativos de la línea y de las figuras, por ejemplo. Movimiento oscilante del que resulta un estado de relajación, así mismo en lo corporal como en el plano bidimensional. (Fiedler, 2006)

A diferencia de Itten, Moholy-Nagy procuraba construir el desarrollo creativo del individuo, pero anclado a la premisa de que la producción estética tiene una relevancia social y que debería servirse de las diferentes herramientas que esta le proporcionaba como la técnica o la tecnología: “El individuo no es algo aislado y el artista es solamente un exponente de las fuerzas que dan forma a los elementos del mundo” (Moholy-Nagy, 1921 Citado en Schmitz, 2006).

Joseph Albers, influenciado por Itten y Moholy-Nagy, reunía características de sus predecesores y organizó sus clases en dos secciones, la primera ejercicios con la materia que consistían en permitir la exploración creativa con los materiales que se trabajarían más adelante en cada uno de los talleres de la Bauhaus. Y los ejercicios con el material que se enfocaban en estudiar las características

estructurales de los materiales. En esto es evidente su discurso como docente en el que juzgaba la escuela tradicional como un ente que no le permitía al individuo aprender, sino que le eran impuestos los conocimientos en un intento del enseñar, por lo que usó “el principio de <<trial and error>> como condición previa del proceso creativo, el <<aprender descubriendo>> como elemento necesario de la educación en la creatividad”. (Wick, 153) Albers definía el arte como la formulación visual de las reacciones humanas a la realidad social y el objetivo del arte como el despertar de la verdadera visión basada en habilidades de observación. (Heinz, 84). El concepto sobre la vista como punto central del trabajo artístico se hará evidente en los diferentes ejercicios dentro del aula y en la reiteración que él hace sobre los ojos detrás de los ojos para lograr que el estudiante comprenda su propia sensibilidad, arte y técnica.

El currículo empleado en la Bauhaus estaba dividido en dos fases. La primera se ocupaba de las técnicas artesanales impartidas en talleres de carpintería, metalistería, cerámica, vidriería, pintura mural y tejeduría; la segunda se dedicaba a los problemas formales, es decir, se basaba en la observación, en el estudio de la naturaleza y análisis de los materiales. (Efland, 284) que se llevaba a la práctica mediante diferentes ejercicios de percepción, expresión y análisis.

El objetivo de la enseñanza de la Bauhaus era lograr en el alumno un modo lúcido de estar en el mundo, una conciencia cultural y una libre capacidad de experiencia. La base de sus talleres era Intuición y Método, es decir, una organización por opuestos, sensación (intuición subjetiva) y norma (intuición objetiva) (Blocona, 85 y 86) lo que indica que la enseñanza artística es un proceso de crecimiento o fortalecimiento técnico aprovechado de manera distinta por cada estudiante, pero estructurado bajo una visión teleológica clara: despertar la creatividad y la condición crítica del hombre para repensar su mundo.

# LA PEDAGOGIA EXPERIMENTAL EN COLOMBIA. METODO DE BAUHAUS EN COLOMBIA: TRES ESTUDIOS DE CASO:

Así como lo plantea Herrera, la circulación de una pensamiento o corriente de ideas, que surgieron en los dos últimos siglos, se sitúan dentro de un circuito cultural que tejió intercambios y colaboraciones locales, nacionales e internacionales. Herrera enfatiza que tanto los acontecimientos europeos y norteamericanos así como los modelos pedagógicos que surgieron en estas sociedades no se pueden ver como realidades ajenas que fueron impuestos a los países latinoamericanos sino, al contrario, son “parte de un mismo tejido histórico” con características de apropiación en cada uno de estos países, producto de sus sistemas de educación y, por ejemplo, de las reformas escolanovistas. En Colombia, las reformas educativas tomaron fuerza durante el periodo de la República liberal -1930-1946- y, así como lo explicó Plum respecto a la Alemania de la primera mitad del siglo XIX, la educación y la pedagogía serían los medios más apropiados para lograr los ideales políticos modernizadores, la integración y el progreso nacional. (Herrera; 16-41 y 132)

Saenz, Saldarriaga y Ospina argumentan que en Colombia el proceso de la pedagogía experimental –etapas de desarrollo del individuo, necesidades adaptativas y búsqueda de la eficiencia de la enseñanza- se dio principalmente en el periodo entre 1928 y 1936 en las instituciones de formación del magisterio y ha sido un proceso articulador –junto con la psicología infantil- que se mantiene hasta nuestros días. Este hecho fue influenciado por intelectuales inmigrantes europeos que llegan a Colombia y que huían del nazismo y fascismo, propio del periodo de entreguerras. Los autores resaltan dos hechos significativos tanto para la pedagogía como para la psicología colombianas.

En el caso de la pedagogía, las instituciones formadoras sufren un cambio ya que los nuevos referentes del saber –antropología, filosofía, sociología- reducen el



campo de la pedagogía a lo técnico e instrumental, desarticulando el estudio pedagógico; de esta forma no se recontextualizó la pedagogía en los problemas que la educación del siglo XX trajo consigo. En cuanto a la psicología, para este periodo, lo novedoso fue la apropiación del psicoanálisis ya que no solo fue una nueva teoría para estudiar sino fue un conjunto de nociones que se articularon con los conocimientos existentes de psicología y pedagogía infantil. De esta forma, y a pesar del poco peso de la pedagogía, la normal colombiana logró complejizar el análisis de los instintos infantiles de la pedagogía de Decroly y le dio importancia a establecer mejores relaciones sentimentales con los niños y participar en los juegos de los alumnos de la escuela. Pero estas dos actividades debían ser, según el normalista colombiano Domingo Camargo, fundadas en los instintos y, principalmente, en la educación artística.<sup>8</sup>

8 CAMARGO, DOMINGO. (1936) Introducción al estudio del niño. Tesis de grado, Escuela Normal Superior. Documento Mecanografiado. Bogotá. Citado en Saénz, Saldarriaga y Ospina; 35-36; 356-360.

#### INSTITUTO DEPARTAMENTAL DE BELLAS ARTES:

Las reformas liberales en la educación, durante la República liberal, generaron experiencias que, apoyadas por el gobierno central y bajo los métodos de Escuela Nueva, fueron aplicadas por algunos gobiernos departamentales y lograron transformar los procesos escolares. Estas reformas educativas del presidente Alfonso López Pumarejo fueron el resultado de su proyecto modernizador el cual se inspiró en varias legislaciones y experiencias mundiales –constitución mexicana de 1917, constitución de Weimar de 1919, segunda república española y política *new deal* de Roosevelt; reformas que encontraron en su camino simpatizantes y contradictores. (Herrera, 40 y 132-134) En este sentido, así como la Bauhaus tenía sus esperanzas puestas en la educación y su método pedagógico, la República liberal puso su proyecto modernizador en manos de la Misión alemana para la profesionalización de la pedagógica, así se puso en marcha el Instituto Pedagógico Nacional el cual debía formar a los normalistas profesionales del país. El éxito de este Instituto permitió la creación de otros institutos con esta orientación en el país. (Helg, 175-178)

El Conservatorio de Cali-Escuela Departamental de Bellas Artes<sup>9</sup> -Instituto Departamental de Bellas Artes- fue uno de estos institutos que, al ser Cali una sociedad de filiación liberal y que se declaraba

9 Ordenanza No.8 (16-III-1936) Por la cual se departamentaliza el Conservatorio de Música de Cali y se denomina "Conservatorio de Cali-Escuela Departamental de Bellas Artes." El Valle. Gaceta Departamental. Cali, marzo 21 de 1936. No. 2278.

defensora “con ardor y firmeza del pensamientos social de la época”, (Herrera, 136-137) sentó sus bases como institución normal formadora de artistas para primaria y secundaria:

“Artículo 11. Los profesores de canto y dibujo en las escuelas y colegios del Departamento serán nombrados de preferencia entre los alumnos que se preparen en el Conservatorio.”

Aunque este Instituto fue reconocido legalmente con la Ordenanza No.8 de 1936, desde su creación -1934- empezó a ser objeto de apropiación por parte de la sociedad vallecaucana. Los gobernadores del Departamento del Valle del Cauca, durante las décadas de 1930 y 1950- resaltaban que la enseñanza artística que se desarrollaba en esta institución suplía en gran medida la falta de personal “técnicamente preparado” para la zona sur occidental de Colombia. Por esto, los mandatarios locales pedían al gobierno central, en 1951, que con la experiencia de este Instituto se constituyera la Gran Normal de Occidente para fortalecer la actividad docente tanto en la primaria como en la secundaria. (MEMORIAS).

De esta forma, durante dicho periodo, la labor pedagógica realizada por el Instituto Pedagógico Nacional y por el Conservatorio de Cali y Escuela Departamental de Bellas Artes -Instituto Departamental de Bellas Artes- se vio reflejada dentro de la modernización del estado colombiano así: El primero con la formación de normalistas y docentes profesionales y el segundo con la formación de los primeros normalistas artistas del país.

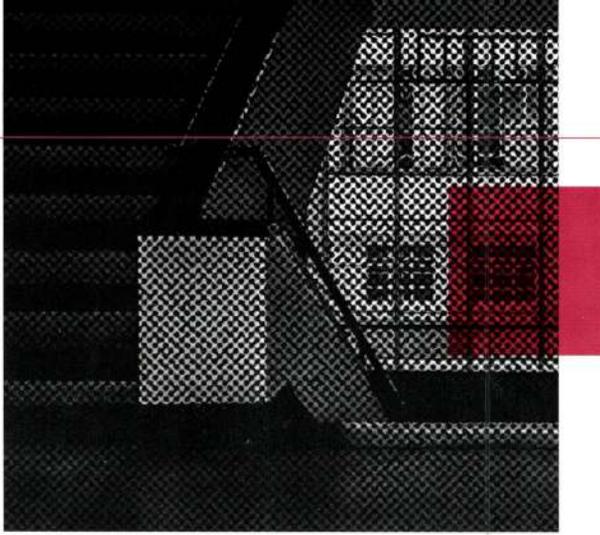
Como se mencionó en la introducción, el estado del arte refleja para el Instituto nuevamente una producción de forma considerable en la década de 1990. Década en la cual, ante el escenario mundial de la globalización, el estado colombiano también emprendió reformas económicas, políticas y culturales. Dentro de estas últimas, la reforma a la educación superior de 1992 -Ley 30 de 1992- también provocó que el Instituto Departamental de Bellas Artes se reformara. Con la presentación de los procesos de auto-evaluación institucional y de las Propuestas de Ajuste a la Estructura Curricular

de los programas de Ejecución Instrumental, Artes Plásticas y Diseño Gráfico, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, aprobó la renovación de dichos programas.<sup>10</sup>

La renovación de sus programas y la tradición innegable de mantener métodos de pedagogía experimental en los mismos, le permitieron que se le definiera como “primera institución artística del Valle del Cauca” (I.D.B.A; 1993, No.5) y, tal vez, como uno de los pocos en el país que reconoce mantener dicha tradición. Esta situación, junto con el VI Festival de Arte de Cali, organizado por Proartes, constituyeron el escenario propicio para que el Instituto en la década de 1990 fuera un referente importante como institución de educación superior en Colombia. (I.D.B.A; 1993, No.1)

<sup>10</sup> Resolución No.OO3545 de diciembre 23 de 1992, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Renovación dada por cinco años. (I.D.B.A; 1993, No.1)





En 1993, el Instituto adopto el *Plan Estratégico de Desarrollo, 1992-1994*. El objetivo central fue producir políticas para poner en marcha guías y criterios en cada una de las áreas definidas: Desarrollo Educativo y Apoyo en el Desarrollo Educativo; se enfatizo en el “qué hacer” más que en el “cómo hacerlo”. Los resultados de los 17 proyectos generales trazados en este Plan se vieron reflejados dos años después. Bajo esta orientación, en marzo de 1993, el Instituto reanudo su programa “Domingos Infantiles de Bellas Artes” para fortalecer los espacios culturales de los niños de Cali y municipios del Departamento del Valle del Cauca; resultados de este “Plan operativo” se vieron reflejados en los programas de capacitación a docentes y promotores culturales de estos municipios. El programa incluía artes escénicas –teatro, títeres y ballet- y conciertos didácticos. Así el Instituto cumplía (I.D.B.A; 1993, No.1)

Sobre la base de las políticas trazadas en el Plan Estratégico, el Instituto Departamental de Bellas Artes en 1994 ajustó su estructura organizativa para enfatizar, en primer lugar, en la responsabilidad y en el desempeño de cada una de sus unidades académicas y administrativas y, en segundo lugar, en la proyección social. Esta estructura, le permitió realizar alianzas con otras instituciones públicas y privadas; una de estas fue la alianza con la FES con la que se desarrollo el programa *FES y los domingos infantiles de Bellas Artes*, programa de educación-lúdica y recreativa dirigida a los niños de la comunas de Cali. Así mismo, el Instituto en este sentido de proyección social, en agosto de este año, puso en marcha la segunda fase del Programa *Bellas Artes en los municipios vallecaucanos*, iniciado en 1992. El objetivo principal del Plan Estratégico de Desarrollo fue descentraliza-

ción de las actividades culturales y enfatizar en la metodología de la enseñanza de la música, expresión corporal y actuación, enseñanza del juego dramático y técnicas de impresión (I.D.B.A; 1994, No.4); esta metodología que se vio reflejada en los talleres de capacitación, actualización, asesoría e intercambio cultural en las expresiones de música, artes plásticas, teatro y títeres. Esto se realizo en conjunto con Corpovalle, Alcaldías Municipales y Casas Culturales de 24 municipios del Departamento del Valle del Cauca. (I.D.B.A; 1994, No.7)

Así, en el marco de la Ley 30 de 1992 y con los Planes de Desarrollo, el Instituto Departamental de Bellas Artes fortaleció y consolidó la formación artística en sus tres niveles académicos: básica, media vocacional y universitaria en sus Escuelas de Artes Plásticas, Música, Teatro, Danza-Incolballet y su grupo de Títeres Titirindeba. En 1993, la Escuela de Artes Plásticas consolida su enseñanza artística con dos hechos que la seguían ubicando en el terreno de la pedagogía experimental. En primer lugar, confirma que sus programas curriculares recogían “todas las actuales propuestas conceptuales sobre la enseñanza de las artes plásticas” y que, a pesar de mantenerse catalogada como provincia, estaba a la vanguardia de las instituciones de mayor tradición en el país (I.D.B.A; 1993, No.4)<sup>11</sup> En segundo lugar, la Escuela de Artes Plásticas, con aprobación del Consejo Académico, reglamento las pasantías del Plan de Diseño Gráfico con una

11 Participación de Victoria Garnica de Bromet, directora de la Escuela de Artes Plásticas, represento a la Escuela en el Seminario “Arte y Universidad, sobre la conceptualización y la enseñanza de las Artes Plásticas y la Música.” realizado en Bogotá, en la Universidad Nacional de Colombia entre el 26 y el 30 de julio de 1993.



duración de dos semestres, el objetivo fue “orientar el trabajo del practicante.” (I.D.B.A; 1993, No.2)

Un año después, 1994, el Instituto le otorgó a la directora de la Escuela de Artes Plásticas, Victoria Carnica de Bromet, comisión de servicio para actualizar sus conocimientos en Postgrado y confrontar el plan de estudios de la Escuela en dialogo con Luis Camnitzer en el Taller Studio Luis Camnitzer. Esta comisión permitió que, en primer lugar, la Escuela se actualizara en cuanto a medios de expresión de la plástica y, en segundo lugar, que Luis Camnitzer reconociera el Plan de estudios de la Escuela como “optimo y de buena proyección en el compromiso de formar artistas maestros en Artes Plásticas.” (I.D.B.A; 1994, No.7)

En este escenario, la Escuela de Artes Plásticas logró evidenciar la enseñanza y la práctica artística con una presencia importante a nivel nacional. Quince (15) de sus estudiantes fueron elegidos para participar en el Primer Salón de Artistas Jóvenes, organizado por el Banco de la República; Cesar Alfaro Mosquera recibió mención de honor en el XII Salón Ravinovich organizado por el Museo de Arte Moderno de Medellín; Elías Heim, profesor de la Escuela, fue ganador en la III Bienal de Arte de Bogotá<sup>12</sup> y Elizabeth Duque, Juan Carlos Uribe y Adriana Silva fueron vinculadas como docentes de la Escuela dado su “alto nivel de resultados en la práctica profesional.” (I.D.B.A; 1993, No.1)

El Banco de la República también estableció actividades conjuntas con la Escuela de Artes Plásti-

cas. Dentro de estas actividades se realizaron talleres, seminarios y exposiciones que permitieron evidenciar la vigencia de elementos de la pedagogía experimental: Talleres de caricatura tanto para alumnos del Instituto como para caricaturistas de la región; talleres de reflexión frente a las vanguardias y al movimiento artístico contemporaneo. Dentro de los invitados destacados estuvieron los artistas Beatriz González, Miguel Huertas, José Alejandro Restrepo, Hernán Aguilar, Mauricio Trejos. (I.D.B.A; 1993, No.2)

Los resultado de los proyecto trazados desde el Plan de Desarrollo -1992- se reflejaron en el trabajo de los artistas Jorge Acero,<sup>13</sup> Ellen Martan, Janeth Blanco, Marcela Villa, Liliana Vergara, Carlos Quintero y Alfaro Mosquera, que con su trabajo artístico buscaba –con su práctica artística- “erradicar los productos vacios, superficiales y complacientes” que circulan; de esta forma estos artistas marcaron una diferencia en el escenario de las artes plásticas a nivel regional. (I.D.B.A; 1994, No.6)

En el caso de las otras Escuelas la experimentación en la enseñanza artística también fue la constante durante la década de 1990. La conmemoración de los sesenta años del Conservatorio “Antonio María Valencia” se realizo con una programación amplia por parte de profesores y alumnos del Conservatorio. Pero lo más destado fue la “implementación de un mecanismo de evaluación y seguimiento” de los programas académicos del nivel básico, medio y superior de la Escuela de Música. (I.D.B.A; 1993, No.1) Esto se reflejó en los conjuntos instrumentales que se conformaban para el desarrollo

12 Elías Heim, mediante comisión de estudios, también realizó el Master en Multimedia en el Master Kunst Academy de Dusseldorf-Alemania (I.D.B.A; 1993, No.4)

13 Jorge Acero se destacó en el Salón Premio Henry Matisse por el manejo “minucioso” con los materiales.

Musicales de España, INAEM, y el Festival Internacional de Manizales, se desarrolló el *Proyecto Internacional de Colombia 1994*, el cual logró el intercambio de conocimiento y experiencias en los aspectos fundamentales de un montaje teatral.<sup>15</sup>

Titirindeba puso en marcha proyectos que ligaron la experimentación con la proyección social. Puso en marcha el “módulo autoinstruccional denominado Titeres en la Escuela dirigido a docentes. Este módulo, auspiciado por Colcultura y la Gobernación del Valle del Cauca, estaba compuesto por un material sonoro y otro impreso y mediante metodología a distancia con tutores del grupo logró un importante impacto como proyección social del Instituto. El diseño y diagramación fue realizado por María Isabel Romero y Nora A. Delgado, estudiantes del programa de Diseño Gráfico de la Escuela de Artes Plásticas. (I.D.B.A; 1993, No.1) Desarrollo el primer taller de capacitación para preescolar y básica primaria, con el cual se evaluó la metodología propuesta en el módulo “Titeres en la Escuela” que se realizó en Buenaventura. Participo en el I Encuentro Regional de Teatro, en el I Festival Internacional de Teatro y en el I Festival de Arte Infantil. (I.D.B.A; 1993, No.2) Realizo la filmación de la obra “A que te cojo ratón” como resultado del taller “Puesta en escena de títeres para televisión” dictado por el maestro Julio Cordero. El objetivo de este taller fue la capacitación de los integrantes del grupo en los recursos de televisión. (I.D.B.A; 1994, No.6)

Saenz II, 136; INS.161>>Kers Curso de Información 173-187, 240-241, KARSEN 345>>>

Como se ha mencionó, la pedagogía experimental ha estado latente dentro de la educación colombiana y, ligada al modelo pedagógico de la Bauhaus, podemos afirmar que, para la década de 1990, el Instituto Departamental de Bellas Artes mantenía la tradición de estos modelos pedagógicos.

15 El resultado de este Proyecto fue el montaje de la obra de Manuel Dueso y Almirail “Sara y Simón.” (I.D.B.A; 1994, No.7)

de la práctica musical infantil y juvenil de acuerdo a cada nivel. En estos se abordaban los procesos de formación pre-orquestal y se fundamentaban las bases para la ejecución en grupos. Esta metodología permitía que en el niño confluyeran los contenidos de formación musical tanto teórica como instrumental. (I.D.B.A; 1993, No.4)

En la Escuela de Teatro, como parte de la formación artística, la experimentación también seguía siendo fundamental dentro de esta Escuela. En este caso para los estudiantes del grado decimo de la Escuela de Teatro con el Taller de danza teatro, dirigido por Francisco Lorza, el objetivo fue “experimentar otros lenguajes de expresión escénica” lo que permitiría dar más contemporaneidad dentro de esta Escuela. Con los talleres de voz y de sensibilización, dirigidos por el español Vicente Fuentes, la Escuela y el Instituto permitieron que otros métodos pedagógicos fueran aprovechados tanto por los estudiantes de 9º 10º y profesores del Instituto como por estudiantes y profesores de otras Instituciones. (I.D.B.A; 1993, No.4) Así mismo, para los niños de quinto año de primaria que deseaban ingresar al bachillerato teatral, también se realizaron los talleres de sensibilización teatral. Con estos talleres se pretendía que la selección de los estudiantes del bachillerato no solo fuera el mecanismo de examen o prueba de selección sino que evaluaría “la capacidad de adaptación sicomotriz y la creatividad, con el fin de que lleguen al bachillerato con una mayor conciencia de lo que van a hacer.” (I.D.B.A; 1993, No.2)

En 1994, luego de seis años de formación académica, se graduó la primera promoción de bachilleres con especialidad en Teatro.<sup>14</sup> El ideal del Instituto era lograr el reconocimiento para los bachilleres tanto como profesionales como individuos de una sociedad. En este año, el Instituto, conjuntamente con el Instituto Nacional de Artes Escénicas y

14 Esta promoción se graduó con la obra *¿Quién no tiene minotauro?* de Marguerite Yourcenar, bajo la dirección teatral de Fernando Vidal Medina y la composición musical de Gustavo Vivas.

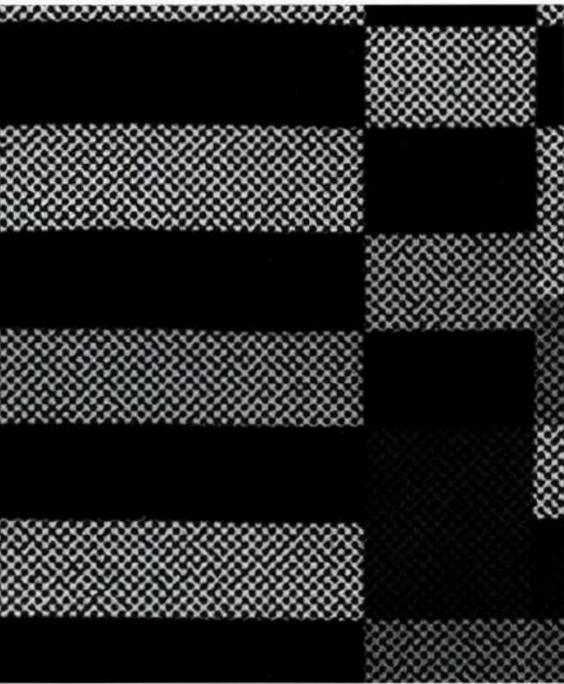
## PROGRAMA DE TEXTILES Y TALLERES ARTÍSTICOS DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.

Durante la segunda mitad del siglo XX, así como el Instituto Departamental de Bellas Artes, varias instituciones colombianas aplicaron elementos pedagógicos propuestos por la pedagogía experimental y por la experimentación de la Escuela Bauhaus. Uno de estos elementos propuestos por Bauhaus -confrontación del artista frente al hacer para lograr unir arte y realidad- contribuyó a diferentes alternativas artísticas que, en la década de 1970, propendían por la educación para el desarrollo, por ejemplo arte e industria. El caso del Programa de Textiles y Talleres Artísticos de la Universidad de los Andes fue un programa académico pionero en Colombia en la formación del diseño textil.

Este Programa, así como lo proponía Bauhaus, integró la parte técnica con las humanidades – tradiciones artesanales colombianas y tejidos precolombinos- lo que le permitió responder a las necesidades de la industria textil colombiana. Esta experimentación le permitió al estudiante desarrollar su destreza para manejar las diferentes técnicas y materiales propias del arte y la industria textil; es decir la experimentación con la innovación de la ciencia y la tecnología de este periodo artístico. En 1982, la formación artística en la Universidad de los Andes se fortalece con la creación del programa de Talleres Artísticos, el cual inicio con una duración de seis semestres y, desde 1990, con una duración de ocho semestres; el programa tomo como base algunas áreas del programa de Textiles lo que hizo que estuvieran en constante interrelación. (Tres Decadas; 10-12)

La pedagogía en los Talleres, de ambos Programas, oscilaba entre práctica y teoría lo que se reflejaba en los diferentes cursos. Los cursos electivos permitían que el estudiante conociera varias teorías lo que hacía que se enfrentara a varias soluciones. Los seminarios tenían como objetivo reflexionar sobre la realidad –artística, política y sociocultural-. Los talleres verticales fueron el mayor aporte a este Programa, pues la experimentación entre artista-tutor y alumno permitió un dialogo más profundo frente a lo artístico. (Tres Decadas; 15-16) Lo más significativo en esta experimentación de Talleres –Textiles y Artísticos- de la Universidad de los Andes fue el desarrollo de programa de sistemas IXCEL, con el cual se inicio el diseño textil y artístico asistido por computador; este programa permitió dar soluciones a productos de fique en Aratoca, Santander y recuperar tintes en las comunidades indígenas del Cauca. (Tres Decadas; 20)

El perfil del egresado se evidenció en artistas-tejedores, diseñadores en la industria textil, diseñadores de modas e investigadores en comunidades indígenas lo que los obligó a mantener una relación fuerte con la historia y la historia del arte. Esta formación artística le permitió al egresado ser distinguido en escenario artístico nacional e internacional.



#### TALLER EXPERIMENTAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA:

Silvia Suarez, caracterizó los talleres como el ejercicio de descomposición de un objeto de estudio en áreas precisas (cursos académicos) (Suarez, 68) En este sentido, Suarez nos explica que para el caso de la Universidad Nacional, los talleres se forjaron en torno a prácticas de técnicas específicas –pintura y escultura- y en la década de 1970 en grabado y cerámica; en estos debía conjugarse los fundamentos de las asignaturas básicas –dibujo a mano alzada, perspectiva, teoría y técnicas del color- para la realización de trabajos de la técnica propia del taller. Los planes de estudio estaban determinados por la visión tradicional decimonónica de los medios y de los temas; esto hacía que los problemas planteados fueran resueltos por la disciplina misma. Por el contrario, la experimentación, realizada a través de la investigación, se supeditó a las formas que resultaban.

Esta situación cambia con la reforma curricular de 1989 en la cual los talleres experimentales debían integrar las carreras de Bellas Artes y renovar la enseñanza artística –metodología, estética



e ideología- Así mismo, el taller debía ser un lugar de transacción entre la formación artística y el medio social, promover la experimentación en todas sus manifestaciones y generar dinámicas de integración disciplinaria. (Suárez, 72) En este caso, la metodología aplicada en los talleres constaría de tres tipos de aproximación al objeto de estudio: investigación, análisis y síntesis. Lo particular es que la propuesta se desarrollaría dentro de esferas temáticas -una en cada semestre- externas a la carrera. Para Suarez estas esferas estaban más en el campo de las humanidades: antropología y sociología.<sup>16</sup> Esta estructura que pretendía fusionar la materia artística y la materia real en los procesos pedagógicos nos remiten sin duda, según Suarez, a la propuesta de Bauhaus de ligar arte y vida. (Suárez, 75)

16 Taller I: El medio. El medio físico (reconocimiento geográfico); Taller II: El hombre y el tiempo. El desarrollo del grupo social a través de la historia; Taller III: El grupo social. La vida en comunidad, el pueblo, el barrio; Taller IV: La organización social. Formas de organización social en diferentes niveles. Taller V: Los medios de comunicación. Las formas de comunicación a través de la historia; Taller VI: Lo re-creativo, lo lúdico

## CONCLUSIONES

A pesar de que dentro del programa de la Bauhaus se declaró que el arte no se podía enseñar pero sí sus oficios, para justificar el retorno a los talleres, los artistas que impartieron el curso preliminar trabajan con la dualidad: subjetivo –percepción y expresión- y objetivo – análisis metódico de los procesos, materiales y objetos-, es decir que enseñaron no solo un enfoque artesanal, y con ello, unas propuestas de cómo entender el acto creativo, que no fue un mero trabajo técnico sino que estos ejercicios de la mano con la propuesta a construir un hombre total o integral, lograron despertar en los estudiantes el proceso artístico.

Por lo cual cabe anotar la evidencia que hay en la influencia de la propuesta pedagógica de la Bauhaus hacia la educación artística profesional del arte moderno y postmoderno y por ende al mismo arte. –Que se revisará en un posterior estudio para exponer esta influencia de manera más específica-. Queda por el momento resaltar la pretensión de la escuela en unir arte y técnica como sinónimo de arte y vida que se vio reflejado en la importancia de construir un sujeto integral, activo y creativo en su sociedad.

Las similitudes de los artistas en su trabajo pedagógico van en dirección a una misma meta, que como ya se ha dicho, es ese sujeto moderno, y que no solo es claro en este objetivo, sino además hubo semejanzas en los planteamientos metodo-

La diferencia entre es la puesta en marcha en el tiempo de cada uno de los programas -es decir una diferencia cronológica-. Sin embargo esta diferencia implica que se entre a analizar con mayor detalle cada uno de estos programas en contextos más amplios.

lógicos, en los conceptos que se emplearon dentro del aula para permitir que ese objetivo de liberar la creatividad y construir un sujeto total, conceptos vinculados a la actitud de juego consciente.

Además es evidente que dentro de la propuesta utópica hay una gran importancia en torno a la responsabilidad del sujeto, pues es este el que está encargado de construir su propio mundo, de comprenderlo para apropiarse de él y lograr actuar

sobre este entorno de una manera coherente con la sociedad –en un sentido simbólico y pragmático-. Y la responsabilidad con la que los artistas emprendieron su labor docente pues Walter Gropius comprendía que “un gran artista no es necesariamente un gran educador” (Gropius, 1964, Publicado en Taylor & Francis, 2015). La labor docente advierte un acto de compromiso en ser afín con una propuesta a dinamizar en el otro, para lo que

se necesita la capacidad de permanente análisis sobre los conceptos objetivos y metodológicos a trabajar en el aula.

En los tres casos de estudio, se evidencia la influencia del método de talleres experimentales de Bauhaus por dos características principalmente. En primer lugar, por la necesidad expresa de los programas de lograr concordancia entre la integración de los programas y la relación con la sociedad como fruto de la investigación. En segundo lugar, aunque ambos programas proponían la interdisci-

plinaria con las ciencias humanas; en uno se logra una relación adicional con la sociedad colombiana: el vínculo del Programa de Textiles con la industria.

La diferencia entre es la puesta en marcha en el tiempo de cada uno de los programas -es decir una diferencia cronológica-. Sin embargo, esta diferencia implica que se entre a analizar con mayor detalle cada uno de estos programas en contextos más amplios.

## BIBLIOGRAFÍA

ARGAN, G.C. (1977) *Walter Gropius y el Bauhaus*. Buenos Aires, Nueva Visión

BLOCONA, L. (2014) *El Vorkurs de la Bauhaus*. Revista Pastiche [en línea] Febrero, 2014, N° 9. [fecha de consulta: 29 julio 2015]. Disponible en: <[http://issuu.com/pastichemag/docs/pastiche\\_9-issu](http://issuu.com/pastichemag/docs/pastiche_9-issu)>

DROSTE, M. (2006) *Bauhaus 1919 - 1933, reforma y vanguardia*. Köln: Taschen

ECHAVARRÍA, M. (2001) "El legado para los muebles de hoy." En la *Revista Axxis*, No. 102, Mayo. Bogotá: Gamma S.A.

EFLAND, A. D. (2002) *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Ed. Paidós. Barcelona

FIEDLER, J (2006) *Bauhaus*, Madrid. Konemann

GONZÁLEZ, A., CALVO, F., MARCHÁN, F. (1999) *Escritos de arte de vanguardia, 1900-1945*. Ediciones AKAL.

GROPIUS, W. (1964) Carta a Howard Dearstyne. Publicado en *Journal of Architectural Education* (1947-1974) Vol. 18, N° 1 (Junio de 1963), pp. 14-16 Taylor & Francis, 2015 [en línea]. [fecha de consulta: 31 julio 2015]. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1423850> (<http://web.a.ebscohost.com.bd.univalle.edu.co/ehost/results?sid=24ade048-e390>

[4e33-87d8b19852f34f30%40sessionmgr4003&vid=1&hid=4206&bquery=bauhaus&bdata=JmRiPWVyaWMmbGFuZz1lcYzoeXB1PTAmc2loZT1laG9zdC1saXZl](http://web.a.ebscohost.com.bd.univalle.edu.co/ehost/results?sid=24ade048-e3904e33-87d8b19852f34f30%40sessionmgr4003&vid=1&hid=4206&bquery=bauhaus&bdata=JmRiPWVyaWMmbGFuZz1lcYzoeXB1PTAmc2loZT1laG9zdC1saXZl))

HAUS, A. (2006) *La Bauhaus y su marco histórico en: Bauhaus*. Barcelona: Könemann

HEINZ, K. (2006) "Pestalozzi in Dewey's Realm? Bauhaus Master Josef Albers among the German-speaking Emigrés' Colony at Black Mountain College (1933-1949)" En *Stichting Paedagogica Historica*, [en línea] Vol. 42, Nos. 1&2, February 2006, pp. 77-92 [fecha de consulta: 30 julio 2015]. Disponible en: <http://web.a.ebscohost.com.bd.univalle.edu.co/ehost/results?sid=24ade048-e3904e33-87d8b19852f34f30%40sessionmgr4003&vid=1&hid=4206&bquery=bauhaus&bdata=JmRiPWVyaWMmbGFuZz1lcYzoeXB1PTAmc2loZT1laG9zdC1saXZl>

HELG, ALINE (1987) *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social económica y política*. Bogotá, CEREC.

HERRERA, MARTHA CECILIA (1999) *Modernización y escuela nueva en Colombia, 1914-1951*. Bogotá, Plaza y Janes.

HOCHMAN, E. (2002) *La Bauhaus, crisol de la modernidad*. Traducción de Ramón Ibero. Barcelona: Paidós

INSTITUTO DEPARTAMENTAL DE BELLAS ARTES (1993) *Informativo de Bellas Artes*. Cali, Instituto Departamental de Bellas Artes. No.1;

INSTITUTO DEPARTAMENTAL DE BELLAS ARTES (1993) *Informativo de Bellas Artes*. Cali, Instituto Departamental de Bellas Artes. No.2,

INSTITUTO DEPARTAMENTAL DE BELLAS ARTES (1993) *Informativo de Bellas Artes*. Cali, Instituto

- Departamental de Bellas Artes. No.4, agosto de 1993.
- INSTITUTO DEPARTAMENTAL DE BELLAS ARTES (1993) *Informativo de Bellas Artes*. Cali, Instituto Departamental de Bellas Artes. No.5, octubre de 1993.
- INSTITUTO DEPARTAMENTAL DE BELLAS ARTES (1994) *Informativo de Bellas Artes*. Cali, Instituto Departamental de Bellas Artes. No.6, marzo de 1994.
- INSTITUTO DEPARTAMENTAL DE BELLAS ARTES (1994) *Informativo de Bellas Artes*. Cali, Instituto Departamental de Bellas Artes. No.7, agosto de 1994.
- MOHOLY-NAGY, LASZLO (1972) *La nueva visión y reseña de un artista*. Buenos Aires, Ediciones Infinito.
- SAENZ OBREGON, JAVIER, SALDARRIAGA, OSCAR Y OSPINA ARMANDO. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá, Colciencias; Ediciones Unidandes; Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- SCHMITZ, N. (2006) *El curso preliminar de László MoholyNagy, competencia de los sentidos en: Bauhaus*. Barcelona: Konemann
- WICK, R. (1982) *La pedagogía de la Bauhaus*. Alianza editorial. España.
- SUÁREZ, SYLVIA JULIANA. (2007) *Génesis del taller experimental en la Universidad Nacional: una cruzada por el arte contemporáneo en Colombia*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. Colección de Ensayos sobre el campo del arte colombiano. Ensayos de autor 2006.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (1989) *Universidad de los Andes, 3 Décadas de arte Uniandino*. Bogotá, Universidad de los Andes, Banco de la República, Biblioteca Luis Angel Arango.
- CURRICULO Bardekc Pacheco, Maestra en Artes Plásticas y Especialista en Educación Artística Integral de la Universidad Nacional de Colombia, Profesora Hora Cátedra de varias instituciones educativas a nivel superior en Cali desde el año 2013.

## IMÁGENES

- [https://monoskop.org/images/o/od/Bauhaus\\_2-1\\_1928.jpg](https://monoskop.org/images/o/od/Bauhaus_2-1_1928.jpg)
- <https://blogs.lt.vt.edu/firstyearroundtwo/files/2012/10/Josef-Albers-Bauhaus-Preliminary-class-1928.jpg>
- [http://images.cdn.baunetz.de/img/1/9/3/6/9/8/1/08\\_Das\\_Bauhaus\\_allesistdesign\\_1054752\\_master.jpg-f4192a3713c86ac2.jpeg](http://images.cdn.baunetz.de/img/1/9/3/6/9/8/1/08_Das_Bauhaus_allesistdesign_1054752_master.jpg-f4192a3713c86ac2.jpeg)
- <https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/71FFGSnfimL.jpg>
- <https://www.nyova.com/wp-content/uploads/2016/03/NYOVA-BAUHAUS-Theo-van-Doesburg-Contra-Compositie-XIII-1925-26-Guggenheim-Foundation.jpg>
- <http://images.adsttc.com/media/images/5644/ce9d/e58e/cee8/fb00/01b1/slideshow/BA02.jpg?1447349912>
- <https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:AND9GcRjR7hV5NzyhUDNPx8f-JdOBAK-gFC-VD1m2AX-ErbqxNqPwtdms>
- <https://institutpatrimoine.uqam.ca/upload/images/52/CCA.jpg>
- <http://img-cut.iyuntoo.com/user/new/20141216/89b9e6d90469842eb880ed-208b4e2442.jpg@!high-view>