

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Letras

Programa de Maestría en Estudios de la Cultura

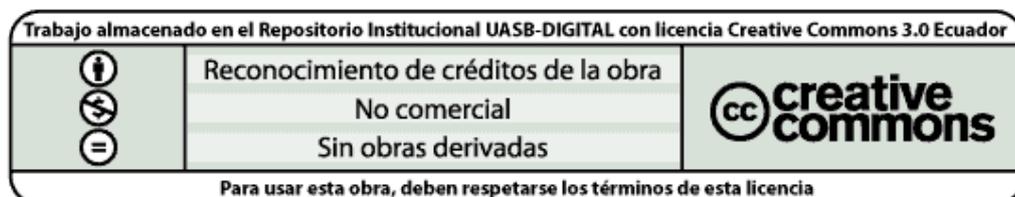
Mención en Políticas Culturales

Análisis del componente “Educación Artística” en el currículo de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU) del Ministerio de Educación del Ecuador

Autora: Isabel Carrasco Escobar

Tutor: Edgar Vega Suriaga

Quito, 2016



Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, María Isabel Carrasco Escobar, autor/a de la tesis titulada: Análisis del componente “Educación Artística” en el currículo de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato (BGU) del Ministerio de Educación del Ecuador. Mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magister en Estudios de la Cultura con Mención en Políticas Culturales en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha, 28 de abril de 2016.

Firma:

Resumen

Cada vez es más común el entendimiento de que las artes desempeñan un papel fundamental en la vida de las personas y, como tales, contienen experiencias y aprendizajes básicos para todos los ciudadanos. Existen diversas investigaciones y estudios que han profundizado el tema, sin embargo tanto las instituciones educativas privadas como públicas nacionales no han dimensionado su esencia formativa. En varios países de la región como Argentina, Costa Rica y Chile, así como en países como España, desde hace varios años existe una mayor preocupación por al menos intentar incorporar o recuperar el área de Educación Artística en el currículo de educación pública.

Pero si la educación artística es fundamental para el desarrollo integral de las personas ¿Cuál es la importancia de la Educación Artística tanto en la Educación General Básica (EGB) como en el Bachillerato General Unificado (BGU) para el desarrollo integral de los estudiantes?

Este trabajo tiene como objetivo investigar sobre los límites y posibilidades de la Educación Artística en el currículo del Ministerio de Educación. Por otro lado también la autora confía en que el resultado de esta investigación se pueda convertir en un precedente base que podría ser útil para futuras investigaciones a nivel académico, pero también para futuros ajustes al mismo currículo que será analizado.

El corpus de análisis serán por un lado el currículo actual de Educación Estética tanto de Educación General Básica (EGB) como los Lineamientos de la Educación Artística del Bachillerato General Unificado (BGU). En estos documentos constan la contribución desde el área al perfil de salida de cada etapa (EGB y BGU), así como los objetivos del área, sus enfoques, los bloques curriculares y las destrezas que los y las estudiantes deberán aprender. También la autora dispone de los currículos del área de los países con los que se realizará la comparación y análisis que son Argentina, Chile, Costa Rica y España.

Para Olivia y Violeta:
Por ser la mayor inspiración, siempre.

Par Iván, mi artista favorito.

Un agradecimiento especial
a Edgar Vega
por su ayuda
en esta etapa.

Tabla de contenido

Introducción	8
Capítulo I	
La Relación Arte y Educación	11
1.1 Autores y conceptos sobre la Educación Artística	12
1.1.1 La Escuela Nueva	13
1.1.2 El Arte como experiencia de Dewey	15
1.1.3 La Imaginación y el Arte según Vigotsky	16
1.1.4 La Educación Integral desde el Arte	17
1.1.5 El arte en el currículo escolar	19
1.1.6 La Educación Artística como Disciplina (DBAE)	20
1.1.7 La Educación Artística en la Posmodernidad	21
1.2 La Educación Artística dentro de la educación pública, recuento de experiencias en varios países Latinoamericanos: Cuba, Argentina, Colombia y Chile	23
1.2.1 Cuba: La Educación Artística en la Revolución	24
1.2.2 Argentina: La Educación Artística en el Sistema Nacional de Educación	26
1.2.3 Colombia: El arte como parte del desarrollo integral del ser humano	28
1.2.4 Chile: La educación artística para la cohesión social	29
1.2.5 Ecuador: Experiencias de desarrollo de destrezas a través de arte	31
Capítulo II	
La importancia de la Educación Artística para el desarrollo integral del ser humano	33
2.1 La Educación Artística y la participación ciudadana	34
2.2 La Educación Artística y la diversidad cultural	38
2.3 La Educación Artística y el arte contemporáneo	40
2.4 La Educación Artística y las nuevas tecnologías	44
Capítulo III	
La Educación Artística en el currículo Educación General Básica (EGB) y de Bachillerato General Unificado (BGU) del sistema ecuatoriano	49
3.1 Análisis comparativo del componente de Educación Artística entre los currículos de Argentina, Chile, España y Ecuador en Educación General Básica (EGB)	50
3.1.1 Puntos de Partida	50
3.1.2 Contenidos disciplinares comunes a los cuatro currículos	53

3.1.3 Análisis de la secuencia y progresión de los contenidos disciplinares	55
3.1.4 Comparación de temas ausentes en el currículo ecuatoriano de la EGB	57
3.1.5 Análisis de la carga horaria semanal asignada al área	59
3.1.6 Análisis del peso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)	59
3.1.7 Comparación de Perfiles de salida del área	61
3.1.8 Resultados del análisis de la oferta curricular	64
3.2 Análisis comparativo del componente de Educación Artística entre los currículos de Costa Rica y Ecuador en el Bachillerato General Unificado (BGU)	65
3.2.1 Puntos de partida	67
3.2.2 Contenidos disciplinares comunes a los dos currículos	69
3.2.3 Análisis de la secuencia y progresión de los contenidos disciplinares	71
3.2.4 Comparación de temas ausentes en el currículo ecuatoriano de BGU	73
3.2.5 Análisis de la carga horaria semanal asignada al área	75
3.2.6 Análisis del peso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)	76
3.2.7 Comparación de Perfiles de salida del área	76
3.2.8 Resultados del análisis de la oferta curricular	78
Conclusiones	80
Bibliografía	83

Introducción

No obstante los reajustes y revisiones curriculares que se han dado a lo largo de los años por los diferentes gobiernos nacionales, en el Ecuador no existe un diagnóstico de cómo se ha implementado hasta la fecha el área denominada actualmente como Educación Estética tanto en la Educación General Básica (EGB) como en los Lineamientos de la Educación Artística en el Bachillerato General Unificado (BGU) Tampoco existe un análisis serio sobre la importancia de su implementación o reajuste. Más aún, en el país todavía permanece esa noción generalizada de que la Educación Artística es esa área que se dedica a la enseñanza del dibujo, la pintura y en el mejor de los casos también a la música dentro de las aulas. Si bien es cierto que enseñar a dibujar, pintar y a tener conocimientos básicos en algún instrumento son contenidos importantes para el área, la Educación Artística aborda un campo más amplio y complejo de conocimientos, además de que tiene el potencial de promover el desarrollo de capacidades y valores como ninguna otra asignatura.

No obstante, desde hace algún tiempo se encuentra un debate en algunos espacios de la región sobre cómo las artes desempeñan un papel fundamental en la vida de las personas y, como tales, contienen experiencias y aprendizajes básicos para todos los ciudadanos. Además, tomando en cuenta de que este es un mundo cada vez más individualista, en el que si bien el desarrollo tecnológico ha avanzado drásticamente, así como un mayor acceso a él, pareciera que día a día cuesta más comunicarnos entre nosotros, es innegable que la educación en las artes, sin ser una fórmula garantizada, permitiría ensanchar las miradas sobre la comprensión y construcción del mundo.

Pero si los resultados de investigaciones y reflexiones dan cuenta de que la enseñanza de la Educación Artística es fundamental para el desarrollo integral de las personas ¿cuáles son los debates, cuáles sus alcances, cuáles son las posibilidades y limitaciones para la inclusión de la disciplina “arte” en la educación artística y cultural como parte del currículo de la EGB y el BGU del Ministerio de Educación del Ecuador?

En este contexto en el año 2014 el Ministerio de Educación se planteó realizar un reajuste curricular, cuyo objetivo era proponer cambios en todas las áreas de la

educación. Así la autora fue convocada y posteriormente contratada para formar parte de un grupo que estaría a cargo de ejecutar una consultoría sobre el estado del área de Artística. Si bien la vida profesional de la autora la había dedicado desde hace 20 años a la gestión y producción cultural y artística, esta fue la primera vez que se enfrentaba a la posibilidad de incidir en políticas públicas de manera directa. Lamentablemente el trabajo se vio afectado por una serie de trabas, más de índole burocrático que otra cosa, y finalmente fue desvinculada del proceso, cuyos resultados un año más tarde, todavía son desconocidos.

En este sentido con este trabajo la autora está interesada en dar continuidad a ese trayecto iniciado y dar a conocer algunos argumentos que aporten al debate sobre la importancia de la Educación Artística en un sistema de educación plurinacional e intercultural como el ecuatoriano, tanto para la EGB como para el BGU.

Con este análisis sobre el estado del componente de Educación Artística en el currículo nacional la autora ofrece un aporte más con la expectativa de que en un futuro cercano, este trabajo sirva como una base para proponer acciones concretas frente a propuestas sobre políticas públicas en el campo de la pedagogía del arte.

La OEI ha sido una de las organizaciones, junto con la Unesco, que más pensamiento y reflexión han generado sobre la Educación Artística, sus fundamentos y enfoques conceptuales. A propósito de la conmemoración de los bicentenarios de independencia de varios países latinoamericanos de España, se generó un acuerdo con todos los Ministros de Educación de los mismos. Al proyecto se lo denominó: *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.

Una de las Metas Educativas 2021 es la implementación de la Educación Artística en los currículos de los países debido a la preocupación de que esta área todavía permanece marginada de muchos de los sistemas educativos de la región, como es el caso del Ecuador. Para este propósito se elaboró un libro llamado: *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. Este libro propone varios enfoques conceptuales:

1. Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano
2. Construcción ciudadana y educación artística
3. Diversidad cultural y educación artística
4. Culturas juveniles y ambientes escolares
5. Arte, revolución tecnológica y educación

Esta investigación utilizará a este libro y sus enfoques como una de las principales herramientas de análisis para este trabajo. Este trabajo también abordará varios enfoques multidisciplinares que ponen especial atención en el tema de la pedagogía del arte, cuyas corrientes teóricas han sido desplegadas a lo largo del siglo XX, a partir de su implementación en la práctica en varios currículos de la región. Por estas razones el presente trabajo también tomará en cuenta, para lograr una mayor reflexión alrededor del tema, el análisis de varios currículos de otros países como Costa Rica, Argentina, Chile y España en los que existe el área de Educación Artística desde varios enfoques.

En el primer capítulo se realizará un recorrido a través de diversas teorías que dan cuenta sobre a qué se hace referencia cuando se habla de Educación Artística y cuáles son sus funciones dentro de la educación pública. El objetivo es trazar un contexto sobre la evolución de su concepto y también sobre quiénes han desarrollado los principales aportes sobre el tema. Algunos de ellos son: Howard Gardner, Eisner Elliot, Viktor Lowenfeld, Herbert Read, entre otros.

El segundo capítulo se hará un análisis sobre varios enfoques conceptuales propuestos en el libro Metas Educativas 2021, con el objetivo de dar un paso más que permita un acercamiento al entendimiento de la importancia de la enseñanza de la Educación Artística como un área fundamental para el desarrollo integral del ser humano en el mundo contemporáneo. Estos enfoques multidisciplinares son: La Educación Artística y la participación ciudadana; la Educación Artística y la diversidad cultural; la Educación Artística y el arte contemporáneo y la Educación Artística y las nuevas tecnologías.

En el tercer capítulo se analizará cómo está inserta la Educación Artística en el currículo de la EGB y el BGU de Ministerio de Educación del Ecuador a partir del análisis comparativo de los currículos nacionales frente a los de Argentina, Chile, España y Costa Rica.

Finalmente se trazarán algunas reflexiones a modo de conclusión de la presente investigación.

Capítulo I

La Relación Arte y Educación

Cada vez es más común el entendimiento de que las artes desempeñan un papel fundamental en la vida de las personas y, como tales, contienen experiencias y aprendizajes básicos para todos los ciudadanos. Existen diversas investigaciones y estudios que han reflexionado sobre el tema, sin embargo tanto las instituciones educativas privadas como públicas no han dimensionado su esencia formativa.

En varios países de la región como Argentina, Costa Rica, Chile, así como en países como España, desde hace varios años existe una mayor preocupación por al menos intentar incorporar o recuperar el área de Educación Artística en el currículo de la educación pública.

No obstante los reajustes y revisiones curriculares que se han dado a lo largo por los diferentes gobiernos nacionales, en el Ecuador existe una noción generalizada de que la Educación Artística, o estética como se la denomina hasta la fecha en el currículo nacional de la EGB, es esa área que se dedica a la enseñanza del dibujo, la pintura y en el mejor de los casos también de la música dentro de las aulas. Si bien es cierto que dibujar, pintar y tocar un instrumento son contenidos importantes para el área, la Educación Artística aborda un campo más amplio y complejo de conocimientos, además de que promueve el desarrollo de capacidades y valores como ninguna otra asignatura.

Pero entonces concretamente ¿a qué nos referimos cuando hablamos de educación artística? Las investigaciones sobre la Educación Artística quizás no se han desarrollado y profundizado de la misma manera que las de otros campos, sin embargo ya en el siglo pasado aparecieron intelectuales como Howard Gardner (1994), Eisner Elliot (1995), Víctor Lowenfeld (1980) y Herbert Read (1982), cuyas reflexiones en varias obras sobre la Educación Artística fueron la base para análisis futuros.

Al respecto el poeta y crítico literario y de arte Sir Herbert Edward Read (1893–1968) que dice que:

El arte es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Desde luego, sólo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de conocimiento paralela a otra, pero distinta de ellas, por medio de las cuales el hombre llega a comprender su ambiente, sólo entonces podemos empezar a apreciar su importancia en la historia de la humanidad.¹

Por otro lado el prestigioso educador norteamericano Howard Gardner cuando habla sobre el trabajo realizado por Herbert y sus otros colegas, afirma que:

En el trabajo llevado a cabo con mis colegas durante los últimos años... se encuentran pruebas convincentes de que los estudiantes aprenden de manera eficaz... cuando su aprendizaje artístico está anclado en la producción artística; cuando hay un intercambio fácil entre las diversas formas de conocimiento, incluyendo las formas intuitivas, artesanales, simbólicas y notacionales; y cuando los estudiantes gozan de una holgada oportunidad para reflexionar sobre su progreso.²

1.1 Autores y conceptos sobre la Educación Artística

Aunque es difícil precisar el origen como tal del componente de Educación Artística, bajo este apartado se propone realizar un breve recuento sobre los antecedentes en los que aparece la enseñanza de la misma, el cual se centra desde el punto de vista europeo-norteamericano, cuyos autores fueron los primeros en desarrollar un pensamiento acerca del tema. Mientras que en Latinoamérica desde finales del siglo pasado aparecen aportes al respecto.

En el siglo XIX la enseñanza de las artes plásticas como el aprendizaje del dibujo, y la enseñanza de las artes plásticas como cultivo del “buen gusto” fueron en principio las dos teorías que orientaron el desenvolvimiento de la disciplina durante su primer siglo de existencia.

Hacia finales del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial hubo varios cambios, algunos más importantes que otros, sobre la educación de las artes, por ejemplo pasó de ser la enseñanza limitada del dibujo a ser una asignatura que contemplaba una noción más amplia del arte, en la que se incluía el diseño, la artesanía y la apreciación artística.

Durante el siglo XX, terminada la Primera Guerra Mundial, aunque aparece ya en varios currículos del mundo occidental como una asignatura obligatoria, la

¹ Herbert Read, *Educación por el arte*, traducción de Luis Fabricant, 1ª. reimpresión (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, colección Paidós Educador, 1982), 27.

² Howard Gardner, *Educación Artística y desarrollo humano*, traducción de Ferran Meler-Orti, (Barcelona: Ediciones Paidós, 1994), 88.

noción previa sobre educación artística se había transformado nuevamente. Con el auge del modelo industrial de la época, ligado a un fuerte interés por la productividad, la educación artística ahora sobrevivía a través de las manualidades y de los ideales de los movimientos de artes y oficios.

Esta falta de finalidad utilitaria del arte tendió con el tiempo a rebajar la importancia de la asignatura, esta situación la evidenció el profesor norteamericano Arthur Efland³, quien señaló cómo en la historicidad de la Educación Artística, la misma fue relegada al estatus de materia optativa en la educación secundaria.

A continuación propongo un repaso por las principales teorías y los autores más destacados sobre la Educación Artística, el objetivo no es abarcar cada una de las teorías existentes, sino más bien tener un contexto amplio que nos permita entender mejor la evolución que ha tenido el concepto y quiénes han desarrollado los principales aportes sobre el tema.

1.1.1 La Escuela Nueva

Surgen nuevas tendencias pedagógicas tanto en Europa como en los Estados Unidos a finales del siglo XIX, dentro de las cuales se “recuperan” los valores de la ilustración: el niño ahora es concebido como un ser que no es un adulto en construcción, sino un ente en sí mismo. Bajo esta orientación surge lo que se conoce como la *Escuela Nueva*, en la que destacan autores como el conocido pedagogo Pestalozzi (1746-1827) quien promueve las experiencias formativas del niño desde su edad temprana, a través de la experimentación estética y artística:

la facultad artística, como cualquier otra facultad humana antes de su explicación, es simplemente disposición hacia el arte, sentido del arte; éste, del mismo modo que la disposición a la intuición, al lenguaje o al pensamiento, se desarrolla poco a poco hasta llegar a convertirse en facultad artística mediante su uso.⁴

³ Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte* (Barcelona: Paidós, 2002), 81.

⁴ Heinrich Pestalozzi, *Schwanengesang* (1826). Citado en Mario Gennari, *La educación estética* (Barcelona: Paidós, 1997), 95.

Otra autora que realiza importantes aportes a la pedagogía dentro de este período es la italiana María Montessori⁵ (1870-1952). Entre los principios básicos de la escuela Montessori están:

1. La mente absorbente del niño.
2. Los períodos sensibles.
3. El ambiente preparado
4. El rol del adulto.

Muchos expertos en educación aseguran que Montessori con su método dio un gran impulso a la enseñanza del arte, en especial al dibujo durante la primaria ya que propone un énfasis en la técnica, los estudiantes una vez que saben cómo usar las técnicas puede expresarse a través de ellas.

Desde otros países hubo grandes teóricos que hicieron aportes a esta nueva tendencia, por ejemplo en Francia estaba George Henri Luquet (1978) para quien la espontaneidad debía ser la característica y también la condición para que el estudiante cultivara el gusto por la creación libre.

Este autor cuestiona en qué medida la educación debe intervenir para orientar al niño sin hacer daño a esa espontaneidad, su conclusión es que la tarea del educador debe ser “observar y dar libertad al niño para que dibuje lo que quiera, sugerirle ideas en caso de que este lo requiera, no imponerle nada y dejarle que dibuje libremente a su modo.”⁶

Desde Rusia hubo varios autores como Lunacharsky (1875-1933) quien desde la escuela pedagógica comunista sostenía que había que contemplar la relación activa y creativa del estudiante con su entorno⁷. Para sus contemporáneos como la científica y revolucionaria bolchevique Krupskaya⁸ (1889-1936) y Makarenko⁹ (1888-1936) uno de los mayores teóricos sobre educación, los hábitos culturales deben iniciarse desde la niñez temprana dentro de la familia, es decir que los padres y madres tenían la responsabilidad de la formación en las artes de sus hijos a través de la visita a museos y exposiciones.

⁵ María Montessori, *El niño, el secreto de la infancia* (México: Diana, 1989).

⁶ George-Henri Luquet, *El dibujo infantil* (Barcelona: Editorial Médica Técnica, 1978).

⁷ Anatoli Lunacharsky, *Decreto sobre la Educación Popular* (s. l., 1917). Edición electrónica.

⁸ Nadeshda Krupskaya, *La educación comunista: Lenin y la juventud* (Madrid: Nuestra Cultura, 1978), 55-61.

⁹ Martha Elba Ruiz Libreros y María del Carmen Cruz García, “Reseña de ‘Poema pedagógico’ de Anton Semionovich Makarenko”, *Perfiles Educativos*, vol. 34, No. 135 (2012): 202-6, <<http://www.redalyc.org/pdf/132/13223042015.pdf>>.

Un tema que es necesario e interesante resaltar es que los principales aportes sobre pedagogía y teorías de la educación, vigentes hasta nuestros días, se concibieron y desarrollaron bajo el régimen socialista de varios países del Este de Europa, en donde resulta evidente que uno de los grandes objetivos de la Educación Artística es que ésta se convierta en un medio de fortalecimiento de la coincidencia proletaria de aquella época.

1.1.2 El Arte como experiencia de Dewey

El filósofo, psicólogo y educador norteamericano John Dewey (1934) realizó varios aportes al entendimiento y a la importancia de la educación en las artes. Dewey estuvo muy influenciado por el darwinismo, desde este punto de vista sostenía que el niño vive y se desarrolla en y a través de un ambiente al igual que los otros seres vivos.

En este sentido, para Dewey si el niño se encuentra en un ambiente adecuado en el que puede desarrollarse a plenitud, será un sujeto que sepa resolver los problemas de una manera precisa e inteligente.

En este sentido, la mayor premisa filosófica que propone Dewey sobre el proceso educativo, hace referencia precisamente al concepto mismo de educación:

Alcanzaríamos así una definición técnica de educación: es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.¹⁰

Las capacidades para la reorganización, la reconstrucción que llevan al individuo a seguir experimentando son básicas para este autor, quien además crea uno de los principales aportes al concepto de Educación Artística: El desarrollo de la inteligencia creativa que permite que el sujeto enfrente problemas con varias soluciones y acciones. Lo que más adelante se desarrollaría en el concepto de *Resiliencia*.

Dewey abre desde la práctica y la teoría el hecho de que la enseñanza de las artes son un aporte fundamental para estimular el desarrollo creativo de los sujetos, es decir su creatividad. Esta idea además acerca a las artes y a su enseñanza a la interacción con otras áreas de conocimiento.

¹⁰ John Dewey, *Democracia y educación* (Buenos Aires), 87.

1.1.3 La Imaginación y el Arte según Vigotsky

Uno de los principales investigadores de los años 30 es el teórico y pedagogo ruso Semënovic Vigotsky. Entre los principales aportes de este teórico a la psicología infantil y la pedagogía es la teoría sobre el desarrollo de la capacidad creadora de los niños¹¹ y cómo su fomento desde la temprana edad se convierte en un aporte fundamental para el desarrollo integral y la madurez del niño.

Para Vigotsky el juego es el espacio creador por excelencia ya que en él se manifiesta la imaginación, una actividad que combina varias actividades como la observación, experiencia, escucha, etc. En este sentido para él en el juego se plasma la capacidad creadora del niño, cuyo mecanismo psicológico se explica a través del vínculo entre la fantasía y la realidad en la conducta humana.

Según Vigotsky este vínculo se estimula a partir del hecho de que la fantasía se nutre de las experiencias pasadas del sujeto y de los conocimientos que el niño los digiere y los transforma en nuevas ideas que se adecuan a los problemas presentes:

la actividad creadora de la imaginación se encuentra en la relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia ofrece el material con el que erige sus edificios la fantasía...De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle bases lo suficientemente sólidas para su actividad creadora¹²

Este autor sostiene que mientras más temprano adquiera (experimente) el niño las capacidades artísticas logrará una mejor técnica en menor tiempo, las tareas del docente deberán encaminarse hacia el afán práctico del arte y motivar para que el niño renueve su relación con el arte al experimentar con nuevos materiales y herramientas a medida que crezca.

Para Vigotsky es indispensable fomentar la creación artística durante la etapa escolar, ya que el ejercicio y desarrollo de la imaginación son motores fundamentales para enfrentar de manera creativa el presente y transformar el devenir de los sujetos: “La formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana es preparada por la imaginación creadora encarnada en el presente”¹³

¹¹ Lev S. Vigotsky, *La imaginación y el arte en la infancia* (Madrid: Akal, 2003), 237.

¹² *Ibíd.*

¹³ *Ibíd.*

1.1.4 La Educación Integral desde el Arte

En los años 40 se publican dos obras importantes que provocan un giro conceptual en la Educación Artística, ahora el objetivo es el de facilitar el desarrollo creativo del niño, pretendiendo que a través del arte se aprenda a ser persona.

A continuación un breve recorrido sobre los autores y sus teorías:

Herbert Read

En su libro *Educación por el Arte*, Read sostiene que: “El arte debe ser la base de la educación y que en el proceso de individualización y de integración social la educación estética es fundamental.”¹⁴

Para Read toda la educación debe basarse en el arte, si el arte es ese espacio en el que los seres humanos expresamos nuestros sentimientos, exorcizamos nuestros males y nos conectamos de alguna manera, ese poder es el que mejor nos permite desarrollar nuestras emociones y nuestra sensibilidad.

Este autor propone una teoría que amplía las formas de expresión individual, literaria, musical y propone un enfoque integral de la realidad, la educación de estos sentidos para Read es considerada como sensibilidad estética. A continuación una cita sobre esto:

La teoría que enunciaré abarca todos los modos de expresión individual, literaria y poética no menos que la musical o auditiva y forma un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación estética, la educación de esos sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano. Sólo en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada.¹⁵

Read reconoce otros beneficios de la educación artística, el primero tiene que ver con la capacidad del arte para la formación integral del ser humano y como un elemento transformador:

preservar la totalidad orgánica del hombre y de sus facultades mentales, en forma tal que a medida que pasa de la niñez a la edad adulta, del salvajismo a la civilización, conserve sin embargo esa unidad de conciencia que constituye la única fuente de armonía social y de felicidad individual¹⁶

¹⁴ Read, *Educación por el arte*, 160.

¹⁵ *Ibíd.*, 33.

¹⁶ *Ibíd.*, 88.

Una educación que se orienta al desarrollo de mejores seres humanos. Esta concepción moralista del arte se remonta a los filósofos Platón y Aristóteles, se llegó incluso a considerar que un arte que no promueva valores morales como la belleza, la bondad, la justicia y el deber ser, debía ser rechazado. Estos conceptos mantuvieron su vigencia hasta avanzado el siglo XX a través del Realismo Romántico, actualmente todavía quedan rezagos de la polémica, la misma que se manifiesta a través de legitimar o no la censura en el arte por consideraciones estéticas o morales.

Sin embargo, es importante recordar el sustancial aporte que realizó Read sobre las facultades comunicativas del arte, los sujetos comunicamos nuestros sentimientos y nos expresamos a través del arte de una manera singular ya que disponemos de recursos ilimitados para hacerlo, lo que evidentemente no ocurre con otros lenguajes discursivos: “La expresión, en forma comunicable, de los modos de experiencia mental que, si no fuera así, permanecerían parcial o totalmente inconscientes”¹⁷.

Víctor Lowenfeld

Lowenfeld propone la enseñanza de las artes desde los primeros años de escuela, de esta manera él dice que se puede lograr que los estudiantes puedan generar una creación propia y libre. Para este autor sólo el conocimiento generado por una mente libre es beneficioso para el individuo y para la sociedad en su conjunto.

Una de sus conclusiones es que el dibujo libre y espontáneo es la actividad principal de la enseñanza de las artes plásticas, distinguiendo distintas etapas evolutivas y que el fin de la Educación Artística es el de la autoexpresión de las vivencias personales

Para Lowenfeld los elementos del aprendizaje como el percibir, sentir y pensar están representados en todo proceso creador, de esta manera sólo el arte y sus expresiones pueden brindar ese equilibrio entre intelecto y emociones a los estudiantes:

¹⁷ Ibid.

La educación artística como parte esencial del proceso educativo, puede ser muy bien la que responda por la diferencia que existe entre un ser humano creador y sensible y otro que no tenga capacidad para aplicar sus conocimientos, que no disponga de recursos espirituales y que encuentre dificultades en sus relaciones con el ambiente. En un sistema educacional bien equilibrado se acentúa la importancia del desarrollo integral de cada individuo, con el fin de que su capacidad creadora potencial pueda perfeccionarse.¹⁸

1.1.5 El arte en el currículo escolar

Para la década del 70 aparecen nuevos aportes sobre la enseñanza de la Educación Artística, en especial en lo que tiene que ver con la necesidad de estructurar al área dentro del currículo de estudios. A continuación haré un repaso sobre los principales promotores de esta tendencia.

Elliot Eisner

Eisner es quizás el promotor más importante de esta tendencia, él reconoce la importancia de establecer claros objetivos educativos previos a la enseñanza de las artes como base del currículo de estudios. Es decir que este autor sostiene primero defender un concepto más amplio sobre la enseñanza de las artes, a continuación una cita textual al respecto:

El arte es el peor enemigo de la mediocridad, de lo mundano. Sirve para ayudarnos a redescubrir el sentido del mundo de la visión, desempeña un importante papel en el desarrollo de la sensibilidad y funciona como una imagen de lo que podría ser la vida.¹⁹

Eisner criticó el carácter excesivamente tecnológico de las propuestas curriculares anteriores, y propone una presentación del área como una disciplina dentro del currículo, una visión que es más cercana a planteamientos cualitativos y que le permite tener continuidad.

Manuel Barkan

Barkan sostiene que a pesar de que las artes no constituyan un sistema formal como el de otras disciplinas como las científicas, no son producto del azar, sino que son conocimientos organizados y por lo tanto pueden ser sujetos a análisis y estudios.

¹⁸ Víctor Lowenfeld y Lambert Brittain, *Desarrollo de la capacidad creadora* (Buenos Aires: Kapelusz, 1980), 17-20.

¹⁹ Elliot Eisner, *Educación la visión artística* (Barcelona: Paidós, 1995).

Aquí radica uno de sus principales aportes el de otorgarle al arte una estructura cognitiva.

El segundo aporte realizado por Barkan tiene que ver con su propuesta para estudiar al arte como disciplina dentro del currículo, disciplina basada en los procesos que siguen los artistas críticos e historiadores del arte en su trabajo profesional.²⁰

1.1.6 La Educación Artística como Disciplina (DBAE)

En los años 80 en Estados Unidos, el Centro Paul Getty para la Educación en el Arte, uno de los institutos privados más importantes de ese país, propone un modelo de enseñanza y aprendizaje del arte desde lo que denominaron como *Educación Artística desde la Disciplina*, el cual se caracteriza principalmente por un aprendizaje centrado en cuatro ejes: la producción artística, la historia del arte, la crítica artística y la estética.

El fundador del Centro Getty, Dwaine Greer (1987) explica como se concibe al arte desde este nuevo modelo de la siguiente manera:

El currículum de DBAE entiende el arte como un tema de estudio y no como una actividad terapéutica o recreativa. Los trabajos de arte son, de este modo, analizados desde la perspectiva del artista, el historiador de arte el crítico y el esteta. Consistiría en proporcionar experiencias que ayuden a los niños a pensar inteligentemente sobre el arte.²¹

El Centro Getty retoma conceptos que ya habían sido expresados por el docente norteamericano Jerome Bruner en 1960 en su texto *El proceso de la educación*²², en el que define al estudio del arte como una disciplina, por lo tanto la misma debe tener una estructura de conocimiento, que para este autor debe basarse en las siguientes características fundamentales: una comunidad reconocida de estudiosos, una estructura conceptual establecida y por último un contenido concreto.

²⁰ Manuel Barkan, "Curriculum Problems in Art Education", en Edward L. Mattil, edit., *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development*, University Park, PENN, USOE Cooperative Research Project No. V- 0002 (Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 1966).

²¹ Gilbert Clark, Michael Day y W Dwaine Greer, "Discipline-Based Art Education: Becoming students of art", *Journal of aesthetic education* (1987).

²² Jerome Bruner, *The process of education*. [traducción al castellano, *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid: Narcea. 2001]. (Cambridge: Harvard University, 1986).

1.1.7 La Educación Artística en la Posmodernidad

A partir de la década del 90 el mundo entero se encuentra en una nueva posición y esta también afecta y cambia las concepciones previas sobre la disciplina de la educación artística.

Una serie de acontecimientos sucedían en el mundo como la caída del comunismo, la guerra fría ha terminado para Europa y Estados Unidos, en América Latina vivimos las crisis más profundas de las políticas neo liberales. Los artistas y sus expresiones también entran en crisis, se cuestiona su papel como ese ser iluminado y superior, que muchas veces está encerrado en su propio mundo. La posmodernidad cuestiona la única verdad de una obra de arte, se plantea la posibilidad de mirar al fenómeno artístico desde otras perspectivas varias, así también a la cultura. Es la llegada de varios enfoques impulsados en gran medida por los Estudios Culturales, cuyo campo interdisciplinario, diverso y político plantea una serie de cuestionamientos en los que los procesos de enseñanza también son interpelados.

Por ejemplo aparecen nuevas asignaturas e incluso carreras universitarias y de investigación de las artes, cuyo objetivo principal es cuestionar el canon de enseñanza del arte establecido en décadas pasadas, y proponen otras miradas al arte y a la educación artística desde otros enfoques como el feminista, el multicultural, multimedia, medioambiental, entre otros.

Varios autores cuestionan la enseñanza del arte bajo este nuevo paradigma:

¿Sabrán generar los educadores de arte un modelo profesional viable para el nuevo siglo? ¿De qué modo habría que enseñar el arte en el contexto de la posmodernidad? ¿Qué clase de contenidos y de métodos puede llegar a desarrollar la educación artística? Y finalmente ¿Cuál sería el valor de ese arte y de esa formación? Se han formulado tantas definiciones de arte en el mundo posmoderno que dar respuesta a estas preguntas resulta difícil. En cualquier caso hay quienes afirman que el arte, tal como lo hemos conocido en el pasado, moderno pre-moderno, toca a su fin. Otros definen la posmodernidad en términos como 'pos paradigmática'.²³

Aparecen teorías alrededor del concepto del término cultura como una variable importante para la enseñanza artística, el mismo que desplaza preguntas sobre ¿qué es el arte? El arte ya no puede ser vista desde sus soportes o atributos, sino que ahora debe ser leído desde su simbología en interacción con la cultura. Así

²³ Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr, *La educación en el arte posmoderno* (Barcelona: Paidós, 2003), 144.

la obra de arte pasa a ser una actividad visual que se debe aprender a leer desde la cultura en la que se desarrolla.²⁴

Aunque el término cultura es bastante complejo de definir debido a que sus extensiones y usos son diversos, dentro de este trabajo se entiende por este concepto como la dimensión y extensión de la vida humana, la misma que se expresa a través de un conjunto de creencias y prácticas que determinan la vida de un grupo determinado de sujetos.

Otros términos que aparecen y se desprenden del concepto de cultura son el de Interculturalidad y el de Diversidad Cultural. Dentro de esta investigación el término Interculturalidad es entendido desde la definición que realiza Catherine Walsh en su texto “La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa”²⁵

Un proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimiento, valores y tradiciones distintas, enfocado en generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo plenos de las capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales, sociales y de género... que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas.

El concepto de diversidad cultural es entendido dentro de este trabajo como aquello que da cuenta de la plasticidad de la conducta humana evidenciado en el desarrollo de miradas plurales y heterogéneas sobre las sociedades en las que vivimos, así como en la diversidad de expresiones culturales que se producen.

Aquellos nuevos conceptos, esta manera diferente de entender y percibir el mundo, juegan el rol de dispositivos dentro del área de la educación artística, lo que provocan reformas educativas. Dentro de este contexto surge un concepto clave hasta nuestros días para la educación: La Transversalidad.

Este concepto que en su acepción más sencilla da cuenta de un atravesar del currículo a todos sus componentes educativos, supondría en un principio un cuestionamiento contundente sobre el rol de la educación en la formación integral de las personas. Es así que mientras para algunos teóricos como Carmen Alcaide la transversalidad es:

²⁴ Clifford Geertz, *El arte como sistema cultural* (Barcelona: Paidós, 1983).

²⁵ Catherine Walsh, “La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa”, *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia* 12 (1998).

una posibilidad de armonización e integración de personas o situaciones diferentes que sin perder su identidad o características pueden lograr una convivencia positiva para ambas partes²⁶

Sin embargo, este término también ha tenido cuestionamientos en los últimos años en especial a lo que se refiere a *qué es eso* que debe atravesar el currículo, Silvia Rendón en su texto sobre *Los Significados de la transversalidad del currículo*²⁷ lo señala de la siguiente manera:

¿Qué significa o qué quiere decir que esté en todas partes? ¿Qué es lo que debe estar en todas partes? ¿Los valores? ¿Aspectos procedimentales? ¿Formas de conocer y comprender la realidad, vale decir, aspectos epistemológicos?

Más allá de los válidos cuestionamientos y discusiones conceptuales sobre el término transversalidad dentro del área educativa, no se puede perder de vista que este trabajo pone énfasis en la importancia de la educación artística y como se ha desarrollado en las páginas previas, es necesario recalcar el carácter y las posibilidades integradoras del área dentro del currículo.

1.2 La Educación Artística dentro de la educación pública, recuento de experiencias en varios países Latinoamericanos: Cuba, Argentina, Colombia y Chile

Bajo este título es importante resaltar experiencias dadas esta vez en la región de Latinoamérica. La presencia de la asignatura o área de educación artística en el pensum de estudio en varios países de la región se debe a varias razones, por un lado está la importancia que ha cobrado el desarrollo de su propia historia en la que tanto sus teóricos como las teorías que se han propuesto han jugado un rol básico. Otra razón son las constantes revisiones educativas; a las prácticas fuera de la escuela que se han convertido un fuerte motor de formación de alumnos y también de docentes y en especial a las decisiones políticas, que aunque todavía insuficientes hay que reconocer que en algunos casos pocos gobiernos han sostenido procesos a través del fomento de claras políticas educativas.

En un mundo cada vez más individualista, en el que a pesar del desarrollo tecnológico y su mayor acceso, pareciera que cada vez nos cuesta más comunicarnos

²⁶ Carmen Alcaide, *Expresión plástica y visual para educadores, educación infantil y primaria* (Madrid: Editorial Concha Domínguez, 2003), 98.

²⁷ Silvia Rendón Pantoja, "Significados de la transversalidad del currículo", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI (2007), 1-2.

entre nosotros, los alumnos necesitan una educación artística que posibilite diálogos con la diversidad cultural local y la universal; una educación artística que nos sensibilice, que nos ayude a modificar las maneras en las que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás.

Luego de realizar un mapeo de las propuestas de educación artística en Latinoamérica, esta investigación recoge para el análisis a los siguientes países: Cuba, Argentina, Colombia y Chile, así como a España. Las razones de esta selección se basan en que son aquellos en los que desde hace varios años existe una mayor preocupación por al menos intentar incorporar o recuperar el área de Educación Artística en el currículo de educación pública. En este sentido, se analizará el nivel de desarrollo del componente artístico en sus propuestas curriculares, las mismas que por un lado coinciden, refuerzan y/o problematizan esta investigación.

A continuación un breve recorrido que recogerá las experiencias del área de artística en aquellos países.

1.2.1 Cuba: La Educación Artística en la Revolución

Uno de los principales y más visibles aportes de la Revolución Cubana ha sido la importancia de definir claramente un sistema nacional de educación pública: Masiva, gratuita, cuyos objetivos apuntan a la formación integral y humanista de sus alumnos, a través del estudio de varias disciplinas, entre las cuales el arte cumple un papel esencial. Su enseñanza se da con una frecuencia de 3 veces por semana, pero también se la ofrece como una opción extra curricular.

La educación en el arte se inicia desde la vida preescolar de los niños y niñas hasta el pre universitario o bachillerato en humanidades, esto último llama la atención porque da cuenta no únicamente de la importancia que tienen las artes en la educación, sino que concibe a esta área se como una opción laboral para los jóvenes: Los alumnos a los 15 años pueden optar por las llamadas “Escuelas de Instructores de Arte” y escoger entre cuatro especialidades: Artes Plásticas, Música, Teatro y Danza, un gran número de egresados de este bachillerato escoge la docencia en arte en las escuelas.²⁸

²⁸ Oficina Nacional de Estadísticas, Cuba, “Desarrollo de la Educación en Cuba”, en *La Educación en la Revolución 1958-2008*, publicaciones en saludo al 50 Aniversario del Triunfo de la Revolución, (Cuba, 2008),

En Cuba las políticas sobre la educación en las artes, desde la infancia hasta la vida adulta, se definen en conjunto entre los Ministerios de Educación y Cultura²⁹. Esta visión integral ha permitido que la Educación Artística cuente con un espacio permanente en la vida de las personas más allá del sistema escolar.

Existen diversos programas y proyectos administrados por municipios, casas de la cultura, centros culturales comunitarios, etc. Cuyos objetivos también son la formación de públicos y espectadores, este es un tema básico a tomar en cuenta como parte de esta visión integral de la educación en las artes, sin público formado es casi imposible que se mantenga una oferta cultural interesante y diversa.

Otra de las aristas de este convenio inter institucional es la capacitación permanente de profesores del área. En un inicio la revolución contó con el apoyo de maestros y maestras en varias disciplinas artísticas (ballet, piano, violón, teatro, cine, etc.) de países comunistas de Europa del Este, su aporte para el desarrollo de las artes en Cuba es básico para entender el nivel alcanzado por este país. Es importante recordar que muchos de los grandes artistas cubanos fueron formados por profesores de esa región. Las huellas que dejaron esos maestros y maestras extranjeras son visibles hasta la actualidad en Cuba.

Cuba es uno de los pocos países de la región que cuenta con estudios universitarios de hasta cuarto nivel en varias disciplinas artísticas, lo que da cuenta también de un sistema progresivo de educación que fomenta una capacitación continua para profesores del área. Un caso emblemático de este sistema, que además cuenta con una colaboración inter regional iberoamericana importantísima es la Escuela de Cine de San Antonio de los Baños.

Por otro lado este país cuenta con programas que acogen e impulsan las enseñanzas de las artes de manera no formal en centros comunitarios en especial en zonas rurales, integrando así a artesanos a un sistema que reivindica estos oficios como parte del acervo artístico y patrimonial del país.

<http://www.one.cu/publicaciones/50aniversario/educacion%20en%20la%20revolucion/03DESARROLLO%20DE%20LA%20EDUCACION.pdf>.

²⁹ Vivian Velunza [Viceministra de Cultura de Cuba], “La educación artística en las políticas culturales y educativas: convenio educación-cultura” (ponencia, Conferencia Regional de América Latina y El Caribe sobre Educación Artística: “Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades”, Colombia, 2005).

Pese a las críticas que podamos hacer sobre la libertad de las expresiones artísticas y culturales en la isla, o la manera en la que ciertos artistas son más visibles que otros, resulta innegable que la educación en las artes propuesta desde el Estado cubano no solo que funciona bastante bien, sino que es una referencia a nivel Latinoamericano en todas y cada una de las disciplinas artísticas, desde las más clásicas hasta las modernas.

1.2.2 Argentina: La Educación Artística en el Sistema Nacional de Educación

En este país existen desde el siglo XIX una suma de experiencias de la enseñanza del área. Es necesario recalcar que el área de artística está presente de manera obligatoria en cada uno de los niveles desde la educación inicial hasta la secundaria del sistema nacional de educación.

Desde este sistema actual existen varias políticas que han posibilitado el surgimiento de institutos o escuelas dedicados a la formación del arte, las mismas que tienen carácter público y están repartidas a lo largo del país, son de carácter opcional y en muchos casos son manejadas como parte de la opción de actividades extra curriculares, es decir luego de las horas obligatorias de clase.

Se especializan en la enseñanza de lo que denominan como educación “estética”, “artística” o “vocacional”, aquí se puede estudiar, dependiendo de la zona en la que se viva, varias disciplinas artísticas que van desde música hasta la literatura. El sistema está organizado en varios niveles progresivos y uno de los aspectos más interesantes es que acogen no sólo a niños o jóvenes en edad escolar, sino también a adultos mayores.

Esta apertura provoca el encuentro de diferentes generaciones bajo un mismo espacio en el que interactúan con una diversidad de manifestaciones artísticas y culturales contemporáneas tanto desde lo local como desde lo universal, utilizando todo tipo de tecnologías.³⁰ En muchos casos los contenidos y actividades impartidas en estas escuelas son definidos en conjunto con los alumnos de acuerdo a sus intereses.

³⁰ Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, *La Educación Artística en Argentina*, Encuentros Regionales de Educación Artística Inclusiva (Argentina, 2012), <<http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2012/11/Educaci%C3%B3n-Art%C3%ADstica-Inclusiva.pdf>>.

El canal *Encuentro* del Ministerio de Educación de ese país es otro programa que ha dado muy buenos resultados, inclusive su concepto está siendo replicado en otros países como el nuestro. *Encuentro* está al aire desde el año 2007 y aunque tiene una programación bastante variada, su principal objetivo es ser una herramienta educativa. La oferta propuesta por este canal promueve la producción nacional independiente, aquí se exhiben productos audiovisuales de todo género y formato, cuenta con destacados programas como *Encuentro en el Estudio*, programa dedicado a presentar a bandas y cantantes de música nacional y latinoamericana de todos los géneros, en los que además se graba el audio en vivo.

En lo que tiene que ver con la educación superior, en Argentina³¹ existe una diversidad de opciones para quienes quieran dedicarse profesionalmente al arte a través de conservatorios de música, escuelas de artes visuales, de teatro, de danza, de cerámica, de cine, etc. También existe una variedad de opciones de cuarto nivel con ofertas más prácticas y otras que apuntan a la teoría y la investigación.

Desde el sistema educativo de este país tienen claro el hecho de que no siempre un buen artista es un buen profesor, es por eso que existe una política que fomenta el desarrollo de docentes del área a partir de la oferta de estudios de especialización que incluyen hasta el cuarto nivel. Uno de los objetivos para el 2015 fue que el 70% de la plantilla de docentes dedicados a la enseñanza de artística en ese país deberán ser titulados.

Como en el caso de Cuba existe un acuerdo interinstitucional entre los Ministerios de Educación y Cultura, como consta en la última página del documento sobre La Educación Artística en Argentina³². Esta unión aparece nuevamente como un elemento fundamental a tomar en cuenta para fomentar un sistema del arte con importantes y permanentes resultados.

Argentina es conocido también por ser uno de los países latinoamericanos con mayor desarrollo de sus industrias culturales, este hecho no únicamente puede ser mirado por la básica ecuación del mercado y su número de consumidores. Contar con una política educativa y cultural que otorgue a la educación artística el espacio que en el mundo contemporáneo requiere, puede generar un cambio positivo que aporte incluso a la propuesta actual del gobierno ecuatoriano del “cambio de matriz productiva”.

³¹ *Ibíd.*

³² *Ibíd.*

1.2.3 Colombia: El arte como parte del desarrollo integral del ser humano

Desde hace ya dos décadas en Colombia aparecen varios programas que dan cuenta de la urgencia de incluir al área de artística como parte fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Varios de estos programas y proyectos fueron ejecutados desde sectores públicos y privados como museos, centros culturales, academias de ballet, etc.

Colombia es un país que ha vivido en guerra durante los últimos 50 años de su historia moderna, muchas fundaciones y organizaciones que trabajan con personas en zonas de riesgo o cuyas vidas han sido afectadas por la violencia desatada han optado por la Educación Artística como una herramienta clave para trabajar en procesos de habilitación y rehabilitación.

En la web del Ministerio de Educación³³ de ese país existe un interesante archivo tanto en textos como en video, que recoge experiencias de las prácticas de la enseñanza de la educación artística en varias regiones del país que se debatieron en el “Foro de Educación Artística y Cultural: el Arte y la Cultura fortaleciendo Competencias Básicas y Ciudadanas”.

Aunque el análisis de estas experiencias no es el objetivo de esta parte del capítulo por su extensión, es pertinente revisar ciertos conceptos y su práctica, ya que pueden resultar útiles para este trabajo.

El arte como herramienta pedagógica es uno de los ejes trabajados, así se plantea que para tener una formación integral es indispensable la sensibilización en el aspecto de la mirada del estudiante frente al mundo. Las artes plásticas forman parte de los ejercicios más usados en ciertas regiones del país.

En algunas regiones de ese país el eje es el diálogo existente entre arte y cultura, niños y niñas se expresan a través de lo corporal ya sea en bailes como también en teatro. Los temas de las danzas y las obras tienen que ver con el contexto en los que los estudiantes viven y se crean como espacios de encuentro entre niños y niñas de diferentes edades.

En otras regiones las preocupaciones estuvieron ligadas al aprovechamiento del tiempo libre para las artes, así se crearon espacios de enseñanza de la música de

³³ Ministerio de Educación Nacional de Colombia, “Experiencias Foro Educación Artística y Cultural”, en *Colombia aprende. La red del conocimiento*. <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-173455.html>> Consulta: mayo de 2015.

varios instrumentos, justamente este proyecto musical de la región de Antioquia fue creado para brindar una opción a niños y jóvenes que sufren del ambiente de violencia desatado en esa zona, en especial en la década de los 90.

Entre las experiencias de la región Centro Sur destaca el proyecto denominado “Carnaval Solorienta”, una propuesta que surge a manera de contestación cultural a la celebración de “Halloween”, este carnaval estudiantil tiene como objetivo resaltar la importancia de crear relatos propios.

Este documento señala también las falencias frente a la progresión de la formación en educación artística, es decir, que si bien es una materia obligatoria en escuelas y colegios, su continuidad en la universidad es muy restringida y el nivel todavía no es el óptimo. Por otro lado a diferencia de los países ya mencionados dentro de este capítulo, en Colombia no existe un trabajo interinstitucional entre el Ministerio de Educación y el Cultura, lo cual da cuenta de que pese a los grandes logros en varias regiones con la implementación de la enseñanza artística, no existe una política integral sobre el área.

1.2.4 Chile: La educación artística para la cohesión social

Este es uno de los países de la región que más avances ha desarrollado en la implementación del área de artística dentro de su currículo, esta evidencia se basa en el resultado de la comparación de la información recogida en este capítulo.

Como en muchos de los países de nuestra región varias disciplinas artísticas fueron incorporadas al pensum de estudios durante el siglo XIX como el dibujo, la pintura, el modelado, etc. Sin embargo no fue sino hasta mediados del siglo pasado que la asignatura se incorpora en ese país, aunque como sostiene en su texto Luis Hernán Errázuriz no fue sino hasta la vuelta a la democracia en la década del 90 que se realizan cambios en la orientación de la enseñanza de esta materia.³⁴

Este texto señala que durante el primer período de Michelle Bachelet como Presidenta de la República, se promulgó una nueva ley de educación en la que se definía al área de artística como una de las principales áreas de formación de los

³⁴ *La Educación Artística en el Sistema Nacional Chileno* (ponencia, UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean, Brasil, 2001), <<http://portal.unesco.org/culture/es/files/40444/12668488733errazuriz.pdf/errazuriz.pdf>>. Consulta: mayo de 2015.

alumnos, así equiparaba a lo Humanista con lo Científico y lo Técnico. Sin embargo menciona que cuando Sebastián Piñera asumió el poder una de sus primeras resoluciones como gobernante fue reducir las horas de enseñanza de las artes.

Con Bachelet al poder nuevamente se impone nuevamente su visión, y en la actualidad se están discutiendo varias reformas a la ley de educación, entre los temas más importantes son los que tienen que ver con su gratuidad.

El Ministerio de Educación es la institución que ha planteado el currículo del área para los diferentes niveles de escolaridad a nivel público, en este documento se plasma como los programas de artística abordan de manera más enfática las artes musicales y las artes visuales, aunque también se dictan teatro y danza en menor medida. Los planes y programas del Ministerio son obligatorios también para los establecimientos municipales, así como para los particulares que no cuentan con programas propios.

Como en Cuba y Argentina, en Chile también existe un trabajo mancomunado entre el Ministerio de Educación y el Centro Nacional de Cultura y las Artes³⁵, este último ha implementado tiene varios programas y proyectos que refuerzan el papel que desempeña la educación en las artes en el desarrollo de la creatividad.

Entre los proyectos más interesantes están el del fomento al arte en la educación, un fondo concursable cuyo objetivo es financiar programas que formen desde el arte, la convocatoria está dirigida a instituciones, centros públicos o privados que imparten educación formal y no formal en las artes. Otro proyecto, resultado del trabajo interinstitucional, es el llamado “Núcleo de Educación Artística” que propone la creación de un espacio de diálogo y vínculo entre diversos actores del sistema educativo: la sociedad civil, artistas, padres, académicos, etc. Su objetivo es contar con un espacio permanente de capacitación y discusión de modelos de enseñanza del arte, ya sea en espacios público, privados, formales o informales.

En la experiencia chilena la unión de los Ministerios de Educación y Cultura ha posibilitado por un lado el apareamiento de nuevas maneras de fomentar la educación en las artes, pero además ha abierto un espacio para que otros sectores de la sociedad se involucren, este es un avance significativo, en especial en una

³⁵ Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile, “Quiénes somos”, <<http://www.cultura.gob.cl/institucion/quienes-somos/>>. Consulta: abril de 2015.

sociedad que vivió décadas de silenciamiento y división causados por la dictadura Pinochetista. Aunque el arte y su educación no sean la solución a todos los problemas de las sociedades contemporáneas, si proponen al menos nuevas lecturas y fomentan además un espíritu de respeto, ciudadanía y tolerancia a la diversidad cultural.

1.2.5 Ecuador: Experiencias de desarrollo de destrezas a través de arte

En el Ecuador existen varias experiencias pedagógicas alternativas que proponen la inclusión del enfoque artístico como eje central del aprendizaje dentro del sistema de educación pública, ya sea en escuelas municipales, comunitarias o estatales. Algunas de estas prácticas fueron recogidas en un libro auspiciado por el Ministerio de Educación y la Entidad de Cooperación Flamenca VVOB llamado “Caminos pedagógicos hacia la calidad: Experiencias significativas en escuelas del Ecuador”³⁶ cuyo objetivo fue sistematizar diez años de experiencias de enseñanza de 74 escuelas de varias provincias del Ecuador.

Entre las experiencias más interesantes desde la educación artística está la de la Escuela “23 de Octubre” ubicada en el Cantón Montecristi en la provincia de Manabí, en la que se utilizó la enseñanza de las artes plásticas para desarrollar destrezas que permita a los estudiantes resolver problemas desde otras perspectivas, así como una alternativa para incentivar su desarrollo lingüístico.

Otra experiencia, recogida en la misma provincia de Manabí, es la de la Escuela Dr. Carlos Romo Dávila, la misma que buscaba utilizar a la danza como una herramienta de rescate de las tradiciones de la comunidad. Este proyecto tuvo como resultado el aprendizaje de varias destrezas como el trabajo en grupo, liderazgo, rescate del patrimonio cultural, involucramiento de todos los actores cercanos a la comunidad educativa, entre los más importantes.

Otras experiencias del mismo libro recogen el uso pedagógico de la literatura, a través de cuentos y leyendas locales, elaboración de materiales didácticos propios, construcción de museos locales, el juego como herramienta de aprendizaje de respecto y una serie de ejercicios alternativos.

³⁶ Ministerio de Educación del Ecuador / VVOB, *Caminos pedagógicos hacia la Calidad. Experiencias significativas en escuelas del Ecuador*, segunda ed. (Quito, 2011), <http://docentesinnovadores.perueduca.pe/wp-content/uploads/2016/01/2011_egc_caminos_pedagogicos_hacia_la_calidad_2_edicin.pdf>. Consulta: febrero de 2016.

Este tipo de investigaciones son importantes porque se convierten en una significativa contribución al mejoramiento de las prácticas educativas actuales, así como deberían ser tomados en cuenta como insumos vitales para enfrentar procesos de reajustes curriculares, no sólo del área de artística, sino a también de las demás disciplinas del sistema educativo nacional.

Capítulo II

La importancia de la Educación Artística para el desarrollo integral del ser humano

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ha sido una de las organizaciones, junto con La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) que más pensamiento y reflexión han generado sobre la Educación Artística, sus fundamentos y enfoques conceptuales, tanto en América Latina como en España. A propósito de la conmemoración de los bicentenarios de independencia de varios países Latinoamericanos de España, se generó un acuerdo con todos los Ministros de Educación. Al proyecto se lo denominó: *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.

Entre los materiales elaborados está el libro titulado *Educación Artística, cultura y ciudadanía*³⁷, el mismo que surge a partir de la preocupación al constatar que el área de artística es todavía marginal dentro del pensum de estudios e incluso en muchos casos al margen del sistema educativo público y formal. Su contenido recopila una serie de reflexiones alrededor de los fundamentos conceptuales del área, las políticas educativas, los procesos y algunas experiencias en Latinoamérica y en España. Uno de los resultados de este trabajo es el de tener un amplio marco teórico sobre el estado de esta materia en varios países de la región y España, el segundo resultado es la posibilidad de re pensar el presente e imaginar el futuro cercano de la educación artística.

Este libro propone varios enfoques conceptuales:

1. Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano
2. Construcción ciudadana y educación artística
3. Diversidad cultural y educación artística
4. Culturas juveniles y ambientes escolares
5. Arte, revolución tecnológica y educación

Durante este capítulo analizaremos varios de los enfoques conceptuales

³⁷ Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucia G. Pimentel, coords. *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*, Metas Educativas 2021 (Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011).

propuestos en el libro, con el objetivo de dar un paso más que nos acerque al entendimiento de la importancia de la enseñanza de la educación artística como un área fundamental para el desarrollo integral del ser humano en el mundo contemporáneo.

2.1 La Educación Artística y la participación ciudadana

¿Cuál es el papel que cumple el arte en la construcción de ciudadanía de una persona? Aunque no existe una sola respuesta para esta pregunta, dentro de este ítem se referirá a varios puntos en los que la formación en ciudadanía y el desarrollo de la civilidad son aspectos que pueden ser abordados desde la enseñanza del arte.

Para comprender a qué se refiere el concepto de construcción ciudadana, en primer lugar es importante definir de manera general dos conceptos que están sustancialmente conectados, el de democracia y el de ciudadanía.

Para la autora del texto *Construcción Ciudadana y Educación Artística*, Florisabel Rodríguez³⁸ la ciudadanía es un concepto que está intrínsecamente relacionado al de democracia:

Conforme se extendía el concepto de democracia, también lo hacía el de ciudadanía y viceversa. Para ambos conceptos se pueden distinguir tres dimensiones: un mínimo, un concepto ampliado y un ideal³⁹

El concepto mínimo hace referencia a una idea generalizada sobre la ciudadanía, la misma que se relaciona con los derechos y responsabilidades civiles y políticas de las personas que viven dentro de una sociedad y espacio común, las ampliaciones a este concepto, como señala Rodríguez, son el resultado en el tiempo luego de varias luchas y conquistas sociales, en este sentido la ciudadanía y su desarrollo se dan en la medida en que existe participación ciudadana.

Este último concepto, el de participación ciudadana, a su vez es la medición del estado de democracia en el que vive una sociedad, como sostiene Sosa⁴⁰ la democracia es un modo de tomar decisiones y ponerlas en práctica:

Se asocia a la democracia porque es el régimen político que depende de la

³⁸ Florisabel Rodríguez, “Construcción Ciudadana y Educación Artística”, en Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel, coords. *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*, Metas Educativas 2021 (Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011).

³⁹ *Ibid.*, 25.

⁴⁰ Arturo Sosa, *Escuela y ciudadanía* (Guayana, Venezuela: Encuentro Pedagógico de Fe y Alegría, 2001), 17.

actividad permanente de la sociedad civil en contraposición de los regímenes autoritarios, tiránicos o dictatoriales que dependen de dominar o eliminar el ejercicio normal de la ciudadanía.

La escuela es uno de los principales espacios de convivencia con los otros (aquellos que no son la familia) que experimentan los niños y niñas, si antes el infante tenía una cierta noción de su individualidad y de ser parte de una especie, ahora en ese otro espacio él deberá adquirir la conciencia de que es parte de algo más grande, en palabras de Morin:⁴¹

Todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.

Para Morin al tener conciencia de esta triple realidad podremos enfrentar de mejor manera nuestras relaciones entre los individuos y la sociedad como especie humana. Pero si el ejercicio de ciudadanía depende de nuestra participación para incidir en la democracia en la que vivimos cabe la pregunta: ¿Qué modelos democráticos se practican en el sistema educativo nacional? ¿Será que el nuevo modelo impuesto por ejemplo por la Senescyt (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador) es más democrático? En este punto es necesario retomar el texto de Rodríguez en el que habla sobre esa dimensión “ideal” para la autora ésta hace referencia a ese norte u objetivo al que se deberían encaminar las instituciones.

Los seres humanos no aprenden espontáneamente a ser ciudadanos o a convivir con los otros, así la educación escolar es una de las principales vertientes de enseñanza de ciudadanía, entonces: ¿Qué tipo de ciudadanos se están forjando bajo el sistema educativo?

La importancia que para Rodríguez pueden tener las políticas educativas es se evidencia cuando sostiene que:

Se ha de buscar la construcción de una ciudadanía que logre al mismo tiempo ser crítica e integrada. Esto es, que sea parte del sistema político, que no se disocie de él, sino, por el contrario, lo conozca y tenga la capacidad de incidir en él.⁴²

La autora propone que para desarrollar la ciudadanía en las aulas se deben tomar en cuenta tres dimensiones interrelacionadas: una cognitiva, una formativa y

⁴¹ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2011).

⁴² Rodríguez, “Construcción Ciudadana y Educación Artística”, 26.

una de competencias ciudadanas. La primera daría cuenta de la democracia particular en la que se vive en el país, el ideal al que se quiere llegar, pero también una mirada crítica de la realidad y su complejidad, con sus logros y aciertos, pero también con sus errores y desaciertos. La dimensión formativa es la que debe determinar los valores generales que regirán las actitudes, las prácticas y los juicios, esto deberán jerarquizarse e interiorizarse a partir de su reflexión permanente, no de su verbalización. En muchos casos estos valores en varias instituciones educativas están fuertemente relacionados con los valores democráticos como igualdad, solidaridad, libertad, equidad, tolerancia, etc.

Dentro de este punto, el de los valores, es pertinente realizar un breve repaso sobre aquellos que propone el sistema educativo nacional para tratar de entender el contexto desde el cual se crean las propuestas curriculares en el país. También porque es preciso cuestionar estas bases que forman parte del contexto desde el cual se crean las propuestas curriculares en el país. Listado de valores.⁴³

Honestidad, para tener comportamientos transparentes –honradez, sinceridad, autenticidad, integridad– con nuestros semejantes y permitir que la confianza colectiva se transforme en una fuerza de gran valor.

Justicia, para reconocer y fomentar las buenas acciones y causas, condenar aquellos comportamientos que hacen daño a los individuos y a la sociedad, y velar por la justicia a fin de que no se produzcan actos de corrupción.

Respeto, empezando por el que nos debemos a nosotros mismos y a nuestros semejantes, al ambiente, a los seres vivos y a la naturaleza, sin olvidar las leyes, normas sociales y la memoria de nuestros antepasados.

Paz, para fomentar la confianza en nuestras relaciones con los demás, para reaccionar con calma, firmeza y serenidad frente a las agresiones, y para reconocer la dignidad y los derechos de las personas.

Solidaridad, para que los ciudadanos y ciudadanas colaboren mutuamente frente a problemas o necesidades y se consiga así un fin común, con entusiasmo, firmeza, lealtad, generosidad y fraternidad.

Responsabilidad, para darnos cuenta de las consecuencias que tiene todo lo que hacemos o dejamos de hacer, sobre nosotros mismos o sobre los demás, y como garantía de los compromisos adquiridos.

Pluralismo, para fomentar el respeto a la libertad de opinión y de expresión del pensamiento, y para desarrollar libremente personalidad, doctrina e ideología, con respeto al orden jurídico y a los derechos de los demás.

Siguiendo la mirada crítica que aporta Rodríguez sobre la dimensión formativa del sistema educativo, se infiere que resulta pertinente revisar los valores

⁴³ Ministerio de Educación del Ecuador, “Misión, visión, valores”, <<http://educacion.gob.ec/valores-mision-vision/>>. Consulta: junio de 2015.

del sistema educativo nacional actual, ampliando la mirada hacia otros más inclusivos como la equidad por ejemplo.

La tercera dimensión a la que hace referencia Rodríguez es la de las competencias ciudadanas, en primer lugar la autora las define como aquellas prácticas que no deben ser confundidas con las basadas en valores democráticos, luego sostiene que:

Precisado así el término, hay al menos tres competencias que son necesarias para la vida democrática: la de comunicación y deliberación, la de resolución y manejo pacífico de conflictos y la de participación-representación⁴⁴

La autora plantea que la mejor manera de enseñar estos “valores” o “competencias” es a través de definirlos democráticamente en primer lugar dentro del sistema educativo, entre docentes, alumnos y padres de familia. Para su enseñanza, sugiere que se la realice a partir de talleres ya que estos tienen la ventaja de ser prácticos, en los que hay una cercanía con el profesor y la acción entre un grupo de alumnos. Aquí es donde propone que debe entrar el arte, la autora habla de que no debe ser de manera subordinada, sino más bien bajo la premisa de enfocar la cívica desde el arte:

Cuando el estudiantado conoce, entiende y aprecia las artes y además desarrolla la capacidad de expresarse individual y colectivamente, se abren también los espacios para la formación ciudadana mediante la formación artística.⁴⁵

La enseñanza del arte incentiva nuevas maneras de relacionarnos ya que desde su práctica en las escuelas podría promover el respeto a la diversidad cultural, la solidaridad, el trabajo en grupo, por lo tanto podría incidir en la mejora de las relaciones entre los alumnos, contribuyendo en la resolución de conflictos en las aulas. La educación artística en concordancia con la construcción de ciudadanía brindan herramientas que permitirían que los estudiantes afronten problemas y también sus soluciones de una manera conjunta, reforzando en última instancia a la democracia en la que vivimos.

⁴⁴ Rodríguez, “Construcción Ciudadana y Educación Artística”, 26.

⁴⁵ *Ibid.*, 27.

2.2 La Educación Artística y la diversidad cultural

Como vimos en el texto anterior si la aplicación del concepto de ciudadanía junto a al de educación artística son fundamentales para que en las aulas los alumnos aprendan el respeto, la solidaridad, y una mejor manera de relacionarse, de acuerdo a los autores Imanol Aguirre y Lucina Jiménez.⁴⁶

La diversidad cultural no ha sido una preocupación en la educación artística ni en términos de contenidos, orientación estética e incluso, nos atreveríamos a decir, que ni de participación social, pues hace poco que se reconoce que la educación artística no es exclusiva de una élite que desea dedicarse profesionalmente a las artes.

Para ellos la diversidad cultural es un concepto que debe debatirse dentro de los sistemas de educación para que se ajuste a la actualidad de lo que se vive dentro de él, para ello proponen en primera instancia que las nociones de multiculturalidad e interculturalidad trasciendan lo etnográfico:

necesitamos construir un nuevo discurso sobre la diversidad cultural para abordar la educación artística, a fin de que esta no se limite a una visión etnicista, por demás descontextualizada, que también despoja a lo indígena de su dimensión contemporánea y diversa. Por ello vale la pena adentrarse en el debate de la “multiculturalidad” dentro del contexto general de la educación, para ver cómo se entronca con el tema de la educación artística.⁴⁷

Si el currículo del sistema educativo público, como señaló César Coll⁴⁸ durante el taller sobre el currículo y su reajuste⁴⁹, es hacer una propuesta de un tipo de personas que queremos formar en la sociedad, todas aquellas deben contar con los mismos conocimientos básicos imprescindibles, de tal manera que la enseñanza curricular debe garantizar que todos los graduados del sistema estén en las mismas condiciones para enfrentarse a la vida profesional.

Cabe preguntare ¿Será que el sistema educativo actual ecuatoriano garantiza la igualdad de conocimientos, saberes, herramientas, etc., de todos los estudiantes al graduarse? ¿Cómo se puede incorporar la diversidad cultural en el sistema educativo

⁴⁶ Imanol Aguirre y Lucina Jiménez, “Diversidad Cultural y Educación Artística”, en Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel, coords. *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*, Metas Educativas 2021 (Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011)..

⁴⁷ *Ibid.*, 31.

⁴⁸ El doctor César Coll, experto en desarrollo curricular de la Universidad de Barcelona, es el principal consultor y asesor del reajuste curricular que lleva a cabo el Ministerio de Educación del Ecuador desde el año 2014 hasta la fecha.

⁴⁹ Asistí al taller en octubre de 2014 como parte del equipo externo de consultoría del área de Educación Artística para el Ministerio de Educación.

si cuando hablamos dentro de él de términos como lo intercultural todavía se piensa en pocos grupos étnicos?

El debate sobre la diversidad cultural ha tomado mayor importancia dentro del mundo del arte y la pedagogía, un interesante ejemplo de ello es el libro compilado por Catherine Walsh⁵⁰, que recoge una serie de experiencias pedagógicas, implementadas como estrategias que promueven procesos de descolonización latinoamericanos.

En el caso del sistema educativo el debate sobre la diversidad cultural todavía está pendiente a nivel nacional, el reto es justamente incorporar este concepto y en este sentido la educación artística es el espacio natural para que se desarrolle.

Este proceso permitiría volver a pensar en los contenidos que desde el área de artística se imparten en las aulas: Las llamadas “artes populares” o “artesánias” siempre han estado en los márgenes de lo que consideramos “arte”, y en la mayoría de casos son estudiados dentro de las aulas como parte del patrimonio ancestral. La propuesta debería encaminarse a que se aprenda sobre el arte occidental, pero también sobre esas “otras” artes ¿Por qué no incorporar al estudio de la música otros instrumentos como los andinos? ¿Por qué no estudiar técnicas de tejido de telares pre hispánico?

Al respecto los autores Aguirre y Jiménez proponen que la diversidad cultural en la escuela, ya sea desde la estrategia pedagógica del multiculturalismo o como en el caso ecuatoriano desde la interculturalidad, se despegue de su territorialidad a la hora de organizar el currículo rompiendo así con una visión etnicista o indigenista de las culturas, sin que esto signifique dejar de lado los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas, sino observar con una mirada contemporánea los procesos de hibridación:

Ahí están los grupos de rock indígenas, las fiestas desterritorializadas y las músicas fusión que elaboran diversos grupos étnicos que se miran a sí mismos con los ojos del mundo tecnológico y migratorio de nuestros días.⁵¹

Este componente de interculturalidad permitiría por ejemplo que desde las instituciones educativas se estudie al videoclip que hace el director que vive en New York y al que vive en Cotacachi; la ropa diseñada por la firma *Channel* y las

⁵⁰ Catherine Walsh, edit. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y(re) vivir*, tomo I, Serie Pensamiento Decolonial (Quito: Abya Yala, 2013).

⁵¹ Aguirre y Jiménez, “Diversidad Cultural y Educación Artística”, 38.

macanas diseñadas por las mujeres en Gualaceo.

Los resultados que aparezcan de este drástico cambio en el sistema educativo puede tener repercusiones no únicamente a nivel descolonizador de mentes, la mera colocación al mismo nivel de esas “otras” artes es de por sí una re significación de la connotación siempre compleja de la “otredad”, sino también a nivel del despertar de la creatividad e inclusive a nivel de formación de públicos con una mirada crítica sobre las expresiones culturales y artísticas contemporáneas.

Para finalizar con este apartado, nuevamente este trabajo rescata el punto de vista de los autores Aguirre y Jiménez cuando proponen que:

Sería bueno, por tanto, que desde las propuestas multiculturalistas en educación no se perdiera de vista nunca la pregunta sobre la procedencia de los valores que se suelen presentar como esenciales o característicos de una cultura, así como sobre la posición que ocupan sus defensores en el juego de las hegemonías sociales, políticas y económicas presentes en dichos entornos culturales.⁵²

Si el sistema educativo no está abierto a que se recojan todas las voces y sus expresiones culturales y artísticas contemporáneas en su currículo, de acuerdo a los intereses pactados entre alumnos y docentes, siempre será un sistema excluyente, se concluye en este sentido que una de las tareas impostergables es el debate sobre qué se entiende por interculturalidad en la educación.

2.3 La Educación Artística y el arte contemporáneo

Definir al arte contemporáneo no es tarea sencilla y tampoco es el objetivo de este trabajo, en especial porque es un término en constante mutación y porque en términos cronológicos da cuenta del arte que se realiza desde finales del siglo pasado (1960) hasta la actualidad. Aunque también hay quienes sostienen que su período ya fue o que es un término ambiguo o desgastado, lo cierto es que cuando se habla de arte contemporáneo y de su enseñanza en las escuelas, usualmente se hace referencia a ese arte caracterizado por la *desmaterialización de la obra de arte*⁵³, es decir por su rompimiento con el arte y sus límites.

El arte contemporáneo se caracteriza por tener vínculos estrechos con el arte, las ciencias y tecnologías, las herramientas que utiliza son tan variadas simples o

⁵² *Ibid.*, 41.

⁵³ Anna María Guasch, *El Arte último del Siglo XX* (Madrid: Alianza Editorial, 2000).

complejas que tener acceso a él puede resultar en un importante aporte que potencie estrategias entre los estudiantes como creatividad, innovación, imaginación, etc.

En el tercer capítulo del libro analizado, llamado Arte, enseñanza y comunidades de Juliana Gouthier⁵⁴ la autora comparte la experiencia realizada con cerca de 60 niños en Brasil durante clases de educación artística: Los alumnos habían revisado la obra de artistas como Arcimboldo⁵⁵ y Matisse⁵⁶, como señala Gouthier:

Una imagen de la obra de Jailton Moreira⁵⁷ –artista contemporáneo de Porto Alegre (Brasil)– publicada en el suplemento “Mais” del periódico Folha de São Paulo con el sugerente título del poema ¿Cómo dibujar naranjas? fue la que más nos llamó la atención.

A partir de esta imagen los docentes pusieron en práctica con sus alumnos un juego de experimentación con naranjas en un proyecto al que llamaron “Cómo dibujar con naranjas” cada estudiante debía hacer una investigación personal con el objeto en cuestión, también podía utilizar cualquier otro recurso del aula como pinturas, lápices, papel, pega, tijeras, etc. El resultado fue que cada alumno trabajó con la naranja a su manera, utilizando algunos su jugo, otros su cáscara, otros sus pepas, etc. Como señala la autora la naranja pasó de ser una fruta a ser un objeto de arte al estilo de la obra de artistas como Duchamp o Magritte:

Sin embargo, a pesar de ser desplazada del lugar del modelo para ocupar el de una representación, todavía sigue en el mismo lugar, como modelo y, simultáneamente, como materia para la representación. Cabe una posibilidad de observación carnal, que puede constituirse sumando el toque –suave o no–, el olor, la densidad, el zumo, el jugo, la humedad, el sabor del gajo o de la piel e incluso el sonido. Sin embargo, la representación nunca deja de remitirnos a su origen.⁵⁸

Se pueden sacar varias conclusiones importantes de un ejercicio de enseñanza de arte contemporáneo en la escuela como la descrita arriba, en primera instancia está la posibilidad de experimentar en escuelas (rurales, urbanas, costa, sierra u oriente) el arte contemporáneo. Ya no se necesita salir al museo o al centro cultural, porque además cabe recordar que estos espacios no están en todas las ciudades, el

⁵⁴ Juliana Gouthier, “Arte, enseñanza y comunidades: tejiendo relaciones”, en Andrea Giráldez y Lucía Pimentel, coords. *Educación Artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*, Metas Educativas 2021 (Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011), 31-8.

⁵⁵ Giuseppe Arcimboldo, *Alegoría del Invierno*, 1563.

⁵⁶ Henri Matisse, *The Dinner Table* (La Mesa de la Cena), 1897

⁵⁷ Jailton Moreira, ilustración del poema de Manoel Ricardo de Lima *Como desenhar laranjas*, publicado en el suplemento “Mais!” del periódico *Folha de São Paulo* (San Pablo), 3 de noviembre de 2002.

⁵⁸ Gouthier, “Arte, enseñanza y comunidades: tejiendo relaciones”, 37.

arte contemporáneo puede ser cercano a la vida de los estudiantes y de la comunidad en la que viven.

La segunda conclusión importante es que el arte contemporáneo les permite conocer y valorar los procesos. En este caso, más allá de los resultados, que pueden ser muy buenos, en donde se puso el énfasis fue en la experimentación con la fruta y sus elementos, así como la metodología y materiales que cada estudiante eligió. Desde la escuela podrían aprovechar al máximo esta característica de libertad innata del arte contemporáneo, no únicamente para entender procesos artísticos, sino también nos para entender los de las otras asignaturas.

Una tercera conclusión es el hecho de que el arte contemporáneo es diverso, como lo señala Stella Maris Muiños de Britos:⁵⁹

El arte de nuestro tiempo ofrece una sorprendente multiplicidad de manifestaciones y experiencias a cada paso. Como si el mundo se hubiera transformado en un gran laboratorio, se prueban y utilizan técnicas, materiales y tecnologías de todo tipo.

Así el arte y en especial el denominado como contemporáneo puede convertirse en este espacio en el que los estudiantes se pueden encontrar, reconocer y sentirse parte del mundo, ya que su característica principal es justamente su dinamismo y labilidad. La misma autora se refiere esto de la siguiente manera:

Es el arte el que ha mundializado el mundo, el que no ha reconocido límites, el que ha promovido y practicado el diálogo intercultural, el que reconoce al otro desde la igualdad de su humanidad y desde su diferencia cultural, el que promueve identidad en contextos multiculturales. Es el arte el que irrumpe en el espacio público como derecho humano y habilita construcción de ciudadanía.⁶⁰

Otro aspecto importante de la enseñanza del arte contemporáneo es que los docentes que lo imparten no tiene que tener una determinada experticia en historia del arte, sino recibir herramientas y capacitaciones que les permitan acceder a esta comprensión más libre y cercana. Para que esto se suceda se recomienda que desde el currículo haya la suficiente libertad que promueva que los alumnos elijan, de acuerdo a su entorno e intereses, sus propias experiencias del arte. El docente debe favorecer y motivar la expresiones de sus alumnos, entendiendo el contexto de la escuela y también en el que se desarrolla cada grupo.

⁵⁹ Stella Maris Muiños de Britos, “La educación artística en la cultura contemporánea”, en Andrea Giráldez y Lucía Pimentel, coords. *Educación Artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*, Metas Educativas 2021 (Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011), 9-20.

⁶⁰ *Ibid.*, 12.

Este último aspecto es importante tener claro dentro del sistema educativo, y que además está ligado al tema sobre la diversidad cultural que desarrollamos previamente, en el sentido de que la enseñanza del arte en las escuelas puede ser una efectiva herramienta para descolonizar. Experiencias como invitar a las escuelas a compartir a artistas nacionales o artesanos cercanos a las comunidades donde están las escuelas, puede propiciar una mejor relación entre el mundo del arte y el sistema educativo, pudiéndose convertir en una inspiración para futuros artistas y espectadores/apreciadores del arte, porque estos últimos se convierten en coproductores de una experiencia de arte contemporáneo.

En el Ecuador existen iniciativas y proyectos que trabajan en la formación de nuevos creadores/públicos desde el arte contemporáneo. El Centro de Arte Contemporáneo de Quito (CAC) a través de su laboratorio *Cac Lab*⁶¹ es un ejemplo concreto de esto. Así mismo dentro de este espacio se han dado otros procesos de mediación entre los artistas y sus obras con otros públicos como niños y jóvenes en edad escolar.

Las artes contemporáneas también son esa fuente para reflexionar, entender, cuestionar, analizar, el mundo, nuestras vidas y las de los otros, etc. Muchos de los estudiantes son practicantes de estas artes, aún sin saberlo, por ejemplo están quienes bailan ritmos contemporáneos como el *hip-hop*, *el break dance* o el *free style*, por lo tanto la aplicación de la enseñanza del arte contemporáneo se daría casi de una manera natural para ellos y se puede convertir en una gran herramienta para pensarnos y re pensarnos, en palabras de Mutis⁶² su enseñanza la convierte en un potente “iluminador procesos”.

Cabe cuestionar si desde otras asignaturas como por ejemplo las Matemáticas, que al momento es la asignatura más vista dentro del currículo nacional⁶³ ¿Puede generar esta experiencia “iluminadora” sobre el mundo en el que vivimos? o si las ciencias naturales⁶⁴ ¿Motivan a encontrar varias respuestas y soluciones a un mismo problema?

De esta manera podemos inferir que necesitamos de una adecuada y urgente preocupación desde el sistema educativo, desde padres y madres de familia y la

⁶¹ Centro de Arte Contemporáneo, *Cac Lab: Cuarto de proyectos*, <<http://www.centrodeartecontemporaneo.gob.ec/index.php/cac-lab>>. Consulta: noviembre de 2015.

⁶² Muiños de Britos, “La educación artística en la cultura contemporánea”, 12.

⁶³ Tiene un promedio de 5 horas a la semana, mientras que la materia de educación estética (EGB) y/o artística (BGU) tiene dos horas.

⁶⁴ Otra de las asignaturas con mayor frecuencia en el currículo nacional.

comunidad educativa en general, para que exista cada vez un mayor reconocimiento de que el arte es una gran estrategia pedagógica para la comprensión y la construcción del mundo, la educación artística puede ser una apuesta a través de la que las personas tienen la posibilidad de cuestionar y cambiar su entorno inmediato y colectivo y explorar nuevas maneras de ser y estar en el mundo.

2.4 La Educación Artística y las nuevas tecnologías

Las Nuevas tecnologías o llamadas TIC han cambiado la manera en la que los seres humanos se expresan y se comunican, cada día se camina hacia un mundo saturado de información, de imágenes, de textos visuales, de filmes, etc. Sin embargo paradójicamente esto no quiere decir que nos comunicamos mejor entre nosotros, así la educación podría plantearse como un sistema que nos brinde herramientas para comprender(nos) mejor. En este sentido es el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (1921) quien dice que:

Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.⁶⁵

Por otro lado actualmente desde la escuela no se está brindando las herramientas necesarias a los alumnos para que entiendan de manera crítica lo que ven. En el país esta situación es más compleja de analizar debido al acceso todavía minoritario a las nuevas tecnologías como el internet, computadores, cámaras, etc. Si el analfabetismo fue (es) uno de los terribles males que aquejaban a grandes grupos de nuestra población hasta el siglo pasado, los analfabetismos estéticos y digitales actuales pueden dar como resultado peores consecuencias a nivel de exclusión:

Ambas formas de analfabetismo tendrán incluso peores consecuencias, no únicamente a nivel similar a la que se produce en los analfabetismos estéticos, que se derivan de la no participación en el conocimiento y la apropiación de otros lenguajes artísticos.⁶⁶

⁶⁵ Edgar Morin, “Enseñar la comprensión”, en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Francia: UNESCO, 1999), 51.

⁶⁶ Lucina Jiménez, “Diversidad Cultural y Educación Artística”, en Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucia G. Pimentel, coords. *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, Metas Educativas 2021* (Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011).

Estos otros analfabetismos ya no pueden limitarse únicamente a la comprensión de la lectura-escritura o el cálculo matemático, para desenvolverse en las sociedades actuales se necesita de otro tipo de herramientas, más elevadas y diversas, quienes no tengan acceso a ellas se encontrarán en una situación de analfabetismo funcional. Teóricos como Ramón Flecha (1940) han nominado a esta nueva situación como *analfabetismo cultural*⁶⁷, cuyas características fueron enunciadas por la Unesco en 1990 durante el seminario *Functional Literacy in Eastern and Western Europe* de la siguiente manera:

- a) El analfabetismo cultural es un problema de las sociedades, no una deficiencia de las personas. La teoría del déficit debe ser nítidamente rechazada. Las personas analfabetas tienen una gran riqueza cultural, pero la sociedad opta arbitrariamente por otro modelo que ellas no dominan.
- b) El problema no es que la sociedad actual introduzca unas nuevas competencias mucho más complicadas que las tradicionales, sino que las resuelva aceleradamente y no posibilite a determinados colectivos su asimilación a un ritmo adecuado. Las personas analfabetas poseen en muchos casos competencias mucho más complejas y ricas pero sin que se asiente en ellas el modelo cultural dominante.
- c) La funcionalidad se refiere a que lo importante no son los contenidos en sí, sino su capacidad de aplicación a los diferentes contextos de la vida de las personas y los colectivos. Esta concepción abarca tanto el aprendizaje instrumental como el comunicativo y supone una orientación crítica respecto del dominio de la realidad cultural.
- d) El analfabetismo funcional no es determinado por la ausencia de una determinada competencia, sino por la incapacidad de aprenderla cuando se necesita dominarla.
- e) Las competencias contempladas son sólo las esenciales para desenvolverse en la actual sociedad”.

Por otro lado, la incorporación de las TIC y sus múltiples formas y maneras de interacción, han cambiado la manera en la que se expresan las subjetividades de los sujetos y también la manera en la que entienden la comunicación o incluso el entretenimiento. Es urgente que el sistema educativo se adapte a esta nueva forma de entender el mundo desde lo tecnológico, en especial porque los mayores usuarios de las TIC son justamente jóvenes en edad escolar.

Desde el sistema educativo nacional se requiere que se abran otros espacios en los que los estudiantes puedan experimentar con las TIC, estas acciones pueden llevar a que ellos por un lado sean capaces de “leer” “entender” estos nuevos “textos”, y por lo tanto integrarse al mundo ejerciendo prácticas culturales. Por otro lado supone un entendimiento de que los estudiantes son también productores culturales, a partir de la experimentación y el ejercicio de creación ellos, en lugar de

⁶⁷ Ramón Flecha, “Educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad”, en *Igualdad educativa y diferencia cultural* (Barcelona: El Roure Editorial, 1992).

teorizar, viven la necesidad de construir discursos por sí mismos.

La introducción de nuevas tecnologías en la escuela supone también que desde la disciplina de Educación Artística se cambien ciertos conceptos como ese de las “artes plásticas” por el de las “artes visuales” así se podría incorporar los video juegos, video clips, el cine, fotografía digital, etc.

En este punto es necesario hablar sobre el rol de los docentes como agentes fundamentales para la introducción de las nuevas tecnologías en el área de artística:

la función de los docentes ya no consiste sólo en facilitar el desarrollo de habilidades técnicas relacionadas con las artes visuales, la música, la danza, el cine u otros lenguajes, sino también en proporcionar un espacio en el que los estudiantes puedan construir significados a partir del conjunto de la información visual, sonora, textual, audiovisual y multimedia a la que diariamente tienen acceso, y a crear, publicar, difundir y compartir sus propias producciones.⁶⁸

Debe ser una prioridad del sistema educativo crear espacios de capacitación a los docentes en temas de las TIC, de tal manera que ellos se apoyen en éstas para dar sus clases. Las autoras de la cita previa también cuestionan el uso de las TIC como una herramienta imprescindible, es decir no se trata de que las escuelas y colegios deban estar equipados con la última tecnología, sino que los docentes sepan cómo integrarlas dentro del estudio, en este caso de las artes. Por esta razón ellas proponen tomar en cuenta los siguientes objetivos para los estudiantes:⁶⁹

- Acceder a producciones artísticas del presente y del pasado, analizarlas y deconstruirlas desde diferentes ópticas.
- Ampliar las técnicas y recursos para la creación artística, tomando en consideración las posibilidades que ofrecen prácticas emergentes como el remix⁷⁰ y el mashup⁷¹, basadas en procesos de reconstrucción y reinterpretación de contenidos preexistentes.
- Aprovechar los espacios de exposición difundiendo y compartiendo sus propias creaciones.

Para re pensar los por qué, cómo o cuándo utilizar las TIC dentro del aula, los autores Burbules y Calliarte (2001) dan una clara pista cuando utilizan la categoría de “usuario crítico” aplicado a la enseñanza. Si tomamos como ejemplo el Internet,

⁶⁸ Lucía Pimentel y Andrea Giráldez, “Artes y tecnologías en la escuela”, en Andrea Giráldez y Lucía Pimentel, coords. *Educación Artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*, Metas Educativas 2021 (Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011), 127-34.

⁶⁹ *Ibid.*, 130.

⁷⁰ Remix o remezcla: partir de algo que ya ha sido creado y combinarlo para crear algo nuevo. Algo utilizado por muchos artistas contemporáneos en todas las disciplinas.

⁷¹ Es una herramienta de reciclaje, en este caso artístico, que consiste en la re utilización de material (sonoro, visual, digital, etc.) y en su integración a un nuevo contenido o nueva funcionalidad.

este espacio virtual con grandes cantidades de usuarios que navegan provocando que circule todo tipo de información sobre cualquier tema posible, nos encontramos ante una herramienta valiosísima que plantea oportunidades y acceso a información antes limitada, sin embargo también implica un espacio con nuevos problemas y cuestionamientos: ¿Cómo acceder desde el aula a la información más confiable? ¿Cómo enseñar tanto a docentes y ellos a su vez a los alumnos a tener una mirada crítica sobre los contenidos con los que se encuentran al navegar? Es decir ¿Cómo puede promover el sistema educativo el apareamiento de usuarios críticos?

Lo que estos autores sugieren es que en primer lugar el docente debe tener claro qué es lo que busca, parece una premisa obvia pero a partir de la claridad de las preguntas y temas se podrá encontrar la claridad en respuestas y contenidos.

Existen varios ejemplos del uso de la herramienta de la Internet dentro del área de artística, entre las páginas web más utilizadas y conocidos están: *Artsonia.com* y *Google art project*. Los dos son portales con grandes objetivos, el primero es permitir la creación de galerías en los que los dibujos, pinturas, esculturas, sonidos, música, video, etc producidos por los alumnos sean subidos y compartidos entre la misma comunidad educativa inmediata, es decir padres, madres de familia, alumnos, profesores, etc.

Resulta una herramienta estimulante para los estudiantes, pues el hecho de exhibir su trabajo y compartirlo incentiva a los alumnos a trabajar en proyectos artísticos, individuales y colectivos, inclusive a pesar de las pocas horas a la semana en las que la materia es impartida. Además hay elementos dentro de los portales en los que los trabajos reciben comentarios, fans, seguidores, etc. Todo aquellos conecta al estudiante como un sentido de productor artístico y cultural, pero también en espectador al mirar las obras de sus compañeros.

Por otro lado estos portales son herramientas que permiten la navegación por una galería virtual que consta de más de treinta mil obras de arte procedentes de ciento cincuenta museos situados en cuarenta países diferentes, así cualquier alumno en cualquier rincón del mundo sólo necesita acceso a la internet para conocer las más importantes obras de arte. Los usuarios acceden a recorridos virtuales con una vista de 360° a importantes museos internacionales como el Museo de Arte Moderno de New York (MOMA) el State Hermitage Museum, en San Petersburgo; el Tate Britain & The National Gallery, en Londres; el Museo Reina Sofia, en Madrid; la Galería Uffizi, en Florencia; y el Museo Van Gogh, en Ámsterdam, etc.

Otra herramienta utilizada para la enseñanza de las artes con las TIC y cuyo uso es cada vez más generalizado incluso en zonas alejadas, es el teléfono celular. Aunque existe un debate dentro de la comunidad educativa sobre sus usos dentro de la escuela, es pertinente reconocer su aporte como un recurso educativo, si se cuenta con un claro plan de actividades. Los celulares toman fotos, graban voz y los *smart phones* graban hasta video, las posibilidades pueden ser infinitas, desde ejercicios visuales y sonoros básicos hasta trabajos en *stop motion*⁷², de filmación de cortometrajes ya sean documentales o de ficción, de video clips, de videos experimentales, etc.

Teniendo en cuenta lo desarrollado anteriormente, la incorporación de las nuevas tecnologías y la aplicación de nuevos medios de comunicación en la práctica de la enseñanza en las artes es esencial dentro del sistema educativo actual. Existen varios ejemplos del uso de las TIC dentro del sistema de educación público en países latinoamericanos como es el caso de Uruguay con su *Plan Ceibal*; *Conecta Igualdad* en Argentina; *Programa Nacional de Tecnología Educativa Pro Info* en Brasil y *Una Laptop por Niño* en Perú.

Las nuevas tecnologías ya son parte de la vida de muchos niños y adolescentes, en ese sentido la escuela debe hacer un esfuerzo para que estas formen parte del plan de estudios, esto no sólo permitirá que ellos adquieran nuevos conocimientos a través de sus nuevos usos y exploraciones, sino también los preparará para su vida profesional adulta ¿Podemos imaginar un adolescente enfrentándose a la vida adulta sin haber usado una computadora y navegado en el internet?

Para terminar este tema es necesario decir que el uso de las TIC en las aulas escolares, como un elemento didáctico y pedagógico para la enseñanza de las artes, es vital porque aporta al desarrollo del campo cognitivo de los alumnos. Por otro lado, si la cultura visual está marcada por esta tendencia contemporánea de plasmar imágenes, además de que incorpora nuevos medios por donde esas imágenes circulan ilimitadamente, es fundamental su enseñanza y su aprendizaje, sólo así los alumnos podrán zanjarse el riesgo de padecer analfabetismo cultural y entender mejor el mundo en el que viven siendo parte de él con las posibilidades de incidir en él y cambiarlo.

⁷² Es una técnica de animación que consiste en simular el movimiento de objetos fijos en medio de una serie de imágenes fijas sucesivas; también se conoce como *animación cuadro a cuadro*.

Capítulo III

La Educación Artística en el currículo Educación General Básica (EGB) y de Bachillerato General Unificado (BGU) del sistema ecuatoriano

A lo largo de este capítulo se realizará un análisis comparativo de los currículos de Educación Estética de la Educación General Básica y de Educación Artística del Bachillerato General Unificado, ambos parte del sistema ecuatoriano de educación vigentes hasta el año 2015, con currículos de otros países. Este estudio permitirá develar el estado del área a nivel nacional frente a las propuestas internacionales, es decir tratará de conocer qué se entiende por educación artística dentro del currículo nacional y, por comparación, a nivel internacional. El resultado del análisis puede ser de utilidad para trabajos futuros que tengan como objetivo propuestas de ajustes curriculares al área, así como para análisis comparativos con otros sistemas educativos.

Debido a que cada currículo de cada país puede tener diferencias básicas desde su concepción ideológica, política, etc. Para este análisis comparativo se han tomado en cuenta una serie de categorías que servirán como pautas para la observación.

Son las siguientes:

1. Determinar los contenidos disciplinares comunes a los currículos de los dos países.
2. Analizar la secuencia y progresión de los contenidos disciplinares presentados en los dos currículos de los dos países.
3. Comparación de temas ausentes en el currículo ecuatoriano en relación con los otros países.
4. Análisis de la carga horaria semanal asignada al área disciplinar en cada uno de los currículos de los países.
5. Analizar el peso que se da al uso de las TIC en los currículos correspondientes a los países comparados.
6. Comparación de Perfiles de salida.

3.1 Análisis comparativo del componente de Educación Artística entre los currículos de Argentina, Chile, España y Ecuador en Educación General Básica (EGB)

El presente texto es el resultado de un análisis comparativo entre los currículos del área de artística de la Educación General Básica (EGB) del Ecuador con los de Chile, Argentina y España (he tomado la Ley Orgánica de Educación trabajada en el 2006). Se han escogido estos países y sus currículos en base a la sugerencia de la experta en Educación Artística Andrea Giráldez, con quien la autora de esta tesis ha trabajado estos temas, sin embargo es necesario indicar que esta decisión también se apoyó en la revisión realizada del estado actual del componente de Educación Artística en Latinoamérica y en la importancia que para esta investigación significa el aporte de estos países.

Como antecedente al análisis es importante decir que la etapa de la EGB no contempla la misma cantidad de años de estudio en cada país, en el caso nacional es de 10 años, mientras que en Chile es de 8, en Argentina de 7 y en España de 6. Por esta razón se precisa que la comparación se centrará en los 7 primeros años de estudio, además porque en Ecuador se hace una división que abarca desde el 2do hasta el 7mo de básica. En este mismo sentido es importante decir que los nombres de estas asignaturas difieren entre los países, por ejemplo en Ecuador se le llama Educación Estética, en Chile y en España está dividida en área en Música y Artes Visuales (Chile), Plástica (España) y en Argentina se llama Educación Artística, con subdivisiones en plástica, música, danza y teatro.

En el caso nacional, al momento de realizar esta investigación se está trabajando en un reajuste curricular del área de estética, por esta razón el análisis tomará en cuenta al currículo vigente hasta la fecha llamado: *Planes y Programas de Cultura Estética de la Reforma Curricular de la Educación Básica*, publicado por el Ministerio de Educación en el año 1997.

3.1.1 Puntos de Partida

En el currículo nacional se habla de la importancia del arte para asumir las condiciones de vivir en un país diverso culturalmente, dice también que el currículo presentado no pretende formar artistas, sino seres capaces de apreciar tres tipos de

arte en concreto: música, plástica y lo que denominan como “artes de la representación” (danza, teatro, etc). Es cuestionable el nombre que desde este currículo le pusieron al área: “educación estética”, casi dos décadas más tarde de su publicación no se puede seguir sosteniendo este enfoque reductivista de la experiencia de la enseñanza artística, es como si el currículo hubiese nacido con la pretensión de definir lo que es bello de lo que no, el término puede conducir a varias interpretaciones que generan confusiones entre los docentes por ejemplo. Por otro lado el currículo nacional de la EGB propone que uno de los objetivos de la enseñanza de esta área es fomentar la adecuada ocupación del tiempo libre de los estudiantes, noción que continúa hasta la fecha y que se evidencia también en otros aspectos de la vida cultural de país: el arte y la cultura todavía son vistos desde las instituciones públicas como las responsables de la decoración y del tiempo libre de los individuos.

Por su lado el currículo chileno sostiene que:

La asignatura de Artes Visuales permite al estudiante comunicar y comprender lo que piensa y siente sobre sí mismo. En sus diversas formas el arte siempre ha estado presente en el devenir de la humanidad, como un reflejo de su realidad, de sus creencias, de su imaginación y como un vehículo para su necesidad de creación y trascendencia.⁷³

Para este currículo las artes son consideradas un conocimiento tanto para quien crea o se expresa a través de un lenguaje artístico, como para quien observa esta expresión, ampliando así las maneras para entender las complejidades de la realidad humana. Es interesante recalcar que Chile duplica, por decirlo de alguna manera, el aprendizaje artístico cuando hace la división del área en dos asignaturas: artes visuales y música para cada año. En este sentido cada asignatura posee sus propias bases curriculares, es decir los enfoques pedagógicos desde los que se desarrollarán los contenidos. Otro aspecto interesante de este currículo es la declaración del aspecto integrador del arte con otras áreas, es tarea del docente incentivar un diálogo entre asignaturas, el mismo que será reforzado por la selección de contenidos los cuales se nutren entre ellos.

⁷³ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, “Artes Visuales. Introducción a esta asignatura en los Programas de Estudio”, en *Currículum en línea*, <<http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-20963.html>>. Consulta: mayo de 2015.

En el caso de Argentina, el enfoque desde el cual se construye el currículo se fundamenta en la frase: “Hacia una construcción de la mirada...”⁷⁴ Si cada vez se hace más difícil definir el mundo del arte visual, ellos proponen hablar de la plástica visual como una asignatura abarcadora de nuevas tendencias, definiéndola como un lenguaje más dentro del amplio campo de las artes. Este currículo añade otros tres campos artísticos al de la plástica visual: Música, Danza y Teatro.

El currículo nacional, como ya lo mencioné arriba, divide al área en tres lenguajes: musical, artes plásticas y artes de la representación. En especial los dos primeros lenguajes están enfocados más hacia la parte técnica y disciplinar, por ejemplo en el caso de música la enseñanza contempla el ritmo, la melodía, el timbre, la forma, etc. En artes plásticas esta tendencia es aún más específica porque los contenidos apuntan a la práctica de técnicas como: el punto, la línea, la mancha, volumen, composición, forma, equilibrio, etc. De manera opuesta en el caso de la Ley de Educación Española del 2006 (LOE) se introduce el término cultura y cuando define las competencias del área dice lo siguiente:

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.⁷⁵

Esto da una idea clara del enfoque desde el cual miran al área, en el que se evidencia la importancia de la misma para el desarrollo integral de los estudiantes, noción que en el caso nacional es prácticamente nula, mientras que también es considerado en el caso Argentino y Chileno. Lógicamente esto también tiene que ver con los diferentes sistemas educativos en cada país, en la infraestructura con la que cuentan los colegios y el cuerpo docente, no se puede pasar por alto que en el caso

⁷⁴ Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, *Diseño curricular para la educación primaria* (Buenos Aires, 2008), <<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentos/descarga/primaria1ciclo.pdf>>. Consulta: mayo de 2015.

⁷⁵ España, *Ley Orgánica de Educación*, en *Boletín Oficial del Estado*, No. 1513 (s. l. 7 de diciembre de 2006). <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-21409>. Consulta: mayo de 2015.

Ecuatoriano hay un alto porcentaje de escuelas uni-docentes⁷⁶, lo cual evidencia más la contradicción de tener un currículo que privilegia la técnica por sobre el contenido.

3.1.2 Contenidos disciplinares comunes a los cuatro currículos

En el currículo Argentino los contenidos se presentan agrupados en núcleos temáticos que a su vez se relacionan con cada disciplina, estos núcleos establecen cuatro ejes que se desarrollan simultáneamente: Eje de Lenguaje (visual, plástico, sonoro, corporal y teatral) el Eje de la Producción, el Eje de la Recepción, y el Eje del Contexto Sociocultural. Ya en el desglose de contenidos más particulares los conceptos se muestran del siguiente modo: Artes Visuales, Música, Danza y Teatro.

La idea de trabajar en ejes promueve que los docentes interrelacionen los contenidos disciplinares en cada año, de esta manera los alumnos pueden acceder a un conocimiento más integral de la educación artística, por lo tanto más completo y profundo que si sólo tuvieran una disciplina por año.

En el caso del currículo Español los grandes ejes en los que se articula el área y desde los que se desarrolla una visión integradora de los contenidos, son los de *percepción y expresión*, los mismos se han agrupado en cuatro bloques de contenidos:

1. *Observación plástica*
2. *Expresión y creación plástica*
3. *Escucha*
4. *Interpretación y creación musical*

Los lenguajes que se imparten desde el área son la música y la plástica, el currículo propone su interrelación de la siguiente manera:

Tanto el lenguaje plástico como el musical constituyen ámbitos artísticos específicos con características propias, sin embargo, dado que la producción y la comprensión en ambos tienen aspectos comunes, en la etapa de quedan incluidos en una sola área para posibilitar un enfoque globalizado que contemple las estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística. Por esta

⁷⁶ El 23% de Instituciones Educativas Nacionales son unidocentes de acuerdo con: Ministerio de Educación del Ecuador, *Ecuador: Indicadores Educativos del 2011 al 2012* (Quito, 2013), <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Indicadores_Educativos_10-2013_DNAIE.pdf>. Consulta: febrero de 2016.

misma razón, y a pesar de la especial mención de la música y la expresión plástica, dentro del área se incorporan también contenidos de la danza y el teatro.⁷⁷

En el currículo de Chile los dos grandes ejes en los que se estructura la asignatura de las Artes Visuales son:

1. Expresar y Crear visualmente
2. Apreciar y Responder frente al arte

Estos dos ejes están presentes a lo largo de cada uno de los años de estudio y se interrelacionan no únicamente con la otra asignatura que es Música, sino también con las demás asignaturas, de esta manera se fomenta una formación más completa y amplia de las artes visuales y musicales. Este currículo dice que este enfoque favorece el desarrollo del pensamiento creativo y crítico.

Como ya se señaló en el punto anterior, los contenidos en el caso nacional se estructuran en tres lenguajes a ser impartidos: Música, Artes Plásticas y Artes de la Representación. Si bien el área cuenta con objetivos generales que involucran a cada uno de los lenguajes y sus contenidos, no existe una noción de ejes integradores o enfoques desde los cuales se promueva la interrelación o integración de los contenidos entre sí o con las demás asignaturas.

Sólo en el primer año de la EGB del currículo nacional se considera a la senso-percepción lúdica y crítica como un enfoque desde el cual se impartirán los contenidos, este enfoque tiene relación directa con la edad de los alumnos en el primer año. Lamentablemente la noción lúdica y crítica de la enseñanza de estos lenguajes se va perdiendo a medida que avanzan los años, de manera que los contenidos de los últimos años de la EGB son meramente técnicos, ya que enfoques o ejes como creación, pensamiento crítico, apreciación, no se han desarrollado.

Un aspecto que es importante destacar en este punto, es que la disparidad de contenidos del currículo nacional con los otros tiene mucho que ver con la diferencia temporal en la que cada uno de ellos fue concebido, es interesante por esta misma razón observar cómo ha sido construido el currículo español, en el que se crea una estructura amplia y sólida en la que los contenidos pueden o no variar de acuerdo al avance de las tecnologías, de conceptos de artes visuales, etc.

⁷⁷ España, *Ley Orgánica de Educación*, Anexo II.

3.1.3 Análisis de la secuencia y progresión de los contenidos disciplinares

Cada currículo plantea la progresión de los contenidos disciplinares de diferentes maneras, por ejemplo en el caso Chileno se lo puede leer de dos maneras, la primera es a partir de una visión global de todo el año de la asignatura, la misma que está dividida por unidades, desde las cuales se desprenden objetivos. O por año en el que se define las unidades y los objetivos de cada una. A continuación un gráfico que explica de manera básica la secuencia y progresión de Música:

The screenshot shows a digital curriculum page for 'Música 1º básico'. At the top, there are tabs for 'Unidad 1', 'Unidad 2', 'Unidad 3', and 'Unidad 4'. The main content area is titled 'Objetivo' and contains the following information:

- Objetivo 01:** Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulsos, acentos, patrones, secciones) y representarlos de distintas formas.
- Clasificaciones:** Curso: 1º básico; Asignatura: Música; Eje: Música 1º a 6º Ejes / Escuchar y apreciar; Unidades: - Unidad 1 - Unidad 2 - Unidad 3 - Unidad 4
- Objetivo de Aprendizaje:** Música - 1 Básico - Objetivo de Aprendizaje
- Calificación:** Evalúe el contenido de esta página ☆☆☆☆☆ Resultado ★★☆☆☆ 12 votos
- Lecturas:** Lecturas profesor

The page also features a sidebar on the left with a vertical list of objective numbers (01 to 07) and a small thumbnail image at the bottom left showing a document titled 'Analizando una actividad'.

La secuencia y progresión en el caso chileno, argentino, español y nacional es desde lo más general hacia lo específico, de la misma manera establecen la progresión desde lo perceptivo, expresivo hasta lo más abstracto, en referencia al ámbito analítico y la producción. Si en los primeros años aparecen contenidos más básicos desde lo perceptivo y expresivo gradualmente se van complejizando hasta lo abstracto. Por ejemplo si en Argentina uno de los núcleos temáticos propuestos para el primer grado de danza es: El cuerpo y su registro consciente⁷⁸. A medida que los alumnos avancen en este eje se irá introduciendo obras cada vez más complejas en las que se dé de manera natural un desarrollo cada vez más profundo, tejiendo además interrelaciones con otras disciplinas del área.

En el caso de España, dado que los contenidos han sido estructurados por bloques, y a su vez estos han sido desglosados por objetivos específicos por año o

⁷⁸ Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, *Diseño curricular para la educación primaria*, 332.

ciclo, se puede observar claramente la secuencia y progresión de los mismos. Por ejemplo si en el primer año los alumnos aprenden a observar y explorar sensorialmente texturas y a apreciar formas naturales y artificiales, para el tercer año los alumnos indagarán sobre las posibilidades plásticas de esos elementos.

En el currículo nacional el lenguaje musical está estructurado en un plan didáctico anual que ha sido dividido en tres áreas: conceptual, procedimental y actitudinal. En el siguiente cuadro podemos ver una secuencia y progresión anual⁷⁹:

PLAN DIDÁCTICO ANUAL

TERCER AÑO DE BÁSICA - CULTURA ESTÉTICA - LENGUAJE DE LA MÚSICA

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
RITMO - Expresión instrumental y corporal en el compás de 2/4, 4/4, 3/4. - Aplicación de fórmulas y esquemas rítmicos - Grafismos musicales: blanca, silencio, tresillo. - Conceptualización de sonidos	- Discriminación rítmica, auditiva y corporal. - Creatividad en los movimientos, fórmulas y esquemas rítmicos - Lectura y escritura de nuevos grafismos - Análisis sonoro	- Desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos. - Atención e interés para comprender el significado de las grafías y su utilización creativa. - Valoración de la discriminación rítmica como factor de desarrollo de la inteligencia.
MELODÍA - Direcciones melódicas: arriba, abajo e iguales - Notación musical: LA - RE y el pentagrama	- Identificación de las direcciones melódicas con movimientos y grafismos. - Ubicación de las notas en el pentagrama. - Lectura de sonidos (solfear). - Audición de pequeñas obras musicales.	- Valoración de la voz y el propio cuerpo como instrumentos de expresión y comunicación. - Valorar la lectura y la escritura. - Disfrutar de la audición.

Aunque no es tarea de esta tesis indagar en la forma en que los currículos de los diferentes países visualizan y grafican sus contenidos, es necesario decir que el gráfica de arriba ha sido copiado tal y como consta en el currículo de Educación Estética nacional porque brinda otros elementos que pueden enriquecer este análisis comparativo. Por ejemplo si se compara los dos gráficos anteriores se evidencia que la claridad con la que el currículo de Chile grafica sus contenidos favorece a un mejor entendimiento de los mismos.

Como se puede observar en el gráfico del currículo nacional las destrezas que se van adquiriendo por grado o año en cada lenguaje también se van complejizando a medida que el alumno avanza.

⁷⁹ Ministerio de Educación del Ecuador, *Planes y programas de Cultura Estética de la Reforma Curricular de la Educación Básica* (s. l., 1997).

3.1.4 Comparación de temas ausentes en el currículo ecuatoriano de la EGB

Los contenidos de los tres lenguajes del currículo nacional se agrupan entorno a elementos disciplinares y técnicos. Así se puede inferir que el primer punto ausente del currículo es la falta de interrelación entre las disciplinas que componen el área de estética, así como con otras áreas como matemáticas, ciencias naturales, geografía, etc. Esta falta de enfoque transversal del área evidencia que su concepción fue realizada desde una visión decorativa y “estética” de la educación artística.

Esta situación difiere radicalmente con los currículos de los otros países analizados, por ejemplo en el caso de España se propone así mismo una visión que integra el tema del patrimonio cultural:

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.⁸⁰

La ausencia de un enfoque transversal de la educación estética y su preocupación por la técnica por sobre la experimentación creativa hacen que el currículo nacional sea un documento rígido, lo cual limita posibles y necesarios debates que acerquen a los alumnos a entender por ejemplo la historia del arte nacional, así mismo se pierde una oportunidad para indagar sobre la riqueza artística que se pueden aprender de los oficios tradicionales como el tallado, orfebrería, cocina tradicional, las composiciones de las bandas de pueblo, etc.

Por otro lado no se contemplan procesos creativos grupales o comunitarios, muchos de los ejercicios propuestos en el currículo nacional tienen que ver más con los resultados a conseguir que con los procesos a experimentar. Esto limita una de las tareas y objetivos principales de la enseñanza del arte que debe ser priorizar la creación y experimentación.

⁸⁰ España, *Ley Orgánica de Educación*, Anexo I.

La educación artística es el espacio idóneo en el que se puede generar reflexiones sobre la importancia de fomentar una actitud crítica ante lo que nos rodea, pero también hacia las propias expresiones y creaciones. En el currículo de Argentina, desde la enseñanza de la plástica visual, se propone lo siguiente al respecto:

La reflexión y el análisis crítico son competencias que están presentes en cada uno de los accesos a las manifestaciones visuales (producción y recepción) expresadas en los actos de identificación, modificación, descripción y relación de las estructuras visuales. El productor reflexiona tanto en la ideación como en la composición; el espectador se sitúa fuera de la realización y construye este conocimiento a través de las declaraciones verbales que articulan y organizan la declaración visual.⁸¹

Si el pensamiento crítico es una tarea fundamental a ser fomentada a través de las artes, también lo es el diálogo intercultural. Como se vio en el primer capítulo de esta tesis la educación artística es una posibilidad para impulsar el respeto por uno mismo y por los otros, a través de trabajos creativos grupales en las artes, en donde se promueva una actitud abierta y de respeto hacia la diversidad cultural, en el que sea cada alumno sea quien desarrolle su propia estética.

Otro tema ausente en el currículo nacional es el elemento lúdico y de goce que las artes pueden generar, al enseñar técnicas disciplinares lo que se está haciendo es restringir al juego y sus potencialidades de disfrute. Al respecto en el currículo de Música de Chile se dice lo siguiente:

Los componentes de la música y su práctica en las actividades de clases deben estar acompañados de procesos lúdicos, los que aportan un aprendizaje significativo y el disfrute de los alumnos, motivándolos a involucrarse en la tarea. El juego es inherente al niño, estableciendo así una virtuosa conexión entre su natural vida sensorial, afectiva y cognitiva con las actividades propuestas en la clase. El juego también es inherente al arte ya que ambos comparten elementos tales como la exploración, la interacción y dominio, la imitación, la imaginación y la organización en base a códigos y reglas.⁸²

Como se vio en el segundo capítulo de esta tesis, en el país sí existen interesantes experiencias pedagógicas alternativas que proponen la inclusión del enfoque artístico como eje central del aprendizaje. Es pertinente volver a revisar

⁸¹ Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, *Diseño curricular para la educación primaria*, 332.

⁸² Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, “Artes Visuales. Introducción a esta asignatura en los Programas de Estudio”.

dichos estudios ya que son insumos muy útiles en especial en lo que tiene que ver con la inclusión de nuevos temas ara el área dentro del currículo.

3.1.5 Análisis de la carga horaria semanal asignada al área

De acuerdo a lo que dice el currículo, en Ecuador la carga horaria del área es de dos horas semanales, las cuales no hay registros concretos de que se cumplan a cabalidad. Para quienes pasamos por el sistema educativo nacional o tenemos familia cercana cursándolo sabemos que una practica común es la de ocupar las horas designadas a esa asignatura para cualquier otra actividad que requiera el colegio.

Por su lado desde que se dio el cambio de gobierno en España en Diciembre del 2011, el currículo del área ha sufrido varios ajustes, uno de ellos tiene que ver con que la asignatura cada vez cuenta con menos horas a la semana. Mientras que el currículo ajustado en el 2006 a través de la LOE (Ley Orgánica de Educación Nacional), que tuvo vigencia hasta el 2012, planteaba tres horas a la semana, ahora se ha reducido nuevamente a una hora y en muchos casos la enseñanza de esta área difiere entre comunidades de ese país.

En Chile el horario designado para las materias del área de artística son de cuatro horas a la semana, es decir dos horas para Artes Visuales y dos horas para Música. Esta decisión se tomó en un reajuste curricular realizado en el 2013, así mismo este reajuste significó que en la actualidad las materias del área se impartan desde el primer año de escuela, mientras que antes era desde el quinto año.

En el caso de Argentina, la carga horaria para la asignatura es de dos horas a la semana, no obstante es importante precisar que la propuesta de educación artística es interdisciplinar en ese país, por lo tanto quizás existan espacios en los que esta materia se vea con mayor frecuencia.

3.1.6 Análisis del peso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)

En el currículo nacional se sugiere el trabajo con medios tecnológicos en los contenidos de los lenguajes, sin embargo no está claro una propuesta sobre el uso de las TIC o sus posibilidades porque no hay nada concreto que remita a ello.

Por su parte para el currículo Argentino el uso de las nuevas tecnologías se establece de la siguiente manera para el área de plástica visual:

Es un desafío, por lo tanto, repensar la disciplina trascendiendo los límites de lo que tradicionalmente se ha considerado arte y comenzar a incorporar en la escuela, el análisis de otros fenómenos visuales generados por ejemplo por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. En este contexto es donde se produce el diálogo con la imagen fotográfica, digital, virtual; los videojuegos, Internet, los dibujos en la televisión; imágenes que plantean nuevas formas de explorar, comprender, leer el mundo; como así también, nuevos modos de ver, conocer y representar.⁸³

Como se lee en la cita, en Argentina existe una preocupación real por implementar en la educación artística los nuevos lenguajes, cuyo surgimiento en muchos casos está estrechamente ligado a las aplicaciones de las nuevas tecnologías.

En España el trabajo con las TIC está inmerso en la propuesta pedagógica conceptual del currículo. Desde ese currículo se plantean el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de manera responsable en la búsqueda, creación y difusión de imágenes fijas y en movimiento:

Los alumnos y alumnas son personas del siglo XXI y no pueden estar alejados del conocimiento de las tecnologías propias de este siglo; así pues, también van a aprender a utilizar, de forma responsable, las posibilidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación ofrecen para el desarrollo de las capacidades artísticas en el alumnado.⁸⁴

Para la asignatura de Artes Visuales en el caso de Chile, una de sus bases curriculares dice lo siguiente sobre el uso de las TIC:

Uso de nuevas tecnologías: Las Bases Curriculares promueven que los estudiantes usen medios artísticos contemporáneos como la fotografía, el video y otros medios digitales, para integrarlos a los medios de expresión que tradicionalmente se utilizan en la asignatura. De esta manera se potencian la expresión, la creatividad y la motivación de los alumnos, y se los familiariza con el lenguaje y quehacer del arte contemporáneo. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) tienen un rol central, dado que pueden aportar al profesor y a los alumnos en cuanto a expresión, creatividad, difusión, presentación y crítica.

Se entiende que el uso de las TIC será tomado en cuenta dentro del reajuste curricular en el que se encuentra actualmente el área.

⁸³ Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, *Diseño curricular para la educación primaria*.

⁸⁴ España, *Ley Orgánica de Educación*.

3.1.7 Comparación de Perfiles de salida del área

Dentro de este punto se analizará al perfil nacional en dos sentidos: El primero tiene que ver con el aporte que hace el área de educación estética al perfil de salida de los alumnos de la EGB; y el segundo será sobre los objetivos generales que tiene el área como tal, ya que no existe al momento de realizar este trabajo un perfil de salida únicamente del área. A continuación el perfil de salida de los alumnos egresado de la EGB, vigente hasta la fecha:⁸⁵

- Convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional.
- Sentirse orgullosos de ser ecuatorianos, valorar la identidad cultural nacional, los símbolos y valores que caracterizan a la sociedad ecuatoriana.
- Disfrutar de la lectura y leer de una manera crítica y creativa.
- Demostrar un pensamiento lógico, crítico y creativo en el análisis y resolución eficaz de problemas de la realidad cotidiana.
- Valorar y proteger la salud humana en sus aspectos físicos, psicológicos y sexuales.
- Preservar la naturaleza y contribuir a su cuidado y conservación.
- Solucionar problemas de la vida cotidiana a partir de la aplicación de lo comprendido en las disciplinas del currículo.
- Producir textos que reflejen su comprensión del Ecuador y el mundo contemporáneo a través de su conocimiento de las disciplinas del currículo.
- Aplicar las tecnologías en la comunicación, en la solución de problemas prácticos, en la investigación, en el ejercicio de actividades académicas, etc.
- Interpretar y aplicar a un nivel básico un idioma extranjero en situaciones comunes de comunicación.
- *Hacer buen uso del tiempo libre en actividades culturales, deportivas, artísticas y recreativas que los lleven a relacionarse con los demás y su entorno, como seres humanos responsables, solidarios y proactivos.*
- *Demostrar sensibilidad y comprensión de obras artísticas de diferentes estilos y técnicas, potenciando el gusto estético.*

Como se puede observar, únicamente los dos últimos rasgos hacen referencia de manera directa al área de estética, lo que resalta es el lugar que ellos ocupan dentro del perfil de la EGB nacional. Esta priorización de rasgos evidencia cómo se ubica la importancia del área para la educación de los alumnos de la EGB. También se puede leer como la evidencia de una mirada reduccionista que desde el sistema educativo se tiene sobre el arte al hacerla pasar como una disciplina que se ocupa del “buen” uso del tiempo libre de las personas.

⁸⁵ Ministerio de Educación del Ecuador, “El perfil de salida de los estudiantes de la Educación General Básica”, en *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010*, <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Perfil_Salida_EGB.pdf>. Consulta: mayo de 2015.

En el último rasgo del perfil aparece nuevamente el enfoque de lo estético como un término ambiguo, no queda claro cuál es el gusto estético con el que los estudiantes de primaria egresarán.

Por otro lado luego del análisis de la propuesta de contenidos del área parece poco realista que quienes terminen la EGB demostrarán sensibilidad o comprensión frente a las manifestaciones artísticas, ya que como se evidenció es un currículo centrado en los aspectos técnicos y disciplinares del arte.

Al analizar los otros currículos se comprende que la educación en las artes puede funcionar también como un área que aporte en otros aspectos al perfil de salida de los estudiantes en esta etapa.

Debido a que la EGB nacional no posee, como ya dije antes, un perfil de salida del área, sino objetivos generales y específicos de cada uno de los lenguajes, a continuación vamos a ver un cuadro en el que están los objetivos específicos del lenguaje musical⁸⁶ para más adelante poder hacer una comparación con el de Música de Chile:

- Cultivar la sensibilidad y el disfrute en relación con la naturaleza y el mundo sonoro.
- Desarrollar la comprensión de los elementos musicales: ritmo, melodía, armonía, timbre, textura, forma y expresión.
- Desarrollar habilidades y destrezas en el uso de la voz al cantar.
- Desarrollar una comprensión de notación musical y habilidades para leer y escribir el sistema.
- Desarrollar un repertorio extenso de experiencias musicales tanto vocales como instrumentales.
- Crear frases y obras musicales que muestren la capacidad de expresarse de acuerdo a su nivel, partiendo de lo local a lo ecuatoriano, latinoamericano y universal.
- Construir instrumentos musicales con materiales reciclables y del medio.
- Desarrollar público para los espectáculos musicales.
- Descubrir y aprovechar talentos y vocaciones para estudios profesionales de la música.

Por su parte en el caso de la educación de la música en Chile, el currículo de ese país define objetivos específicos a ser logrados a partir del trazado de actitudes, las mismas que se desarrollarán a través de la asignatura. Estas son las siguientes:⁸⁷

- a) Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
- b) Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.

⁸⁶ Ministerio de Educación del Ecuador, *Planes y programas de Cultura Estética de la Reforma Curricular de la Educación Básica*.

⁸⁷ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, “Artes Visuales. Introducción a esta asignatura en los Programas de Estudio”.

- c) Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.
- d) Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.
- e) Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.
- f) Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.
- g) Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

La principal diferencia entre estos dos enfoques tiene que ver con el planteamiento entre una visión más experimental y de creación planteada por Chile, mientras que en el currículo nacional se evidencia su preocupación más por las formas y técnicas que por el desarrollo de un individuo con una postura subjetiva frente a la Música. Otro elemento en el que difieren es en que mientras en Ecuador uno de los objetivos es el instrumento musical y sus posibilidades, en Chile nunca se habla de él, sino de las posibilidades de la música misma y las capacidades de expresión que desarrolle el alumno.

Un tema interesante que plantea el currículo nacional es el de la creación de públicos, área elemental para el desarrollo de actividades artística. También es interesante que aparezca en el término “reciclable” porque por un lado puede dar cuenta de una preocupación frente a la contingencia de instrumentos musicales en las aulas nacionales, así mismo introduce, aunque es difícil precisar si de manera intencional, un enfoque tan actual como lo es el del ambiente o ecología.

De su parte el área de artística de la LOE del 2006 de España⁸⁸ propone nueve objetivos para la primaria o la EGB, que son como las actitudes en el caso de Chile:

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
2. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
3. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.

⁸⁸ España, *Ley Orgánica de Educación*.

4. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.
5. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.
6. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
7. Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.
8. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.
9. Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y disfrutando como público en la observación de sus producciones.

Lo más interesante en el caso de estos objetivos es que son planteados desde las posibilidades de integración entre las disciplinas artísticas, así mismo con otras áreas de estudios, es decir a partir de una propuesta de transversalidad. Por esta razón se presentan más complejos y profundos que los casos de Chile y Ecuador, pero también más claros. Es decir, las habilidades o actitudes que se plantea este currículo para los alumnos de la EGB son bastante sencillas y si se las mira de cerca son básicas para fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas de esta edad. Se habla de temas como la confianza, el respeto, la realización, el conocimiento de las posibilidades, la valoración del patrimonio, la interculturalidad, la exploración y experimentación, etc.

3.1.8 Resultados del análisis de la oferta curricular

1. El término “educación estética” del currículo nacional es confuso, ambiguo e impreciso, se recomienda el cambio del mismo.
2. El currículo nacional es disciplinar y se centra de manera enfática en la enseñanza de técnicas y herramientas, lo cual limita la experiencia y libertad creativa de los alumnos, ya que inventiva el manejo adecuado de las herramientas por sobre el espacio para el desarrollo de la creación

espontánea.

3. En varios de los currículos está abierta la posibilidad de inter relacionar el área de artística con otras áreas del currículo, a partir de un enfoque transversal del área, esto es más evidente en la LOE de España.
4. Mientras que en los demás currículos el uso de las nuevas tecnologías (TIC) es claro, así como se evidencia el énfasis sobre la capacidad de integración de las TIC desde el área de artística, en el currículo nacional no es mencionado. Esto es una evidencia de su caducidad frente al momento actual.
5. En cuanto a la carga horaria semanal de la materia, en el caso ecuatoriano y argentino es de sólo dos horas. Este tiempo resulta insuficiente en comparación los currículo de Chile y España. Por otro lado quienes pasamos por el sistema educativo nacional podemos dar fe que muchas veces el horario designado para el área fue utilizado para otras actividades.
6. En el caso nacional se debe evidencia la necesidad de trabajar en objetivos del área que no únicamente apunten dos rasgos del perfil de salida del alumno de la EGB, sino que añadan destrezas a cada uno de los puntos del perfil de salida.

3.2 Análisis comparativo del componente de Educación Artística entre los currículos de Costa Rica y Ecuador en el Bachillerato General Unificado (BGU)

El presente texto recoge algunas de las observaciones resultantes del análisis del currículo Ecuatoriano con el de Costa Rica en Bachillerato General Unificado (BGU). Es importante iniciar el análisis explicando que aunque en un inicio se había considerado y consultado otros currículos, y a algunos profesionales en el área como Andrea Giráldez⁸⁹, finalmente se decidió escoger el currículo de Costa Rica, esto debido a varias razones que se explican a continuación.

El currículo en Educación Artística del Ministerio de Educación del Ecuador para el BGU en el año 2015 es un programa que propone lineamientos de estudio que integran cuatro grandes campos de enseñanza divididos en actividades de: creación, apreciación, historia del arte y estética, tanto en el primer año⁹⁰, como en el

⁸⁹ Experta en temas de Educación Artística, escritora de varios libros sobre el tema y consultora en la OEI.

⁹⁰ Ministerio de Educación del Ecuador, *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado. Asignatura de la Educación Artística. Primer curso de Bachillerato*, <<http://educacion.gob.ec/wp->

segundo.⁹¹ Estos campos son atravesados por un solo eje curricular integrador que es:

Construir la identidad individual (y social) mediante experiencias y procesos de percepción, desarrollo de pensamiento crítico y creación de objetos o acciones artísticas, que promueven procesos de autoconocimiento, sensibilización al entorno, e innovación cotidiana.⁹²

Esta naturaleza del currículo nacional hace que las comparaciones con los de otros países sea complicada, puesto que mayoritariamente los países de la región, o cercanos culturalmente al nuestro, han optado por la enseñanza disciplinar dividida en áreas de estudio como música, artes plásticas o visuales, danza y/o teatro como ya lo vimos en el análisis anterior de currículos de la EGB.

Por otro lado aunque en el perfil de salida del currículo nacional para el BGU⁹³ se dice que el estudiante conocerá de manera básica danza, música, teatro y artes visuales, es claro que no será como materias disciplinares sino como lenguajes integrados en proyectos interdisciplinares. Por esta razón esta investigación se centrará en la comparación con el currículo de Costa Rica, tanto de Educación Musical⁹⁴, como de Educación en Artes Plástica⁹⁵, así mismo este análisis será enriquecido con el documento *21st Century Skills Map: The Arts*⁹⁶, documento coordinado por la organización Partnership for 21st century skills, el cual asume la enseñanza del área de una manera más cercana a la del currículo nacional. A continuación el análisis realizado, dividido en las categorías planteadas previamente.

content/uploads/downloads/2012/09/Lineamientos_Educacion_Artistica_1.pdf. Consulta: julio de 2015.

⁹¹ Ministerio de Educación del Ecuador, *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado. Asignatura de la Educación Artística. Segundo curso*, <<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Lineamientos-Educacion-Artistica-2BGU.pdf>>. Consulta: julio de 2015.

⁹² *Ibíd.*, 4.

⁹³ *Ibíd.*, 8.

⁹⁴ Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica, *Programas de Estudio. Educación musical. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada* (San José, Costa Rica, febrero de 2009). <<http://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-de-estudio/musica3ciclodiversificada.pdf>>. Consulta: julio de 2015.

⁹⁵ Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica, *Programas de Estudio. Artes Plásticas. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada* (San José, Costa Rica, noviembre de 2009). <<http://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-de-estudio/artesplasticas3ciclodiversificada.pdf>>. Consulta: julio de 2015.

⁹⁶ Partnership for 21st Century Skills, *21st Century Skills Map: The Arts* (Tucson, Arizona, Estados Unidos, 2010). <http://www.p21.org/storage/documents/P21_arts_map_final.pdf>. Consulta: julio de 2015.

3.2.1 Puntos de partida

Los currículos de Costa Rica como de Ecuador basan su justificación teórica y principios filosóficos en las respectivas leyes y artículos enmarcados en sus Constituciones.

Costa Rica lo define de manera explícita cuando dice que:

La filosofía que sustenta el sistema educativo costarricense se expresa por medio de la Ley Fundamental de Educación, especialmente en los capítulos en los que se establecen los fines y, especialmente, en el marco filosófico global del sistema estipulado en el artículo 2 de dicha ley, donde se establece que los fines de la educación costarricense son:

- La formación de ciudadanos amantes de su patria, conscientes de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana
- Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana,
- Formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad,
- Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humana,
- Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de literatura y los conceptos filosóficos fundamentales⁹⁷

Por su parte, el currículo de Ecuador hace referencia tangencial al concepto del Buen Vivir, el mismo que es un principio constitucional que recoge una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. Desde el Plan Nacional para el Buen Vivir se lo describe como:

La satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, el amar y ser amado, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El Buen Vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno -visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente y sin producir ningún tipo de dominación a un otro)⁹⁸

En cuanto a la relación entre este concepto y el sistema educativo en el país, desde el Ministerio de Educación nacional se dice que éstos interactúan de dos

⁹⁷ Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica, *Programas de Estudio. Educación musical. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada*, 3.

⁹⁸ Ministerio de Educación del Ecuador, “¿Qué es el Buen Vivir?”, <<http://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>>. Consulta: julio de 2015.

maneras, la primera tiene que ver con el derecho a la educación como parte fundamental del Buen Vivir; el segundo se refiere que el Buen Vivir es un eje transversal de la educación en el país.

A continuación adjunto un cuadro que consta dentro de la web del Ministerio de Educación, en el que se detalla lo que significa implementar el Buen Vivir desde la perspectiva educativa:⁹⁹



Por otro lado, el currículo de Costa Rica define claramente los fines de la educación general de ese país, los mismos que hacen referencia directa al perfil de salida del estudiante tanto de la EGB como del BGU¹⁰⁰. Esto es de inicio el punto de separación total con el currículo nacional.

Mientras que en Ecuador la enseñanza de las artes es una propuesta muy poco integrada al perfil de ciudadano que queremos tener cuando finalice sus estudios, en Costa Rica esta enseñanza aporta, al menos en la teoría, a un objetivo filosófico claro y común para todos los ciudadanos (término relevante y recurrente en este currículo) que concluyen sus estudios del BGU.

El currículo ecuatoriano considera que las actividades relacionadas con los ejes denominados *explorar, conocer, crear y apreciar* son las principales destrezas que aportará a los estudiantes en distintas dimensiones de su crecimiento personal, dirigidas únicamente para el estudio del área. El currículo de Costa Rica habla de

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica, *Programas de Estudio. Artes Plásticas. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada.*

cómo se involucra el estudio de las artes plásticas y la educación musical al gran objetivo de la educación de ese país que tiene que ver con el proyecto de *ética, estética y ciudadanía*, cuyo principal objetivo es educar para la vida.

Queda claro que la introducción, conceptualización y justificación para el estudio de un área, sea matemáticas o artística, debe partir de una misma matriz ideológica, filosófica y metodológica y la misma deberá basarse en un común denominador llamado educación nacional, cuyo portavoz oficial es el Ministerio de Educación del Ecuador.

Otro tema que es importante destacar es la complejidad teórica del currículo de Costa Rica. Ciertamente, entre los aspectos más interesantes de este currículo se cuentan el entendimiento y la decisión política de poner a la educación artística a la par de cualquier otra área de estudio, con las que además se plantean diálogos permanentes. En reiteradas ocasiones este currículo habla de la importancia del arte para el desarrollo integral del ser humano:

La visión ética y ciudadana están presentes, de manera explícita, en la política educativa, mientras que es posible inferir la visión estética al promoverse la formación de personas que producen en su contexto cultural, y al reconocer la expresión artística como parte del desarrollo integral y de las formas de expresión del ser humano¹⁰¹

En el currículo nacional, a pesar de su visión más libre y basada en la apreciación y utilización integral de lenguajes artísticos, no se ha logrado poner en evidencia la importancia de la educación artística en todos los aspectos de la vida del ser humano, los cuales van más allá de la construcción de la identidad individual o social.

3.2.2 Contenidos disciplinares comunes a los dos currículos

A continuación una tabla en la que consta de manera clara los contenidos disciplinares que son comunes a los dos currículos, tanto de Costa Rica, como el de Ecuador:

Ecuador	Costa Rica
---------	------------

¹⁰¹ Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica, *Programas de Estudio. Educación musical. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada*, 16.

- Exploración flexible -Apreciación desde varios lenguajes artísticos	- Exploración sonora - apreciación de obras de arte desde dos lenguajes sonoros y plásticos
--	--

Existen ciertos contenidos que comparten los currículos; sin embargo, como se dijo anteriormente, el abordaje es diferente. Por ejemplo, en los dos países se incluyen actividades relacionadas con la exploración: en el caso nacional se habla de una exploración más libre o flexible, en la que los alumnos escogen el lenguaje artístico para trabajar, mientras que en Costa Rica se habla de la exploración sonora en el caso del estudio de educación musical, y en una observación de la naturaleza, el paisaje y exploración de las artes, en el caso de educación plástica.

Otras similitudes tienen que ver con la apreciación desde cada uno de los lenguajes que integran los currículos, por ejemplo la apreciación de obras de arte, de lenguajes y épocas variadas. En el caso nacional las propuestas se relacionan con distintos lenguajes, mientras que en Costa Rica la apreciación está dirigida hacia las dos disciplinas que integran el currículo (música y artes plásticas).

Otra semejanza tiene que ver con el conocimientos de las técnicas de trabajo artístico, los currículos hablan de la importancia de su valoración y también de saber ejecutarlas para realizar trabajos individuales y conjuntos. Otro tema en común entre los dos currículos es la atención que se pone en la apreciación (caso nacional) o la estética (como lo define Costa Rica). Los dos enfoques hacen referencia a la valoración de la enseñanza del arte y también a las obras de arte. El currículo de Costa Rica va un paso más allá cuando habla de que parte de esta apreciación estética está ligada al disfrute de la misma, característica muy importante y que además es consustancial al arte:

Así, tanto el disfrute como la apreciación pueden estimular una mejor comprensión histórica y conceptual (por ejemplo, elementos de la teoría musical, de la teoría del color o de las formas, los estilos literarios y las expresiones culturales a lo largo de la historia), que permitan profundizar el disfrute, la comprensión y a la vez, desarrollar la capacidad intelectual de la población estudiantil.¹⁰²

¹⁰² *Ibíd.*, 35.

3.2.3 Análisis de la secuencia y progresión de los contenidos disciplinares

A continuación un análisis sobre las secuencias y progresiones de los contenidos disciplinares de los dos países. Para una mejor claridad he elaborado un pequeño cuadro en el que se detalla en primer lugar los contenidos disciplinares:

Ecuador	Costa Rica (Educación Musical)
Temas por bloques curriculares:	- Lectoescritura, Creación y Ejecución Instrumental
1. Mitos y leyendas	- Canto
2. Movimiento	- Movimiento y Expresión Corporal
3. El microuniverso	- Cultura y Apreciación Musical
4. Ciclos de vida y muerte	- Ecología Acústica
5. Mi entorno social y yo	
6. Encuentro de culturas	

El currículo del BGU, en el caso nacional, abarca dos cursos; en el primero se define el estudio de los temas por bloques curriculares, que son aquellos que constan en el cuadro. Estos temas o bloques se conectan de manera explícita o implícita con temas que se trabajarán en otras material del tronco común del BGU.

Las destrezas, es decir las habilidades que se deberán adquirir por parte del estudiante, se van desarrollando en relación a los temas propuestos, que sirven a su vez para organizar la secuencia y la progresión. Estos bloques/temas se desarrollan a través de la realización de proyectos, integrando contenidos propios de los distintos lenguajes artísticos con mayor o menor carga dependiendo del tema.

En el segundo curso del BGU nacional el bloque curricular ha sido llamado “Mi proyecto personal”, la metodología que se plantea es que sea el propio estudiante quien elija qué bloque/tema a abordar y que escoja libremente los lenguajes artísticos a través de los cuales logrará hacerlo. El eje curricular integrador aquí, como ya lo habíamos mencionado en el texto sobre las introducciones, es la construcción de la identidad, tanto individual como social.

En este punto es necesario introducir, como ya se había previsto, al documento *21st Century Skills Map: The Arts*¹⁰³ en éste la progresión de los contenidos disciplinares y las destrezas que los alumnos de diversas edades deberán alcanzar, es explicado claramente. Este documento propone una estructura dividida en competencias que deben ser adquiridas por los estudiantes de diferentes edades y muestra cómo a través de distintas destrezas, más o menos relacionadas con un lenguaje artístico/cultural o, en la mayoría de los casos, integradoras de varias disciplinas, se puede desarrollar la competencia.

En cuanto al currículo de Costa Rica, al ser estructurado como disciplinar, la secuencia y progresión son diferentes entre educación musical y educación de artes plásticas. Por ejemplo en para el primer año de estudios se definen ejes curriculares que serán impartidos desde la EGB hasta el BGU. Estos ejes son los que constan en el cuadro desplegado anteriormente.

Por otro lado la explicación de cómo a través de cada nivel o grado la complejidad de la enseñanza se profundizará está explicada en varios cuadros. Es importante observar que el carácter estrictamente disciplinar de ese currículo requiere por un lado de herramientas como instrumentos; infraestructuras como cuartos o salas de ensayo o donde se pueda pintar. Por otro lado se necesita de un equipo docente especializado en el área.

Esta situación plantea otra gran diferencia con el currículo nacional, cuya estructura es consecuente con el modelo en muchos casos uni-docente de los profesores (en el caso de la EGB) o en docentes que imparten más de una materia.

En el segundo curso de artes plásticas en el currículo de Costa Rica, la enseñanza se desarrolla, a diferencia de la música, por temas para cada nivel o grado, como por ejemplo: “La imagen humana como experimento, estilización y abstracción”¹⁰⁴. Se define el tiempo que tomará, el propósito u objetivo y luego las destrezas que los/as estudiantes adquirirán. Además se incluye una descripción detallada de cómo se desarrollarán los contenidos y se incluyen los siguientes ítems¹⁰⁵:

¹⁰³ Partnership for 21st Century Skills, *21st Century Skills Map: The Arts*.

¹⁰⁴ Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica, *Programas de Estudio. Artes Plásticas. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada*, 35.

¹⁰⁵ *Ibíd.*

- Contenidos Curriculares
- Valores, actitudes y comportamientos éticos, estéticos y ciudadanos que se abordan en esta unidad temática
- Sugerencias de estrategias de aprendizaje y de mediación
- Sugerencias de estrategias de evaluación
- Glosario
- Bibliografía para docentes, para alumnos
- Páginas web

Esta estructura se hace en cada uno de los niveles o unidades y desde su análisis se puede mirar que cada ítem complejiza y profundiza de manera integral la enseñanza. Esto también está en educación musical, pero con variaciones específicas de esta disciplina.

3.2.4 Comparación de temas ausentes en el currículo ecuatoriano del BGU

Como se había mencionado previamente, en el currículo nacional del BGU el eje integrador es uno sólo y tiene que ver con la construcción de la identidad (individual y social), alrededor de este eje se articulan los bloques curriculares, los ejes del aprendizaje y los lenguajes artísticos. El currículo de Costa Rica, como también mencionamos, contempla un esquema totalmente diferente al nacional.

Por ejemplo en Costa Rica se afirma que los componentes del enfoque curricular integrador son: “el humanismo, el racionalismo y el constructivismo, elementos de una sola visión curricular”¹⁰⁶. Esto aplica para los estudios de todas las áreas incluyendo las artes plásticas y la educación musical.

Por momentos pareciera que existe una similitud, al menos en el espíritu político, entre los dos currículos, pese a que los lugares de enunciación conceptual difieren, por ejemplo cuando en Costa Rica se hace referencia a las características de la propuesta pedagógica de la enseñanza artística y en Ecuador a los ejes de aprendizaje.

Los ejes transversales son diferentes entre el área de artes plásticas y educación musical en el currículo de Costa Rica. Aunque la matriz conceptual es similar, parten de ejes verticales y horizontales que además difieren de una área de enseñanza a otra.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, 20.

En cuanto a las denominadas macro destrezas, estas se desprenden, en el caso nacional, *en explorar, conocer, apreciar y crear*. En este sentido son destrezas flexibles y abarcadoras de una infinidad de temáticas y permiten el uso y experimentación de varios lenguajes artísticos. De cada una de estas macro destrezas se desprenden varios grupos de saberes cuya progresión no varía mucho, aparentemente, entre los diferentes cursos o niveles, sino que más bien apunta a una profundización de estos saberes.

En el caso de currículo de Costa Rica, al tener una estructura disciplinar que difiere del nacional, está basado en lo que ellos denominan como *educación ética, estética y ciudadana*, de ahí que hay una infinidad de destrezas descritas que apuntan a varios y ambiciosos objetivos como el desarrollo pleno del ser humano. Este currículo habla en cómo se incluirán esos tres elementos en los diferentes niveles de la educación de ese país.

Luego, individualmente, tanto la enseñanza de artes plásticas como de la educación musical desarrollan apartados en los que se habla de las destrezas de las que se desprenden el estudio de estas disciplinas. Luego se habla de estas disciplinas y su importancia como medio de expresión, como fuerza socializante, fuerza cultural, de bienestar afectivo y social y de transformación social en el caso del término *musical*. Palabra que es importante citar, ya que en la manera en la que la describen dentro del currículo da cuenta de esta amplia visión sobre las artes como un área fundamental para el desarrollo integral de los individuos:

No existe una única esencia o naturaleza de la música, de tal forma que la podamos distinguir claramente entre lo que es premusical, no musical, o extramusical. De hecho, ningún sonido es inherentemente musical o ruidoso, se vuelve musical o ruidoso cuando se dan las circunstancias. Estas últimas estarán dadas por las expectativas, las convenciones, la disposición, el contexto y la intención. Los límites, -hasta dónde empieza una o termina la otra- son fluidos e inestables. En conclusión, no se puede hablar de un esencialismo de la música. Lo que sí se puede afirmar, es que las personas se involucran de diversas maneras con el fenómeno sonoro, y a esto se le llama “musical”¹⁰⁷

Otro tema que es interesante en el currículo de Costa Rica es la preocupación por definir el estado actual y el contexto de las disciplinas que estudian, así como el análisis de los que se desprenden las características de los programas de ambas áreas.

¹⁰⁷ Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica, *Programas de Estudio. Educación musical. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada*, 40.

Al analizar la propuesta de la educación musical de Costa Rica es interesante mirar que muchas de sus aristas parten de un contexto bastante similar al nacional. No obstante, resulta evidente la diferencia que marca la formación inicial de los docentes.

3.2.5 Análisis de la carga horaria semanal asignada al área

Mientras que en Costa Rica la carga horaria al estudio de la música y de las artes plásticas es de cuatro (4) horas a la semana, en el caso nacional es de dos (2) horas cada semana. Al igual que en la análisis de la EGB, para poder entender mejor los impactos de esta carga horaria hace falta contar con un diagnóstico actualizado sobre la efectividad de estas dos horas, conocer el impacto que éstas tiene en concreto sobre el alumnado.

A pesar de esta debilidad, es interesante observar que sobre los horarios es el currículo nacional el que plantea un punto más interesante al respecto, ya que define los objetivos que el alumno debe conseguir de acuerdo a los lenguajes disciplinares que ha escogido, esto además con un estrecho acompañamiento del docente.

Por lo tanto el tiempo se puede dividir: En una primera parte del quimestre el alumno se dedica a la elección y exploración del tema escogido, mientras que en la segunda parte se centra en la apreciación, creación y exhibición de una obra de arte o de un proyecto artístico que conjugue varios lenguajes.

En el currículo nacional se especifica cuál será la carga horaria destinada a este proyecto, la misma que puede alargarse de acuerdo a la complejidad del tema escogido:

El tiempo está calculado tomando en cuenta 30 semanas de clase y dos horas de clase por semana, en total 60 horas en el año. Las horas señaladas son horas de trabajo en el aula, sin embargo los estudiantes tendrán que realizar algunos de sus trabajos de creación e investigación en sus casas para poder completar sus proyectos.¹⁰⁸

En el caso del currículo de Costa Rica se habla de unidades que serán abordadas por trimestre en el caso de educación plástica, y en educación musical se habla de lecciones por trimestre. Se dice que el desarrollo de cada unidad “puede ser visto como un gran taller a lo largo de las lecciones de todo un trimestre” Esto puede

¹⁰⁸ Ministerio de Educación del Ecuador, *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado. Asignatura de la Educación Artística. Segundo curso*, 11.

entenderse como pequeños talleres de corta duración durante el trimestre. Por otro lado dado que el estudio de educación de artes plásticas integra varias disciplinas, se propone que además se convierta en el eje transversal de las otras asignaturas.

3.2.6 Análisis del peso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)

Aunque en el caso de la educación musical del currículo de Costa Rica se habla mucho de la apreciación sonora y de la audición, no se especifica la tecnología usada. Sin embargo, dada la amplitud y ambición de esta área, se puede inferir que probablemente cada estudiante dispone de la tecnología y herramientas necesarias para cumplir con estas tareas.

En cuanto al currículo de plástica se habla de utilizar las TIC como parte de los procedimientos para sus actividades. Se mencionan cámaras de fotografía y video, internet, cine, computadoras, etc.

Por su parte en el currículo nacional se habla de las TIC como herramientas de los lenguajes; no obstante tampoco es claro si los alumnos disponen o no de acceso a tecnología básica para investigar, explorar, conocer, apreciar, etc. Se debe aclarar que sí se menciona, por ejemplo, al cine como un lenguaje a conocerse, pero no queda claro cuáles son las herramientas de las que dispone el alumno para apreciar este lenguaje, no se habla de películas, ni de programas de internet como YouTube o Vimeo, etc.

En el documento *21st Century Skills Map: The Arts*, el uso de las TIC está claramente explicado en las distintas destrezas y actividades; por ejemplo, se dice que para conseguir la competencia de tener una mirada crítica, se sugiere que el ejercicio incluya lectura de revistas online, usar software especial para componer música en computadoras, etc.

3.2.7 Comparación de Perfiles de salida del área

En Costa Rica el perfil de salida del área de educación musical está íntimamente ligado al perfil de salida general de esta filosofía común planteada como ética, estética y ciudadanía. En su matriz lo que ellos llaman rasgos de perfil de salida de la asignatura han sido agrupados frente a estos otros rasgos de perfil general. Así está planteado el perfil de salida de esta asignatura:

<p>Rasgos del perfil de salida en ética, estética y ciudadanía para noveno y undécimo año</p> <p>Identificación de influencias socioculturales en diversas prácticas musicales, especialmente las más cercanas y cotidianas</p>	<p>Rasgos del perfil de salida de la asignatura</p> <p>Observación, reconocimiento, y exploración del fenómeno sonoro en diferentes contextos y manifestaciones.</p> <p>Indagación sobre “La Música” como práctica humana, que es reflejo de sus contextos e historia.</p> <p>Intuición e interpretación de la multiplicidad de significados sociales en diferentes prácticas y obras musicales (“las músicas”), especialmente, en la música cercana y cotidiana</p> <p>Capacidad para indagación relacionada con las influencias socioculturales en las diversas manifestaciones y prácticas musicales</p>
--	--

En cuanto al perfil de salida del área del BGU nacional:

<p>Operar en un nivel básico las cuatro disciplinas artísticas (danza, música, teatro y artes visuales) para comunicarse y construir significados.</p>
<p>Comunicarse de una manera competente en por lo menos un lenguaje artístico, mediante el desarrollo de la intuición, reflexión y destreza técnica para generar procesos de búsqueda personal.</p>
<p>Desarrollar el pensamiento crítico y presentar análisis básicos frente obras de arte de los distintos lenguajes, desde las perspectivas técnica, histórica, cultural y personal.</p>
<p>Aplicar diversos procesos creativos para resolver problemas de forma imaginativa en su vida laboral y cotidiana.</p>

Posibilitar la imaginación de realidades alternativas y la participación activa en su creación.

Al compararlo con el nacional, el perfil de salida del área en Costa Rica es un documento que estaría más dentro de lo que el currículo ecuatoriano llama objetivos de área y subnivel. Lo interesante del perfil de Costa Rica es que el de música difiere del área de artes plásticas, en aquél más bien se habla de algo más amplio que hace referencia a la historia del arte, sus movimientos y a obras de arte en general. También dentro del perfil de salida del área de ese currículo se incluye a la cultura propia y universal y al medio ambiente. Habla también, más escuetamente, de los alcances de esta área de estudio desde la ética.

El perfil de salida del área en el currículo actual del BGU nacional es más modesto, pero también más claro y por lo tanto parece más posible de lograr su implementación. No obstante, en este perfil se evidencia la carencia de un diálogo interdisciplinar o transversalidad del arte con otras asignaturas del currículo. Tampoco queda claro cómo este perfil de salida del área dialoga con el perfil de salida general del BGU.¹⁰⁹

3.2.8 Resultados del análisis de la oferta curricular

1. Cada país crea su currículo de acuerdo a los tiempos en los que vive, sus necesidades de ciudadanía, las decisiones políticas, etc. Esta visión resulta especialmente evidente en el análisis de los currículos del BGU de los dos países más que en los de la EGB. Por ejemplo la base conceptual y filosófica del currículo de Costa Rica, aunque compleja, ambiciosa e idealista, parece básica para definir desde el área de estudio cómo y de qué manera se va a aportar para cumplir con ese ideal.
2. Es interesante recalcar la libertad que el currículo Ecuatoriano brinda a los estudiantes para que sean ellos quienes escojan desde qué dónde abordarán los proyectos artísticos y qué lenguajes utilizarán para su desarrollo. En este sentido sería muy interesante conocer o medir el cumplimiento de este

¹⁰⁹ Ministerio de Educación del Ecuador, “Bachillerato General Unificado”, <<http://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/>>. Consulta: mayo de 2015.

planteamiento pedagógico del currículo nacional a través de diagnóstico de campo.

3. El currículo nacional del BGU, es una propuesta que en comparación con la de Costa Rica parece más viable de poner en práctica por claridad y precisión, lo cual es un elemento básico que puede permitir crear un sistema de medición del mismo.
4. El uso de las TIC es un tema que en los dos currículos comparados resulta poco claro, en especial porque no detalla los recursos e insumos que se disponen en las aulas, por lo tanto tampoco su aplicación.
5. La carga horaria que el currículo nacional le da al área no parece suficiente de acuerdo a los objetivos que se plantea. Mientras que en Costa Rica es el doble de tiempo, lo cual parece más acertado de acuerdo a su ambición curricular.
6. En cuanto al perfil de salida del área en el BGU nacional no queda claro cómo éste se inserta dentro del perfil general de salida de los bachilleres. Esta cara característica es similar al de Costa Rica que propone por un lado un perfil general por niveles o grados de estudio, así como rasgos más específicos que apuntalarían al primero.

Conclusiones

A partir de la realización de esta investigación, y como un cierre temporal a esta intensa experiencia de re pensar las posibilidades del arte dentro de la educación pública nacional, propongo a continuación una serie de reflexiones, las mismas que no necesariamente son concluyentes, sino que más bien quieren ser lo más abiertas posibles, de tal manera que se pueda continuar el debate que impulse finalmente la generación de políticas pública sobre la educación artística, pero que también motive procesos más individuales y personales.

- En el recorrido a través de las principales teorías sobre la Educación Artística y sus autores, desde su origen hasta la fecha, se evidencia la existencia de una reflexión y discusión continua alrededor de su concepto desde hace más de un siglo en los principales centros de generación de pensamiento en el mundo occidental. En la mayoría de casos estas discusiones han tenido origen desde la ciencias cercanas entre ellas como lo son la pedagogía y la psicología. Por esta razón de una manera natural, a partir de mediados del siglo XX la discusión da un giro y se centra en la necesidad de integrar la enseñanza artística al currículo de estudios como una disciplina.
- Si la etapa de la primera infancia es donde se instala la mayoría de hábitos que acompañarán al niño hasta su vida adulta, es vital que los estudiantes inicien una educación artística integral, ya que con ella pueden desarrollar actitudes positivas como la capacidad de ser resilientes, de ser tolerantes, de valorar manifestaciones artísticas y culturales locales en diálogo con otras, la interculturalidad, por mencionar algunas.
- Existen visiones que miran al arte desde sus posibilidades integrales, no únicamente desde una noción disciplinar y técnica, sino como parte fundamental para el desarrollo pleno de los estudiantes desde la edad temprana. Sobre esta visión de integralidad es importante señalar que tanto las teorías sobre la educación artística del siglo pasado, así como las revisiones y reajustes

curriculares del área en Latinoamérica y España surgen dentro de contextos políticos, sociales y económicos específicos. En este sentido un claro ejemplo de esta visión integral del área es el trabajo mancomunado entre los Ministerios de Educación y de Cultura para definir políticas públicas.

- Al explorar experiencias significativas de la educación artística en países Latinoamericanos y en España también se evidencia la importancia que esta área ha adquirido tanto en procesos formales e informales de la educación pública y privada en los últimos años. En los países estudiados se han realizado una serie de revisiones y ajustes del sistema educativo poniendo cada vez un mayor énfasis en la enseñanza de las artes. En este sentido se hace evidente la posición poco privilegiada que tiene el área en el Ecuador, esto pese a importantes esfuerzos que se han hecho de sistematizar experiencias a nivel nacional, las mismas que podrían servir de base para plantear un diagnóstico actualizado y profundo sobre cómo se inserta la asignatura de Educación Estética en las aulas escolares.
- Las experiencias Latinoamericanas dan cuenta de los diversos beneficios prácticos de mirar a la educación artística como una área estratégica para el desarrollo integral de los alumnos. A través de ella se pueden abarcar principios y valores básicos para sostener democracias más solidarias, como la participación, el pensamiento crítico, la libertad, la solidaridad, la tolerancia, la diversidad cultural, entre otros.
- La educación artística es usada como un espacio en el que los usuarios del sistema educativo pueden tratar temas sensibles para las diferentes comunidades escolares, así como temas más complejos y de carácter colectivo, como la construcción de identidades, de ciudadanía, la diversidad cultural, el uso de nuevas tecnologías, etc. La educación artística es una herramienta para abarcar procesos y discusiones importantes sobre qué sujetos y que sociedades estamos construyendo.
- Diversos enfoques pedagógicos y conceptuales de la educación artística evidencian que existen otras maneras para que los alumnos se conecten con el arte, éstas son más cercanas por un lado, y aún no han sido vistos como espacios

generadores de enseñanza como lo son los mercados, las ferias, los oficios artesanales, la comida local, etc.

- La propuesta curricular nacional relega a la educación artística a un espacio de poco impacto para los estudiantes, por un lado porque sus objetivos se centran en el desarrollo de técnicas disciplinares (especialmente en la EGB) y por otro porque su carga horaria representa la mitad de tiempo que la de los otros países estudiados. El área es vista más como un espacio recreacional y de accesorio estético.
- Es interesante rescatar la propuesta conceptual que el currículo nacional del BGU hace con respecto a la enseñanza del área, en primer lugar porque cambia su nombre: de educación estética en la EGB a artística en el BGU. Así mismo porque su postura pedagógica abandona lo disciplinar, dominante en la EGB, para poner énfasis en los procesos creativos del estudiante permitiendo la utilización y combinación de lenguajes artísticos. Este sentido actualizado de este currículo se puede utilizar como base para un reajuste del área en la EGB.
- En el país existe poca información sobre la implementación de la asignatura dentro de las aulas, tampoco abunda documentación en la que se reflexione sobre la necesidad de incorporarla al currículo nacional desde otros enfoques conceptuales. En este sentido se sugiere que previo a la realización de un reajuste curricular del área, se ejecute por un lado un diagnóstico de campo, el cual debe dar resultados concretos sobre su implementación. Por otro lado debe recabarse todas las investigaciones sobre el tema, así como recurrir a la mirada y análisis de expertos en la materia.
- Las investigaciones sobre el estado del componente del área de artística en el sistema educativo nacional son indispensables para la construcción de nuevas miradas sobre el tema que permitan transformar la concepción generalizada en la educación pública sobre su relevancia. Indagar sobre las posibilidades de una educación artística innovadora contribuye al mejoramiento de las políticas públicas integrales.

Bibliografía

- Aguirre, Imanol, y Lucina Jiménez. “Diversidad Cultural y Educación Artística”. En Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucia G. Pimentel, coords. *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*, Metas Educativas 2021. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011.
- Alcaide, Carmen. *Expresión plástica y visual para educadores, educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Concha Domínguez, 2003.
- Barkan, Manuel. “Currículum Problems in Art Education”. En Edward L. Mattil, edit. *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development*. University Park, PENN, USOE Cooperative Research Project No. V-0002. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 1966.
- Bruner, Jerome. *The process of education*. [Traducción al castellano, *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid: Narcea. 2001]. Cambridge: Harvard University, 1986.
- Centro de Arte Contemporánea. *Cac Lab: Cuarto de proyectos*. <<http://www.centrodeartecontemporaneo.gob.ec/index.php/cac-lab>>. Consulta: noviembre de 2015.
- Clark, Gilbert, Michael Day y W Dwaine Greer. “Discipline-Based Art Education: Becoming students of art”. *Journal of aesthetic education*. 1987.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile, “Quiénes somos”, <<http://www.cultura.gob.cl/institucion/quienes-somos/>>. Consulta: abril de 2015.
- Dewey, John. *El arte como experiencia*. México, 1934.
- Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, *Diseño curricular para la educación primaria*. Buenos Aires, 2008. <<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>>. Consulta: mayo de 2015.
- Efland, Arthur. *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Efland, Arthur, Kerry Freedman y Patricia Stuhr. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Eisner, Elliot. *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995.

- España, *Ley Orgánica de Educación*. En *Boletín Oficial del Estado*, No. 1513 (s. l., 7 de diciembre de 2006. <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-21409>. Consulta: mayo de 2015.
- Flecha, Ramón. “Educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad”. En *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial, 1992.
- Gardner, Howard. *Educación Artística y desarrollo humano*. Traducción de Ferran Meler-Orti. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.
- Geertz, Clifford. *El arte como sistema cultural*. Barcelona: Paidós, 1983.
- Gennari, Mario. *La educación estética*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Gouthier, Juliana. “Arte, enseñanza y comunidades: tejiendo relaciones”. En Andrea Giráldez y Lucía Pimentel, coords. *Educación Artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Metas Educativas 2021. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011.
- Guasch, Anna María. *El Arte último del Siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- Jiménez, Lucina. “Diversidad Cultural y Educación Artística”. En Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel, coords. *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. Metas Educativas 2021. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011.
- Jiménez, Lucina, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel, coords. *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. Metas Educativas 2021. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011.
- Krupskaya, Nadeshda. *La educación comunista: Lenin y la juventud*. Madrid: Nuestra Cultura, 1978.
- La Educación Artística en el Sistema Nacional Chileno*. Ponencia, UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean, Brasil, 2001. <<http://portal.unesco.org/culture/es/files/40444/12668488733errazuriz.pdf/errazuriz.pdf>>. Consulta: mayo de 2015.
- Lowenfeld, Víctor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1980.
- Lunacharsky, Anatoli. *Decreto sobre la Educación Popular*. s. l., 1917. Edición electrónica.

- Luquet, George-Henri. *El dibujo infantil*. Barcelona: Editorial Médica Técnica, 1978.
- Ministerio de Educación del Ecuador. “Bachillerato General Unificado”. <http://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/>. Consulta: mayo de 2015.
- . *Ecuador: Indicadores Educativos del 2011 al 2012*. Quito, 2013. http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Indicadores_Educativos_10-2013_DNAIE.pdf. Consulta: febrero de 2016.
- . *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado. Asignatura de la Educación Artística. Primer curso de Bachillerato*. http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/Lineamientos_Educacion_Artistica_1.pdf. Consulta: julio de 2015.
- . *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado. Asignatura de la Educación Artística. Segundo curso*. <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Lineamientos-Educacion-Artistica-2BGU.pdf>. Consulta: julio de 2015.
- . “Misión, visión, valores”. <http://educacion.gob.ec/valores-mision-vision/>. Consulta: junio de 2015.
- . “El perfil de salida de los estudiantes de la Educación General Básica”. En *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010*. http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Perfil_Salida_EGB.pdf. Consulta: mayo de 2015.
- . *Planes y programas de Cultura Estética de la Reforma Curricular de la Educación Básica*. s. l., 1997.
- . “¿Qué es el Buen Vivir?”. <http://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>. Consulta: julio de 2015.
- Ministerio de Educación del Ecuador / VVOB. *Caminos pedagógicos hacia la Calidad. Experiencias significativas en escuelas del Ecuador*. Segunda ed. Quito, 2011. <http://docentesinnovadores.perueduca.pe/wp->

[content/uploads/2016/01/2011_egc_caminos_pedagogicos_hacia_la_calidad_2_edicin.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/content/uploads/2016/01/2011_egc_caminos_pedagogicos_hacia_la_calidad_2_edicin.pdf). Consulta: febrero de 2016.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. “Artes Visuales. Introducción a esta asignatura en los Programas de Estudio”. En *Curriculum en línea*. <<http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-20963.html>>. Consulta: mayo de 2015.

Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. *La Educación Artística en Argentina*. Encuentros Regionales de Educación Artística Inclusiva. Argentina, 2012. <<http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2012/11/Educaci%C3%B3n-Art%C3%ADstica-Inclusiva.pdf>>.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. “Experiencias Foro Educación Artística y Cultural”. En *Colombia aprende. La red del conocimiento*. <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-173455.html>>. Consulta: mayo de 2015.

Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica. *Programas de Estudio. Artes Plásticas. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José, Costa Rica, noviembre de 2009. <<http://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-de-estudio/artesplasticas3cicloydiversificada.pdf>>. Consulta: julio de 2015.

----- *Programas de Estudio. Educación musical. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José, Costa Rica, febrero de 2009. <<http://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-de-estudio/musica3cicloydiversificada.pdf>>. Consulta: julio de 2015.

Montessori, María. *El niño, El secreto de la infancia*. México: Diana, 1989.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2011.

----- “Enseñar la comprensión”, en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO, 1999.

Muiños de Britos, Stella Maris. “La educación artística en la cultura contemporánea”. En Andrea Giráldez y Lucía Pimentel, coords. *Educación Artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Metas Educativas 2021. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011.

- Oficina Nacional de Estadísticas, Cuba. “Desarrollo de la Educación en Cuba”. En *La Educación en la Revolución 1958-2008*. Publicaciones en saludo al 50 Aniversario del Triunfo de la Revolución. Cuba, 2008. <<http://www.one.cu/publicaciones/50aniversario/educacion%20en%20la%20revolucion/03DESARROLLO%20DE%20LA%20EDUCACION.pdf>>.
- Partnership for 21st Century Skills. *21st Century Skills Map: The Arts*. Tucson, Arizona, Estados Unidos, 2010. <http://www.p21.org/storage/documents/P21_arts_map_final.pdf>. Consulta: julio de 2015.
- Pimentel, Lucía, y Andrea Giráldez. “Artes y tecnologías en la escuela”. En Andrea Giráldez y Lucía Pimentel, coords. *Educación Artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Metas Educativas 2021. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011.
- Read, Herbert. *Educación por el arte*. Traducción de Luis Fabricant. 1ª. Reimpresión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, colección Paidós Educador, 1982.
- Rendón Pantoja, Silvia. “Significados de la transversalidad del currículo”. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI (2007).
- Rodríguez, Florisabel. “Construcción Ciudadana y Educación Artística”. En Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel, coords. *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*, Metas Educativas 2021. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2011.
- Ruiz Libreros, Martha Elba, y María del Carmen Cruz García. “Reseña de ‘Poema pedagógico’ de Anton Semionovich Makarenko”. *Perfiles Educativos*, vol. 34, No. 135 (2012): 202-6, <<http://www.redalyc.org/pdf/132/13223042015.pdf>>.
- Sosa, Arturo. *Escuela y ciudadanía*. Guayana, Venezuela: Encuentro Pedagógico de Fe y Alegría, 2001.
- Velunza, Vivian [Viceministra de Cultura de Cuba]. “La educación artística en las políticas culturales y educativas: convenio educación-cultura”. Ponencia, Conferencia Regional de América Latina y El Caribe sobre Educación Artística: “Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades”, Colombia, 2005.
- Vigotsky, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2003.

Walsh, Catherine, edit. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y(re) vivir*. Tomo I, Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala, 2013.

-----. “La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa”. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia* 12 (1998).