

Máster de Humanidades: arte, literatura y cultura contemporáneas

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

TFM

2018

La importancia del arte en el aprendizaje formal: El caso de Ecuador

Autora: M. Ángeles Oliva Gimeno

Directora: Aida Sánchez de Serdio Martín

Co- Director: Manuel Torres Mendoza

Resumen

Los objetivos de este estudio son poner de relevancia, a través de una aproximación teórica a los trabajos de algunos expertos del tema, la importancia del arte en la educación y formación de los estudiantes en la enseñanza formal. Por una parte, a través de las materias de artes y, por otra, como herramienta para enseñar y aprender en cualquier asignatura del currículo. El trabajo hace una reflexión sobre la necesidad de un cambio en la educación artística que se adapte, siguiendo un pensamiento constructivista, a la realidad de los estudiantes y a una actualidad donde la cultura visual ha venido a instalarse en la vida de los jóvenes de una manera imperativa. Posteriormente, a través de un trabajo de campo situado en el contexto de Ecuador, se quiere conocer la opinión y posición de profesionales de arte y educación con respecto a la importancia y enfoques de la enseñanza de las artes, para comprobar de qué manera se imparten y utilizan las artes en las aulas. Se quiere evidenciar si, tal y como está planteada en la actualidad, la enseñanza de las artes en la educación formal contribuye realmente a la formación integral y crítica de los estudiantes, y a enriquecer sus recursos simbólicos para una buena comunicación.

PALABRAS CLAVE: arte; educación; constructivismo; pensamiento crítico; formación holística; experiencia estética.

Abstract

The aims of this study are to highlight, through a theoretical approach to the work of some experts on the subject, the importance of art in the education and training of students in formal education. On the one hand, through arts subjects and, on the other hand, as a tool to teach and learn in any subject of the curriculum. The work reflects on the need for a change in artistic education that adapts, following a constructivist thought, to the reality of students and to a current situation where visual culture has come to be installed in the lives of young people in a imperative way. Subsequently, through a field work located in the context of Ecuador, we want to know the opinion and position of art and education professionals regarding the importance and approaches of teaching the arts, to see how they taught and use the arts in the classrooms. We want to show if, as currently stated, the teaching of the arts in formal education really contributes to the integral and critical formation of students, and to enrich their symbolic resources for good communication.

Key words: art; education; constructivism; critical thinking; holistic education; aesthetic experience.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
PRESENTACIÓN DEL TEMA Y JUSTIFICACIÓN	5
MARCO TEÓRICO	8
El arte para la educación	8
Creatividad y diversidad	11
Educar al sujeto en su contexto.....	14
Un arte con y para todos	17
Un mundo de imágenes.....	18
Hacia una educación artística diversa	19
METODOLOGÍA	21
ANÁLISIS Y RESULTADOS	26
TRABAJO DE CAMPO EN LAS AULAS	26
Observación en Unidad Educativa Ciudad de Cuenca	26
Observación en Unidad Educativa Particular Sudamericano.....	31
Discusión.....	37
ENTREVISTAS	39
El arte como un hecho cultural	39
La formación integral de los estudiantes	40
La experiencia estética	41
La creatividad y el arte para enseñar	42
El arte como combate crítico	43
Discusión.....	44
CONCLUSIONES	47
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	55
FICHAS DE OBSERVACIÓN EN LAS ESCUELAS	56
ENTREVISTAS	74

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio es investigar la repercusión de la enseñanza y utilización de las artes para descubrir y fomentar cualidades singulares y para enriquecer los recursos simbólicos que favorecen la interpretación de la realidad y, por lo tanto, sitúan al sujeto en una posición de ventaja para el acto comunicativo, que puede repercutir de manera favorable en el rendimiento de todas las materias del currículo, y sobre todo, en la edificación personal de los estudiantes para desenvolverse en cualquier aspecto de su vida. Además, el arte se quiere plantear también como un eje transversal en la enseñanza, que debería incorporarse como una metodología, para un buen aprendizaje de cualquier materia del currículo.

El trabajo se centra en un marco teórico que discurre a través de dos disciplinas: el arte y la educación situados en la época actual. El arte es considerado un hecho cultural donde se mira la educación artística desde una perspectiva constructivista. El estudiante se sitúa en contexto, y necesita por ello una actualización en función de una época contemporánea dominada por lo visual a través de los medios de comunicación. El estudio también se fija en la creatividad en la enseñanza, y en la importancia que puede tener la experiencia estética. Se quiere mostrar la enseñanza del arte de una manera diversa, donde unas tendencias en los contenidos y las maneras de aprender no sean excluyentes de otros, sino que se complementen.

A través de un estudio de campo que se sitúa en el contexto de Ecuador se pretende comprobar cuál es la situación real del arte en la educación obligatoria y cuáles son las posiciones de los profesionales que se dedican a la enseñanza del arte. Se quiere evidenciar cuáles son y cómo se imparten las materias y disciplinas artísticas a través de la observación en las aulas de "Educación cultural y artística". A través de las entrevistas, con profesionales que trabajan en universidades y escuelas en el ámbito del arte y la educación, se pretende encontrar perspectivas teóricas y prácticas reales que complementen los referentes teóricos de este trabajo.

Finalmente se pone en diálogo las diferentes teorías y el trabajo de campo realizado para extraer unas conclusiones que nos acerquen a la realidad estudiada. Este intercambio pone de relevancia los problemas que encuentra el sistema educativo para una buena enseñanza del y con el arte, que reafirman el largo camino que queda por recorrer para que la educación artística encuentre, a favor de los educandos, el lugar que merece en la enseñanza.

PRESENTACIÓN DEL TEMA Y JUSTIFICACIÓN

En los últimos años he tenido la oportunidad de observar de cerca el sistema de enseñanza educativa obligatoria y como vienen defendiendo autores que han trabajado e investigado en el campo de la educación y el arte (Read, 1943; Arnheim, 1969; Gardner, 2001; Eisner, 2002; Campbell, 2002; Lowenfeld y Lambert, 2008; Robinson, 2009; Aguirre, 2004; Hernández, 2001; Green, 2005; Acaso, 2017) la educación artística necesita un cambio que tenga en cuenta los aspectos particulares de los individuos y no se centre en un currículo basado, casi en exclusiva, en las asignaturas de lenguas y ciencias. El arte puede ser la herramienta para conseguir una enseñanza holística que forme a los estudiantes de una manera integral y permita que se formen de acuerdo a sus necesidades particulares y en comunicación crítica con su entorno.

La lectura y el análisis de diferentes estudiosos del tema, movido por el interés que me suscita la cuestión educativa como base de cualquier mejora social, ha formado parte del proceso intelectual que me ha llevado a plantear la relevancia de este trabajo, ya que muchos educadores, artistas, psicólogos, pedagogos e instituciones educativas siguen investigando y luchando para que la educación incluya el arte como un eje, y conseguir todos los objetivos que se han venido describiendo en los párrafos anteriores. El sistema educativo actual está más preocupado por los contenidos del currículo que por una educación personalizada que promueva una formación sistémica de los estudiantes, que aspire a convertirlos en personas independientes y autónomas capaces de construir su propia realidad de manera crítica y responsable. Aunque este estudio está centrado en las materias de arte, cabe decir que cualquier asignatura del currículo merece ser enseñada de manera crítica y creativa para conseguir una formación integral.

El acto de creatividad desarrolla la imaginación, lo que favorece tener una mente abierta que facilita la comprensión de las diferentes realidades y por tanto de nuestra sociedad. A través del sistema sensorial se puede aprender a leer las cualidades del entorno (Eisner 1994:36) y el docente de arte debe ayudar a sus estudiantes a abrir ese sistema a través de la práctica e interpretación del arte. Se defiende la idea del educador-artista que sepa mediar entre el arte y el estudiante para liberar su imaginación y ayudarlo en una formación sin límites de posibilidades para su desarrollo. Como dice Camnitzer (2017): “lo importante es la forma de pensar artísticamente (...) cómo se adquiere conocimiento, la libertad de imaginación e imaginar sin límites” y cómo se puede utilizar esto aplicado a las metodologías de aprendizaje. Ken Robinson (2006), cuya famosa frase “las escuelas asesinan la creatividad”, apunta a la educación como la principal responsable, en muchos casos, de desviar a las personas de sus talentos y describe su postura a favor de una escuela donde “no todos estamos cortados por el mismo patrón” (Robinson 2009: 29), que resalte la diversidad para que cada persona sea capaz de encontrar aquello para lo que mejor está dotado de una manera natural. Una educación donde lo académico y lo vocacional tengan, al menos, una igualdad de oportunidades. Para ello es necesaria una educación donde tanto las artes como

las otras materias del currículo tengan un papel destacado y sin distinciones que permita un desarrollo orgánico e integral de las personas desde su más temprana edad.

Campbell (2002) y Gardner (2001) plantean la existencia de ocho formas para aprender, unas más desarrolladas que otras, en cada persona. De este modo, se puede conocer el mundo por medio del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, el pensamiento musical, el uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de nosotros, y del contacto con el medio natural y espiritual. Paniagua & Vega (2008) describen un trabajo de campo basado en esta teoría de las inteligencias múltiples, realizado con niños y niñas y basado en el juego para descubrir las diferentes inteligencias. Al final del experimento llegan a la conclusión de que para el descubrimiento de las diferentes inteligencias en los estudiantes es esencial un sistema educativo personalizado, que el docente sepa captar las particularidades de cada alumno.

Se defiende un ambiente de confianza que facilite el aprendizaje en las aulas. La clase de arte suele tener unas normas que fomentan la colaboración, cooperación y trabajo en grupo. Esto es adecuado para una buena enseñanza ya que se debe perseguir un entorno donde los estudiantes se ayuden mutuamente, lo que refuerza su seguridad y favorece su autonomía. Como afirma Eisner: “esta fuerza colectiva se plasma en la creación del clima de clase. En el campo de las artes, la vida de una clase no suele parecerse al de las restantes materias” (2002: 102). Las clases de arte son más orgánicas e integrales: mente y cuerpo se unen. La relación de las partes y el todo es básica en la clase de artes. Si los estudiantes tuviesen un currículo con una amplia dedicación a las artes, ese ambiente colectivo, orgánico e integral, se podría ver reflejado en el resto de materias, puesto que siguiendo a Eisner: “la flexibilidad de propósito que fomentan las artes puede desarrollar formas de pensamiento y actitudes adecuadas para los problemas que surgen en otros campos” (2002: 107). El cambio de técnicas o de objetivos en el proceso de creación es un acto que requiere sensibilidad, es un acto integral e inteligente que puede ayudar a imaginar cómo deberá ser el aspecto de algo, hacer pruebas mentales que ayuden a economizar en pruebas empíricas y se traduzcan en rapidez para resolver problemas en cualquier ámbito. En todas las disciplinas la imaginación tiene una gran importancia, pero en las artes, a diferencia de las demás, el artista (estudiante) no está obligado (o no debería estarlo) a hacer las cosas de acuerdo a una manera rígida y establecida. Existe una libertad que favorece el desarrollo de las cualidades singulares, amplía la visión y favorece una manera abierta de contemplar y hacer las cosas. Esto facilita el encuadre particular de la realidad, una manera crítica y constructiva de desenvolvemos en la vida. Los estudiantes deberían tener la oportunidad de hacer extensible esta didáctica al resto de asignaturas y abarcar las diferentes temáticas de la manera que mejor se adapte a sus capacidades.

La experiencia y la emoción estética es otro aspecto importante que fomenta el contacto con las artes. Los estudiantes aprenden a través del arte a valorar las cualidades de las cosas.

Darles la oportunidad de hablar de lo que han visto o experimentado se convierte en una ocasión de usar el lenguaje de una manera abstracta, de construir su propio significado de las cosas. En palabras de Eisner: “ver (...) de una manera estética (...) es una manera de conmovirse (...) una manera de explorar las partes más profundas de nuestro paisaje interior” (2002: 114). Esto es algo que favorece el acto comunicativo que se encuentra en la base de todas las relaciones sociales. A decir de Searle: “para que haya un sentir cualitativo de un evento, debe haber algún sujeto que experimente el evento. Sin subjetividad no hay experiencia” (2007: 7). En este sentido, el lenguaje como herramienta social para la comunicación está siempre sujeto, también, a las singularidades de quien lo interpreta y es un facilitador de éstas. Es decir, en la medida que tenemos una gran cantidad de recursos simbólicos nos es más fácil la comunicación y comprensión del mundo. A través de las artes, tanto en su creación como en su observación, se enriquece la cantidad de esos recursos.

Existen numerosos estudios sobre la relación del arte con la educación. Para este trabajo son de interés los que se centran en el arte como vehículo para la comprensión del mundo, la construcción de las singularidades de los estudiantes, el descubrimiento de sus talentos particulares y los que ven en el arte una herramienta para enseñar, así como una manera para aprender. Partiendo del tema principal del trabajo que es la importancia del arte en el aprendizaje formal enfocado desde varias perspectivas: la importancia de la actividad creativa a través de las asignaturas de arte como un pilar en la formación integral de los estudiantes, la importancia de la enseñanza de las artes para educar de manera autocrítica con la realidad contemporánea y el arte como metodología para aprender cualquier materia del currículo, este trabajo se plantea estas preguntas:

- ¿Cómo utilizar el arte en la educación formal para que los estudiantes edifiquen una visión particular y crítica de la realidad?
- ¿Cómo pueden las artes contribuir a la formación integral de los estudiantes para que sepan comunicarse correctamente en cualquier ámbito vital?
- ¿Cómo se puede utilizar el arte a modo de metodología para enseñar cualquier materia del currículo?

A partir de estas preguntas se pretende comprobar, a través de entrevistas de profesionales dedicados al arte y la educación, así como mediante la observación en las clases de arte en escuelas, si la revisión teórica que se hace en el trabajo se corresponde con la realidad educativa en el contexto de Ecuador.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se presenta una selección de trabajos y autores que tratan el tema del arte y su importancia en la formación del sujeto y por ende en la educación contemporánea. La finalidad de este trabajo es estudiar la importancia del arte en la educación en base a los ejes principales de la investigación: la importancia del proceso creativo, de la percepción y la emoción estética, de la realización de los sujetos y el arte como herramienta para el aprendizaje y la comprensión de la realidad sociocultural de los educandos.

El corpus de obras se ha recogido teniendo en cuenta algunas hipótesis:

- el arte puede crear un ambiente de confianza en la educación obligatoria para que los estudiantes descubran sus talentos y edifiquen una visión particular y crítica de la realidad.
- La enseñanza de las diferentes disciplinas artísticas puede ayudar a los estudiantes para una formación holística.
- Las artes enriquecen los recursos simbólicos de los estudiantes para que sepan comunicarse correctamente en cualquier ámbito vital.
- Las artes se pueden utilizar para enseñar y aprender cualquier materia del currículo.

Algunas teorías, en este caso de la educación y el arte, son preponderantes por la manera que han sido catalogadas y descritas. Hacemos cosas con las palabras (Austin, 1990), y en este caso las palabras posicionan en un estado de poder unas teorías y minusvaloran otras. Si queremos adoptar una nueva posición desde el arte en la educación tenemos que trabajar y descubrir estas relaciones de poder, para poder criticarlas y cambiarlas, ya que la educación del arte ha estado encasillada en diferentes corrientes que para defender sus teorías han anulado o dejado de lado aspectos positivos de otras.

Por lo que se refiere al corpus elegido todos los textos se refieren al arte en un contexto educativo y pretenden transmitir la importancia del arte para la formación integral de los estudiantes, es decir, configuran un discurso. Se han tenido en cuenta obras de la actualidad, sin perder de vista algunos textos que se consideran clave desde mediados del siglo XX, para comprender esta realidad educativa.

El arte para la educación

A continuación se describen de manera yuxtapuesta algunas de las teorías, y los autores que las promulgan, que han marcado las tendencias artísticas en el sistema educativo desde mediados del siglo XX y que siguen estando vigentes en muchas escuelas hoy en día.

Para comenzar, es pertinente hablar de la obra Efland (2002), que trata las cuestiones y preocupaciones actuales de la educación artística teniendo como base una perspectiva histórica de ésta. Su estudio está centrado en la influencia del contexto institucional en la

educación artística. El texto seleccionado hace un paso por la importancia de las artes en la educación desde la Antigüedad en Occidente. La idea central de este texto está centrada en que la educación artística ha estado a lo largo de la historia siempre al servicio de los dictámenes de los estamentos, y su importancia ha dependido básicamente de ellos. Las instituciones al servicio del poder han ido moldeando la importancia del arte en la educación a través de las diferentes épocas y en función de sus intereses. Pasando por un cierto auge de las artes en la Grecia antigua y el Renacimiento, un arte al servicio de la religión y de la Iglesia en la Edad Media y de un control total del Gobierno sobre un arte a su servicio en la época absolutista, la enseñanza del arte estuvo limitada a ámbitos privados hasta principios del S.XIX. Aunque Franklin propuso una enseñanza para todos, no sería hasta la implantación del método Pestalozzi en Prusia, cuando las artes tuvieron presencia y protagonismo en un sistema educativo público. Las artes consideradas como tales se limitaron a la música, la literatura y las artes plásticas y las artes escénicas estuvieron relegadas a una categoría de ocio y entretenimiento para el pueblo. Esta obra nos muestra el peso de la historia como el lastre que ralentiza la evolución de la educación. El arte, dentro del sistema educativo, todavía tiene que superar un camino más difícil, ya que ha estado considerada a lo largo de la historia una disciplina propia de las élites y secundaria en la educación generalizada.

Herbert Read, Viktor Lowenfeld y Rudolf Arnheim, desarrollan sus teorías en torno a la humanización y armonización del individuo a través de la expresión libre y la experiencia estética. Su trabajo en torno a la educación del arte se produce en un contexto de guerra mundial y auge de los totalitarismos. Eisner nos comenta acerca de Lowenfeld y Read que: “Cuando un país está en guerra para desterrar el totalitarismo, no es sorprendente que una concepción de la educación artística que destaque el cultivo y la protección de lo más individual que hay en el niño encuentre un público receptivo” (2004: 54).

Read fue un pensador pionero en considerar la educación artística como el medio para desarrollar una personalidad equilibrada en los estudiantes. Estudió el arte desde una perspectiva psicológica basada en los sentimientos, la percepción y la significación, que lo sitúan como precursor de estudios actuales en neurociencia sobre el tema. En su obra *La Educación por el Arte* (1991), cuya primera edición data de 1943, defiende que la finalidad general de la educación es promover el crecimiento de la parte individual de cada persona, armonizándola con el grupo social al que pertenece para formar al mismo tiempo una unidad orgánica del mismo. Para él, la parte práctica del arte es primordial para la formación integral de la persona. Afirma que “... el arte, ampliamente concebido, debería ser la base fundamental de la educación, pues ninguna otra materia puede dar al niño (...) una conciencia en la cual se hayan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento (...) y al mismo tiempo un comportamiento en armonía con la naturaleza” (Read, 1991: 89). Para Read el arte es la única manera de integrar de una manera natural la percepción y el sentimiento porque es una experiencia total, por eso cree que debería ser la base de la educación como método de formación integral de las personas, que les permite crecer en libertad y disfrutando, algo que luego se ve reflejado socialmente. Read tiene un

enfoque psicológico del arte, que denomina “educación estética” y que se refiere a una educación de los sentidos basada en la inteligencia, la consciencia y el juicio que busca la armonía del sujeto con su entorno. Defiende la existencia de imágenes perceptivas que nos llegan a través del olfato, el oído y el tacto además de la vista. Su objetivo es el desarrollo expresivo del yo de una manera comunicable.

Lowenfeld y Lambert (2008, primera edición de 1947) hablan de la experiencia artística creativa como proceso humano esencial que le permite establecer relaciones ricas y variadas con el mundo que le rodea. Defiende la importancia del desarrollo de la sensibilidad perceptiva que proporciona la creatividad y que por este motivo debe convertirse en una parte primordial del proceso educativo, ya que contribuye a generar seres humanos flexibles y creativos. Confía en el poder y la libertad creativa de los estudiantes. Hace también una distinción expresa entre arte y creatividad. Para él, el acto creativo impulsa el pensamiento divergente, en el que las respuestas a una cuestión pueden ser múltiples favoreciendo la flexibilidad en el razonamiento. Critica la medición de la creatividad a través de reglas o test y la creación de programas para incrementar la capacidad creadora, que van en contra del ambiente distendido y de confianza que necesitan los alumnos para realizarse. Los niños no necesitan motivación para comportarse de manera creativa, sin embargo, el medio educativo rígido y tradicional actúa como freno tanto psicológica como físicamente. En este estudio también se insiste en la importancia del acto creativo por encima del fin en sí. Su teoría del pensamiento divergente y flexible responde a la pregunta que plantea esta investigación sobre la manera en que el arte puede contribuir a formar personas flexibles que sepan desenvolverse en cualquier ámbito de su vida.

Arnheim (1977, primera edición de 1969) diseñó una teoría que defiende que existen otras formas de aprehender el mundo además del lenguaje, y él se centra en la vista. A través de ella podemos captar sentimientos en las obras de arte que no pueden ser expresados en palabras. Critica el análisis verbal del arte, que para él está lleno de prejuicios por el inevitable peso de la historia. Aquí se puede hacer una similitud con la idea que defiende Foucault en *La arqueología del saber*, de que el lenguaje viene con una carga histórica que condiciona la interpretación de lo que describe. El lenguaje crea el significado de las cosas, “forma la mancha ciega a partir de la cual las cosas que nos rodean se disponen como hoy las vemos” (Foucault 2002: 338). Defiende que percepción y pensamiento actúan recíprocamente. Según sus estudios no existe inteligencia sin percepción y por ello es importante impartir una buena educación artística para un óptimo desarrollo del talento de los estudiantes. Acredita la no existencia de la inteligencia sin percepción. Estudios más recientes del filósofo contemporáneo Peter Carruther, afirman que todos los hechos conscientes que percibimos a través de la experiencia son estados sensoriales de algún tipo. Hace una crítica a la manera institucional de mostrarnos el arte como un compendio de obras descritas a través de los textos que se alejan de la verdadera experiencia sensorial que supone. La vista, como potencial sensorial puede ayudarnos a una visión de un todo al que no podemos llegar solamente a través de la palabra. Propone la práctica de las artes para los

estudiantes como un medio para ejercitar las percepciones y entender el mundo que nos rodea. Seguidor de la psicología de la Gestalt defiende el análisis de cualquier fenómeno como un todo y no como una mera suma de las partes, podríamos decir que defiende una concepción holística de la realidad a través de la concepción sensorial del arte. Concibe el arte como una herramienta para interpretar la vida, y no como el hecho aislado que suele describir la tradición y que se ha trasladado a nuestro sistema educativo también. Para Arnheim, la vinculación artística con la vida pertenece a la psicología de cualquier persona. Manifiesta la voluntad de una democratización del arte que debe estar al alcance de todos los que se quieran acercar a él. En otra de sus obras dedicadas al estudio del pensamiento visual (1986), Arnheim nos dice que la división entre percepción y razonamiento no es verdadera y lleva a la confusión en la que la educación está sumida. Para él “Las artes se descuidan porque se basan en la percepción, y la percepción se desdeña porque, según se supone, no incluye el pensamiento” (Arnheim, 1986: 17), y este supone el error de base de en los entornos académicos y de aprendizaje ya que las artes suponen según este autor “los más poderosos medios para fortalecer el componente perceptual sin el cual el pensamiento productivo es imposible en cualquier campo de actividad” (1986: 17).

Eisner (2004) argumenta cómo las artes nos ayudan para el desarrollo de los aspectos más sutiles y complejos de la mente. Según él, la educación artística debería ser utilizada para depurar la sensibilidad de los estudiantes y trabajar la ambigüedad intelectual, unas formas de aprendizaje que favorecen los juicios críticos y donde la habilidad es utilizada con este fin. Se centra en el acto creativo y cómo influye en la formación de los individuos. Da una gran importancia al pensamiento abstracto y simbólico y confía en el aprendizaje del arte para desarrollar la capacidad de unir el mundo físico y el imaginario. A través de la emoción estética los estudiantes tienen la oportunidad de usar el lenguaje de una manera abstracta, de construir su propio significado de las cosas. Cree en el ambiente de grupo que fomenta la clase de arte, para crear un clima de confianza que favorece la autonomía y autoestima de los estudiantes. Para él, ese ambiente colectivo, orgánico e integral de las clases de arte mejora la práctica educativa en las demás asignaturas. En la línea de los anteriores autores, Eisner concibe el arte como un acto integral que favorece el ambiente de confianza que repercute en el desarrollo y equilibrio personal y que este trabajo tiene como una de sus hipótesis planteadas. Al igual que este estudio hace hincapié en la importancia del acto creativo más que en el fin material del mismo.

Creatividad y diversidad

A continuación se exponen algunos de los trabajos teóricos que han contribuido a difundir la creatividad y la diversidad en la educación como legados que se retroalimentan. Desde finales del S. XX y durante el transcurso del siglo XXI muchos autores han hecho hincapié en la necesidad de un sistema educativo que atienda a la diversidad de sujetos que hay en un aula y han visto la creatividad una manera para potenciar una enseñanza plural que sepa

adecuarse a las particularidades de los estudiantes en una realidad intercultural y globalizada.

Según las teorías de Gardner (2001) y de Campbell (2002) se plantea la existencia de ocho formas para aprender, unas más desarrolladas que otras según las personas. De este modo, se puede conocer el mundo por medio del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, el pensamiento musical, el uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de nosotros, y del contacto con el medio natural y espiritual. Para el descubrimiento de las diferentes inteligencias en los estudiantes es esencial un sistema educativo personalizado, donde el arte puede generar una horizontalidad en las aulas que ayude al docente a captar las particularidades de cada alumno y donde las inteligencias que tienen que ver más con la creatividad que con las disciplinas que se imparten como base del currículum, puedan también descubrirse y desarrollarse.

Para Gardner (2001) el sujeto debería tener un desarrollo holístico de sus capacidades para un mejor conocimiento del medio y de sí mismo. Siguiendo esa idea, Manzanera (2012) defiende el arte como una herramienta pedagógica para desarrollar la creatividad y aflorar la sensibilidad del alumno para favorecer su crecimiento personal y hace una revisión, basada en la práctica de la Educación Secundaria, de la incidencia real del arte en el sistema educativo actual para llegar a la conclusión de una necesidad de cambio en los planteamientos educativos del currículum con respecto a las asignaturas de arte que no disfrutan de la importancia que merecen ni por parte de las instituciones ni por parte de los estudiantes. A partir de este trabajo se puede apreciar la importancia de desarrollar los talentos personales para la formación integral de los estudiantes.

En la línea de educación personalizada que se defiende más arriba, Robinson (2009) promueve una educación que resalte la diversidad, para que cada persona sea capaz de encontrar aquello para lo que mejor está dotado de una manera natural, donde lo académico y lo vocacional tengan una igualdad de oportunidades para el desarrollo integral del individuo. Defiende los diferentes talentos y la importancia que estos se merecen en la educación para la formación holística de los estudiantes, y al mismo tiempo, la necesidad de una educación integral para descubrir esos talentos. Hace una crítica al sistema educativo contemporáneo que pretende cortar con el mismo patrón a todos los estudiantes y carece de una enseñanza personalizada que no se fija en la singularidad de los sujetos. Critica el currículum jerarquizado donde las matemáticas, las ciencias y las lenguas ocupan los primeros lugares y las artes visuales y la música los últimos, por no decir las artes escénicas que muchas veces ni siquiera están presentes. Se fija en el peso de la historia y la tradición como condicionante para valorar unos talentos más que otros y se plantea la necesidad de reconsiderar radicalmente el enfoque actual de la inteligencia en la enseñanza. Se rebela contra un sistema educativo que promueve la conformidad para crear ciudadanos modelo que favorezcan las economías y la competitividad de los estados. Este trabajo muestra un

conjunto de ejemplos reales en los que el descubrimiento del talento personal de muchas personas cambió sus vidas y les hizo realizarse entendiendo como un todo lo personal y lo profesional.

En la actualidad, diferentes estudiosos del arte en la educación han visto la importancia de incidir en el aspecto visual en la educación artística para la comprensión y la interpretación de las imágenes que predominan en la sociedad contemporánea de mano de los medios de comunicación. Según Aguirre (2004) el concepto de “cultura visual” vendría a reemplazar el estudio del arte, ya que este concepto representa de manera más real el contexto habitual en el que se desarrollan los estudiantes y dirige la educación artística hacia la conciencia social y cultural básica en un mundo globalizado y donde los medios visuales son una parte esencial en la vida diaria de los educandos. En esta misma línea y teniendo como fundamento una perspectiva constructivista, Hernández (2001, 2005) propone una hermenéutica de lo visual en la cultura contemporánea. Ve necesario un cambio en la educación de unos niños y adolescentes que, como realidades sociales y discursivas, merecen ser educados teniendo en cuenta su contexto y realidad. Una realidad que teniendo en consideración el significado y la interpretación de los signos visuales de nuestro tiempo, la intertextualidad que lo caracteriza y la recepción de imágenes en las circunstancias contextuales contemporáneas, según Hernández:

... reclama un acercamiento contextualizado a los objetos y artefactos relacionados con el universo visual. Artefactos que van más allá de los que forman el universo tradicional del arte y que incorporan los artefactos de la cultura popular como representaciones mediadoras de identidades (2001: 6).

También Maxine Greene (2005) tiene una concepción contextualizada de la educación, como una manera de abrir la realidad contemporánea a las opiniones críticas de los jóvenes y a la manera de proyectar sus pensamientos para que puedan actuar y transformar el mundo. Ve necesaria una educación que enseñe a aceptar la diversidad imperante en el momento que viven los estudiantes y piensa que el arte es un vehículo magnífico para aproximarse a los demás y comprenderlos, ya que habla de los sentimientos y pasiones universales de las personas.

María Acaso y Clara Mejías docentes en la Universidad Complutense, especialistas en arte y educación, en su último libro titulado *Art thinking* (2017), inspirado en el concepto acuñado por el artista uruguayo Luis Camnitzer, hablan del arte como mediador para aprender, proponen un *modus operandi* a partir de diferentes experiencias con estudiantes para que el arte pueda ser utilizado por docentes de diferentes materias para hacer sus clases más agradables y efectivas. La creatividad en el aula se toma como el potencial que docentes y alumnos necesitan para obtener un pensamiento divergente que les permita realizarse como personas críticas y desarrollar sus potencialidades. Describen el *art thinking* como una manera de crear conocimiento a través de metodologías de corte artístico y proponen experiencias transformadoras entre el arte y la educación a partir del conocimiento.

También Bamford (2009) hace una propuesta para la UNESCO que trata de que en las escuelas no sólo se posibilite el aprendizaje de las artes, sino que todas las materias pueden enseñarse artísticamente.

Educar al sujeto en su contexto

Desde finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX se elaboraron teorías en torno a la educación, de carácter más filosófico que práctico, por autores como Kant, Natorp, Herbart, Hegel, Schiller, Fröbel, Marx, Nietzsche, entre otros, y hasta llegar a Dewey ya en el siglo XX, uno de los pedagogos más representativos en las bases de la pedagogía moderna por querer acercar la filosofía a las problemáticas terrenales, y considerar la naturaleza humana como el resultado de una evolución cultural (Böhm, 2010: 87-117), que sirven de fundamentos teóricos para la pedagogía contemporánea.

Durante el S. XX la pedagogía experimentó cambios revolucionarios. No en vano, la pedagoga sueca Ellen Key escribió en 1900 el libro *El siglo de los niños*, reconocido por la pedagogía moderna como una de sus fuentes principales, donde de manera casi visionaria promulgaba la necesidad de libertad para un buen aprendizaje, suprimir el castigo y no penalizar los errores, crear escuelas mixtas, e implicar a los padres y al Estado en la enseñanza para mejorar la educación. Será a principios del siglo XX cuando la educación empieza a ser estudiada con pedagogías que suponen el verdadero inicio de un cambio por diferentes escuelas.

La psicología de la Gestalt fundada por el alemán Max Wertheimer a principios del siglo XX pretende, a través de su pedagogía sistémica, humanizar la educación uniendo mente y corazón para concebir al ser humano como un todo. En ella el docente debe orientar al estudiante basándose en relaciones que muevan al estudiante en la resolución de situaciones problemáticas sabiendo “de sus potencialidades, necesidades, limitaciones en su momento dado, lo cual conduce a las ventajas del auto planteamiento de desafíos que le sean provechosos en términos de su formación en tanto que sujeto autónomo” (Vargas, 2008: 3). En la misma línea de la importancia de la autonomía del estudiante, el constructivismo genético, que parte de los primeros trabajos de Piaget basados en la lógica y pensamiento verbal y que algunos han criticado por dejar a un lado la cultura, supone también avances pedagógicos notables. La relevancia de la teoría piagetiana está, como nos dicen Arceo, Rojas y González en: “el rescate del alumno como aprendiz activo y autónomo, en la concepción del papel antiautoritario del profesor, en las metodologías didácticas por descubrimiento y participativa, en la selección y organización del contenido curricular tomando en cuenta las capacidades cognitivas de los alumnos” (2002: 29). Estas dos teorías estarían en la base de los métodos expresionistas de la educación artística basados en el interior del sujeto.

Siguiendo con la línea de la importancia de las emociones en el aprendizaje, también la neurociencia y la neuroeducación apuntan a éstas como la clave para una buena educación.

Utilizar herramientas que emocionen al alumno en el aula sería el secreto para una buena enseñanza tanto teórica como práctica. Damasio (2006) propone que razón y emoción necesitan de una complementación mutua ya que después de estudiar a pacientes que habían perdido la capacidad de emocionar y sentir en determinadas circunstancias comprobó que tenían importantes deficiencias en su capacidad para tomar decisiones y, por tanto, que la racionalidad estaba directamente ligada a las emociones. Además, estos pacientes tenían también dificultades para la socialización, por lo que se deduce de sus estudios que los circuitos cerebrales que se ocupan conjuntamente de las emociones y de la toma de decisiones participarían en la gestión cognitiva y en la conducta social. En este sentido, las asignaturas de arte que siempre habían estado discriminadas en el currículo por ligarse a las emociones y no al conocimiento, jugarían ahora un papel relevante en la formación de los estudiantes, ya no solamente como contenidos sino como herramientas para enseñar y aprender.

La creatividad, como parte del arte, se ha acercado también a numerosos proyectos educativos entre los que podemos poner como ejemplo las escuelas Waldorf, de las que hoy en día hay más de 1.000 repartidas por todo el mundo (Martín, 2014: 32). Basadas en los principios de la filosofía antroposófica de Rudolf Steiner, que busca una comprensión global del hombre y del mundo como un todo, del hombre contextualizado como un elemento más en su medio, las actividades creativas se ponen al servicio de la pedagogía como uno de los pilares más importantes para el crecimiento. Promueven desde los primeros años escolares el juego, el arte y las actividades prácticas y creativas como la base de un aprendizaje imaginativo. Pintar, dibujar, hacer música, teatro, estimulan el proceso del aprendizaje que actúan sobre la totalidad del niño en su conjunto a través de la actividad creativa. Martín nos dice sobre la práctica de la educación Waldorf que: “Las actividades artísticas y artesanales están muy presentes en todo el proceso educativo pues se consideran de un alto valor pedagógico y terapéutico al trabajar y fomentar la observación, la atención, la paciencia, la percepción, el sentido musical y del ritmo...” (Martín, 2014: 32).

Relacionado con una visión del arte como herramienta para comprender el entorno de los educandos se podrían situar las teorías de Vigotsky que indican que el desarrollo de los seres humanos está intrínsecamente unido con su interacción en el contexto sociohistórico y cultural en el que se desenvuelven, y están en la base de la corriente sociocultural que se centra en un enfoque histórico y cultural de la educación. Según nos dice Salas refiriéndose a las teorías de Vigotsky: “El infante es una persona que reconstruye el conocimiento, el cual primero se da en el plano interindividual y posteriormente en el plano intraindividual para usarlo de manera autónoma. En la interacción con los otros, en diversos ámbitos sociales es que el niño y la niña aprenden y se desarrollan integralmente” (2001: 63). También encajaría con esta visión socioconstructivista, aunque teniendo en cuenta aspectos más cognitivos, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, surgida en los años 60 del pasado siglo, que dice que el conocimiento solamente puede darse cuando nuevos contenidos tienen un significado en relación de los conocimientos que ya se tienen. Posteriormente en los años 80

y 90 Novak complementa esta teoría de Ausubel basada en lo cognitivo. Según nos dice Moreira, para Novak, una teoría de la educación debe considerar que los seres humanos piensan, sienten y actúan. “Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una *acción* para cambiar *significados* (pensar) y *sentimientos* entre aprendiz y profesor” (Moreira, 1987: 13), es decir, el evento educativo está acompañado de una experiencia afectiva, el docente investiga sobre los saberes que tiene el estudiante para poder proporcionarle las motivaciones adecuadas. Según Ausubel el aprendizaje tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno y tratan de dar sentido a sus percepciones. También en la línea constructivista, Bruner lanza su teoría cognitiva a finales de los años 90, estructurada a través del lenguaje. Según él: “El aprendizaje y utilización de categorías constituye una de las formas más elementales de conocimiento y generales por las que el hombre se adapta a su entorno” (2001: 16). Los contenidos se vinculan entre sí a través de organizaciones jerárquicas y el aprendizaje es posible gracias a procesos de socialización, de manera particular entre niños y adultos.

La aportación de Freire es de suma importancia y se encuentra entre los estudios de más relevancia en la pedagogía del siglo XX. Sus teorías, basadas en la pedagogía crítica, reflexionan en torno a la “práctica educativa progresista a favor de la autonomía del ser de los educandos”(Freire, 2006: 15), donde el acto educativo no consiste en la transmisión de conocimientos sino que es la construcción de un mundo común en base de los conocimientos que posee cada persona, independientemente de su nivel cultural y clase social, y que dignifica al ser humano sin más y representa, de manera real, a la sociedad. Esta teoría educativa coincide con el enfoque colectivista del trabajo artístico basado en proyectos que defiende Hernández (2005), para entender la realidad a través del arte en relación con las propias experiencias de los estudiantes.

En la actualidad, cada vez más profesionales ven en el arte una metodología para aprender de una manera despierta y alegre, con experiencias que nos acerquen al aprendizaje como un placer y no como un castigo. Retomando el concepto de art thinking mencionado más arriba, Acaso y Mejías (2017) describen al educador *arthinker* como un intelectual que utiliza el arte como metodología para enseñar cualquier contenido, a través de experiencias transformadoras entre el arte y la educación, siempre a partir del conocimiento. Esta metodología contempla algunos elementos básicos para transformar la educación, como la desaparición de jerarquías entre emisor y receptor, educación interminable en vez de instrucción finita, acción en lugar de no actividad, pensamiento divergente en vez de pensamiento lógico, aprendizaje como producción cultural, proyectos colectivos que trasciendan el simulacro pedagógico, el no lugar entendido como cualquier lugar además del aula para tener experiencias educativas, transformación de la arquitectura para favorecer los vínculos entre agentes, experiencia artística y placer. Creen en la curiosidad como el motor del aprendizaje y proponen elementos de extrañamiento en el aula que generen esa curiosidad que produce atención, la atención emoción y la emoción aprendizaje. Me emocionó luego aprendo.

Un arte con y para todos

Como nos dice Efland (en el Renacimiento): “Los artistas comenzaron a ser vistos como personas con un poder de imaginación que les confería una capacidad de comprensión inmediata, superior a la ciencia; en consecuencia, el arte era visto como una forma de conocimiento culturalmente relevante” (2002: 84). Esta concepción renacentista del artista como genio, aún vigente hoy en día entre muchas personas, ha contribuido a una percepción por el público en general del arte y el artista como agentes desvinculados de la vida normal, más asociados a una idea romántica e idealista de éstos, que poco tiene que ver con el arte contemporáneo. En la actualidad:

El arte pierde su distancia respecto a la realidad y adquiere una fisicidad y una materialidad que nunca había poseído antes; la música es sonido, el teatro es acción, el arte figurativo tiene una consistencia a la vez visual, táctil y conceptual... Ya no son imitaciones de la realidad, sino realidades *tout court* no mediadas ya por la experiencia estética (Perniola, 2002: 41).

Los movimientos vanguardistas del siglo pasado, como el Futurismo, Surrealismo, *Ready Made* de Duchamp, Dadaísmo, Pop Art, y todas las manifestaciones artísticas de carácter conceptual del siglo XX y XXI, tuvieron y tienen como objetivo primordial descontextualizar los objetos de la vida cotidiana para vincularlos directamente con el arte y poner las obras y acciones artísticas al servicio de la sociedad, como manifestación de su cultura y denuncia de injusticias de todo tipo. El arte de acción apareció también para involucrar directamente al espectador como en el *happening*, o utilizar el cuerpo del artista como un mero mediador entre el público y la obra, en el *body art*, en acciones de carácter efímero que tenían lugar en tiempo real y acercaban y desmitificaban el arte. El cuerpo como material de creación y destrucción, un vehículo de provocación al servicio de la libertad de expresión, un cuerpo que transmite mensajes y que siempre va unido a una teoría, un cuerpo que es el medio para transferir pensamientos. Esto supone una crítica a la institucionalización del arte tal y como estaba montada hasta el momento. Se diluye de nuevo la línea que pudiera existir entre objeto y sujeto, en este caso de una manera física además de conceptual. El arte conceptual, además, habla y crítica de una manera muy sincera y obliga al público a reflexionar sobre su entorno social y político. El diálogo, la interacción, está siempre presente en la creación del artista. Como nos dice Perniola: “el artista conceptual asume las funciones del crítico y se dirige a un público de artistas. Así, el arte contemporáneo, como la ciencia, no consiente una aproximación «ingenua», requiere una conciencia preliminar del «estado del arte», de la situación en que se coloca” (Perniola, 2002: 41). En definitiva, la acción artística se concibe como un todo donde el público también cuenta y hay un mensaje crítico que es lanzado en cada obra.

El arte que había tenido como templo los museos y salas de exposición ha pasado a ser, no sólo una expresión estática para ser contemplada sin más, sino que se ha convertido en algo

dinámico, interactivo e incluso transmedia en la época actual. Esos museos, ya acuñados de cementerios en el Manifiesto Futurista de Marinetti (1909), luchan hoy por conseguir público intentando implicar al espectador con actividades donde éste tenga un papel activo y son un ejemplo más de la necesidad de una revisión para el contexto que nos toca vivir.

En los años 70 surge el arte activista que se ha alargado hasta la actualidad, con un claro carácter político para denunciar las barreras y las jerarquías culturales impuestas desde el poder. En estas prácticas el objeto pierde su sentido y el acto “cobra significado a través de su proceso de realización y recepción” (Felshin, 2001: 74). Estas experiencias activistas tienen un carácter esencialmente colaborativo y según palabras de Felshin: “La participación se convierte de este modo en un proceso de autoexpresión o autorepresentación protagonizado por toda la comunidad” (2001: 75).

En la actualidad el arte colaborativo y comunitario está rompiendo los límites entre arte y público. Tania Bruguera hace una especie de manifiesto sobre el Arte Útil (2012) donde describe su sentido de la siguiente manera: “imaginar, crear, desarrollar e implementar algo que, creado desde la práctica artística, brinde a la gente un resultado”, y que no sea un proceso acabado sino que se siga desarrollando en el contexto en el que se ha realizado, pasando a ser propiedad del grupo o la comunidad que han intervenido en su creación. Desde estas prácticas se brinda la oportunidad de intervenir tanto en la educación formal como no formal puesto que desde estas acciones las barreras entre arte y vida cotidiana, entre arte y educación quedan diluidas. Bamford (2009) también cree que la educación artística puede jugar un papel importante en el desarrollo comunitario y cultural y, como tal, debería tener un papel relevante en el currículo de la educación formal.

Un mundo de imágenes

Vivimos en la era de las imágenes. Por eso es de vital importancia una buena educación mediática que enseñe a seleccionar mensajes visuales y a canalizar las emociones desatadas con respecto a éstos. El desarrollo tecnológico ha situado al lenguaje visual como la madre de todos los lenguajes que nutre buena parte de la cognición juvenil.

Aprovechar las nuevas herramientas y mensajes visuales es el reto que los docentes deben aceptar como la manera de acercarse a los estudiantes para crear unas pedagogías horizontales adaptadas a la época actual. Como nos dicen Aparici y García Marín: “Desarrollar un pensamiento crítico frente a los mensajes mediáticos, posibilitar un distanciamiento emocional ante la visión del mundo propuesta por los medios” (2017: 64).

Joan Fontcuberta (2016) hace una reflexión en su último libro sobre las imágenes en la actualidad y el modo rabioso en que invaden y afectan nuestras vidas: “habitamos la imagen y la imagen nos habita” (2016: 9). Este nivel de transformación que pueden tener las imágenes sobre nosotros nos indica la urgencia de una educación visual adecuada, que enseñe a mirarlas con una visión crítica que vaya más allá de si algo nos gusta o no, más allá de una mera manera contemplativa y estética. Las imágenes tienen un fuerte poder

performativo, Acaso y Megías nos dicen que: “Las imágenes hacen, debido al poder performativo que albergan, entendiendo el término performatividad desde una óptica lingüística en la que las palabras (tanto pronunciadas como escritas) tienen el poder de transformar la realidad” (2017: 27). Hernández nos explica que a través de la cultura visual se ejecutan relaciones de poder, categorías semióticas y cuestiones artísticas, científicas y sociales (2005: 11), de ahí la gran importancia de dirigir la educación artística hacia una interpretación y comprensión de esa cultura visual, ya que lo visual “constituye un lugar de interacción social y de definición en términos de clase social, género e identidades sexuales y raciales” (Hernández, 2005:14), lo que nos indica que la visión va unida a las cuestiones sobre la construcción de la subjetividad y por tanto de la edificación personal de los sujetos y que puede utilizarse para interpretar la vida cotidiana.

Marcellán y Aguirre (2005) nos advierten de la necesidad de una buena educación estética que se ocupe de los medios que dominan la vida juvenil, para evitar que sean los medios los que eduquen a nuestra juventud. Aprovechar las nuevas herramientas visuales que la época contemporánea nos ofrece es el reto que los docentes deben aceptar como la manera de acercarse a los estudiantes y formarlos para ser críticos con su entorno. Muchos docentes han visto en esta realidad una amenaza que los desplaza de su posición hegemónica y omnipresente en vez de, como nos dice Rossana Reguillo, “entender que la relevancia del «aparato», de la técnica, del medio, no radicaba en su propia especificidad, sino en su capacidad de potenciar nuevos imaginarios, nuevas formas de sentir y pensar. Nuevos estatutos cognitivos que trastocaban la experiencia” (2017: 219). Este estatuto cognitivo del que hace mención Reguillo deviene de los derroteros que transitan las narrativas en las que, sobre todo, los más jóvenes suelen adentrarse y es necesario vislumbrar la nueva posición de los docentes para que sepan aprovechar el potencial que les ofrece la nueva era digital dominada por las imágenes a través de los medios de comunicación.

Hacia una educación artística diversa

Algunas de las obras analizadas en el marco teórico de este trabajo se fijan en aspectos concretos de la educación y el arte dejando automáticamente otros de lado, en su afán de defender posturas. Pero quizás, sería adecuado para una formación artística y personal completa, que pueda adecuarse a las diferentes realidades y sujetos, una renovación de la educación artística basada en un equilibrio entre los métodos productivos y expresivos y los métodos comprensivos del arte teniendo en cuenta el contexto. Como dice Aguirre: “propongo que el territorio de la educación artística debe estar configurado por las prácticas artísticas, los eventos y los artefactos susceptibles de generar experiencias estéticas” (2006: 15). O como defiende Eisner: “Hay más de una agenda legítima para la educación artística” (2002: 284) y está a favor de una enseñanza de las artes significativa y que se aleje de la elaboración de formas literales y creación matemática de significados, a la que está dirigida de una manera acentuada y muchas veces única en los programas escolares. Acaso y Mejías nos comentan que: “los objetos son bienvenidos cuando resultan indispensables, pero es el

momento de construir una educación artística que pueda no tener objetos y que entienda los materiales como dispositivos para transmitir ideas” (2017: 44). Porque la creación de objetos en poco tiempo anula, según ellas, el proceso creativo y la experiencia compleja y enriquecedora que tienen que suponer si se quiere que tengan un valor educativo real.

La educación ha visto en el arte una esperanza para el cambio, una herramienta que funciona como síntoma y terapia en la formación de los individuos y puede contribuir a su aprendizaje haciendo de la enseñanza una práctica agradable. Según Eisner (2002) la educación artística debe ser utilizada para depurar la sensibilidad de los estudiantes y trabajar la ambigüedad intelectual, mediante sus formas de aprendizaje que favorecen los juicios críticos y donde la habilidad es utilizada con este fin, para enriquecer su material simbólico que les ayuda a expresar ideas abstractas, además de para crear cosas bellas y únicas. Aguirre está a favor de la experiencia estética en el proceso educativo manifestando su afinidad con Dewey en la idea de que “la esencia y valor del arte, no está en los artefactos mismos, sino en la actividad y experiencia, a través de la cual han sido creados y mediante la cual son percibidos o usados” (2006: 17) y propone una producción que sirva para comprender e interpretar la cultura. Esta idea replantea la historia del arte que pierde su sentido como una sucesión de momentos lineales. Sería la muerte del arte en su concepción clásica como nos describe Danto: “... sería posible hablar del fin del arte, al menos como disciplina progresiva” (Danto, 1995: 12). La historia del arte pasaría a ser vista como “... una sucesión de juegos metafóricos que aparecen y desaparecen en función de contingencias históricas y culturales” (Aguirre 2006: 16).

Arnheim (1997) advierte en su teoría sobre la percepción visual de que existen otras formas de aprehender el mundo además del lenguaje, y que a través de la vista podemos captar sentimientos en las obras de arte que no se pueden expresar en palabras y nos ayudan a interpretar emociones. Este estudio muestra la importancia de la experiencia estética para interpretar el mundo y construirnos personalmente. Aguirre (2006) defiende una educación artística renovada que incorpore la cultura popular y de masas en sus contenidos y que rompa la separación entre arte y ciencia, pero que también contemple todos los aparatos generadores de expresión y experiencia estética, para no caer de nuevo en una educación artística que sustituya a otra sin quedarse con lo bueno que todas las tendencias educativas del arte pueden tener.

METODOLOGÍA

El trabajo parte de las teorías sobre la importancia del arte en la educación, descritas en apartados anteriores, considerando varias líneas principales:

- la experiencia estética: el proceso creativo y la percepción
- el arte para la realización integral de los sujetos
- la comprensión crítica de la realidad sociocultural de los educandos a través del arte,
- y el arte como herramienta para el aprendizaje de cualquier materia curricular.

Para el trabajo de campo se han llevado a cabo dos técnicas:

- entrevistas a profesionales del arte y la educación y
- observación (diarios de campo) en el aula durante la asignatura de arte en escuelas.

Se ha llevado a cabo una aproximación inductiva de carácter cualitativo a las evidencias obtenidas mediante ambas técnicas, para extraer los datos que sean pertinentes a la investigación. Tanto las personas entrevistadas como las aulas observadas se consideran adecuadas para la investigación porque pueden contribuir al desarrollo de la teoría que estudia este trabajo.

Se han elaborado 4 entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas a docentes vinculados con el arte. Se ha considerado para la selección que estos profesionales tuviesen una amplia experiencia en el tema y fuesen especialistas en diferentes áreas y campos del arte y la educación. La entrevista abierta ha permitido comparar algunos aspectos comunes y profundizar en otros que eran propios del campo de cada profesional de una manera generosa.

Se ha entrevistado a profesionales del arte que trabajan en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE) y en la Universidad Nacional de Artes (UARTES). La UNAE y la UARTES son dos de las cuatro universidades emblemáticas de Ecuador que se inauguraron en los últimos cuatro años con el fin de transformar la matriz productiva y generar una sociedad del conocimiento que libere a Ecuador de la dependencia del sector primario. También se ha entrevistado a un artista docente de una de las escuelas en las que se ha realizado la observación en el aula. El trabajo en las aulas se ha llevado a cabo en la asignatura de Educación cultural y artística (ECA) en dos escuelas y diferentes niveles de Educación general básica (EGB). Las prácticas de observación se han hecho en los niveles de 4º, 6º, 7º y 9º de EGB. En Ecuador la Educación General Básica¹, se divide en cuatro subniveles:

¹ Aunque coincide en el nombre con la Educación General Básica de España se organiza en subniveles diferentes.

1. Preparatoria, que corresponde a 1.º grado de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes 5 años de edad;
2. Básica Elemental, que corresponde a 2º, 3.º y 4º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años de edad;
3. Básica Media, que corresponde a 5º, 6º y 7.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años de edad; y,
4. Básica Superior, que corresponde a 8º, 9º y 10º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.

La enseñanza obligatoria se completa con el Bachillerato General Unificado (BGU) que tiene 1º, 2º y 3º grado y se ofrece a los estudiantes de 15 a 17 años.

Hasta 1997 en las escuelas de Ecuador el arte estaba limitado a las manualidades y el área donde se impartía recibía el nombre de “Opciones prácticas”. El campo de estudio que abarcaba se limitaba a las artesanías y las cuestiones autóctonas dejando de lado la cultura y el arte. En 1997 se introdujo la noción de “Educación estética” con la intención de reconocer los componentes artísticos en la asignatura correspondiente a arte, donde los estudiantes podrían encontrar las bases que necesitaban para tener la opción de hacer estudios posteriores en el campo de las artes (Hernández Acosta, 2015: 22).

En la reforma de 1997 (MEC², 1997) se recomienda la Educación estética para la resolución de problemas a través de la recreación, dramatización, títeres, etc. Se propone una educación ambiental a través de todas las asignaturas y se recomienda la transversalidad entre las diferentes materias entre las que se considera una más a la de Educación estética. Pero el programa práctico de esta asignatura sigue estando centrado en el dominio de las técnicas y la producción de objetos.

En 2016 se propone y aprueba una reforma en el currículo de EGB y BGU donde aparece un currículo específico y profundamente renovado para la asignatura de artes que es llamada a partir de este momento “Educación cultural y artística” y que se pondrá en marcha entre los años lectivos de 2016 y 2017 en todo el país.

En la tabla que aparece a continuación se recogen los objetivos de la asignatura de ECA según la reforma del currículo efectuada en 2016.

² MEC: Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador.

Tabla 1. Objetivos del área de Educación cultural y artística para EGB y BGU en Ecuador.

OBJETIVOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA PARA LOS DIFERENTES SUBNIVELES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (EGB) y BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO (BGU). CURRÍCULO 2016.			
SUBNIVEL ELEMENTAL DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA 2º, 3º y 4º GRADOS (6 a 8 años)	SUBNIVEL MEDIO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA 5º, 6º y 7º GRADOS (9 a 11 años)	SUBNIVEL SUPERIOR DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA 8º, 9º y 10º GRADOS (12 a 14 años)	BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO. 1º, 2º Y 3º GRADO (15 a 17 años)
Realizar producciones artísticas individuales y colectivas a partir de la combinación de técnicas y materiales dados.	Observar el uso de algunos materiales y técnicas en obras artísticas de distintas características, y aplicarlos en creaciones propias.	Comparar las posibilidades que ofrecen diversos materiales y técnicas de los diferentes lenguajes artísticos, en procesos de interpretación y/o creación individual y colectiva.	Valorar las posibilidades y limitaciones de materiales, herramientas y técnicas de diferentes lenguajes artísticos en procesos de interpretación y/o creación de producciones propias.
Identificar y describir elementos característicos de productos patrimoniales y producciones artísticas contemporáneas locales y universales.	Explicar algunas características del patrimonio cultural, tangible e intangible, propio y de otros pueblos, a partir de la observación y el análisis de sus características; y colaborar en su conservación y renovación.	Participar en la renovación del patrimonio cultural, tangible e intangible, mediante la creación de productos culturales y artísticos en los que se mezclan elementos de lo ancestral y lo contemporáneo.	Respetar y valorar el patrimonio cultural tangible e intangible, propio y de otros pueblos, como resultado de la participación en procesos de investigación, observación y análisis de sus características, y así contribuir a su conservación y renovación.
Describir las principales características de algunas profesiones del mundo del arte y la cultura.	Realizar tareas propias de algunas profesiones del mundo del arte y la cultura, a través de la participación en pequeños proyectos colaborativos realizados en la escuela o la comunidad.	Explicar el papel que desempeñan los conocimientos y las habilidades artísticas en la vida de las personas, como recursos para el ocio y el ejercicio de distintas profesiones.	Considerar el papel que desempeñan los conocimientos y habilidades artísticas en la vida personal y laboral, y explicar sus funciones en el desempeño de distintas profesiones.
Asumir distintos roles en el desarrollo de proyectos culturales y artísticos.	Programar y realizar pequeños proyectos culturales o artísticos asumiendo distintos roles en su diseño y desarrollo.	Participar en proyectos de creación colectiva demostrando respeto por las ideas y formas de expresión propia y ajena, y tomar conciencia, como miembro del grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.	Asumir distintos roles y responsabilidades en proyectos de interpretación y/o creación colectiva, y usar argumentos fundamentados en la toma de decisiones, para llegar a acuerdos que posibiliten su consecución.
Expresar las ideas y sentimientos que suscita la observación de producciones culturales y artísticas tradicionales y contemporáneas.	Describir las principales características de un amplio repertorio de manifestaciones artísticas y culturales.	Reconocer algunas características significativas de eventos culturales y obras artísticas de distintos estilos, y utilizar la terminología apropiada para describirlos y comentarlos.	Apreciar de manera sensible y crítica los productos del arte y la cultura, para valorarlos y actuar, como público, de manera personal, informada y comprometida.
Utilizar medios audiovisuales y tecnologías digitales para buscar información sobre obras, autores o técnicas y crear producciones sonoras, visuales o audiovisuales sencillas.	Usar recursos tecnológicos para la búsqueda de información sobre eventos y producciones culturales y artísticas, y para la creación y difusión de productos sonoros, visuales o audiovisuales.	Utilizar algunos medios audiovisuales y tecnologías digitales para el conocimiento, producción y disfrute del arte y la cultura.	Utilizar medios audiovisuales y tecnologías digitales para el conocimiento, el disfrute y la producción de arte y cultura.
Expresar y comunicar emociones e ideas a través del lenguaje sonoro, visual y corporal.	Participar en procesos de interpretación y creación visual, corporal y/o sonora, individual y colectiva, y valorar las aportaciones propias y ajenas.	Utilizar las posibilidades del cuerpo, la imagen y el sonido como recursos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo sus posibilidades de comunicación, con respeto por las distintas formas de expresión, y autoconfianza en las producciones propias.	Crear productos artísticos que expresen visiones propias, sensibles e innovadoras, mediante el empleo consciente de elementos y principios del arte.
Buscar, seleccionar y organizar información sobre distintas manifestaciones culturales y artísticas, y exponer algunos conocimientos adquiridos.	Formular opiniones acerca de las manifestaciones culturales y artísticas, demostrando el conocimiento que se tiene de las mismas y el grado de disfrute o rechazo que cada una suscita.	Exponer ideas, sentimientos y puntos de vista personales sobre distintas manifestaciones culturales y artísticas, propias y ajenas.	Explorar su mundo interior para ser más consciente de las ideas y emociones que suscitan las distintas producciones culturales y artísticas, y las que pueden expresar en sus propias creaciones, manifestándolas con convicción y conciencia.

Elaboración propia a partir del Currículo de EGB y BGU de Educación cultural y artística. Ecuador. 2016. (MINEDUC, 2016a)

Las escuelas donde se ha realizado el trabajo de campo están en la ciudad de Cuenca, la capital y ciudad más poblada de la provincia del Azuay y la tercera de todo el país. Según el último censo real de 2010, Cuenca tiene un total de 505.585 habitantes, de los cuales 329.928 con un 65,3 % de su totalidad pertenecen al área urbana y 175.657 con un 34,7 % ocupan el área rural, con un pronóstico de crecimiento hasta 603.269 habitantes en 2017³. Esta zona está altamente marcada por la migración, en su mayoría de carácter internacional, causada por diversos factores socio económicos como la falta de recursos, de trabajo, de servicios públicos y sobre todo la perspectiva de mejorar la vida familiar, que ha hecho cambios en la composición familiar debido a la movilización del padre o la madre de familia. Esto ha acentuado la influencia de su también cultura occidental que convive con una fuerte tradición de la cultura andina en los jóvenes de la zona. La política del gobierno se dirige hacia una sociedad del conocimiento que haga avanzar al país y mejore su economía y condiciones de bienestar social. Gran parte de los jóvenes, así como las clases media y alta, son el reflejo de esta transformación.

Para la elección de las escuelas se ha tenido en cuenta su ubicación: una urbana-rural y otra urbana, y el financiamiento: una pública y otra pública-privada para obtener una muestra más verídica de la realidad estudiada.

Tabla 2. Eventos de participación en el trabajo de campo

EVENTOS DE PARTICIPACIÓN	NÚMERO	LUGAR	PARTICIPANTES
Entrevistas semiestructuradas a profesionales del arte y la educación	4	Universidad Nacional de Educación de Ecuador Universidad Nacional de las Artes de Guayaquil Unidad Educativa Ciudad de Cuenca	4
Observación en aula de la asignatura de Cultura Artística	7	Unidad Educativa Ciudad de Cuenca Unidad Educativa Sudamericano	137

Elaboración propia a partir de la investigación

³ Último censo real de Población y Vivienda 2010 elaborado por la Secretaría Nacional de planificación y desarrollo (Senplades). Recuperado el 01/12/2017: <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Agenda-zona-6.pdf> y <http://sni.gob.ec/proyecciones-y-estudios-demograficos>

En las aulas se ha hecho una observación de campo directa no participante estructurada según los 5 puntos de *hackeo* para cambiar la educación que propone Piscitelli (2017): espacio, tiempo, contenidos, evaluación y vínculos.

Tabla 3. Descripción de la técnica empleada para la observación en el aula

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN	
Observación de participantes en el aula	ESPACIO	Disposición del mobiliario.
		Luz utilizada en el aula.
		Colores utilizados en el aula.
		Espacios de paso.
		Actividades fuera del aula.
	TIEMPO	Fragmentación del horario en las asignaturas.
		Horas semanales de arte y disposición en el horario general.
	CONTENIDOS	Centrado en la instrucción y el objeto artístico.
		Centrado en el sujeto creador como expresión interior.
		El arte como lenguaje.
		El arte como medio comunicativo.
		El arte como herramienta para entender el contexto sociocultural.
		Trabajos por proyectos.
		Artes plásticas.
		Artes sonoras.
		Artes del movimiento.
		Artes audiovisuales.
	EVALUACIÓN	Evaluación continua.
		Evaluación numérica.
		Evaluación significativa.
		Evaluación cualitativa.
VÍNCULOS	Relación jerárquica.	
	Relación horizontal.	
	Relación entre agentes: docentes, estudiantes, directivos.	

Elaboración propia a partir de Piscitelli (2017)

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Hasta el momento este estudio ha identificado algunas de las ventajas potenciales que se enmarcan en el vínculo entre el arte y la educación a partir de la teoría escrita sobre el tema. En este apartado se analizan los datos obtenidos de la observación en escuelas durante las clases de educación artística. También se analizan los testimonios obtenidos a través de las entrevistas realizadas a profesionales vinculados al arte y la educación. El análisis quiere establecer un diálogo entre los modelos de pensamiento que describe el marco teórico y la realidad educativa que recoge la investigación, para explicar cuál es la situación del sistema educativo en el escenario ecuatoriano.

Se debe tener en cuenta que Ecuador reformó el currículo educativo de la enseñanza en artes el pasado 2016. El currículo pretende promover en líneas generales unas metodologías que se centren en la actividad y la participación de los estudiantes para favorecer su “pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, que conlleve la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión” (MINEDUC⁴, 2016a: 17). El nuevo currículo presenta una filosofía en contraste con las propuestas tradicionales, basadas en una serie de contenidos y habilidades con intenciones prácticas y que se deben impartir en un orden riguroso. Se muestra como una oferta abierta y flexible que quiere orientar, sin limitar, los procesos de aprendizaje y enseñanza en el sistema educativo. Se manifiesta la voluntad de un amplio margen para la toma de decisiones con la intención de que el docente adapte las propuestas del currículo a su entorno sociocultural. Se contempla la posibilidad de espacios para que los estudiantes formulen sus propias propuestas. La intención es hacer posibles los aprendizajes significativos, con un enfoque que se aleje del estructuralismo enraizado en la enseñanza. Sustituye la visión estática del arte que entiende la cultura y el arte como productos acabados, por una visión que las sitúa como “realidades activas y dinámicas que suceden en contextos donde interactúan la creación, las relaciones de negociación, de conflicto y poder, y que se transforman día a día” (MINEDUC, 2016a: 51).

TRABAJO DE CAMPO EN LAS AULAS⁵

Observación en Unidad Educativa Ciudad de Cuenca

La Unidad Educativa Ciudad de Cuenca es un centro fiscal (público) que posee algunas peculiaridades con respecto a otras escuelas de Ecuador. Fue propuesta como una Escuela del Milenio dentro del programa al que Ecuador se adhirió con otros 147 países: Declaración del Milenio, que establecía una serie de fines a conseguir hasta el año 2015. Entre estas metas destacaban algunas en el campo de la educación como asegurar a todos los niños y niñas del mundo que puedan completar sus estudios primarios, acceso igualitario a la

⁴ MINEDUC: *Ministerio de Educación de Ecuador*.

⁵ Las fichas de observación en las aulas pueden consultarse en el apartado de anexos de este trabajo.

educación independientemente del sexo y eliminación de la desigualdad, enfocando los esfuerzos en la paridad de géneros en la educación primaria y secundaria. Los objetivos se describían como: elaborar su proyecto educativo: “de forma participativa, respetando las características culturales, sociales y económicas de la zona de influencia, y en concordancia con los planes de desarrollo local, regional y nacional. El Proyecto Educativo Institucional es inclusivo y relevante para la realidad local” (MINEDUC, 2008: 28).

Las Escuelas del Milenio debían estar localizadas en lugares desfavorecidos socioeconómicamente. Con respecto a la Unidad Educativa Ciudad de Cuenca se consideró, finalmente, que aunque las familias de los alumnos provenían de un sustrato social pobre no estaba en una zona suficientemente perjudicada para formar parte de este programa. En ese contexto se decidió que desde el cambio de ubicación que sufrió en el 2011 se construyese como una escuela de innovación en la que se propuso como centro ecológico y sostenible y donde la enseñanza se organizaría por ambientes en lugar de por niveles académicos.

En la actualidad la unidad educativa Ciudad de Cuenca describe su visión del siguiente modo:

Desarrollamos una educación de calidad y calidez, integral, con la práctica de metodologías activas, participativas e innovadoras, el mejor aprovechamiento de los recursos humanos, técnicos y económicos. Optimizamos las capacidades intelectuales, formamos en actitudes y valores morales, éticos y cívicos. Practicamos una educación globalizadora mediante una escuela inclusiva y solidaria, considerando las necesidades educativas institucionales. Formamos estudiantes críticos, motivados, creativos; con dominio de destrezas y actitudes positivas, capaces de ejecutar desempeños auténticos. (Unidad Educativa Ciudad De Cuenca, 2017)

Y presenta un logo que describe sus principios educativos:



SIGNIFICADOS

Niño, niña: equidad de género

Brazos abiertos: bienvenidos todos; inclusión

Brazos abiertos con calidez y valores

Brazo del niño una laptop: utilización de las TIC

Cuerpo en forma de cruz: interculturalidad

Esta escuela no ha podido funcionar como centro ecológico sostenible porque económicamente no ha sido posible llevar a cabo este objetivo. Está organizada por ambientes por lo que los alumnos se mueven para sus distintas asignaturas a la clase

concreta de la materia. Cuenta con algunos profesores que tienen formación específica en el área que imparten, como es el caso del profesor de Educación Artística, que es licenciado en bellas artes, y que mantiene una actividad de artista plástico fuera de la escuela. Esta es una situación inédita en las escuelas de Ecuador, ya que normalmente un profesor generalista da cualquier materia del currículo imparte la asignatura de ECA hasta séptimo de EGB.

La observación se ha hecho en una clase de 6º y en tres de 7º de EGB. Como esta escuela trabaja por ambientes, el espacio para la clase de arte es el mismo para todos y el profesor, como se ha comentado más arriba, también es el mismo para todos los niveles. Por esta característica se hace una valoración general de la observación, con algunas particularidades en aulas y niveles diferentes.

Observación 6º y 7º de EGB

Se observa un buen ambiente en la clase, donde los alumnos están relajados y trabajan concentrados. Existe una relación de intercambio entre los estudiantes, tanto en ideas como en los materiales utilizados.

La luz natural entra solamente por una parte del aula motivo por el que deben combinarla con la luz artificial. Las paredes están pintadas de color blanco y la decoración es austera. A diferencia de otras clases de esta escuela, en que los alumnos se sientan de manera individual frente a la mesa del profesor, las mesas y sillas se disponen en manera rectangular a lo a lo largo de un lado del aula, de forma que los alumnos trabajan alrededor de las mesas en contacto visual directo los unos con los otros. Las fotografías que se muestran a continuación pertenecen al aula de ECA.



Aula de Educación cultural y artística. UECC.⁶

⁶ Archivo propio. Diciembre 2017.

Los lugares de paso de la escuela están ocupados por parterres donde los estudiantes cuidan algunas plantas comestibles y otras decorativas. Las actividades se hacen normalmente en el aula y ocasionalmente en el patio del colegio.



Patio y espacio de paso.⁷

Las clases de ECA tienen una duración de 60 minutos y se imparten dos clases semanales en dos días diferentes.

Los contenidos están centrados en la instrucción y el objeto artístico ya que el currículo marca el trabajo con las destrezas para los estudiantes de 2º a 7º de EGB. También está centrado en el sujeto creador por iniciativa del profesor que propone trabajos para desarrollar la imaginación y la expresión de los alumnos, por ejemplo dibujos libres a partir de un solo trazo en el papel, o dibujar un hábitat a partir de la imagen de un animal semifantástico, donde los alumnos pueden introducir de manera totalmente libre los elementos que quieran en el dibujo y utilizar las técnicas que prefieran. El docente manifiesta su voluntad de que los estudiantes puedan entender el arte como un medio comunicativo y como una herramienta que les ayude a conocer el contexto sociocultural, para ello comenta que les hace reflexionar sobre su cultura y tradiciones en relación a las nuevas influencias occidentales. Les propone ejercicios donde se combinen elementos de ambas. Trabajan por proyectos en dos exposiciones que realizan al año para que todos los estudiantes expongan sus obras. La intención es que cualquiera pueda ser reconocido y también aprendan a aceptar las críticas. Los trabajos por proyectos no tienen una transversalidad con las demás asignaturas. No utilizan libro de texto, sino que el profesor realiza materiales que tengan en cuenta el currículum y otros aspectos que cree importantes en la formación de los educandos.

En cuanto a la evaluación utilizada en la asignatura, es numérica y controlada por diferentes evaluaciones además de una prueba por quimestre. El Ministerio de Educación manda inspectores regularmente para comprobar que las normas de evaluación se corresponden con lo que marca el reglamento. El docente de arte de esta escuela hace también una

⁷ Archivo propio. Diciembre 2017.

evaluación significativa y cualitativa por iniciativa propia, ya que es consciente de que deben valorarse procesos y circunstancias singulares de los alumnos.



Ejercicios de dibujo libre a partir de algún elemento dado para 7º y 6º de EGB.⁸

En el plano vincular el docente establece una relación horizontal con los alumnos. Los estudiantes le preguntan, conversan con él sobre los ejercicios y el profesor les orienta teniendo en cuenta sus opiniones, en ningún momento impone su criterio sino que entabla un diálogo con ellos para que puedan tomar una decisión madurada. El ambiente entre el personal del centro es distendido y los estudiantes se mueven con comodidad y familiaridad por los diferentes ámbitos escolares.

Este profesor utiliza recursos audiovisuales en 7º de EGB, ya que a partir de 8º el currículo se centra en los medios audiovisuales como soporte básico para la asignatura. En una de las clases observadas, los alumnos de 7ª grado visionan el corto chileno: *Bear Story* (2014) de Gabriel Osorio. Una vez finalizada la visión, el profesor les da unos minutos para reflexionar en grupo. Les hace escribir en una hoja una palabra para que expresen una idea principal de la impresión que les causó la historia del video. Luego construyen frases enlazando algunas de estas palabras.

Según me explica el profesor, su intención es que reflexionen sobre algunos valores esenciales que se deducen del video como el maltrato animal y la importancia de que los animales no estén en cautiverio. Algunas de las palabras que escriben son: Amor, Tolerancia, Alegría, Aceptación, Solidaridad, Tristeza, Sentimientos, Felicidad.... Las oraciones que forman son: “El amor es un sentimiento con alegría”, “La felicidad es un sentimiento de alegría”, “Los valores más bonitos son el amor y la felicidad”, “Los valores nos enseñan a ser solidarios”. Ningún alumno ha reflexionado sobre los temas que pretendía el docente. Finalmente el profesor les hace recapacitar sobre la tolerancia, la violencia y la importancia

⁸ Archivo propio. Diciembre 2017.

de no tener animales en cautiverio. Me comenta que los niños tienen una cultura muy religiosa y conservadora donde no se les educa para ser críticos ya que están acostumbrados a que los adultos les digan qué deben hacer o pensar.

El docente manifiesta su desacuerdo con el programa oficial que les exige el cumplimiento de un currículo que limita mucho el trabajo en el aula y que en los cursos en los que él trabaja, de 2º a 7º de EGB, está centrado en desarrollar las destrezas de los estudiantes. Este docente dice aplicar un programa de actividades paralelo al oficial con sus alumnos, que intenta la expresión interior y el desarrollo crítico de los estudiantes dentro de su contexto actual. En este cometido el docente encuentra algunos obstáculos tanto institucionales como con los padres, que le recriminan que no enseña a dibujar a los niños, en la idea tradicional que ellos tienen de la enseñanza del arte en la escuela.

Observación en Unidad Educativa Particular Sudamericano

La Unidad Educativa Particular Sudamericano es una escuela particular con una financiación fiscomisional (concertada), con una parte de capital privado y otra estatal. Se encuentra situada en Ricaurte, un área rural de la ciudad de Cuenca. Se considera una escuela destacada en los ámbitos tecnológicos, artísticos y deportivos.

Describe su visión del siguiente modo:

La Unidad Educativa Sudamericano persigue consolidar una formación integral de niños, niñas y adolescentes de los diferentes sectores sociales y económicos, orientándolos a través de sus programas académicos, con actualidad tecnológica, artes y deportes. Desarrollar y dinamizar a los integrantes en el proceso educativo y vincularlos con la comunidad, y así permitir el fortalecimiento de la investigación en la prestación del servicio educativo técnico y de servicios para con la colectividad cuencana. Enfocar nuestros valores humanísticos para generar un ambiente democrático y buscar permanentemente la calidad y calidez (Unidad Educativa Particular Sudamericano, 2017).

La observación se ha hecho en una clase de 4º, en una de 6º y en otra de 9º de EGB. De 2º a 7º grado hacen la actividad de arte en un aula que comparten con inglés. A partir de 8º grado los alumnos hacen su clase de educación cultural y artística en el aula que corresponde a su curso. De 2º a 7º grado un profesor generalista se encarga de darles varias asignaturas, entre ellas la de arte. A partir de 8º grado es un profesor con formación específica el que imparte esta materia. En esta escuela un solo profesor imparte las clases de arte para todos los grupos de 8º, 9º y 10º de EGB y otro es el encargado de dar las clases en los tres grados del Bachillerato. En función de estas características y ya que las clases observadas han sido con diferentes docentes, se hace una valoración por aula y grado observado.

4º EGB

La clase de Educación cultural y artística se imparte en un aula compartida para dar esta asignatura y la de lengua inglesa. La profesora tiene una formación generalista en educación. Imparte esta asignatura y la de matemáticas.

Para esta clase la docente mueve los pupitres, de color gris, que son dispuestos de manera circular. Las paredes están pintadas de color verde claro y la luz que se utiliza en el aula es natural. Aunque la profesora tiene una mesa y una silla más grande que la de los alumnos colocadas en una tarima, camina alrededor de los niños durante toda la clase y no se sienta en ningún momento. En las paredes hay colgadas imágenes y palabras hechas en diferentes colores para la clase de inglés. Los lugares de paso son austeros y con alguna zona ajardinada. Las clases tienen lugar en el aula, ocasionalmente salen al patio de la escuela cuando tienen que dibujar paisaje. Las clases son de cuarenta minutos y tienen dos a la semana. En este grupo tienen las dos clases juntas el mismo día.



Aula de 4º grado de EGB y espacio de paso⁹.

El aprendizaje está centrado en la instrucción y el objeto artístico. Siguen un manual de dibujo artístico al pie de la letra. En esta asignatura no trabajan por proyectos, aunque la docente me comenta que tienen una asignatura específica de proyectos donde este año trabajan con material reciclado. Dice que esa asignatura es más libre, pero igualmente crean objetos bajo directrices. También tienen dos horas de música a la semana. Pero no hacen actividades conjuntas entre las diferentes materias artísticas, ni con las demás del currículo

⁹ Archivo propio. Diciembre, 2017.



Ejercicios de dibujo en 4º de EGB¹⁰.

No se utilizan los métodos de aprendizaje artístico basados en el sujeto creador, en el arte como lenguaje, el arte como medio comunicativo y el arte como herramienta para entender el contexto sociocultural. Utilizan exclusivamente el modelo logocentrista centrado en las técnicas y el objeto creado y se limitan concretamente a trabajar el dibujo artístico siguiendo un manual.

La evaluación sigue diferentes pruebas además de un examen por quimestre y es de tipo numérico. No utilizan la evaluación cualitativa ni significativa.

Vincularmente existe una relación jerarquizada entre el profesor y los alumnos. Como veremos más adelante el profesor da instrucciones y los alumnos obedecen.

El día de la observación el ambiente en la clase es más o menos distendido. Los alumnos están concentrados pero parecen relajados. Tienen que hacer un ejercicio del manual y deben acabarlo durante la clase. Empiezan con una dinámica de movimiento corporal: rotación de muñecas, palmas delante y detrás, lluvia con los dedos, trote al compás de las manos.

Sacan el deber y la profesora pasa calificando. Le pregunta gritando a una alumna que está conversando qué hicieron en la clase anterior. Otro alumno responde que están trabajando en cuadrícula. La profesora insiste: “la cuadrícula pequeña para imagen pequeña y la cuadrícula grande para imagen grande”.

Tienen que pasar una cigüeña que está en cuadrícula pequeña a cuadrícula grande. Insiste en que miren cada detalle de cada cuadro pequeño para pasarlo al más grande. Camina durante toda la clase mirando los trabajos y ayudando y corrigiendo a los alumnos para que hagan el ejercicio conforme a lo que pide el libro.

Una niña ha acabado y le enseña el dibujo. La profesora se lo hace corregir porque se ha salido en un cuadro de la plantilla. A continuación tienen que pintar. Si pintan algo horizontal

¹⁰ Archivo propio. Diciembre, 2017.

con trazos horizontales y si es vertical con trazos verticales. Va llamando a cada niño para corregir el ejercicio. Les dice que se salieron de la línea.

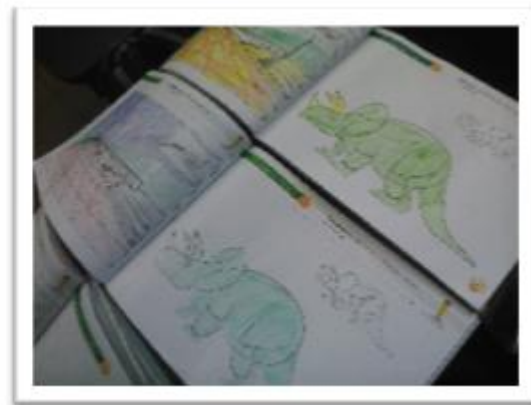
La profesora es directiva en su relación con los niños. Alza la voz fuerte cuando algún alumno se levanta. Les dice que “para trabajar no necesitan hablar” y que “se coloquen un candado en la boquita”.

Les pide que acaben porque en los últimos quince minutos harán otra actividad. Que guarden el libro y saquen los colores primarios. Entrega una cuartilla cuadrículada y les hace pintar toda la hoja: un cuadrado amarillo, otro rojo y otro azul, dejando uno en blanco entre los coloreados. Insiste en que no se salgan del margen del cuadro. La profesora me explica que este ejercicio es para que aprendan a no salirse del margen y trabajen la psicomotricidad. Me comenta que la clase de arte les va muy bien para la relajación y la concentración.

6º EGB

La profesora de este grado, al igual que la de 4º, es generalista sin formación específica en arte. Imparte también la asignatura de lengua y literatura.

Esta clase se hace en la misma aula que la anterior, que como se ha explicado más arriba sirve para lengua inglesa y ECA para los niveles comprendidos entre 2º y 7º grado de EGB. A diferencia de la clase de 4º de EGB esta profesora deja el mobiliario colocado de manera tradicional.



Aula y ejercicio de dibujo artístico para 6º grado de EGB¹¹.

Tienen dos clases de cuarenta minutos a la semana y en este caso se imparte en dos días diferentes.

Utiliza el mismo método que se ha observado en 4ª de EGB, basado en la instrucción, la técnica y el objeto artístico. Siguen el mismo manual de dibujo artístico del curso que les corresponde. En esta asignatura no trabajan por proyectos.

¹¹ Archivo personal. Diciembre, 2017.

La evaluación es numérica, con varias pruebas y dos exámenes quimestrales.

Existe una relación jerárquica entre la profesora y los alumnos.

En el momento de empezar la observación la profesora me hace esperar un momento fuera del aula. Abre la puerta y todos los niños se levantan y saludan al unísono en inglés.

Empiezan con una dinámica de movimiento y cantan una canción en ronda saliendo uno a uno delante de la pizarra.

Tienen que hacer un ejercicio del manual y deben acabarlo durante la clase. Los alumnos se muestran un tanto estresados por acabar el trabajo que les ha mandado la profesora, ya que solamente tienen cuarenta minutos de los que ya han pasado diez. Los niños permanecen sentados en su pupitre y no se levantan a menos que lo diga la profesora.

La profesora sigue el manual al pie de la letra. Tienen un dinosaurio en la página del libro. La profesora les pregunta sobre los dinosaurios, si son peligrosos, si son salvajes o domésticos. Hablan del veterinario que es el médico de los animales. El ejercicio consiste en hacer un dinosaurio a escala más grande que el que aparece en el libro. El dibujo se presenta en cuadrícula pequeña y hay que pasarlo a cuadrícula más grande. La profesora les invita a ser creativos, pero acto seguido insiste en que sigan las instrucciones del ejercicio. La profesora utiliza un método claramente conductista.

Se les indica que una vez terminen el dibujo deben colorearlo sin salirse de las líneas, y acentúa la voz al dar esta instrucción. Insiste mucho en que se den prisa porque el tiempo se acaba y los trabajos no pueden quedar inconclusos. Los niños parecen nerviosos.

Cuando acaban los trabajos los exponen y todos pasan a verlos. Los compañeros reunidos alrededor de los dibujos opinan sobre ellos. Todos les parecen bonitos. La profesora hace que se den un aplauso. Les hace recapacitar sobre lo que desarrollan al dibujar: imaginación, se desestresan, creatividad, expresan sentimientos.... Les dice que todos lo hicieron muy bien.

9º de EGB

En este grado, y de 8º en adelante, un profesor con formación específica imparte las clases de ECA.

La clase tiene lugar en la misma aula donde se imparten la mayor parte de sus asignaturas. Los pupitres están dispuestos de manera tradicional y la profesora se sienta en una esquina frente a los alumnos en un mobiliario más amplio y más cómodo. Las paredes blancas aparecen prácticamente vacías.



Aula de 9º de EGB¹².

Se imparten dos clases de ECA de cuarenta minutos a la semana en dos días diferentes.

En este grado la docente utiliza el arte como herramienta para entender el contexto sociocultural. Trabajan en algunos proyectos colectivos. Utilizan un manual para la asignatura y hacen otros ejercicios que les propone la profesora.

La evaluación es numérica, con varias pruebas y dos exámenes quimestrales.

La disposición física de los alumnos y la profesora es jerárquica pero tienen un trato bastante horizontal ya que introduce la participación de los estudiantes como una dinámica para dar su clase.

En esta clase la docente les dice que tienen que ver un vídeo de las artesanías de Ecuador. Les pregunta sobre diferentes artesanías de Ecuador. La profesora habla, pregunta e incorpora las intervenciones de los alumnos al discurso.

Los alumnos deben buscar información sobre la historia de las artesanías y el proceso de la técnica. Les explica que deben averiguar estas cosas para conocer la cultura.

Para cuando regresen de las vacaciones de Navidad les propone otro ejercicio: deberán investigar la música tradicional organizándose en grupo y hacer algún cambio sobre ella para que evolucione al momento presente. Le pueden cambiar las letras y algún ritmo.

Les propone quedarse con lo que les guste de esa música y cambiar lo que no les guste, quedarse con lo que les agrada de la tradición para poder seguir escuchando música tradicional de su cultura.

Les pregunta qué es el arte abstracto y les aconseja que miren en YouTube unos 10 minutos sobre el tema en su tiempo fuera de clase.

Les explica que a través del arte pueden conocer la cultura de su pasado y que la única manera de superarnos es conocer y estudiar nuestra cultura.

¹² Archivo propio. Diciembre 2017.

Discusión

En Ecuador la asignatura de ECA está dentro del programa de asignaturas obligatorias en la enseñanza de: Preparatoria, Enseñanza general básica (EGB) y Bachillerato general unificado (BGU). Sin embargo, en las escuelas y aulas observadas esta asignatura cuenta con una baja dedicación horaria y se imparte de manera frágil, en el sentido de que no se le da mucha importancia más allá de hacer manualidades y conocer la técnica del dibujo artístico. Sigue siendo una asignatura que no tiene prácticamente relevancia en el currículo.

El proceso creativo y perceptivo se limita a ejercicios rápidos que se elaboran en una clase, por lo que la experiencia estética pierde todo su sentido de experiencia transformadora tal y como lo describen Eisner (2004) o Acaso y Megías (2017).

El arte en la práctica observada no aparece como un factor relevante en la realización integral de los sujetos. La asignatura de ECA se da manera aislada al resto del currículo, de una manera poco crítica y limitada a las destrezas técnicas hasta que los niños tienen 12 años.

Prácticamente no se trabaja con proyectos o se hace de manera aislada, por lo que esta materia pierde todo el potencial que podría tener para conectar a los estudiantes con su realidad social y cultural y para hacer trabajos colectivos que favorezcan las relaciones horizontales entre los educandos, así como entre éstos y sus profesores y con los mismos contenidos. El Ministerio de Educación acordó en 2016 una propuesta para trabajar en proyectos, pero puso como eje para su formulación las áreas de Ciencias Naturales y Sociales.

Los proyectos escolares deberán estar encaminados a obtener como resultado un producto interdisciplinario relacionado con los intereses de los estudiantes, que evidencie los conocimientos y destrezas obtenidas a lo largo del año lectivo, y transversalmente fomente valores, colaboración, emprendimiento y creatividad. Las áreas que servirán como eje para la formulación de estos proyectos son Ciencias Naturales y Ciencias Sociales” (MINEDUC, 2016b).

En el trabajo de observación se ha podido comprobar que el trabajo en proyectos sigue siendo muy débil y que, cuando se hace, no tiene un carácter transversal sino que se limita a la asignatura en que se ejecuta por lo que pierde una gran parte de su sentido.

En general, la clase de arte no se adapta a las particularidades de los alumnos, a sus habilidades o limitaciones. Esto sucede de manera aislada por iniciativa propia de algún profesor.

Las clases observadas que son impartidas por docentes con una formación concreta en arte presentan un enfoque diametralmente opuesto a las de profesores que no poseen esta formación. Los profesores son conscientes de la influencia de la cultura visual como defiende Hernández (2005). En estas clases se hacen reflexiones críticas, se hace un esfuerzo por

introducir el nuevo currículo de 2016 y se utilizan los medios audiovisuales intentando que los alumnos entiendan su contexto sociocultural de una manera crítica.

En las escuelas observadas el arte no es utilizado como una metodología para impartir otras asignaturas del currículo.

En cuanto a los cinco ámbitos observados teniendo en cuenta los puntos de hackeo propuestos por Piscitelli (2017), después de la investigación se aprecia que el espacio y el mobiliario son, en general, presentados y dispuestos de manera tradicional por lo que no suponen un factor de cambio para la educación. Una de las escuelas observadas, donde se pretendía hacer un proyecto innovador que la proponía como centro sostenible, con zonas de paso llenas de parterres con plantas y huertos, aparece en la realidad sin la atención que este plan necesitaría para tener éxito, ya que los recursos económicos de la escuela no lo hacen posible.

Los contenidos se siguen dando de manera aislada y siguiendo el currículo antiguo. Algunos profesores empiezan a introducir poco a poco contenidos del nuevo currículo, pero el trabajo colaborativo por proyectos que podría ser la herramienta principal para un cambio significativo en los contenidos de la materia se produce de manera aislada, por lo que no puede cumplir su cometido.

La evaluación es mayoritariamente cuantitativa y basada en pruebas y exámenes. Solamente un profesor, por iniciativa propia, hace una evaluación significativa y cualitativa paralela a la oficial.

Los vínculos entre docente y alumnos siguen siendo muy jerarquizados. Los dos profesores que presentan una relación más horizontal con los alumnos son los especializados en arte.

Para entender todas estas observaciones se debe concebir el contexto de una cultura ecuatoriana conservadora y tradicional, que se basa todavía en la instrucción de los niños más que en su realización como sujetos autónomos con derecho a expresarse libremente. El salto que propone el currículo de 2016 para la asignatura de ECA, donde se contempla el desarrollo crítico de los alumnos, parece difícil de alcanzar si antes no se supera una fase de emancipación con respecto a una cultura celosa de la autonomía de los estudiantes.

Según Eisner: “El educador realmente competente no hace juicios sobre los programas basándose en una sola convicción, sino basándose en un análisis del contexto donde se van a aplicar esos programas” (2004: 284). De acuerdo a la muestra observada, el problema al que se enfrenta la realidad educativa en Ecuador es que los profesores no están formados en la materia específica de arte, lo que imposibilita la articulación de los contenidos en función de lo que les pide su contexto. Esto hace que en los niveles donde los profesores generalistas imparten la asignatura de ECA, el arte no se utilice de manera consciente como una herramienta en el desarrollo personal, crítico y social de los estudiantes.

ENTREVISTAS¹³

Las entrevistas realizadas de manera semiestructurada pretenden encontrar referentes heurísticos complementarios a los textos y teorías que se exponen en este trabajo. Desde la experiencia de diferentes profesionales que imparten y estudian el arte y la educación, desde diferentes disciplinas, se intenta entablar un diálogo para encontrar puntos de encuentro y diferentes perspectivas.

A la hora de hacer un análisis cualitativo de las entrevistas se han tenido en cuenta las preguntas de investigación y los ejes principales que apoyan este trabajo. Se ha reflexionado sobre las diferentes clasificaciones consideradas y se han seleccionado fragmentos de las entrevistas que sirven para ilustrarlas.

Las entrevistas se han realizado a las siguientes personas:

Entrevista 1: Sergio Shai Hervitz: Doctor en Educación, especialista en Artes Escenográficas, Teatro en la Educación y Creatividad. Profesor e investigador en: Medio Social, Estrategias de Aprendizaje y Didáctica de la Universidad Nacional de Ecuador (UNAE).

Entrevista 2: Manena Vilanova Buendía. Doctora en Educación y Sociedad. Coordinadora pedagógica de la Universidad Nacional de Ecuador (UNAE).

Entrevista 3: Peter Bravo. Licenciado en Bellas Artes y pintor. Docente de ECA en la Unidad Educativa Ciudad de Cuenca (Ecuador).

Entrevista 4: Norberto Bayo Maestre. Licenciado en Musicología, Máster en Estética, Máster en Gramáticas del Arte Contemporáneo. Subdirector de la Carrera de Artes Sonoras de la Universidad Nacional de las Artes de Guayaquil (UARTES).

El arte como un hecho cultural

En las entrevistas hay una coincidencia en el hecho de que el arte debe estudiarse de manera crítica y contextualizada, como un hecho cultural, y que tanto el sujeto creador como el objeto creado, en caso de que los haya, están vinculados a su entorno.

En referencia al sujeto creador y el objeto creado, Hervitz expone que: "...el sujeto creador siempre es social" y que "...el sujeto creador siendo parte de la trama social, y así hay que verlo, puede cultivar y desarrollar sus potencialidades en relación al medio, teniendo en cuenta el contexto social, general, de ciudad, pueblo, la familia".

Vilanova, aunque reconoce el arte como un proceso social y un hecho cultural dentro de las diferentes tendencias de clasificación que han surgido en la educación artística, expone que: "...yo recogería de esa tendencia la posibilidad de dar visibilidad a ámbitos que estaban también desplazados, porque son las que han dado espacio a que se reconozcan experiencias artísticas que están en lo cotidiano, en lo popular, y que estas experiencias

¹³ La transcripción de las entrevistas puede consultarse en el apartado de anexos.

posibilitan mirar las cosas aunque a veces queden focalizadas sobre los objetos y no sobre la experiencia estética”.

Bravo dice que: “Siempre estamos ilustrando con imágenes, hay que ir buscando el contexto de las cosas, más allá de lo bonito y lo feo, de me gusta o no me gusta”.

Bayo manifiesta una importancia esencial del arte y la educación vistas desde una perspectiva social y comunitaria: “Yo trabajo con dos filósofos para la educación de las artes, uno es Matthew Lipman y otro es John Dewey, ambos tienen más de 100 años y pertenecen al mundo gringo. Estos dos filósofos, para entender la mente crítica, básicamente tienen que hablar de la participación, el diálogo y un gran componente social. Las artes, obviamente, deben ir basándose en el lado social, cómo generar un tipo de comunidad que sea consciente de cuál es su punto de apertura a la cultura, y desde ahí tener resonancias con una identidad cultural”. Refiriéndose a los estudiantes de la Universidad de las Artes y la importancia de trabajar el arte vinculado a la comunidad explica que: “Afortunadamente se están haciendo acciones saliendo a la comunidad. En el barrio Cuba (de Guayaquil) se han hecho varias acciones visuales, también se ha hecho una biblioteca, se han hecho cursos para los críos más pequeños como de terapias de arte... porque son barrios muy periféricos y no les llega nada. También se están haciendo murales en otros barrios y también actividades en cine, haciendo producciones donde ellos son los protagonistas”.

La formación integral de los estudiantes

Los entrevistados son conscientes de que una buena educación artística puede ser un factor fundamental para una formación holística de los estudiantes. Conciben el arte no de una manera aislada, sino dentro de una red de conocimientos que deben ir interrelacionados y algunos manifiestan que desde las instituciones se obstaculiza este trabajo porque están ancladas en un sistema hegemónico que pone unas asignaturas por delante de otras.

Hervitz comenta que el arte para la formación integral de los estudiantes: “Podría contribuir mucho. Yo pienso que es vital. Las artes en sí están demostrando toda una faceta del genio humano que no llega de otro modo, pero a la vez las artes pueden ser un puente para la conexión entre las ciencias y las humanidades. Sabemos que ya Leonardo da Vinci vio esto...que es una gran cosa. Nos educan siempre que si eres de ciencias eres real o eres artístico y de humanidades. Pero esa concepción es falsa, es una falacia y ahí se debería enfocar, el arte tanto como la ciencia son los dos lados de una moneda que deberían complementarse y entenderse, ampliarse... seguro”.

Vilanova hace una reflexión sobre por qué el arte no tiene el lugar que le corresponde en la educación para contribuir a esa formación integral de la que se habla: “Todas las asignaturas son formación integral...Ya no hay que preguntarse por esa evidencia sino por qué si es tan evidente el que el arte involucra la formación integral del niño por qué no está considerado en el lugar que le corresponde en el currículo. Eso viene de atrás, no por una voluntad de los maestros, ellos lo hacen porque han vivido la experiencia educativa con una estructura de

pensamiento lógico neoliberal, y que está instalada de una manera silenciosa como una violencia simbólica que ha colonizado la visión del maestro, que cree que las ciencias y las lenguas son más necesarias y además termina siendo cierto por el planteamiento en cómo está todo diseñado. Por eso no lo ven como algo integral”.

Bravo ve un impedimento entre las instituciones y el verdadero valor formativo del sujeto que puede tener el arte: “Aquí les gusta mucho el arte, a los niños les motivan bastante, las academias están llenas. El problema es que en las academias de arte el profesor es igual que el del aula, basándose en las reglas. La técnica y los instrumentos son necesarios, pero no focalizarse solamente en eso. Por eso sería bueno ir a la facultad de artes y se va a dar cuenta que es una continuación de la escuela, con sus talleres, sus charlas y ciao gracias”.

Bayo percibe el arte como un elemento más para la formación integral de los estudiantes: “Aquí se está haciendo un gran trabajo de vinculación entre las diferentes disciplinas. (Los chicos) necesitan asociarse a la psicología, a la filosofía, sociología... arte y todo lo demás. Estamos hablando de una red humanística. Y todas las ciencias. Lo que se tienen que decir unas a otras...”.

La experiencia estética

La experiencia estética representa un laboratorio donde construir proyectos y conocerse a sí mismo a través de prácticas renovadoras. Los entrevistados resaltan la importancia de proyectos que haga posible esta transformación.

Hervitz, desde su área de acción en la educación y el arte, defiende el teatro en el aula como una experiencia para transformar la enseñanza y aprender: “El teatro puede ser el corazón del currículo, y no dejarse para la fiesta de fin de año. Es básicamente espectadores y actores pero también da muchas posibilidades de trabajo en el aula, por medio de la imaginación, del intercambio de quién es actor y quién espectador, del trabajo en grupo, en parejas, solo, toda la clase, pero no precisamente para ir a representar afuera sino quedar dentro del aula como una forma de enseñar dinámicamente y aprender de otra manera, te enseña a investigar el momento histórico, los personajes, pero también haciendo con el cuerpo que responde también a lo que dice la inteligencia y las emociones”.

Vilanova da una especial importancia a los procesos estéticos como experiencia: “...no me proyecto ni en el objeto creado ni en el sujeto que está creando sino en la relación y en las relaciones que se establecen desde la sensibilidad provocada por una estética en la acción y en el espacio (...) la ubicación del sujeto y del objeto se rompe, y para mí tiene más sentido en lo que pasa por fuera del objeto y por fuera del sujeto, en las relaciones que tu estableces con las cosas exteriores, y creo que esa es una experiencia estética y diferencio el producto artístico o la actividad misma artística, a la vivencia artística, a ese arte que te genera una sensibilidad y que te puede cambiar la manera de ver, de ser y de pensar las cosas (...) si la experiencia de vivir el arte se convierte en vivir una técnica ya no estoy posibilitando un pensamiento”.

Bravo, desde la experiencia de las aulas de una escuela, habla de las dificultades que encuentra para hacer actividades que vayan más allá de las que giran en torno a las técnicas y el objeto creado. Además de las que encuentra debido a la educación de los niños: "...yo, que estoy vinculado con el arte, trato de inculcarles que sean ellos los que se expresen, pero es duro, es duro porque los niños están bloqueados totalmente", además el currículo no deja tiempo para actividades reflexivas: "...desde segundo a séptimo usted tiene que trabajar *full* destrezas, *full* destrezas".

Bayo describe la experiencia estética como un diálogo entre el proceso artístico y el proceso de creación: "...ese diálogo puede ayudarte a madurar, o a descartarlo (un proceso) e irte por otro lugar (...) lo que no se puede perder nunca del horizonte es que un proceso artístico va de la mano de un proceso de creación. Y a la creación hay que darle tiempo, yo tengo que tener un pensamiento crítico sobre mi proceso de producción y eso está basado en la creación".

La creatividad y el arte para enseñar

La creatividad y el arte para enseñar son considerados como herramientas que deberían estar presentes en los procesos de aprendizaje.

Hervitz nos describe las dificultades que se encuentra cuando va a impartir un curso donde se intenta enseñar a docentes para que incorporen elementos creativos en sus clases: "Primero tenemos una falta de capacitación, segundo tenemos los miedos de los profesores mismos, que son también comprensibles porque no fueron preparados. Nosotros tendemos a enseñar cómo nos enseñaron, la enseñanza con el ejemplo es lo más habitual. Cuando te encuentras a un profesor que siempre ha recibido clases frontales, te dice: y qué tengo que hacer, ¿tengo que venir disfrazado como un payaso, tengo que traer una filmadora, qué hago?"

Vilanova nos habla del modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación que da una gran importancia a la creatividad en la enseñanza: "...cuando yo te quito la posibilidad de que cada vez vayas al salón dictes una conferencia... y te doy una serie de herramientas que podrían instaurarse también... esa caja de herramientas lo que está haciendo es desmontarte las cosas aunque no es la única, pero te ayudan a pensar de manera diferente y te pone en una relación distinta con el conocimiento que tú mismo crees tener y estás enseñando, y la relación con los estudiantes y que tu conocimiento cambie en función del grupo que te rodea... Este es uno de los elementos potentes de la UNAE, no creo que nos sirva mucho a los docentes meternos en un curso de creatividad... hay que vivir la cotidianidad".

Bravo nos explica de los docentes que no son especializados en arte y en la necesidad de que se socialice con ellos la realidad artística para que sean capaces de utilizar la creatividad en sus clases: "Ellos también deberían conocer instalaciones, conocer la realidad artística, porque ellos por cultura general deberían ir entendiendo estos aspectos culturales para que

ellos también puedan incentivar. Trabajar con ellos las mismas instalaciones, body art y que puedan sentir lo que hacen los niños, si ellos entendieran y sintieran en carne propia se les abriría la mente y cómo tomar todo eso para dar las clases”.

Bayo pone énfasis en la creatividad extensible a la sociedad, como una manera de educación social que llegue a lugares periféricos que están aislados de la cultura como se comentaba más arriba: “Pero la cosa es darle a lo social la posibilidad de crear para que no solamente sea el producto artístico lo que produzca la creatividad”.

El arte como combate crítico

Utilizar el arte contemporáneo como combate crítico para la educación parece un potencial que todos los entrevistados consideran importante.

Hervitz defiende el poder crítico del arte en la educación desde una posición provocadora: “Bueno, el arte tiene la faceta de poder ser provocador, contestatario, el elemento en la escuela que haga el desorden. Por lo menos algo que nos despeine los prejuicios, las opiniones formadas, si... como un despertador, comprender, tiene muchos valores intrínsecos, que por supuesto no todos están interesados en que sea así, pero esas son las posibilidades de quién cree que la creatividad y las artes sirven para algo que pueda cambiar... generalmente los artistas tienen un pensamiento más individual y van menos con la masa, desde luego no se auspicia eso desde las oficinas...”

Vilanova se posiciona a favor del arte en una confrontación que haga hablar a la ciencia: “Yo creo que el combate crítico más fuerte es poner al arte en la condición de decir a la ciencia lo que no quiere decir, de poner a la ciencia a pensar en lo que no quiere pensar. No separas el trabajo científico del artístico, sino que tienen que trabajar muy de cerca y confrontando el trabajo científico. Ahí hace alianza y complicidad con los niños, que generan una inquietud sobre cosas que son conducidas bajo un tipo de pensamiento científico y rompen el proceso que llevan los niños sobre crítica de los elementos, y cuando tú potencias eso lo que haces es poner a la llamada ciencia, a la ciencia hegemónica contra la pared, o más que contra la pared contra un abismo y tiene que ver cómo hace frente a eso...”

Bravo, desde la experiencia en el aula con los niños, dice: “Para llegar a eso (ser críticos a través del arte) me parece que tenemos que trabajar de los pequeñitos a los adolescentes. Desde pequeños enseñándole en las plenarios a explicar porque hicieron un dibujo, otra cosa, para ser autocríticos y también criticar y que sean tolerantes con las críticas. (...) Los niños vienen de una cultura muy tradicional y conservadora, y en el momento que los niños dejan de ser críticos hacemos una sociedad de autómatas, conformistas”.

Bayo plasma una visión crítica angular: “En el combate crítico la sociedad, la educación y el arte deben ir a la par”.

Discusión

De todas las ideas expuestas más arriba podemos entrever el gran trabajo que se está haciendo por parte de estos profesionales para que el arte ocupe un lugar importante en la educación, tanto para la formación crítica e integral de los estudiantes como para la comprensión del medio sociocultural y comunitario contemporáneo.

El arte se considera un elemento fundamental para la formación integral de los estudiantes, como un componente más de una red humanística y científica. El conocimiento es visto como un todo donde cada área y disciplina tiene su papel de relevancia. Como afirma Eisner: “Es improbable que un estudio aislado pueda contribuir de una manera significativa a nuestra comprensión” (2004: 255). Aunque la reforma que se hizo en el currículo ecuatoriano en 1997 ya apuntaba a una transversalidad de la materia llamada por aquel entonces “Educación estética”, como una más entre todas las del currículo, y la profunda reforma de 2016 propone el trabajo en proyectos como una manera para que haya una relación entre las diferentes áreas y las realidades personales de los alumnos, se ha podido comprobar en la observación que estas propuestas no se están poniendo en práctica en la realidad.

El peso de las instituciones y valores instaurados hegemónicamente siguen apareciendo como una barrera a franquear para que el arte pueda ser valorado con toda su importancia y posibilidades educativas tal y como Efland (2002) nos explica en su historia de la educación artística. Mientras que los profesionales que trabajan desde la universidad en el arte y la educación mantienen una postura crítica, que pide un cambio profundo en el enfoque del aprendizaje tanto para el arte como para las demás áreas de conocimiento, en las escuelas observadas la mayoría de profesores no se plantean este cambio y cuando lo hacen encuentran serios obstáculos, tanto por parte de un currículo que se resiste a cambiar en la práctica, como por el de un entorno sociocultural tradicional y conservador que sigue confiando en los modelos de aprendizaje conductistas.

Todos los entrevistados comparten una visión constructivista, en la que la educación y el arte deben ser considerados de manera significativa en función del entorno sociocultural de cada sujeto. Se manifiesta un enfoque colectivista y comunitario de proyectos artísticos como vehículo de expresión de los jóvenes, que coincide con la perspectiva que defiende Hernández (2005). Bamford (2009) también es partidaria de esta perspectiva de trabajo colectivo para y con la educación artística. Ella hizo una investigación sobre el impacto de programas artísticos estatales en la educación en 35 países, y pudo comprobar que uno de los factores más importantes para el éxito es la relación colaborativa entre las instituciones escolares y las organizaciones artísticas, es decir, entre profesores, artistas y su comunidad local, ya que esta relación lleva a una repartimiento de las responsabilidades que crea un ambiente óptimo. Aunque en la reforma curricular de 2016 se propone la participación en proyectos colaborativos realizados en la escuela o la comunidad, estos procesos colectivos con un fin de mejorar la comunidad (Bruguera: 2012) no se están practicando en el entorno

educativo a la luz de las observaciones hechas en las escuelas y en las aulas de ECA. Las experiencias transformadoras a través de actividades creativas o artísticas que proponen Acaso y Mejías (2017) no se contemplan a la hora de impartir una clase, debido en gran parte a que la mayoría de profesores ni siquiera conocen estas metodologías y siguen aplicando las herramientas tradicionales que son las que les sitúan en una zona de confort desde la que impartir el currículo.

La experiencia estética es considerada por los entrevistados un proceso básico en la elaboración de conocimiento a través del arte, en el sentido que Eisner (2004) da al proceso de aprendizaje en el arte, para unir lo concreto con el mundo de las ideas. Como dice Aguirre: “la esencia y el valor del arte, no está en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencia, a través de la cual han sido creados y mediante la cual son percibidos o usados” (2006: 15). Acaso y Mejías proponen una educación artística entendida como “un ejercicio de desarrollo intelectual”, como unas experiencias “que se miran a sí mismas, se vuelven reflexivas, críticas y analíticas, y se proyectan hacia afuera... con la responsabilidad de la transformación social” (2017: 46). Pero conseguir este objetivo en el marco del aprendizaje formal se pasaría por una formación muy concreta de los agentes que imparten las clases, que deberían estar conectados al momento cultural y artístico contemporáneo, algo que por el momento no está pasando, o si pasa es de manera muy aislada.

La creatividad y el arte como una herramienta para el aprendizaje son considerados de gran importancia y muchos profesionales del arte y la educación están trabajando para que esta “manera de hacer” se integre en las aulas para enseñar. Sin embargo, el mundo de la educación sigue estando basado en técnicas tradicionales que repiten los modelos pedagógicos que los propios docentes recibieron en su momento. Eisner nos dice que la práctica docente entendida como un arte se enfrenta a algunas dificultades entre las que destaca por parte del docente “el hábito inducido por una rutina cómoda...que simplifica su vida profesional” (2004: 80). Parece que esta sigue siendo la dificultad principal que hace de barrera entre la creatividad en la enseñanza y la realidad de las aulas.

El arte es considerado un agente para el combate crítico porque puede actuar en la formación de las subjetividades y hacer a las personas más tolerantes con la diversidad del mundo contemporáneo y, al mismo tiempo, más críticos e inconformistas con los prejuicios y las opiniones formadas cultural y socialmente. Coincidiendo con una perspectiva constructivista de Hernández (2001, 2005), Aguirre (2004) y Green (2005), la educación artística es vista como la herramienta para que los jóvenes aprendan a ser críticos y tolerantes y puedan construirse de manera acorde a su tiempo. Los entrevistados en este trabajo posicionan el arte como un agente que desde su poder provocador despierte el espíritu crítico de los estudiantes y de la sociedad, que confronte y cuestione la ciencia como conocimiento superior para entablar diálogos que consideren a todos los saberes por igual. Educar a los estudiantes para que sepan ser críticos topa de nuevo con una cultura

tradicional que está arraigada, pero parece la única salida para evolucionar personal y socialmente.

CONCLUSIONES

Tanto la educación como el arte han experimentado una democratización que ha acercado ambas disciplinas a la cotidianidad de la sociedad. Desde esta perspectiva, la construcción de un sistema educativo que incluya el arte en la educación con la relevancia que se merece para una concepción orgánica de la enseñanza debería ser posible.

A través de los textos analizados en la investigación se aprecia la necesidad de un cambio en la educación sistematizada, que está más preocupada por los contenidos del currículo que en una educación personalizada que promueva una formación integral y holística de los estudiantes, y que aspire a convertirlos en personas independientes y autónomas que sean capaces de construir su propia realidad de manera crítica y responsable. El arte puede ser un vehículo importante para conseguirlo.

La investigación se planteaba como uno de sus objetivos comprobar si a través de la utilización de las artes en la enseñanza se contribuye a favorecer las cualidades singulares de los individuos y enriquecer sus recursos simbólicos para una mejor interpretación de la realidad. En este sentido, los estudiantes tendrían las herramientas necesarias para una mejor comunicación que podría favorecer toda su trayectoria de aprendizaje y les situaría en una posición que les ayudaría a desenvolverse en cualquier aspecto de su vida. Tras la observación de las clases de ECA en varios grados y escuelas se ha podido ver que, tal y como están planteadas las clases en este momento, es a partir de 8º grado cuando se empiezan a trabajar recursos culturales del entorno y de la actualidad que pueden empezar a contribuir para que este objetivo sea una realidad. Los estudiantes antes de llegar a este grado tienen unas clases que se plantean como objetivo dominar las técnicas para hacer un objeto artístico.

El arte se quería plantear como un eje transversal que podía contribuir para el buen aprendizaje de cualquier materia del currículo. A la vista de la realidad observada se trata de un área que se imparte de manera aislada por lo que no cumple este objetivo.

El estudio pretendía responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo utilizar el arte en la educación formal para que los estudiantes edifiquen una visión particular y crítica de la realidad?

En los estudios teóricos que se analizan en este trabajo se pueden ver diversas maneras de enseñar el arte para que los estudiantes sean críticos con la realidad y tengan su propia visión del mundo. Resultan relevantes las teorías constructivistas que tienen en cuenta al estudiante en su contexto y que por lo tanto consideran el arte como un hecho cultural y reflexionan sobre la influencia de la cultura visual en la época contemporánea. La realidad en las aulas observadas en Ecuador dista mucho de estas perspectivas para la enseñanza del arte en la educación. El currículo propuesto en 2016 contempla el estudio del entorno,

valores socioculturales y trabajos colaborativos a través de la asignatura de ECA, aunque por el momento no se están aplicando en las escuelas donde se ha hecho el trabajo de campo. Esto es debido, en gran parte, a que los docentes suelen carecer de una formación específica y siguen repitiendo los patrones de la cultura hegemónica que marca una enseñanza basada en la instrucción y no en la educación. Consideran el arte como una asignatura de relleno que sirve para que los alumnos pasen un rato de distensión y concentración sin reflexiones más allá de conocer unas técnicas para realizar un objeto. Por lo tanto el arte en la educación formal no está contribuyendo, en general y según lo observado, a esa edificación particular y crítica de la realidad de los estudiantes.

A la pregunta: ¿Cómo pueden las artes contribuir a la formación integral de los estudiantes para que sepan comunicarse correctamente en cualquier ámbito vital?

El arte en la educación aparece para los textos que fundamentan este trabajo como la herramienta que puede lograr horizontalidad en la enseñanza, ambiente de confianza en las aulas, formación holística de los estudiantes, creación de individuos autocríticos y que, por ello, debe ser tomado en cuenta en los currículos educativos de la enseñanza obligatoria. Pero la realidad, después del trabajo efectuado en las aulas, nos indica que la enseñanza en Ecuador, según los casos de estudio, sigue muy lejos de estas teorías. Las dificultades empiezan por los imperantes impuestos en el currículo que sigue estando basado en las ciencias y las lenguas y los profesores siguen repitiendo y enseñando bajo los patrones que ellos mismos recibieron. Por lo tanto no se puede decir que las artes estén contribuyendo a través de la enseñanza formal en las escuelas a la formación integral de los estudiantes. Además, después de hacer este estudio y a partir de la observación y de las conversaciones mantenidas con expertos en los ámbitos de la educación y el arte, se llega a la conclusión de que la formación integral de los estudiantes debería contemplar el arte como un área más de conocimiento, que junto con las demás y de una manera encontrada con ellas, podrían contribuir a esa formación integral de los estudiantes. Centrarse exclusivamente en el arte como el área que puede lograr ese objetivo, sería repetir los patrones excluyentes que han caracterizado los currículos centrados en las ciencias.

A la tercera pregunta: ¿Cómo se puede utilizar el arte a modo de metodología para enseñar cualquier materia del currículo?

Se podría responder, en base a los textos que se estudian en este trabajo y a las conversaciones mantenidas en las entrevistas con los profesionales que trabajan en los ámbitos del arte y la educación, que para conseguir una educación diversificada y adaptada a los sujetos, la escuela debería estar basada en la creatividad del docente como una herramienta facilitadora para promover la innovación y formación del estudiante. “Imaginación, originalidad y expresión serán los nuevos ingredientes que el maestro debe incorporar en su trabajo” (Bellón 2009: 279). El docente, como guía de los estudiantes, tiene un papel primordial para el que debe prepararse de una manera consecuente y responsable y ser consciente de que su papel no es jerárquico, sino que forma parte de un todo donde

cada elemento cuenta por igual. El maestro tiene que estar dispuesto a reinventar y a reaprender con sus alumnos. Se necesita una enseñanza personalizada donde cada cual sea capaz de descubrir su talento y realizarlo en función de sus posibilidades, puesto que cada alumno tiene unas aptitudes y habilidades singulares y el docente debe adecuar el programa a estas características. Se debe fomentar un ambiente colectivo que favorezca la confianza en las aulas, donde asumir riesgos para aprender utilizando la curiosidad natural de los estudiantes sea una pauta de las clases. De todo ello se deduce que la creatividad debe estar presente en la manera de enseñar independientemente de la asignatura que se imparta. Pero las condiciones que caracterizan la manera de impartir las clases, según lo observado, demuestran que la creatividad y las metodologías artísticas para impartir las clases no están presentes en las aulas. La manera de enseñar sigue estando basada en un método tradicional, donde, en el mejor de los casos, algún profesor intenta un trato de horizontalidad teniendo en cuenta algunas opiniones de los estudiantes. En general, se utiliza un método directivo donde el docente, que ha sido formado en un sistema educativo también conductista, es el transmisor de conocimientos y donde el aprendiz tiene un papel pasivo.

Teniendo en cuenta estos resultados la educación debe seguir buscando aprendizajes basados en las relaciones sociales y culturales del entorno, donde docentes y estudiantes se muevan en contextos de enseñanza horizontales para fomentar ambientes de confianza que favorezcan la autonomía del aprendiz. La importancia de utilizar el arte en la enseñanza reside en que puede ser el medio para que docente y estudiante se relacionen de una manera bidireccional para crear un ambiente de confianza en las aulas. Ese ambiente de confianza puede contribuir para descubrir los talentos personales de los educandos.

El arte es en la época contemporánea una herramienta de expresión personal y crítica social, donde artista, obra y espectador aparecen muchas veces diluidos en una misma acción. La creatividad se presenta como actividad formadora y liberadora de los individuos incorporada a su actividad vital, que aplicada a la educación puede ser un instrumento ideal para las nuevas pedagogías que persiguen una formación sistémica y autónoma de los individuos.

Las artes en la educación no deben limitarse a la música y las artes plásticas, sino que las artes escénicas y artes visuales deben tener igual protagonismo pensando en los beneficios que ofrecen a los estudiantes, y sobre todo, pensando que las personas se expresan de diferentes maneras y pueden encontrar en las diferentes disciplinas artísticas, humanísticas o científicas su medio ideal para descubrir sus talentos.

En la actualidad muchas escuelas utilizan el arte, sobre todo en los primeros años de enseñanza, como una herramienta para el buen desarrollo del infante. Es a partir de los 6 años cuando todavía la mayoría de instituciones se centran en el currículo científico y lingüístico para dejar a un lado las diferentes actividades artísticas.

La breve historia de la presencia de las artes en el sistema educativo público, y el peso histórico de la tradición artística en la educación, hace que esta lucha por la importancia que merecen las artes en el currículo escolar sea todavía una batalla en la actualidad. El sistema educativo sigue basado en un método hegemónico productivo que tiene como fundamento el estudio científico y técnico.

El arte, en el entorno educativo, tiene que superar un camino muy difícil, ya que a lo largo de la historia ha sido considerado una disciplina propia de las élites y secundaria en la educación. Las instituciones tienen que superar el peso de la historia y revalorizar el arte en el lugar que le corresponde. Las políticas educativas más avanzadas, entre las que se pueden destacar las de Finlandia y Noruega, tienen unas pedagogías con una fuerte base en la actividad creativa que fomenta la formación total de individuos que pueden desarrollarse personal y socialmente para ser autocríticos y tener éxito.

Una vez superadas las barreras institucionales, se deben superar las de los agentes culturales que intervienen en el proceso educativo y que están fuertemente marcados por una educación centrada en las áreas que corresponden a la tecnología, la ciencia y las lenguas a través de una instrucción conductista donde el adulto enseña y el niño repite.

Ecuador está haciendo a través de sus nuevas universidades: Universidad Nacional de Educación y Universidad de las Artes, un gran esfuerzo para integrar el arte en el sistema educativo con la importancia que se merece, a la par de las demás áreas de conocimiento del currículo. Habrá que esperar a que las primeras promociones de estudiantes de estas universidades empiecen su trabajo en activo para ver los cambios que se generan en los campos de la educación y el arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. y Clara Megías. 2017. *Art Thinking*. Barcelona: Paidós

Aguirre, Imanol. 2004. "Beyond the Understanding of Visual Culture: A pragmatist approach to Aesthetic Education. *The International Journal of Art and Design Education*". 23.3. pp.256-269.

Aguirre, Imanol. 2006. "Modelos Formativos en Educación Artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación". Acceso el 11/01/2018.
<https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>.

Aparici, Roberto y David García Marín. 2017. *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Barcelona: Gedisa.

Austin, John L. 1990. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Arnheim, Rudolf. 1986. *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.

Arnheim, Rudolf. 1997. *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Forma.

Bamford, Anne. 2009. *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Böhm, Winfried. 2010. *La historia de la pedagogía. Desde Platón hasta la actualidad*. Universidad Nacional de Villamaría: Eduvim.

Booth, Wayne C., et al. 2001. *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.

Bruguera, Tania. 2012. "Reflexiones sobre el arte útil". En: *Arte actual: lecturas para un espectador inquieto* de Yayo Aznar y Pablo Martínez. Madrid: CA2M.

Bruner, Jerome S. 2001. *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.

Camnitzer, Luis. 2017. Entrevista: "Luis Camnitzer: «El arte es un instrumento para mejorar la sociedad»", *ABC Cultura*. 2, febrero, 2017. Acceso el 14/11/2017. goo.gl/Dohpu2.

Campbell, Linda, Bruce Campbell y Dee Dickinson. 2002. *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Troquel S. A.

Capó, Jaume Sebastià. 1986. "Psicología humanista y educación". *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*. 34. pp. 85-102.

Chaves Salas, Ana Lupita. 2001. "Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky". *Revista Educación*. 25(2). pp. 59-65.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill Editores.

Efland, Arthur. 2002. *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Ed. Paidós.

Eisner, Elliot. W. 2004. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Ed. Paidós.

Fontcuberta, Joan. 2016. *La furia de las imágenes*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Foucault, Michael. 2002. *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina.

Frankish, Keith. (2016). "Aunque tú no lo sepas no conoces tu mente". Acceso el 08/04/2017. <http://www.letraslibres.com/mexico/ciencia-y-tecnologia/aunque-tu-lo-creas-no-conoces-tu-mente>.

Freire, Paulo. 2006. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Gardner, Howard. 2001. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Green, Maxine. 2005. *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.

Hernández Acosta, Dania. 2015. *El Arte en la educación inicial del Ecuador*. Machala: Universidad Técnica de Machala.

Hernández, Fernando. 2001. "La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual." *Seminário proferido no Congresso Ibérico de Arte Educação*. Porto, Portugal.

Hernández, Fernando. 2005. "¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?" *Educação & Realidade* 30(2).

Key, Ellen. 1906. *El siglo de los niños*, Barcelona: Henrich y Cía.

Lizano Paniagua, Karina y Mónica Umaña Vega. 2008. "La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar". *Revista Electrónica Educare*. 12(1). pp. 135-149.

Lowenfeld, Viktor y W. Lambert Brittain. 2008. *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

Manzanera, Silvia Viñao. 2012. "La educación a través del arte: de la teoría a la realidad del sistema educativo". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. Vol. 18. pp. 919-927.

Marcellán Barace, Idoia e Imanol Aguirre Arriaga. 2005. "Cuando la educación estética no se ocupa de los medios, los medios se ocupan de la educación estética." *Revista de psicodidáctica* 10.1.

Marinetti, Filippo Tommaso. 1909. "Fondazione e Manifesto del Futurismo", Figaro di Parigi, 20 Febbraio, 1909.

Martín, Marcos y María Jesús. 2014. *Historia y actualidad de la Pedagogía Waldorf*, UVA.

Menchén Bellón, Francisco. 2009, "El maestro creativo: nuevas competencias." *Tendencias Pedagógicas*, 2009. 14. pp. 279-290.

Ministerio de Cultura y Educación de Ecuador. 1997. *Reforma curricular para la educación básica*. Acceso el 20/12/2017. <https://es.scribd.com/doc/52806664/Libro-base-de-la-Reforma-Curricular-de-Educacion-Basica>.

Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC). 2008. *Otro año de revolución educativa*. Acceso el 04/01/2018.

https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_20081.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC). 2016a. *Currículo de EGB y BGU. Educación cultural y artística. Ecuador. 2016*. Acceso el 20/12/2018.

https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/ECA_COMPLETO.pdf.

Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC). 2016b. ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A. Acceso el 20/12/2018.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Acuerdo-Ministerial-Nro.-MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>.

Moreira, Marco Antonio. 1997. "Aprendizaje significativo: un concepto subyacente". *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*. 19. 44.

Perniola, Mario. 2002. *El arte y su sombra*, Madrid: Ediciones Cátedra.

Piscitelli, Alejandro. 2017. "Entrevista a Alejandro Piscitelli: Hackeo de las dimensiones escolares, pedagogía de las diferencias y tecnologías radicales", 21, noviembre, 2017, *Boletín de novedades educativas N° 84*. Fundación Lúminis. Acceso el 15/12/2017.

<https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-novedades-educativas-n-83>.

Read, Herbert. 1991. *La Educación por el Arte*, Paidós: Buenos Aires.

Reguillo, Rossana. 2017. "Epílogo" de *Jóvenes. Entre el palimpsesto y el hipertexto* de Jesús Martín-Barbero. pp. 217-221. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales, S.L.

Robinson, Ken. 2009. *El elemento*, México D.F: Ed. Grijalbo.

Robinson, Ken. 2006. "Sir Ken Robinson. Las escuelas matan la creatividad TED 2006". Acceso el 14/04/2017. <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>.

Searle, John. 2007. "La conciencia". Revista: *Diálogos de Bioética*. Junio 2007. pp. 2-34. México: UNAM.

Tejedo, Francisco. 1997. "La dramatización y el teatro en el currículum escolar" en: *Teatro infantil y dramatización escolar* de O. Cerrillo y J. García Padrino. pp. 37-62. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Unidad Educativa Ciudad de Cuenca. (2017). Página web de la institución. Acceso el 04/01/2018. <http://www.uecc.edu.ec/index.php/nosotros/vision-mision>.

Unidad Educativa Particular Sudamericano. (2017) Página web de la institución. Acceso el 04/01/2018. <http://www.uecc.edu.ec/index.php/nosotros/vision-mision>.

Vargas, Fabrizio Fallas. 2008. "Gestalt y aprendizaje", *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*. 8(1). pp. 1-12.

ANEXOS

FICHAS DE OBSERVACIÓN EN LAS ESCUELAS

UNIDAD EDUCATIVA: Ciudad de Cuenca		FINANCIACIÓN: PÚBLICA	
CURSO: 6º EGB A	EDAD: 10-11 años	FECHA: 14/12/2017	
PROFESOR: PETER BRAVO			
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN		
Observación de participantes en el aula	ESPACIO	Disposición del mobiliario.	Mesas dispuestas en rectángulo con sillas alrededor.
		Luz utilizada en el aula.	Natural y artificial. (La natural no es suficiente)
		Colores utilizados en el aula.	Blanco y madera.
		Espacios de paso.	Parterres y plantas.
		Actividades fuera del aula.	Ocasionalmente.
	TIEMPO	Fragmentación del horario en las asignaturas.	Clases de una hora.
		Horas semanales de arte y disposición en el horario general.	Dos horas en dos días diferentes.
	CONTENIDOS	Centrado en la instrucción y el objeto artístico.	Si. Se trabajan las destrezas.
		Centrado en el sujeto creador como expresión interior.	Si.
		El arte como lenguaje.	Si, por iniciativa del profesor.
		El arte como medio comunicativo.	Si, por iniciativa del profesor.
		El arte como herramienta para entender el contexto sociocultural.	Si, por iniciativa del profesor.
		Trabajos por proyectos.	Si.
		Manual de la asignatura.	No.
	EVALUACIÓN	Evaluación continua.	Si.
		Evaluación numérica.	Si.
		Evaluación significativa.	Si, por iniciativa del profesor.

		Evaluación cualitativa.	Si, por iniciativa del profesor.
VÍNCULOS		Relación jerárquica.	Poco.
		Relación horizontal.	Si.
		Relación entre agentes: docentes, estudiantes, directivos.	Relación horizontal.
Notas de campo	<p>Buen ambiente en clase. Relación horizontal entre el profesor y los alumnos.</p> <p>Actividad basada en el modelo expresionista con algunas directrices. En esta hora los alumnos reciben un papel con un trazo y deben hacer un animal a partir de ese trazo.</p> <p>La clase de arte es un espacio donde los alumnos se muestran relajados, se levantan para conversar con los compañeros sobre los trabajos, pedir material, preguntar al profesor.</p> <p>El profesor es licenciado en bellas artes. En su tiempo fuera de la escuela tiene actividad artística dentro del ámbito de las artes plásticas. Es un caso inédito ya que él da las clases de artes en todos los niveles de EGB como especialista de la materia. Normalmente en EGB es el maestro generalista el que da la materia de arte.</p> <p>El profesor intenta reflexionar sobre las actividades que hacen los niños.</p> <p>Trabajan en algunos proyectos: hacen dos exposiciones al año donde las obras de los pequeños tienen su reconocimiento independientemente de que estén dotadas o no de virtuosismo. Todos exponen.</p> <p>El profesor no está a favor de las manualidades porque sí. Aunque su especialidad es plástica, domina algo de teatro y se está preparando en música.</p> <p>El profesor establece una relación horizontal con los estudiantes.</p> <p>Según el profesor, los padres suponen una barrera a la hora de trabajar abiertamente: “me dicen que yo no les enseño a dibujar”.</p> <p>La evaluación oficial es numérica, aunque este profesor hace por su parte una evaluación paralela cualitativa y significativa</p> <p>El programa oficial exige el cumplimiento de un currículo que limita mucho pero este profesor aplica un programa paralelo de actividades en el aula que intentan el desarrollo crítico de los estudiantes.</p>		

UNIDAD EDUCATIVA: Ciudad de Cuenca		FINANCIACIÓN: PÚBLICA	
CURSO: 7º EGB A	EDAD: 11-12 años	FECHA: 19/12/2017	
PROFESOR: PETER BRAVO			
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN		
OBSERVACIÓN DE PARTICIPANTES EN EL AULA	ESPACIO	Disposición del mobiliario.	Mesas dispuestas en rectángulo con sillas alrededor.
		Luz utilizada en el aula.	Natural y artificial. (La natural no es suficiente)
		Colores utilizados en el aula.	Blanco y madera.
		Espacios de paso.	Parterres y plantas.
		Actividades fuera del aula.	Ocasionalmente.
	TIEMPO	Fragmentación del horario en las asignaturas.	Clases de una hora.
		Horas semanales de arte y disposición en el horario general.	Dos horas en dos días diferentes.
	CONTENIDOS	Centrado en la instrucción y el objeto artístico.	Si. Se trabajan las destrezas.
		Centrado en el sujeto creador como expresión interior.	Si.
		El arte como lenguaje.	Si, por iniciativa del profesor.
		El arte como medio comunicativo.	Si, por iniciativa del profesor.
		El arte como herramienta para entender el contexto sociocultural.	Si, por iniciativa del profesor.
		Trabajos por proyectos.	Si.
		Manual de la asignatura.	No.
	EVALUACIÓN	Evaluación continua.	Si.
		Evaluación numérica.	Si.
		Evaluación significativa.	Si, por iniciativa del profesor.

		Evaluación cualitativa.	Si, por iniciativa del profesor.
	VÍNCULOS	Relación jerárquica.	Poco.
		Relación horizontal.	Si.
		Relación entre agentes: docentes, estudiantes, directivos.	Relación horizontal.
NOTAS DE CAMPO	<p>Buen ambiente en clase. Relación horizontal entre el profesor y los alumnos.</p> <p>La clase de arte es un espacio donde los alumnos se muestran relajados.</p> <p>El profesor es licenciado en bellas artes. En su tiempo fuera de la escuela tiene actividad artística dentro del ámbito de las artes plásticas. Es un caso inédito ya que él da las clases de artes en todos los niveles de EGB como especialista de la materia. Normalmente en EGB es el maestro generalista el que da la materia de arte.</p> <p>El profesor no está a favor de las manualidades porque sí. Aunque su especialidad es plástica, domina algo de teatro y se está preparando en música.</p> <p>Actividad basada en el modelo expresionista con alguna directriz. En esta hora los alumnos reciben un papel en blanco y pueden dibujar el animal que quieran y utilizar diferentes técnicas para colorear.</p> <p>El profesor intenta que los niños trabajen la imaginación de manera libre aunque les dice que dibujen un animal.</p> <p>Trabajan en algunos proyectos: hacen dos exposiciones al año donde las obras de los pequeños tienen su reconocimiento independientemente de que estén dotadas o no de virtuosismo. Todos exponen.</p> <p>El profesor establece una relación horizontal con los estudiantes.</p> <p>La evaluación oficial es numérica, aunque este profesor hace por su parte una evaluación paralela cualitativa y significativa</p> <p>El programa oficial exige el cumplimiento de un currículo que limita mucho pero este profesor aplica un programa paralelo de actividades en el aula que intentan el desarrollo crítico de los estudiantes.</p>		

UNIDAD EDUCATIVA: Ciudad de Cuenca		FINANCIACIÓN: PÚBLICA	
CURSO: 7º EGB B	EDAD: 11-12 años	FECHA: 19/12/2017	
PROFESOR: PETER BRAVO			
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN		
Observación de participantes en el aula	ESPACIO	Disposición del mobiliario.	Mesas dispuestas en rectángulo con sillas alrededor.
		Luz utilizada en el aula.	Natural y artificial. (La natural no es suficiente)
		Colores utilizados en el aula.	Blanco y madera.
		Espacios de paso.	Parterres y plantas.
		Actividades fuera del aula.	Ocasionalmente.
	TIEMPO	Fragmentación del horario en las asignaturas.	Clases de una hora.
		Horas semanales de arte y disposición en el horario general.	Dos horas en dos días diferentes.
	CONTENIDOS	Centrado en la instrucción y el objeto artístico.	Si. Se trabajan las destrezas.
		Centrado en el sujeto creador como expresión interior.	Si.
		El arte como lenguaje.	Si, por iniciativa del profesor.
		El arte como medio comunicativo.	Si, por iniciativa del profesor.
		El arte como herramienta para entender el contexto sociocultural.	Si, por iniciativa del profesor.
		Trabajos por proyectos.	Si.
		Manual de la asignatura.	No.
	EVALUACIÓN	Evaluación continua.	Si.
		Evaluación numérica.	Si.
		Evaluación significativa.	Si, por iniciativa del profesor.

		Evaluación cualitativa.	Si, por iniciativa del profesor.
VÍNCULOS		Relación jerárquica.	Poco.
		Relación horizontal.	Si.
		Relación entre agentes: docentes, estudiantes, directivos.	Relación horizontal.
Notas de campo	<p>Buen ambiente en clase. Relación horizontal entre el profesor y los alumnos.</p> <p>La clase de arte es un espacio donde los alumnos se muestran relajados, se levantan para conversar con los compañeros sobre los trabajos, pedir material, preguntar al profesor.</p> <p>El profesor es licenciado en bellas artes. En su tiempo fuera de la escuela tiene actividad artística dentro del ámbito de las artes plásticas. Es un caso inédito ya que él da las clases de artes en todos los niveles de EGB como especialista de la materia. Normalmente en EGB es el maestro generalista el que da la materia de arte.</p> <p>El profesor no está a favor de las manualidades porque sí. Aunque su especialidad es plástica, domina algo de teatro y se está preparando en música.</p> <p>En esta hora los alumnos visionan un corto: "Bear Story". Después tienen 10 minutos para conversar sobre lo que han visto entre ellos. A continuación se les entrega un papel en blanco para que pongan una sola palabra que exprese lo que les hizo sentir el vídeo. Forman una nube de ideas enlazadas pegando todas las tiras de papel: Amor, Tolerancia, Alegría, Aceptación, Solidaridad, Tristeza, Sentimientos, Felicidad.... Se forman grupos y cada uno tiene que formar una oración enlazando varias palabras de la nube de ideas: "El amor es un sentimiento con alegría". "La felicidad es un sentimiento de alegría". "Los valores más bonitos son el amor y la felicidad". "Los valores nos enseñan a ser solidarios".</p> <p>Finalmente el profesor les hace reflexionar sobre la tolerancia, la violencia y sobre que los animales no se deben capturar y llevar al circo. Los alumnos por si mismos han hecho unas reflexiones poco críticas y hablan sobre todo de la importancia de la familia, del amor, de la alegría... Pero ninguno había hecho la reflexión del maltrato a los animales que era el tema principal del vídeo. Su cultura es muy religiosa y conservadora y los niños no están educados para ser críticos sino que están acostumbrados a que los adultos les digan que deben hacer o pensar.</p>		

El profesor utiliza la clase de arte para hacer reflexionar a los niños e intenta que se desarrollen de manera crítica a través de las actividades del aula.

Trabajan en algunos proyectos: hacen dos exposiciones al año donde las obras de los pequeños tienen su reconocimiento independientemente de que estén dotadas o no de virtuosismo. Todos exponen.

El profesor establece una relación horizontal con los estudiantes.

La evaluación oficial es numérica, aunque este profesor hace por su parte una evaluación paralela cualitativa y significativa

El programa oficial exige el cumplimiento de un currículo que limita mucho pero este profesor aplica un programa paralelo de actividades en el aula que intentan el desarrollo crítico de los estudiantes. La actividad de hoy es un ejemplo.

UNIDAD EDUCATIVA: Ciudad de Cuenca		FINANCIACIÓN: PÚBLICA	
CURSO: 7º EGB C	EDAD: 11-12 años	FECHA: 19/12/2017	
PROFESOR: PETER BRAVO			
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN		
OBSERVACIÓN DE PARTICIPANTES EN EL AULA	ESPACIO	Disposición del mobiliario.	Mesas dispuestas en rectángulo con sillas alrededor.
		Luz utilizada en el aula.	Natural y artificial. (La natural no es suficiente)
		Colores utilizados en el aula.	Blanco y madera.
		Espacios de paso.	Parterres y plantas.
		Actividades fuera del aula.	Ocasionalmente.
	TIEMPO	Fragmentación del horario en las asignaturas.	Clases de una hora.
		Horas semanales de arte y disposición en el horario general.	Dos horas en dos días diferentes.
	CONTENIDOS	Centrado en la instrucción y el objeto artístico.	Si. Se trabajan las destrezas.
		Centrado en el sujeto creador como expresión interior.	Si.
		El arte como lenguaje.	Si, por iniciativa del profesor.
		El arte como medio comunicativo.	Si, por iniciativa del profesor.
		El arte como herramienta para entender el contexto sociocultural.	Si, por iniciativa del profesor.
		Trabajos por proyectos.	Si.
		Manual de la asignatura.	No.
	EVALUACIÓN	Evaluación continua.	Si.
		Evaluación numérica.	Si.
		Evaluación significativa.	Si, por iniciativa del profesor.

		Evaluación cualitativa.	Si, por iniciativa del profesor.
	VÍNCULOS	Relación jerárquica.	Poco.
		Relación horizontal.	Si.
		Relación entre agentes: docentes, estudiantes, directivos.	Relación horizontal.
NOTAS DE CAMPO	<p>Buen ambiente en clase. Relación horizontal entre el profesor y los alumnos.</p> <p>La clase de arte es un espacio donde los alumnos se muestran relajados, se levantan para conversar con los compañeros sobre los trabajos, pedir material, preguntar al profesor.</p> <p>El profesor es licenciado en bellas artes. En su tiempo fuera de la escuela tiene actividad artística dentro del ámbito de las artes plásticas. Es un caso inédito ya que él da las clases de artes en todos los niveles de EGB como especialista de la materia. Normalmente en EGB es el maestro generalista el que da la materia de arte.</p> <p>El profesor no está a favor de las manualidades porque sí. Aunque su especialidad es plástica, domina algo de teatro y se está preparando en música.</p> <p>Actividad basada en el modelo expresionista con algunas directrices. En esta hora los alumnos reciben una imagen de un animal con atributos reales y fantásticos y tienen que inventar una historia plasmada a través de imágenes. Pueden utilizar la técnica de dibujo o pintura que deseen. Unos utilizan lápiz, rotuladores, lápices de colores, acuarela, témpera....</p> <p>El profesor intenta que los niños trabajen la imaginación de manera libre en base a una imagen dada.</p> <p>Trabajan en algunos proyectos: hacen dos exposiciones al año donde las obras de los pequeños tienen su reconocimiento independientemente de que estén dotadas o no de virtuosismo. Todos exponen.</p> <p>El profesor establece una relación horizontal con los estudiantes.</p> <p>La evaluación oficial es numérica, aunque este profesor hace por su parte una evaluación paralela cualitativa y significativa</p> <p>El programa oficial exige el cumplimiento de un currículo que limita mucho pero este profesor aplica un programa paralelo de actividades en el aula que intentan el desarrollo crítico de los estudiantes.</p>		

UNIDAD EDUCATIVA: Sudamericano		FINANCIACIÓN: PÚBLICA Y PRIVADA	
CURSO: 4º EGB A	EDAD: 8-9 años	FECHA: 18/12/2017	
PROFESOR: Pamela Bonilla			
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN		
OBSERVACIÓN DE PARTICIPANTES EN EL AULA	ESPACIO	Disposición del mobiliario.	En círculo.
		Luz utilizada en el aula.	Natural.
		Colores utilizados en el aula.	Pupitres grises para los alumnos. Paredes verde claro. Profesora con mesa más grande Color verde y silla negra.
		Espacios de paso.	Austeros con zonas ajardinadas.
		Actividades fuera del aula.	Ocasionalmente, cuando hay que dibujar paisaje.
	TIEMPO	Fragmentación del horario en las asignaturas.	Clases de 40 minutos.
		Horas semanales de arte y disposición en el horario general.	Dos clases en el mismo día.
	CONTENIDOS	Centrado en la instrucción y el objeto artístico.	Si. Se trabajan las destrezas. Hacen todo el curso dibujo artístico según el manual.
		Centrado en el sujeto creador como expresión interior.	No.
		El arte como lenguaje.	No.
		El arte como medio comunicativo.	No.
		El arte como herramienta para entender el contexto sociocultural	No.
		Trabajos por proyectos.	No en la asignatura de arte.
		Manual de la asignatura.	Si, se sigue al pie de la letra.
	EVALUACIÓN	Evaluación continua.	Si.
		Evaluación numérica.	Si.
		Evaluación significativa.	No.
		Evaluación cualitativa.	No.
		Relación jerárquica.	Si.

	VÍNCULOS		
		Relación horizontal.	No.
		Relación entre agentes: docentes, estudiantes, directivos.	Relación jerárquica.
NOTAS DE CAMPO	<p>Ambiente más o menos distendido, tienen que hacer un ejercicio del manual y deben acabarlo durante la clase.</p> <p>Relación Jerárquica entre el profesor y los alumnos.</p> <p>La profesora es licenciada en educación. Es una profesora generalista que les imparte la clase de arte y de matemáticas.</p> <p>La profesora sigue el manual al pie de la letra sin reflexión sobre la actividad.</p> <p>Empiezan con una dinámica de movimiento corporal. Rotación de muñecas, palmas delante y detrás, lluvia con los dedos. Trote al compás de las manos.</p> <p>Sacan el deber y la profesora pasa calificando.</p> <p>La profesora alza la voz fuerte cuando algún alumno se levanta.</p> <p>Le pregunta gritando a una alumna que está conversando qué hicieron en la clase anterior.</p> <p>Otro alumno responde que están trabajando en cuadrícula.</p> <p>La cuadrícula pequeña para imagen pequeña y la cuadrícula grande para imagen grande.</p> <p>Tienen que pasar una cigüeña que está en cuadrícula pequeña a cuadrícula grande.</p> <p>Insiste en que miren cada detalle de cada cuadro pequeño para pasarlo al más grande.</p> <p>Actividad basada en el modelo logocentrista centrado en la instrucción, la técnica y el objeto creado.</p> <p>Les recuerda que para trabajar no necesitan hablar.</p> <p>La profesora va caminando durante toda la clase mirando los trabajos y ayudando a los alumnos para que hagan los trabajos conforme a lo que pide el ejercicio del libro.</p> <p>Los alumnos están concentrados pero relajados al mismo tiempo.</p> <p>Una niña ha acabado y le enseña el dibujo. La profesora le hace corregir porque se ha salido en un cuadro de la plantilla.</p>		

Ahora tienen que pintar. Si pintan algo horizontal con trazos horizontales y si es vertical con trazos verticales.

Pide a los que vayan terminando que copien en la agenda el deber para el próximo día.

Les pide que traigan una cartulina dina 4 con el dibujo que quieran impreso porque en clase lo reducirán en cuadrícula.

Me comenta que tienen una asignatura específica de proyectos. En este curso trabajan con material reciclado y ella me dice que esa asignatura es más libre, pero igualmente crean objetos bajo directrices. También tienen dos horas de música a la semana. Pero no hacen actividades conjuntas entre las diferentes materias artísticas.

Les habla fuerte para que se sienten y les dice que se coloquen un candado en la boquita.

El niño más inquieto le pide ir al baño y le dice que no.

Va llamando a cada niño para corregir el ejercicio. Les dice que se salieron de la línea.

Me comenta que la clase de arte les va muy bien para la relajación y la concentración.

La profesora les pide que acaben porque en los últimos 15 minutos harán otra actividad. Que guarden el libro y saquen los colores primarios.

Solamente una alumna le hace caso y hace que los demás le den un aplauso.

Entrega una cuartilla cuadriculada y les hace pintar toda la hoja: un cuadrado amarillo, otro rojo y otro azul, dejando uno en blanco entre los coloreados. Insiste en que no se salgan del margen del cuadro.

La profesora me explica que este ejercicio es para que aprendan a no salirse del margen y trabajen la psicomotricidad.

Suena la sirena y les dice que continuarán en la próxima clase.

La clase de arte no se adapta a las particularidades de los alumnos, a sus habilidades o limitaciones. Se ciñe al manual sin más reflexiones.

UNIDAD EDUCATIVA: Sudamericano		FINANCIACIÓN: PÚBLICA Y PRIVADA	
CURSO: 6º EGB A	EDAD: 10-11 años	FECHA: 15/12/2017	
PROFESOR: Diana Villa			
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN		
OBSERVACIÓN DE PARTICIPANTES EN EL AULA	ESPACIO	Disposición del mobiliario.	Tradicional.
		Luz utilizada en el aula.	Natural.
		Colores utilizados en el aula.	Pupitres grises para los alumnos. Paredes verde claro. Profesora con mesa más grande Color verde y silla negra.
		Espacios de paso.	Austeros con zonas ajardinadas.
		Actividades fuera del aula.	Ocasionalmente, cuando hay que dibujar paisaje.
	TIEMPO	Fragmentación del horario en las asignaturas.	Clases de 40 minutos.
		Horas semanales de arte y disposición en el horario general.	Dos clases en dos días diferentes.
	CONTENIDOS	Centrado en la instrucción y el objeto artístico.	Si. Se trabajan las destrezas. Hacen todo el curso dibujo artístico según el manual.
		Centrado en el sujeto creador como expresión interior.	No.
		El arte como lenguaje.	No.
		El arte como medio comunicativo.	No.
		El arte como herramienta para entender el contexto sociocultural.	No.
		Trabajos por proyectos.	No.
		Manual de la asignatura.	Si, se sigue al pie de la letra.
	EVALUACIÓN	Evaluación continua.	Si.
		Evaluación numérica.	Si.
		Evaluación significativa.	No.

		Evaluación cualitativa.	No.
	VÍNCULOS	Relación jerárquica.	Si.
		Relación horizontal.	No.
		Relación entre agentes: docentes, estudiantes, directivos.	Relación jerárquica.
NOTAS DE CAMPO	<p>Ambiente tenso, tienen que hacer un ejercicio del manual y deben acabarlo durante la clase.</p> <p>Relación Jerárquica entre el profesor y los alumnos.</p> <p>Los niños permanecen sentados en su pupitre y no se levantan a menos que lo diga la profesora.</p> <p>La clase de arte es un espacio donde los alumnos se muestran un tanto estresados por acabar el trabajo que les ha mandado la profesora.</p> <p>La profesora es licenciada en educación. Es una profesora generalista que les imparte la clase de arte.</p> <p>La profesora sigue el manual al pie de la letra sin reflexión sobre la actividad.</p> <p>Empiezan con una dinámica de movimiento y cantan una canción en ronda saliendo uno a uno delante de la pizarra.</p> <p>Tienen un dinosaurio en la página del libro. La profesora les pregunta sobre los dinosaurios, si son peligrosos, si son salvajes o domésticos. Hablan del veterinario que es el médico de los animales.</p> <p>El ejercicio consiste en hacer un dinosaurio a escala más grande que el que aparece en el libro. El dibujo se presenta en cuadrícula pequeña y hay que pasarlo a cuadrícula más grande.</p> <p>La profesora les invita a ser creativos pero acto seguido insiste en que sigan las instrucciones del ejercicio. La profesora utiliza un método claramente conductista.</p> <p>Actividad basada en el modelo logocentrista centrado en la instrucción, la técnica y el objeto creado.</p> <p>Un compañero ha acabado de hacer su boceto y sale a mostrarlo delante de todos.</p> <p>Se les indica que una vez terminen el dibujo deben colorearlo sin salirse de las líneas, y acentúa la voz al dar esta instrucción.</p> <p>Insiste mucho en que se den prisa porque el tiempo se acaba y los trabajos no pueden quedar inconclusos. Los niños parecen estresados.</p>		

Mientras hacen el dibujo puntúa el ejercicio de dibujo que llevaron de deber a casa.

Cuando acaban los trabajos los exponen y todos pasan a verlos. Los compañeros reunidos alrededor de los dibujos opinan sobre ellos. Todos les parecen bonitos.

La profesora hace que se den un aplauso. Les hace recapacitar sobre lo que desarrollan al dibujar: imaginación, se desestresan, creatividad, expresan sentimientos....

Les dice que todos lo hicieron muy bien.

Recogen los libros y se sientan.

Reciben el deber para el próximo día siguiendo un ejercicio del libro. Deben crear un boceto de su personaje favorito en un cuadrante y en el otro cuadrante deben hacerlo con el acabado.

Todo el curso está basado en el dibujo artístico. Siguen el manual al pie de la letra.

UNIDAD EDUCATIVA: Sudamericano		FINANCIACIÓN: PÚBLICA Y PRIVADA	
CURSO: 9º EGB B	EDAD: 13-14 años	FECHA: 18/12/2017	
PROFESOR: Cecilia Arindia			
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN		
OBSERVACIÓN DE PARTICIPANTES EN EL AULA	ESPACIO	Disposición del mobiliario.	Tradicional.
		Luz utilizada en el aula.	Natural.
		Colores utilizados en el aula.	Pupitres grises para los alumnos. Paredes verde claro. Profesora con mesa más grande Color verde y silla negra.
		Espacios de paso.	Austeros con zonas ajardinadas.
		Actividades fuera del aula.	Ocasionalmente.
	TIEMPO	Fragmentación del horario en las asignaturas.	Clases de 40 minutos.
		Horas semanales de arte y disposición en el horario general.	Dos clases en dos días diferentes.
	CONTENIDOS	Centrado en la instrucción y el objeto artístico.	No.
		Centrado en el sujeto creador como expresión interior.	No.
		El arte como lenguaje.	No.
		El arte como medio comunicativo.	Si.
		El arte como herramienta para entender el contexto sociocultural	Si.
		Trabajos por proyectos.	Si.
		Manual de la asignatura.	Si y otras actividades.
	EVALUACIÓN	Evaluación continua.	Si.
		Evaluación numérica.	Si.
		Evaluación significativa.	Si.

		Evaluación cualitativa.	Si.
	VÍNCULOS	Relación jerárquica.	Poco.
		Relación horizontal.	Si.
		Relación entre agentes: docentes, estudiantes, directivos.	Relación jerárquica y horizontal también.
NOTAS DE CAMPO	<p>La profesora les dice que tienen que ver un vídeo de las artesanías de Ecuador.</p> <p>Les pregunta sobre las artesanías y los chicos van diciendo diferentes tipos.</p> <p>Los alumnos deben buscar información sobre la historia de las artesanías y el proceso de la técnica. Les explica que deben averiguar estas cosas para conocer la cultura.</p> <p>Siguen el manual del curso.</p> <p>Relación bastante horizontal entre el profesor y los alumnos.</p> <p>La profesora solamente imparte clases de arte. A partir de 9º de EGB los profesores de arte tienen formación específica en la materia.</p> <p>Para cuando regresen de las vacaciones de Navidad deberán investigar la música tradicional organizados en grupo y hacer algún cambio sobre ella para que evolucione al momento presente. Le pueden cambiar las letras y algún ritmo.</p> <p>Les propone quedarse con lo que les guste de esa música y cambiar lo que no les guste, quedarse con lo que les gusta de la tradición para poder seguir escuchando música tradicional de su cultura.</p> <p>La profesora les explica que con el tiempo el arte ha sido más considerado</p> <p>Les pregunta qué es el arte abstracto y les aconseja que miren en You Tube unos 10 minutos sobre el tema fuera de clase.</p> <p>Les explica que a través del arte pueden conocer la cultura de su pasado. Lo artístico fue el inicio de la cultura, un alumno dice que la primera manera de comunicarse que existió.</p> <p>Les dice que los Beatles eran australianos.</p> <p>La profesora habla, pregunta e incorpora las intervenciones de los alumnos al discurso.</p> <p>Les explica que la única manera de superarnos es conocer y estudiar nuestra cultura.</p>		

ENTREVISTAS

ENTREVISTA NÚMERO 1, 09/12/2017

Persona entrevistada:

Sergio Shai Hervitz

Doctor en Educación. Especialista en Artes Escenográficas, Teatro en la Educación y Creatividad

Profesor e investigador de Medio Social, Estrategias de Aprendizaje y Didáctica, de la Universidad Nacional de Ecuador (UNAE)

La importancia del arte en la educación. El caso de Ecuador.

Los modelos de enseñanza artística tradicional están centrados o en el sujeto creador o en el objeto creado, sin tener en cuenta una concepción constructivista del arte como un hecho cultural. Nuevas perspectivas educativas quieren, precisamente, que el arte sea tomado y enseñado como una experiencia cultural y comunicativa.

El arte en educación está históricamente ligado con las emociones y por eso se ha dejado siempre de lado en tanto que no se consideraba generador de conocimiento. Sin embargo, la neurociencia y la neuroeducación están demostrando que la mejor manera de aprender es a través de las emociones, por tanto, utilizar el arte como metodología en la enseñanza sería una manera ideal para el aprendizaje.

P: ¿Qué piensas de la educación artística basada en el sujeto creador y en el objeto creado?

P: ¿Qué piensas de la educación artística basada en el arte como un proceso social y un hecho cultural?

R: Yo veo también la segunda pregunta (junto a la primera) no va una sin la otra. Porque el sujeto creador siempre es social, no se lo puede ver... pienso que la educación por medio del arte o hacia el arte, que no es lo mismo, no es lo mismo. Si estamos educando hacia el arte, para que aprenda arte o estamos educando hacia otra cosa, hacia valores y conocimientos generales y desarrollo de la persona por medio del arte. Entonces aquí el producto pasaría a un segundo lugar y el sujeto creador siendo parte de la trama social, y así hay que verlo, puede cultivar y desarrollar sus potencialidades en relación al medio, teniendo en cuenta el contexto social, general, de ciudad, pueblo, la familia. Estos contextos sociales son los que van a ayudar a cultivar o oprimir el desarrollo del arte en las personas, si el muchacho/a llegan a casa y lo que hace artísticamente no se le valora eso quede a un costado y quede a un lado como una abertura colegial, pero si hay un ámbito social que se lo reconoce hay posibilidades de que se pueda desarrollar artísticamente.

P: Pero por ejemplo, desde la escuela cómo crees tú que se puede ayudar para eso

R: Bueno la escuela primero tiene que poner a la educación artística en el lugar que le corresponde y no dejarlo sólo como una asignatura para el que le guste, sin la importancia de otras asignaturas.

P: ¿Cómo crees que se podría llegar a un equilibrio entre la comprensión y la producción del arte en la educación, es decir, entre lo bueno de la producción y lo bueno de la comprensión del arte?

R: Aquí estamos hablando de educar para el arte, la comprensión del arte. Por ejemplo si estamos trabajando con plastilina hablar de escultores famosos, pero también queremos que el chico se exprese por medio del arte. También puede ser una opción ya que los alumnos son distintos, que unos alumnos trabajen en la parte práctica y otros en la parte teórica para su comprensión, no tiene porque contradecirse, se puede llegar en un aula a un modus vivendi entre los hacedores y los teóricos.

P: ¿Cómo crees que contribuyen las asignaturas de artes a la formación integral de los estudiantes?

R: Podría contribuir mucho. Yo pienso que es vital, las artes en si están demostrando toda una faceta del genio humano que no llega de otro modo, pero a la vez las artes pueden ser un puente para la conexión entre las ciencias y las humanidades. Sabemos que ya Leonardo da Vinci vio esto...que es una gran cosa. Nos educan siempre que si eres de ciencias eres real o eres artístico y de humanidades. Pero esa concepción es falsa, es una falacia y ahí se debería enfocar, el arte tanto como la ciencia son los dos lados de una moneda que deberían complementarse y entenderse, ampliarse... seguro.

P: ¿Qué importancia crees que tiene la creatividad en la manera de enseñar de un profesor?

R: Es un elemento clave a varios niveles. La creatividad del profesor es antidesgastadora. Conocemos a la profesión del profesor como una profesión que desgasta, la creatividad del profesor puede ayudar a desgastarse menos o incluso a no desgastarse a darse energía a sí mismo, a esperar cada curso, día semana, como una nueva aventura, curiosidad, a ser animado, anti rutina. El segundo nivel es llegar a los alumnos en otro aspecto, con cosas sorpresivas que no se esperaban de un profesor de lenguas, matemáticas, historia.... Tercero es otra forma de comprender las cosas, es ampliar el mundo del educando, la historia no tiene que ser y no es recordar fechas, nombres y batallas, por ejemplo, puede también ser un espacio de desarrollo del educando, porque los historiadores no pueden preguntar qué habría pasado, pero nosotros (como educadores) si, dramatizando, haciendo películas, y muchos caminos, no solamente el camino discursivo que no llega, porque cuando hablamos frontalmente con los alumnos tenemos la esperanza de que llega a los que escuchan, pero hay muchas cosas que se interfieren, es como sale lo que pensamos a través de nuestro vocabulario, lo que entienden los alumnos, y en los supuestos que ellos tienen, los que nosotros creemos que tienen y no tienen y cosas así que son barreras. El arte es una forma

de conocimiento, sin duda, por medio de la creatividad podemos llegar a cosas muy interesantes tanto de aprendizaje como de creación.

P: ¿Cómo se les enseña e inculca la importancia de ser creativos a los futuros profesores?

R: Bueno, yo veo no solo aquí, en muchos lugares, la creatividad siempre figura en algún programa, en la declaración del ministerio, que queremos profesores y alumnos creativos. Y después qué... siempre me encuentro con que cuando llego a trabajar con profesores soy casi el único que trabajo en ese aspecto. Primero tenemos una falta de capacitación, segundo tenemos los miedos de los profesores mismos, que son también comprensibles porque no fueron preparados. Nosotros tendemos a enseñar cómo nos enseñaron, la enseñanza con el ejemplo es lo más habitual. Cuando te encuentras a un profesor que siempre ha recibido clases frontales, te dice: y qué tengo que hacer, tengo que venir disfrazado como un payaso, tengo que traer una filmadora, qué hago? Se entiende ese miedo. Luego está el miedo a que la clase se salga de control, están acostumbrados a que los alumnos están en su sitio, unos atienden y otros no pero en orden. La creatividad es algo caótico y el arte también, entonces, qué va a pasar ahora? Cada uno va a hacer su... y entonces yo qué hago? (el profesor). Entonces puede ser comprensible pero hay profesores que lo quieren pero necesitan la capacitación, no podemos ambicionar estudiantes creativos si no se les enseña. Siempre se tiene esta clase de prejuicio: no tengo talento, no soy creativo, pero no tiene que venir de ahí, la creatividad tiene que ver con las artes pero no siempre, se puede ser creativo también sin las artes, creativo en el pensamiento, y lo que hace falta como dice Sternberg, el investigador, la creatividad es una decisión. Últimamente estoy pensando, y te pregunto a ti también, de educar en la creatividad haciéndote el creativo, no eres creativo pero te lo puedes hacer. Y al final como Hamlet la máscara se pegará a tu cara.

Entrevistadora: Claro, porque también se aprende a ser creativo, hay gente que lo tiene como algo innato pero también se puede aprender, es una actitud.

R: Es una decisión personal, un proceso, pero siempre es una decisión ante las cosas. La actitud creativa, recibir cosas de otros, pensar de forma disparatada, utilizar lo lúdico, el humor...

P: ¿Hay alguna asignatura de la UNAE que forme a los futuros profesores en Art thinking, en la competencia de la creatividad para enseñar?

R: Tenemos en sexto ciclo, la enseñanza y aprendizaje de la expresión artística. Una hora por semana, y claro debería ser transversal. Es más que nada pero todavía es algo marginal.

Es importante que no solamente los maestros de artes se formen en la creatividad y el arte como metodología.

Te cuento y no se tiene que ver con la pregunta o quizás si... empezamos a trabajar con una colega en entrelazar la creatividad y el currículum y no sé cómo lo vamos hacer, pero es algo

que hay que hacer, porque existe la declaración, pero ¿quién lo hace? Esta es una manera de tomar responsabilidad, aunque no sé a lo que llegaremos. Pero creo que es importante además de interesante ver como la creatividad se hace transversal al currículo y a los profesores.

P: En la enseñanza tradicional los profesores digieren los contenidos para que los consuman los alumnos de una manera pasiva, el modelo de la UNAE pretende crear sujetos críticos. ¿Cómo se quiere enfocar la carrera de artes para conseguir este cometido?

R: Esto lo hacemos con la UARTES y por lo que sé, nosotros vamos a tener más las disciplinas didácticas y ellos van a dar más arte. Y bueno, los profesores de aquí no son solo educadores son educadores en artes...

P: Quizás la educación debería apartarse un poco de la concepción tradicional del arte como una mera forma de producción de objetos y de situaciones de espectáculo y plantearse como un agente de transformación cultural y de apreciación crítica. ¿Crees que se puede aspirar a este salto en la educación ecuatoriana?

R: Sí, eso no es serio. No es serio hacer manualidades para el día de la madre o una función para fin de año. Hay que apuntar a otras cosas con otro criterio y otro pensamiento.

P: ¿Cómo se le podría dar al arte, en la educación, el sentido de combate crítico que es el objetivo más fundamental del arte contemporáneo?

R: Bueno, el arte tiene la faceta de poder ser provocador, contestatario, el elemento en la escuela que haga el desorden. Por lo menos algo que nos despeine los prejuicios, las opiniones formadas, si... como un despertador, comprender, tiene muchos valores intrínsecos, que por supuesto no todos están interesados en que sea así, pero esas son las posibilidades de quién cree que la creatividad y las artes sirven para algo que pueda cambiar... generalmente los artistas tienen un pensamiento más individual y van menos con la masa, desde luego no se auspicia eso desde las oficinas, si... risas. Ahí estamos.

P: Desde las artes del movimiento y la creatividad que son los temas que tú trabajas, cómo crees que se puede contribuir a la educación de la formación de maestros

R: El teatro permite bastante, ya Herbert Read decía que se puede pasar todo el currículo por medio del teatro. El teatro puede ser el corazón del currículo, y no dejarse para la fiesta de fin de año. Es básicamente espectadores y actores pero también da muchas posibilidades de trabajo en el aula, por medio de la imaginación, del intercambio de quién es actor y quién espectador, del trabajo en grupo, en parejas, solo, toda la clase, pero no precisamente para ir a representar afuera sino quedar dentro del aula como una forma de enseñar dinámicamente y aprender de otra manera, te enseña a investigar el momento histórico, los personajes, pero también haciendo con el cuerpo que responde también a lo que dice la inteligencia y las emociones. El teatro trata de relaciones entre personajes y en las relaciones

siempre hay emociones. Son las tres "C": el cerebro, el cuerpo y el corazón. Es una forma más completa de aprender que sólo utilizar el cuerpo para transportar la cabeza. Y además es un método muy barato, no necesitas nada, tenemos el instrumento puesto. Sólo hay que poner las sillas a un costado y tener el espacio.

En Israel he trabajado mucho con alumnos, con discapacitados: ciegos y discapacitados físicos y fue algo muy emocionante.

En las dinámicas con teatro el resultado siempre es positivo aunque todavía se ve como algo exótico en el aprendizaje, no lo ven como una metodología, pero debería ser algo que todo profesor debería tener en su maleta de herramientas para dar las clases, como pasar un video, un power point, un examen, la memoria.

Pero es entendible porque no han sido capacitados, hay que capacitarlos, no tienen que ser profesores de teatro, pero si tener herramientas.

ENTREVISTA NÚMERO 2, 14/12/2017

Persona entrevistada:

Manena Vilanova Buendía

Doctora en Educación y Sociedad

Coordinadora pedagógica de la Universidad Nacional de Ecuador (UNAE)

La importancia del arte en la educación. El caso de Ecuador.

Los modelos de enseñanza artística tradicional están centrados o en el sujeto creador o en el objeto creado, sin tener en cuenta una concepción constructivista del arte como un hecho cultural. Nuevas perspectivas educativas quieren, precisamente, que el arte sea tomado y enseñado como una experiencia cultural y comunicativa.

El arte en educación está históricamente ligado con las emociones y por eso se ha dejado siempre de lado en tanto que no se consideraba generador de conocimiento. Sin embargo, la neurociencia y la neuroeducación están demostrando que la mejor manera de aprender es a través de las emociones, por tanto, utilizar el arte como metodología en la enseñanza sería una manera ideal para el aprendizaje.

P: ¿Qué piensas de la educación artística basada en el sujeto creador y en el objeto creado?

R: Primero de acuerdo a la introducción, te voy a ubicar cual es mi perspectiva no solamente conceptual sino de trabajo cuando he estado o cuando estoy con los niños directamente y siempre pensando que no trabajo sola, yo trabajo con un artista y puede que yo haya tenido un recorrido de formación artística pero yo no soy artista, mi formación es pedagógica. Esta pareja pedagógica en donde yo me he ubicado para el trabajo no es solo una concepción de un binomio trabajando conjuntamente, sino de un diálogo o más que de un diálogo de una conversación entre arte y pedagogía. De entrada hay dos perspectivas que entran a hacer las cosas con un tercero que es el niño y con digamos los objetos, las condiciones estéticas que van girando en torno a lo que nos está pasando a todos. Desde esa perspectiva de trabajo no me proyecto ni en el objeto creado ni en el sujeto que está creando sino en la relación y en las relaciones que se establecen desde la sensibilidad provocada por una estética en la acción y en el espacio. Te podría decir entonces ahí que no ubico al arte como un elemento que se supedita a las funciones ni de la educación, ni de la pedagogía. Porque pienso que eso es lo que se ha hecho con el arte, se usa el arte, termina siendo usado para hacer terapia, es bueno para enseñar, es bueno para que los niños se entretengan, para la recreación y nunca el arte tiene su lugar de ubicación ni su lugar de hablar. Fundamental, este interrogante que yo hago desde la pedagogía, o de los proyectos en su relación con el arte, me planteo entre las relaciones que establecemos en general con el conocimiento, con la vida, con los demás, en donde supeditamos a unos en función de los intereses y de la manera en cómo hemos ido estableciendo nuestras relaciones en el mundo, donde supeditamos a los otros no solamente

por interés sino porque es la estructura hegemónica de pensamiento que se ha instaurado. Pienso que en el arte, digamos que el arte siempre ha sido un elemento complementario en la educación o un elemento de tercer orden, en cualquier actividad, no ha entrado en el mismo, en las mismas condiciones a jugar con los otros elementos, siempre ha estado supeditado y nosotros esto lo tenemos que reflexionar, cuando la pedagogía entra a trabajar con el arte debe plantearse esta relación como una conversación conjunta y no como un pulso para conseguir lo que quiere. Ahí la relación entre el sujeto que crea y el objeto creado se rompe, la ubicación del sujeto y del objeto se rompe, y para mí tiene más sentido en lo que pasa por fuera del objeto y por fuera del sujeto, en las relaciones que tu estableces con las cosas exteriores, y creo que esa es una experiencia estética y diferencio el producto artístico o la actividad misma artística, a la vivencia artística, a ese arte que te genera una sensibilidad y que te puede cambiar la manera de ver, de ser y de pensar las cosas. Creo que ese es el sentido mismo que tiene el arte en la educación y en la vida y con eso quiero decir que va más allá de los procesos de enseñanza aprendizaje en los que su suele situar la educación, va más allá de esto, la vida siempre rebasa estos espacios y quizás la educación tiene que empezar a pensar más en la vida que en estos elementos que atraviesan y limitan los procesos de formación, y la pedagogía ha ayudado a eso, los pedagogos debemos ser suficientemente críticos para saber que nuestra manera de constituir conocimiento se van instalando algunos elementos de manera pesada. El arte tiene que reflexionar sobre su ego, siempre mira a todo por encima. La experiencia vivida tiene una experiencia estética que genera mucho más y te permitirán ganar habilidades a todo nivel que no están ni en el objeto creado ni en el sujeto creado.

P: ¿Qué piensas de la educación artística basada en el arte como un proceso social y un hecho cultural?

R: Estos son las tendencias que se han dado en la educación artística. La estructura que se ha instaurado en el conocimiento es vertical y una tendencia sustituye a otra y lo mismo pasa en el arte. Ha habido una mirada de la antropología y la sociología y han comenzado a supeditar esa interpretación del arte pero vuelve a hablarte nuevamente desde un lugar otra vez de superioridad. Tiene que ver con los procesos históricos de las ciencias sociales, cuando encuentran poder y reconocimiento incluso entrando en un ámbito que es reproducir las estructuras científicas para ser reconocidas, y buscan su método y metodología que se ha reconocido. Cuando comienzan a interpretar el arte empiezan a darle estas nominaciones y si están nominadas desde un lugar de posición y de poder entonces también lo hacen ascender. Sin embargo, yo recogería de esa tendencia la posibilidad de dar visibilidad a ámbitos que estaban también desplazados, porque son las que han dado espacio a que se reconozcan experiencias artísticas que están en lo cotidiano, en lo popular, y que estas experiencia posibilitan mirar las cosas aunque a veces queden focalizadas sobre los objetos y no sobre la experiencia estética.

P: ¿Cómo crees que se podría llegar a un equilibrio entre la comprensión y la producción del arte en la educación, es decir, entre lo bueno de la producción y lo bueno de la comprensión del arte?

R: A ver, el problema que se suele encontrar en la parte artística o en la parte educativa del arte es que se suele enseñar las técnicas artísticas, y aquí se rompe, no entras por la necesidad de la técnica. Te enseñan cuadros puntillistas, te enseñan la técnica y luego los cuadros salen bonitos... Sin embargo uno puede inventar el método de trabajo o decidir de qué manera se acerca al objeto de conocimiento, ahí es donde toma sentido, si no la investigación pierde mucho del sentido porque ya está preestablecida la manera en como la vas a hacer. Lo mismo pasa con el arte, finalmente el trabajo investigativo es muy riguroso y de ir formando un elemento, si la experiencia de vivir el arte se convierte en vivir una técnica ya no estoy posibilitando un pensamiento. Uno pertenece a una historia y a una cultura, está rodeado de un grupo de gente que lo acompaña y justamente cuando tú te pones a hacer algo vas a necesitar la técnica, pero bajo esa experiencia cultural, social y de donde provienes con los que te acompañan, en ese momento van a traer a colación elementos que no son pura invención sino que están conectados con las experiencias de los demás. Uno puede coger y le pueden explicar cómo hacer para hacer que brille con el lápiz al pintar y efectivamente hay como hacerlo pero yo puedo mirar eso y cambiar alguna cosa, pero es una necesidad que surge en la necesidad de hacer algo. Creo que no hemos superado la relación dual con la vida-muerte, sujeto-objeto, viene de posturas filosóficas anteriores que no se quieren modificar porque modificarían el pensamiento. Las dos tendencias deben salirse de y situarse en el afuera algo que se ha fortificado desde la educación, fortaleces el ser y no la alteridad y lo que está por fuera. Por eso en la vivencia no estás en el uno ni en el otro sino en algo que va a pasar ahí. Es romper la condición de trabajar ubicada en una manera que ya está establecida sino verte sin herramientas, o dispuesto a estar desnudo ante las cosas y ver qué sucede.

Es interesante trabajar en espacios diseñados para la provocación donde niños y adultos se sorprenden, y ahí surgen acciones de los niños de manera repetitiva, la repetición es considerada como un elemento que dice cosas que uno escucha poco.

El arte se convierte en un cómplice de los niños, los escucha, los otros los ignoran...

P: ¿Cómo crees que contribuyen las asignaturas de artes a la formación integral de los estudiantes?

R: Todas las asignaturas son formación integral. La mirada y la ubicación del arte como algo no productivo, o es productivo en el momento que surge el objeto de venta... pero más que hacerse esta pregunta que te devuelve a la condición de la formación integral debería tener también arte. Ya no hay que preguntarse por esa evidencia sino porque si es tan evidente el que involucra la formación integral del niño porque no está considerada en el lugar que le corresponde en el currículo. Eso viene de atrás, no por una voluntad de los maestros, ellos lo

hacen porque han vivido la experiencia educativa con una estructura de pensamiento lógica neoliberal, y que está instalada de una manera silenciosa como una violencia simbólica que ha colonizado la visión del maestro que cree que las ciencias y las lenguas son más necesarias y además termina siendo cierto por el planteamiento en cómo está todo diseñado. Por eso no lo ven como algo integral.

Todo lo que dice en un currículo es algo que puedes conectar con la lógica. Un currículo sobre el arte es la antítesis del arte porque te dice todo lo que harás y todo lo que no harás por lo que es un dispositivo pedagógico de lo más violento, más que la didáctica. La pedagogía tiene que reflexionar sobre las obsesiones que ha tenido para llegar a ser reconocida como un conocimiento, tiene que volver a pensarse porque los dispositivos que ha generado está atendiendo a las estructuras de poder y en el arte esto se vuelve mucho más contradictorio.

Aunque yo creo que lo integral no existe, porque si hubiese algo completo nos asustaríamos...

P: ¿Qué importancia crees que tiene la creatividad en la manera de enseñar de un profesor?

R: La creatividad es una habilidad de pensamiento, el arte potencia la creatividad pero cualquier otra actividad te la puede potenciar, lo que pasa que en el arte es el motor. Esta habilidad de pensamiento para cualquier campo del conocimiento lo que está haciendo es ponerte a pensar que las cosas pueden ser de otra manera y esta es su potencialidad. Aunque también ha habido un boom en los 80 90 de cursos de formación de creatividad para las empresas, para que piensen de manera diferente y pueda surgir un producto nuevo en el mercado, ha sido explotada... pero la finalidad es que nos haga pensar en que podemos vivir de otra manera.

P: ¿Cómo se les enseña e inculca la importancia de ser creativos a los futuros profesores?

R: Yo creo que el ejercicio no está en los estudiantes sino en los docentes, pero ellos se ven confrontados con una manera de hacer las cosas diferentes en la universidad y eso ya genera movimientos telúricos fuertes. Digamos que hay una propuesta didáctica dentro del modelo muy fuerte, sobre maneras de enseñar, que ya cuando intentas cambiar genera desconcierto. Y esta propuesta tiene riesgos, volver a instaurar una manera de enseñar y rigidizarla porque es nuestra manera reproductiva de hacer las cosas, otro riesgo es que la creatividad se limite a esas maneras de enseñar, pero en cambio potencia el que te mueve el piso, saber que las cosas tal como las hacías pues ya no son las que esperamos hacer, porque funcionan pero no son las que esperamos. Pero cuando yo te quito la posibilidad de que cada vez vayas al salón dictes una conferencia... y te doy una serie de herramientas que podrían instaurarse también... Esa caja de herramientas lo que está haciendo es desmontarte las cosas pero no es la única, pero te ayudan a pensar de manera diferente y te pone en una relación distinta con el conocimiento que tú mismo crees tener y estás enseñando, y la relación con los estudiantes y que tu conocimiento cambia en función del grupo que te rodea... Este es uno

de los elementos potentes de la UNAE, no creo que nos sirva mucho a los docentes meternos en un curso de creatividad... hay que vivir la cotidianidad. Hay que intervenir la arquitectura, es una de las potencias que nos tiene que ayudar. Tener un edificio tan grande y estructurado se convierte en un potencial para hacer unas clases "ideales" pero es limitante, a veces la carencia te da la mejor creatividad. Aunque los espacios uno los puede transformar, con elementos de instalaciones artísticas que genera una acción constante en los docentes y estudiantes a través del arte para trabajar los temas que se deben tratar en el aula.

P: ¿Hay alguna asignatura de la UNAE que forme a los futuros profesores en Art thinking, en la competencia de la creatividad para enseñar?

R: No, yo creo que lo que necesitamos es que todos los profesores puedan desarrollar su pensamiento creativo haciendo sus propias clases. Pero realmente comienzan a haber actividades que van movilizándolo a los estudiantes que comienzan a repensarse la pedagogía. La forma en que pueden inculcar los docentes no es hablando de pedagogía sino con experiencias donde por ej. el cine, la pintura, replantee y rompa los elementos tradicionales. (Ese es el lugar del PIENSA) Hay un grupo de docentes que va aumentando y tienen una visión abierta y cambiante.

P: En la enseñanza tradicional los profesores digieren los contenidos para que los consuman los alumnos de una manera pasiva, el modelo de la UNAE pretende crear sujetos críticos. ¿Cómo se quiere enfocar la carrera de artes para conseguir este cometido?

R: La carrera de artes se hizo junto con UARTES, tenemos un espacio ideal de trabajo y tenemos la pareja pedagógica donde se conjuga la cátedra integradora con reflexiones sobre la práctica pedagógica, cuando comenzamos a trabajar con UA nos repensamos como sería esa cátedra integradora, no puede ser como se da en la de ciencias, la de básica... entonces nosotros tenemos unos laboratorios donde los estudiantes se piensan de manera creativa, de manera artística, los problemas de la práctica pedagógica dentro de la actividad. Los laboratorios son parte de toda la malla curricular. La construcción de cada carrera llama la atención sobre las otras carreras. Las primeras siguieron la malla curricular nacional sin tocar. La cuarta carrera, educación especial, ya se cuestionó contenidos de la malla. Luego, la de experimental, se planteó con una formación pedagógica en la UNAE y una experimental en una universidad de ciencias exterior con el acompañamiento de uno de los profesores que viajará con ellos que dará el polo a tierra sobre lo pedagógico. Todo esto le hace pensar a las nuevas carreras la manera de hacer. Cuando la de arte aparece y se dice que va a ser con UARTES se compara con la de ciencias y se planteó distinto. Los laboratorios están desde el inicio aquí. Y los profesores de UARTES vendrán aquí desde el inicio a parte de todos los artistas que están aquí contratados. Tendremos laboratorios de experiencias integradoras para pensar la práctica de los estudiantes desde esta perspectiva. La escuelita experimental pretende convertirse en un laboratorio de experimentación para los maestros y por eso se llamará laboratorio de innovación. La idea es que los maestros de arte sean específicamente

formados en arte e impartan solamente las materias de arte en las escuelas. El profesor que puede crear un espacio donde todos los estudiantes pueden vivir una experiencia estética relacionada con proyectos que los niños de la escuela puedan producir.

P: Quizás la educación debería apartarse un poco de la concepción tradicional del arte como una mera forma de producción de objetos y de situaciones de espectáculo y plantearse como un agente de transformación cultural y de apreciación crítica. ¿Crees que se puede aspirar a este salto en la educación ecuatoriana?

R: Yo creo que eso es parte de la transformación que se espera en educación. En el Ecuador se reproducen esos patrones que vienen del pensamiento anglosajón como la función de fin de curso...

De todas maneras organizar un espectáculo no tiene que ser una experiencia estética, no es un tipo de trabajo que vaya focalizado sobre ese tipo de vivencia que van a tener, por lo que tendrías que separar ese tipo de actividad de lo que es el trabajo de arte. Al profesor de música le toca hacer el espectáculo de Navidad o fin de curso... y la asignatura acaba girando en torno a estas actividades en vez de sus materias específicas.

P: ¿Cómo se le podría dar al arte, en la educación, el sentido de combate crítico que es el objetivo más fundamental del arte contemporáneo?

R: Yo creo que el combate crítico más fuerte es poner al arte en la condición de decir a la ciencia lo que no quiere decir, de poner a la ciencia a pensar en lo que no quiere pensar. No separas el trabajo científico del artístico, sino que tienen trabajar muy de cerca y confrontando el trabajo científico. Ahí hace alianza y complicidad con los niños, que generan una inquietud sobre cosas que son conducidas bajo un tipo de pensamiento científico y rompen el proceso que llevan los niños sobre crítica sobre los elementos y cuando tu potencias eso lo que haces es poner a la llamada ciencia, a la ciencia hegemónica contra la pared, o más que contra la pared contra un abismo y tiene que ver que hace frente a eso...

ENTREVISTA NÚMERO 3, 19/12/2017

Persona entrevistada:

Peter Bravo

Licenciado en Bellas Artes y pintor

Docente de ECA en la Unidad Educativa Ciudad de Cuenca (Ecuador)

La importancia del arte en la educación. El caso de Ecuador.

Los modelos de enseñanza artística tradicional están centrados o en el sujeto creador o en el objeto creado, sin tener en cuenta una concepción constructivista del arte como un hecho cultural. Nuevas perspectivas educativas quieren, precisamente, que el arte sea tomado y enseñado como una experiencia cultural y comunicativa.

El arte en educación está históricamente ligado con las emociones y por eso se ha dejado siempre de lado en tanto que no se consideraba generador de conocimiento. Sin embargo, la neurociencia y la neuroeducación están demostrando que la mejor manera de aprender es a través de las emociones, por tanto, utilizar el arte como metodología en la enseñanza sería una manera ideal para el aprendizaje.

P: ¿Qué piensas de la educación artística basada en el sujeto creador y en el objeto creado?

P: ¿Qué piensas de la educación artística basada en el arte como un proceso social y un hecho cultural?

R: En cuanto al sujeto creador, hablando de los niños en especial, es bastante difícil en ver en ellos la creatividad, hay que trabajar en los ejercicios, lo que pasa es que como tienen una educación bastante formal es muy difícil ir rompiendo esos esquemas. Entonces ellos casi tienen todo dicho, o les gusta que todo les digan o que todo esté hecho. Cuando usted les pone a pensar en relación a lo que es el arte como que se truncan y entonces hay que buscar estrategias técnicas para hacer eso pero lamentablemente no se está dando ese tipo de educación en la mayoría de las escuelas porque la mayoría de personas (profesores) son generalistas, no muchos tienen conocimiento del arte. Entonces es difícil encontrar técnicas que motiven a esa creatividad. Mire, a pesar de que yo sé algo de arte, usted se ha podido dar cuenta de que hay muchos niños a los que se les hace difícil salir, romper esos paradigmas, esos esquemas, entonces hay que seguir trabajando en eso, pero hay que luchar contra el sistema, contra la cultura, contra los mismos compañeros, porque para unos como en la escuela ellos también siguen ese sistema que la verdad no es muy constructivista, la idea es que sea constructivista, lo macro nos dice que sea constructivista, pero la verdad es que el niño muy poco lee, entonces está más con la televisión, si le pregunta sobre los programas de tv se saben absolutamente todos los programas, pero cuando usted les muestra una imagen ellos quieren que les diga que muestra esa imagen. El currículo habla de una educación audiovisual pero más a partir de bachillerato, desde segundo a séptimo usted tiene que trabajar full destrezas, full destrezas, pero las destrezas también deben ir junto con

las emociones, con la creatividad, el despertar... y obviamente nosotros vamos viendo en los niños esas potenciaciones que tienen. Hay muchos niños que no les gusta pintar, no les gusta dibujar, que se bloquean, entonces por ejemplo les gusta escribir y hay que trabajar con las imágenes ya hechas y que ellos las interpreten, o vayan desagregando las imágenes, que también es una manera de arte. La idea es que aprendan a comunicarse con las imágenes, el sentido es que vayan reconociendo las imágenes y hablen con iconos, y que por ejemplo vayan formando una cultura integral, que a donde quiera que vayan puedan decir que es cultura. Mucha gente piensa que sacar el arte afuera la gente lo va a entender, lamentablemente no lo están entendiendo, muchos instaladores están fracasando. Eso está pasando también con los niños, les muestras un objeto y no lo ven más allá de lo que es. Dicen que uno nace creativo pero también hay que hacerse creativo, y al hacerse creativo ese es el papel de la educación. Por ejemplo yo que estoy vinculado con el arte trato de inculcarles eso y que sean ellos los que se expresen, pero es duro, es duro porque los niños están bloqueados totalmente. Sigo luchando, he logrado algo, algunos tienen las ideas pero lo difícil es plasmar, no solamente con lo gráfico. El siguiente mes nos toca full teatro, tengo que trabajar con la expresión, sonidos, bip bop, con las manos, sensaciones, eso es en los séptimos, los pequeñitos siguen con las destrezas que es lo que nos exigen. Se supone que todos los profesores trabajamos con una transversalidad, yo si trabajo en ese sentido, yo hablo de lengua, de matemáticas, de ciencias... pero en otras materias no utilizan metodologías artísticas o creativas para dar las clases. Estamos divididos. Hay una compañera que trabaja matemáticas con material concreto pero no sale de ahí, es difícil llegar a ellos porque los generalistas toman el arte como algo que llena el currículo, que el arte les va a hacer más flexibles, van a tener una expresión corporal mejor, van a poder expresarse. Todavía no pueden expresarse y el arte les ayuda a socializar, a expresar sentimientos, emociones. Los adultos los tienen inculcados las cosas como tienen que ser. Yo les hago pintar su animal como ellos quieren, una vaca morada si quieren... los padres me dicen que porque no les enseño a dibujar, pero ya está todo dibujado ahora y no a todos les gusta dibujar pero pueden transformar una imagen hecha...

Si hago evaluación significativa en función de la vida de los niños. Estamos regidos a una rúbrica pero yo si veo el lado humano, las emociones, hago algo procesual hago la evaluación que me obligan pero tengo una flexibilidad para que sea un 2 por ciento del global, porque si no estoy cayendo en lo mismo...

P: ¿Cómo crees que se podría llegar a un equilibrio entre la comprensión y la producción del arte en la educación, es decir, entre lo bueno de la producción y lo bueno de la comprensión del arte?

R: Esa es una de las cosas que es un problema el poder entender el arte mismo. Entender el patrimonio tangible e intangible, nos falta ese hilo. Siempre estamos ilustrando con imágenes, hay que ir buscando el contexto de las cosas, más allá de lo bonito y lo feo, me gusta o no me gusta.

P: ¿Qué importancia crees que tiene la creatividad en la manera de enseñar de un profesor?

R: Hay que socializar más. Dar cursos antes de ingresar, sobre el arte y su importancia y socializar con todos. Ahora nos están preparando algunos cursos sobre la transversalidad. Ellos también deberían conocer instalaciones, conocer la realidad artística, porque ellos por cultura general deberían ir entendiendo estos aspectos culturales para que ellos también puedan incentivar. Trabajar con ellos las mismas instalaciones, body art y que puedan sentir lo que hacen los niños, si ellos entendieran y sintieran en carne propia se les abriría la mente y como tomar todo eso para dar las clases. Habría que integrar lo que viene de fuera con la cultura autóctona, que ya están mezclando, porque mucha gente tiene gente fuera, en el exterior y forma parte de ellos también esa cultura externa. Yuxtaponer, conjugar...

P: ¿Cómo se le podría dar al arte, en la educación, el sentido de combate crítico que es el objetivo más fundamental del arte contemporáneo?

R: Para llegar a eso me parece que tenemos que trabajar de los pequeñitos a los adolescentes. Desde pequeños enseñándole en las plenarios a explicar porque hicieron un dibujo, otra cosa, para ser autocríticos y también criticar y que sean tolerantes con las críticas. Cuando exponen, ahí es el momento para hacer esto, también en el teatro para expresar los valores... Desde pequeños deberían educarse en las imágenes que ven en los dibujos, películas y apropiarse de los iconos para transformarlos y adaptarlos al contexto, quitar y poner... Hay tradiciones que está bien mantenerlas y otras no tienen sentido, uno es una persona inteligente y debe ser crítico...

Ahora mismo la mayoría de profesores siguen pensando de forma muy subjetiva y la crítica en el arte es bastante lejana. Se basan en un texto ya escrito al pie de la letra, no hay donde explorar. Los profesores son obedientes, el formalismo es fatal y es complicado romperlo, pero uno tiene que ir buscando los espacios para ir rompiendo. Yo creo que el arte es curativo, les ayuda a los niños, que tienen problemas y se pueden expresar, sacar, a veces uno los capta... eso es lo que uno tiene que ir entendiendo pero es difícil que los compañeros vayan por ese lado, se rigen a su materia. Le busco la flexibilidad a ese currículo, es muy bonito, pero a la hora de la verdad, la raíz del asunto no es así...

Los niños vienen de una cultura muy tradicional y conservadora, y en el momento que los niños dejan de ser críticos hacemos una sociedad de autómatas, conformistas.

Todavía se sigue basando el sistema educativo en el memorismo, no le veo el constructivismo. Pero cuando yo era pequeño no tenía clase de arte así como ahora, era todo basado en reglas y eso bloquea la expresión... Digamos que ahora algo ha cambiado en los niños, son más despiertos, nosotros éramos más creativos porque teníamos menos cosas, pero arte, arte, no había, el que era hábil para dibujar lo llevaban a todos los concursos. Pero ahora también se apoya a los alumnos que tienen buenas notas porque es un prestigio para el colegio.

Hay un grave problema también es que se siguen insertando licenciados que no son maestros en la educación, ingenieros, abogados, psicólogos... Eso va matando el verdadero profesor. Si debe estar preparado el profesor, porque el alumno de ahora quiere más, yo ya necesito un masterado, pero más allá de los títulos ir rompiendo el molde, este es justo romper el molde. Hay mucho miedo por el formalismo, uno se debe al director, al sistema. Las relaciones son muy jerárquicas, en este colegio es un poco más libre... Incluso a veces... a mi me obligan a venir con traje los lunes... así no se puede trabajar... Obviamente uno se le hace difícil ir rompiendo pero se va a buscando los espacios... Aquí les gusta mucho el arte, a los niños les motivan bastante, las academias están llenas. El problema es que en las academias de arte donde el profesor es igual que el del aula, basándose en las reglas. La técnica y los instrumentos son necesarios, pero no focalizarse solamente en eso. Por eso sería bueno ir a la universidad de artes y se va a dar cuenta que es una continuación de la escuela, con sus talleres, sus charlas y ciao gracias.

Hay que seguir en la lucha y estoy haciendo una propuesta para que nos dejen más flexibilidad. Quiera o no, los que hicieron el currículo me imagino que aunque artistas nunca fueron profesores o fueron profesores de universidad y hay un kilometraje inmenso con lo que es la escuela. Vamos a seguir luchando, vamos a seguir por ahí...

ENTREVISTA NÚMERO 4, 08/01/2018

Persona entrevistada:

Norberto Bayo Maestre

Licenciado en Musicología, Máster en Estética, Máster en Gramáticas del Arte Contemporáneo

Subdirector de la Carrera de Artes Sonoras de la Universidad Nacional de las Artes de Guayaquil

La importancia del arte en la educación. El caso de Ecuador.

Los modelos de enseñanza artística tradicional están centrados o en el sujeto creador o en el objeto creado, sin tener en cuenta una concepción constructivista del arte como un hecho cultural. Nuevas perspectivas educativas quieren, precisamente, que el arte sea tomado y enseñado como una experiencia cultural y comunicativa.

El arte en educación está históricamente ligado con las emociones y por eso se ha dejado siempre de lado en tanto que no se consideraba generador de conocimiento. Sin embargo, la neurociencia y la neuroeducación están demostrando que la mejor manera de aprender es a través de las emociones, por tanto, utilizar el arte como metodología en la enseñanza sería una manera ideal para el aprendizaje.

Presentación: Bueno yo... mi primera carrera es de maestro, incluso me dieron una beca para hacer las prácticas de la carrera en Cinfuegos (Cuba). Fue muy enriquecedor ese lado de comprender Sudamérica en su complejidad. La realidad ecuatoriana en la que el currículo de arte en las escuelas está centrado en las técnicas y el objeto artístico sigue siendo una realidad que también se da en muchas escuelas españolas. En España ahora dan cuatro meses música y los otros cuatro artes visuales. Van reduciendo la carga de horas de arte en el colegio... Aquí es más complejo, hicieron un programa para meter la lectura y a través de la literatura entender la oralidad, la interculturalidad, de alguna manera conseguir un diálogo artístico desde la producción, pero la presencia en el currículo de EGB del arte es muy pobre.

P: ¿Cuál crees que puede ser el papel del artista en la educación para crear mentes críticas? ¿Y cuál sería el papel de las instituciones para que esto sea posible?

R: Yo trabajo con dos filósofos para la educación de las artes, uno es Matthew Lipman y otro es John Dewey, ambos tienen más de 100 años y pertenecen al mundo gringo. Estos dos filósofos para entender la mente crítica básicamente tienen que hablar de la participación, el diálogo y un gran componente social. Las artes, obviamente, deben ir basándose en el lado social, cómo generar un tipo de comunidad que sea consciente de cuál es su punto de apertura a la cultura y desde ahí tener resonancias con una identidad cultural. Ambos filósofos defienden el arte basado en el contexto social y segundo con una responsabilidad

de independencia, o sea que los chicos tengan autonomía. Yo en magisterio de música estudié las mentes críticas en una asignatura que se llamaba Creatividad en la educación, y yo decía... en música la creatividad es lo más parecido a ser músico de jazz, a tener un paradigma claro de interpretación y ahí improvisar. Pero la cosa es darle a lo social la posibilidad de crear para que no solamente sea el producto artístico lo que produzca la creatividad. Está la producción, la retención, la reflexión, el gusto por ir a un espectáculo artístico. Yo pongo música a teatro aquí en Guayaquil porque hay mucho teatro y es interesante ver como unas disciplinas acogen a otras, además tenemos cuatro conservatorios.

En el combate crítico la sociedad y la educación y el arte deben ir a la par. Aquí en Ecuador en las casas no tienen libros, tiene que haber cultura en las casas, y en la comunidad.

Entrevistadora: Claro culturalmente hay un desfase muy grande entre lo que se quiere avanzar en educación cultural y artística y lo que los niños encuentran en su realidad cotidiana.

Los alumnos vienen sin saber que quieren ser, quieren ser artistas pero vienen muy abstractos, porque no tienen precedentes.

Yo creo que el 60 por ciento de los estudiantes de UARTES se dedicarán al mundo de la educación, porque se necesitan y porque entrarán en competición de manera internacional.

Los chicos que vienen a perfeccionar sus estudios, necesitan una titulación para mejorar su movilidad social.

Aquí se está haciendo un gran trabajo de vinculación entre las diferentes disciplinas desde parte de los docentes, porque al final somos el ejemplo para los estudiantes, y en arte es fundamental saber que se está haciendo en las diferentes áreas.

Es importante que los chicos sepan que tienen una salida académica, otra profesional y otro de investigación.

P: ¿Los estudiantes de UARTES trabajan durante su formación con centros educativos? ¿Cuáles? ¿Qué tipo de actividades se realizan?

R: No aún, si hay muchos que vienen del conservatorio o de escuelas de arte. Con esta carrera que se quiere hacer entre UARTES Y UNAE esto se llevará a cabo. Afortunadamente se están haciendo acciones saliendo a la comunidad. En el barrio Cuba (de Guayaquil) se han hecho varias acciones visuales, también se ha hecho una biblioteca, se han hecho cursos para los críos más pequeños como de terapias de arte... porque son barrios muy periféricos y no les llega nada. También se están haciendo murales en otros barrios y también actividades en cine, haciendo producciones donde ellos son los protagonistas.

P: ¿Eso se está haciendo con estudiantes de UARTES en barrios periféricos de Guayaquil?

R: Si. En realidad en relación a la carrera de educación en artes yo no he intervenido en el proceso pero con un amigo que sí, hablábamos de que hacían falta laboratorios, laboratorios, laboratorios... no sé cómo estará eso... Laboratorios de pensamiento crítico. Es verdad que nuestra universidad se formula como cambio de matriz productiva en las artes pero no es la única función, es el diálogo, el consenso y lo comunitario por la particularidad del país.

Para un académico el laboratorio es el peor de los formatos porque es experimental. Yo también doy procesos clínicos en arte visual. Esto lo aprendí cuando trabajaba en Buenos Aires y lo que hacía era aplicar la estética en la creación artística. El docente de laboratorio debe saber dejarse llevar, trabajar diariamente en contacto con los alumnos, porque los procesos es muy difícil darlos por finalizados, o como óptimos, el proceso debe ayudar al estudiante, más cuando cada estudiante es único y tiene su propio ritmo, y esto en las artes se acentúa mucho más, pero permite que los que tienen menos ritmo se apoyen en los que más y viceversa, porque puede ser que el que tiene más ritmo no es capaz de verbalizar tanto. Entonces aparecen cosas muy lindas pero empiezas sin saber cómo acabar... Aunque se hacen productos, en el laboratorio hay que fijarse en el proceso.

P: ¿Cómo se podría convertir en una dinámica la intervención del arte en el aprendizaje?

R: Desde la independencia, la autonomía y el compromiso.

P: ¿Quizás con una mayor relación entre los estudios de arte y los de educación?

Ni sí ni no, porque arte y educación son muy diferentes pero que se apoyan mutuamente. Yo a los chicos les tengo que hablar mucho de unidad didáctica, algo que es pura pedagogía pero también necesitan asociarse a la psicología, a la filosofía, sociología... arte y todo lo demás. Estamos hablando de una red humanística. Y todas las ciencias, lo que se tienen que decir unas a otras...

P: Los defensores del *Art Thinking*, dicen que lo importante es la forma de pensar artísticamente y no la manualidad de hacer arte, es decir, utilizar el arte como metodología de aprendizaje para cualquier materia ¿Qué piensas de esta afirmación?

Pueden tener toda la razón del mundo pero lo que nos se puede perder nunca del horizonte es que un proceso artístico va de la mano de un proceso de creación. Y a la creación hay que darle tiempo, yo tengo que tener un pensamiento crítico sobre mi proceso de producción y eso está basado en la creación. Yo no utilizo la palabra artista sino creador. Todos los procesos no son positivos pero no hay que pensarlos como fracaso sino como procesos.

P: ¿Quieres decir que el producto final también tiene su importancia?

R: Claro, es un diálogo, puede ayudarte a madurar, o a descartarlo e irte por otro lugar. Nosotros en nivelación no sólo es aseguramiento del perfil profesional, sino que el chico se reconozca en ese perfil porque tu puedes querer ser profesor de viola pero si no tienes 15

años de viola no puedes ser profesor de viola. Podrás usarla en otro contexto... Hay chicos que cambian su opinión en lo que van a hacer...

P: ¿Se contempla la posibilidad de un programa que ponga en contacto estudiantes de educación y de arte para que entablen una discusión que retroalimente y enriquezca ambos campos?

R: Si, me imagino que es la carrera que va a empezar entre UARTES y UNAE. Yo también pensaría en educación y ciencias

Entrevistadora: si, si, eso va a pasar, ya está programado para la carrera de ciencias experimentales. Se trata de la interdisciplinariedad. Esto lo podemos crear en Ecuador desde este momento político. Las cinco universidades emblemáticas han sido posibles por esta situación.

Los estudiantes de UARTES son de una mente tan poco manipulada... que están muy abiertos, dispuestos a hacer muchas cosas, trabajar en conjunto, hablar, exponerse... y eso es único, vienen con muy poca carga. Además en arte que siempre hemos sido los raritos, imagínate 1500 raritos juntos. Están empoderados...

P: En los estudios de UARTES, si no me equivoco, solamente hay itinerario en educación en las carreras de danza y música ¿Hay prevista una ampliación de otras carreras en el itinerario de educación?

R: Es cierto que todas deberían tenerlo. En artes visuales está encubierto, estudian la pedagogía desde los proyectos curatoriales. Está claro que lo primero entra por los ojos. Artes escénicas está articulando un centro de prácticas corporales psicosomáticas, que si está articulando una especie de educación del cuerpo. Yo a todos los estudiantes de nivelación les hago hacer cuerpo, porque a mi durante la carrera las artes escénicas me ayudaron mucho a conocerme, cómo son mis procesos y como soy yo.

Consideramos que los alumnos de nivelación iban a tener un gran componente en pensamiento crítico, un gran componente en cuerpo y un gran componente en dinámicas comunitarias.

P: ¿Qué salidas laborales hay para un estudiante en artes que quiera dedicarse al mundo de la educación?

R: Aquí como no hay precedentes yo creo que como te he dicho antes el 60 por ciento van para educación, con programas de apreciación en arte, apreciación en cine, apreciación en danza.... En creatividad. Todavía no están las salidas laborales, las estamos creando. Por ejemplo en este país no hay crítica de arte... Ahora en todas las mallas está la asignatura de Crítica de arte. Pero las artes tienen una salida profesional arte. Por ejemplo en música tenemos orquesta sinfónica, conservatorio, tenemos colegios, una universidad en artes. Tenemos que apostar por una educación humanística que entable un diálogo.

P: Teniendo en cuenta que los artistas contemporáneos expresan una gran incomodidad ante el hecho de que el arte se utilice como forma de influencia económica y social ¿Cómo se plantea el arte desde las carreras de UARTES, cómo transformador de la cultura y la educación, o como transformador del mercado?

R: Las dos por el programa político, por el cambio de matriz productiva. Pero tiene que ser transformador cultural y ya se está viendo. Aquí en Guayaquil cuando vine hace tres años y medio era un páramo cultural. Ahora mismo el centro se ha llenado de estudiantes, hay mucha más programación cultural, todos los chicos hacen algo y los profesores también. Ya se va creando un encuentro cultural. Ha habido un cambio cultural en la ciudad y a mejor. Es importante reforzar una estructura cultural de la ciudad y del país. Creemos en una red y la universidad de las artes está creando red cultural en el país.