

Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria

Andrea Giráldez
Andrés Palacios

Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria

Andrea Giráldez
Andrés Palacios

Este informe está pensado para que tenga la mayor difusión posible y que, de esta forma, contribuya al conocimiento y al intercambio de ideas. Por tanto, se autoriza su reproducción siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

© Del texto: Andrea Giráldez y Andrés Palacios, 2014

© De la publicación: OEI, 2014

Bravo Murillo, 38

28015 Madrid, España

www.oei.es/artistica/info_general.htm

Diseño y maquetación: OEI

Impreso en diciembre de 2014

ISBN: 978-84-7666-208-3

Depósito Legal: Hecho el depósito que marca la Ley n.º 1.328/98

2021
METAS
EDUCATIVAS
METAS EDUCATIVAS 2021

Organización
de Estados
Iberoamericanos
OEI
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Índice

PRESENTACIÓN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
EL VALOR EDUCATIVO DE LAS ARTES.....	9
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN PRIMARIA: LOS DATOS DE UNA INVESTIGACIÓN PREVIA.....	11
LA INVESTIGACIÓN.....	15
— Justificación.....	15
— Preguntas, objetivos y metodología de la investigación.....	16
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS CURRÍCULOS IBEROAMERICANOS.....	19
— Competencia en la elaboración de los currículos de Educación Artística.....	19
— Objetivos y enfoques de la Educación Artística en Primaria.....	19
— Las artes como área integrada o como disciplinas independientes.....	21
— Horas lectivas dedicadas a la Educación Artística.....	22
• Las artes en las escuelas de jornada completa o extendida.....	25
• Las artes como actividad extra-escolar.....	26
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS ESCUELAS.....	27
— La formación del profesorado.....	27
• Participación en actividades artísticas y culturales.....	30
— Espacios y recursos para la Educación Artística.....	31
— Actividades artísticas en la escuela.....	34
— Evaluación del alumnado.....	36
— Colaboraciones entre centros educativos, artistas e instituciones.....	37
— Resultados de la Educación Artística.....	38
CONCLUSIONES: MIRANDO AL FUTURO.....	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
AUTORES.....	45

AGRADECIMIENTO

Los autores de este informe quieren agradecer muy especialmente a todos los maestros y maestras que dedicaron su tiempo a responder la encuesta utilizada para la recolección de datos. También a las oficinas de la OEI en los distintos países, que contribuyeron a la distribución de los cuestionarios. Asimismo, nuestra gratitud es para todos los informantes que nos ayudaron a conocer datos sobre la Educación Artística en los distintos países que no están recogidos en documentos escritos. Al nombrarlos corremos el riesgo de omitir involuntariamente a algunas de las muchas personas que nos ayudaron, sin embargo queremos citar especialmente a todos los alumnos y alumnas de las distintas ediciones del curso de Especialización en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía y a los colegas que mencionamos a continuación: Marcela Mardones, Alejandra Catibiela y Stella Maris Muiños de Britos (Argentina); Marta Eugenia del Valle (El Salvador); Gilda Matos y María Cruz Dotel (República Dominicana); Paloma Carpio Valdeavellano y Jeanette R. Milagros (Perú); María José Montesinos (Honduras); Lucia Pimentel (Brasil); María Amalia Cujcuy (Guatemala); Teresa Torres Eça (Portugal); Lucina Jiménez, Claudia del Pilar Ortega y Minerva Cedillo (México); Pablo Rojas Durán (Chile); Vivian Lorena Campo Orozco (Colombia); Daniel Martínez, Sheila Werosch, Chabela Ivaldi y otros miembros de la comisión de Educación Artística del MEC (Uruguay); Humberto Manosalva (Venezuela); María Consuelo Tohme (Ecuador); Irene Morales Kott (Costa Rica); Vivian Velunza Álvarez y Victoria Velázquez López (Cuba). Hacemos este agradecimiento extensivo a la Universidad de Valladolid, por permitir que parte del año sabático otorgado a uno de los autores del proyecto fuese utilizado para comprobar en el terreno la realidad de la Educación Artística en centros de Primaria de siete países iberoamericanos.

Presentación

Álvaro Marchesi Ullastres, secretario general de la OEI

Desde hace años, la OEI ha considerado el fortalecimiento de la educación artística en la educación de los niños y jóvenes como una de sus señas de identidad. La razón fundamental de este convencimiento hay que encontrarla en sus funciones primordiales, no solo para el desarrollo del conocimiento, sino también de la sensibilidad estética, de la comunicación y de la creatividad. Además, el arte adopta múltiples formas de expresión en las diferentes culturas, por lo que la educación en este campo puede convertirse en una estrategia atractiva y eficaz para una formación multicultural de los alumnos.

Todavía en muchos países, la educación artística, bien por medio del dibujo y la pintura, de la música, del canto coral o de las artes escénicas, no ha recibido el reconocimiento necesario. Su papel y el tiempo dedicado a ella han estado subordinados a otras materias consideradas más fundamentales, como la lengua, las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias naturales. Sin embargo, y sin negar la importancia de estos últimos saberes, la educación artística es una garantía para el desarrollo integral de los alumnos y puede convertirse en una iniciativa principal para favorecer la cooperación entre los alumnos y animarles a continuar sus estudios y su vinculación a las tareas escolares.

Estas razones estuvieron presentes cuando se discutió el proyecto Metas Educativas 2021 y condujeron a que la educación artística se incorporara entre los objetivos e indicadores que manifiestan una educación de calidad. Poco a poco, este compromiso colectivo ha ido abriéndose camino, no sin dificultad. De hecho, algunos países que han apostado por una educación de tiempo completo para sus alumnos han valorado la educación artística en sus diferentes expresiones como una de las principales actividades que podrían dar sentido a la extensión del horario escolar. Este tipo de iniciativas pone de manifiesto que la educación artística ha de formar parte del currículo escolar, pero también debe estar presente en las actividades complementarias que diferentes instituciones pueden ofrecer para una educación más completa de todos los alumnos.

El necesario fortalecimiento de la educación artística necesita múltiples iniciativas en diferentes ámbitos e instituciones para alcanzar sus objetivos. Entre ellas hay que destacar la investigación, pues nos proporciona datos, informaciones e interpretaciones que nos ayudan a tomar conciencia de la situación en la que se encuentra y nos orienta para adoptar las decisiones más adecuadas. El estudio que ahora se presenta apoyado por la OEI se sitúa en esta dirección y aspira a ser un paso más en el objetivo de reforzar el papel de la educación artística en la educación de todos los alumnos.

Introducción

Para la mayoría de las personas que se trabajan en el ámbito de las artes y la educación, los recortes en Educación Artística, ya se trate de una reducción horaria, de la disminución de recursos humanos o materiales o, en casos extremos, de la práctica desaparición del área en las escuelas, ha sido una preocupación creciente en los últimos años. Como se hace evidente en muchos congresos y publicaciones, en algunos países las artes están siendo prácticamente excluidas del horario escolar en un intento de ocupar ese tiempo con más horas para las asignaturas que conforman lo que se conoce como STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Todo esto, claro está, en aquellos países en los que la Educación Artística se ha venido impartiendo regularmente en las escuelas, puesto que debemos comenzar por reconocer que en muchos casos el área no se suprime o desaparece simplemente porque nunca se ha impartido como tal a pesar de que, como veremos en este informe, forma parte de todos los currículos analizados en esta investigación. Cuando esto sucede, se hace difícil el cumplimiento de la meta específica número 12 del Proyecto “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (OEI, 2010), aprobado en la XX Conferencia de Ministros de Educación, y después en la XX Cumbre Iberoamericana, que plantea *Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la Educación Artística y la Educación Física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos* y cuyo indicador específico (el 17) se refiere al tiempo semanal dedicado a la Educación Artística y a la Educación Física en las escuelas, apuntando como nivel de logro el que en 2021 *hay establecidas al menos tres horas dedicadas a la Educación Artística y a la Educación Física en Primaria, y dos horas en la Educación Secundaria obligatoria.*

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) asumió el compromiso de pilotar y evaluar el proceso de seguimiento y logro de las metas, que incluía el deber de presentar un informe bienal de progreso, que permitiese tomar conciencia de los avances registrados y de las dificultades encontradas. Para elaborar esos informes bienales, se aprobó la creación del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) en la OEI que comenzó, como no podía ser de otro modo, por elaborar un diagnóstico de la situación de partida que dibujase la realidad en que se encontraba la educación en los países iberoamericanos en los ámbitos delimitados por las Metas 2021, entre ellos la Educación Artística. Para la elaboración de dicho diagnóstico (OEI, 2011) fue necesario reunir información sobre el estado de la Educación Artística en los distintos países iberoamericanos, tarea que se encomendó a miembros del grupo de expertos del Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI. La recogida de datos se hizo funda-

Introducción

mentalmente a través del análisis documental y, cuando se presentaban dudas, mediante la consulta directa a algunos de los representantes ministeriales que habían acudido a reuniones previas del programa. A pesar de que se elaboró un informe completo sobre el estado de la Educación Artística en los sistemas escolares, el diagnóstico antes mencionado solo dio cabida a un resumen extraído del análisis de datos recogidos en los documentos legales, según los cuales en 2011 había “establecidas al menos tres horas de Educación Artística [...] en la Educación Primaria” (OEI, 2011, p. 138). Como no podía ser de otro modo, la información era correcta, es decir que los currículos de la mayoría de los países incluían esas horas de Educación Artística. Sin embargo, por nuestra experiencia, obtenida a través de visitas a distintos países, la participación en congresos y proyectos, el contacto con profesionales, etc. el dato podía prestarse a confusión. Era y es cierto que la Educación Artística forma parte de la mayoría de los currículos escolares en la etapa de Primaria o EGB, sin embargo, esto no significa que el alumnado reciba estas enseñanzas y, mucho menos, que se cuente con el profesorado necesario para impartirlas. Esta fue la razón por la que decidimos proponer al Secretario General de la OEI la elaboración de una nueva investigación en la que, preguntando directamente a los agentes implicados, es decir, los maestros y maestras de Primaria, pudiésemos obtener un panorama de lo que efectivamente estaba sucediendo en los centros.

La elaboración de esta investigación se aprobó como parte de las actividades llevadas a cabo en el marco del Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía en el año 2012. La recogida de datos se realizó entre julio de 2012 y junio de 2013; posteriormente se elaboró el informe que ahora presentamos. El mismo tiene como principal objetivo ayudarnos a comprender el estado de la Educación Artística en la etapa de Educación Primaria¹ (6 a 12 años) en Iberoamérica y averiguar: qué está funcionando, qué podemos mejorar y qué podemos hacer, trabajando juntos, para proporcionar una mejor Educación Artística a los niños y las niñas de dicha etapa. Sabemos que conseguirlo es responsabilidad de las autoridades políticas, pero requiere también de la participación de diversos agentes: profesores y padres, directores y estudiantes, organizaciones locales, nacionales e internacionales que trabajan por la Educación Artística, líderes comunitarios, artistas o fundaciones. A todos ellos, entonces, va dirigido este informe.

¹ En algunos países se denomina Educación Básica o Educación General Básica a la etapa que comprende los cursos para alumnos de 6-12 años, y en ocasiones esta etapa se extiende hasta el 8º o el 10º curso.

El valor educativo de las artes

El valor educativo de las artes es un hecho constatado no solo por las numerosas experiencias de éxito que día a día así lo demuestran, sino también por diversas investigaciones científicas. Sin embargo, cada año miles y miles de niños y niñas se suman a aquellas personas que nunca han tenido la oportunidad de aprender con y a través de las artes o, eventualmente, que han tenido alguna asignatura artística en su programa escolar sin las necesarias garantías en cuanto al cumplimiento de los mínimos requeridos en otras áreas. La excepción es, entonces, lo que debería ser la regla: que la música, la danza, las artes visuales, el teatro y otros lenguajes y formas de expresión² formen parte de los currículos escolares y, en el caso de hacerlo, que su impartición efectiva esté garantizada.

En pleno siglo XXI estamos lejos de tener en las escuelas de todos los países iberoamericanos una Educación Artística de calidad. Los responsables de las reformas educativas, preocupados por los resultados de las pruebas de evaluación estandarizadas y, supuestamente, por la mejora de los sistemas educativos, proponen centrarse casi exclusivamente en las ciencias, las matemáticas, la tecnología y, eventualmente, la lengua, lo que provoca una drástica reducción, cuando no la desaparición, de las artes en las escuelas. En este escenario, lo peor, y lo que resulta más descorazonador, es que “mientras las artes se excluyen de los currículos escolares de los niños, aquellos más afortunados que han nacido en familias y comunidades que disponen de medios suficientes, pueden encontrar oportunidades fuera de la escuela [y en el caso de los centros privados, incluso dentro del horario escolar]; aquellos que no pueden darse el lujo no tienen ninguna oportunidad” (Zhao, en Caldwell & Vaughan, 2012). Esto nos obliga, una y otra vez, a recordar el valor de las artes y el papel insustituible que desempeña en la formación de los niños y las niñas.

Como señalábamos al inicio de este capítulo, tanto la investigación como la experiencia confirman que la Educación Artística es decisiva en el desarrollo de algunas habilidades fundamentales para el siglo XXI, al tiempo que contribuye al aprendizaje de otras asignaturas del currículo, entre ellas las ciencias, la lengua o las matemáticas (Catteral, 2005). Encontramos un buen ejemplo en el *Mapa de Habilidades para las Artes en el Siglo XXI* (The Partnership for 21st Century Skills, 2010) un informe que es el resultado de cientos de horas de investigación, experimentación y reflexión realizadas por los responsables de las grandes organizaciones internacionales de educadores en los ámbitos de las ciencias sociales, la Lengua, las Matemáticas, la Geografía y la Educación Artística y por educadores y líderes del mundo de

² No sugerimos, como es obvio, que cada uno de estos ámbitos de expresión conforme un área o materia en el currículo escolar pero sí que, al menos, haya un espacio para la Educación Artística, entendida como una materia en la que convergen dos o más lenguajes artísticos, con un espacio razonable (mínimo tres horas en Primaria) en el currículo escolar.

El valor educativo de las artes

la empresa en los EE.UU. En el informe se demuestra cómo algunas capacidades inherentes a asignaturas consideradas como básicas en todos los currículos –especialmente la lengua y las matemáticas– y ciertas habilidades fundamentales tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, la colaboración o la creatividad y la innovación pueden desarrollarse de manera más eficaz a través de las disciplinas artísticas. El mapa proporciona ejemplos en los que se muestra cómo las disciplinas artísticas (danza, música, teatro, artes visuales y audiovisuales) pueden contribuir al desarrollo de experiencias educativas singulares que promueven el conocimiento y la adquisición de habilidades fundamentales para hacer frente a la vida, el estudio y el trabajo en el siglo XXI.

También está demostrado que algunos de los alumnos con más riesgo de abandonar sus estudios mencionan el papel que han desempeñado las asignaturas de arte en su decisión de permanecer en la escuela (Douglas, 2009), al tiempo que algunas de las últimas investigaciones en el ámbito de las neurociencias documentan el efecto positivo del aprendizaje artístico en las funciones cognitivas (Garner, s.f.; Zeki, 2001; Rich, 2009). Asimismo, debemos recordar que las artes en la escuela ofrecen espacios para compartir, imaginar o convivir y, como sugiere (Spravkin, 2010) “[...] cuando esto pasa es muy importante porque llega a todos, es decir que la escuela ejerce un lugar democratizador en el acercamiento al arte de las jóvenes generaciones y en la distribución del patrimonio cultural”.

Esta consideración parece especialmente significativa, sobre todo si, como afirman Jiménez, Aguirre y Pimentel (2010) el papel de la Educación Artística cobra cada vez mayor relevancia e interés en la agenda educativa iberoamericana en un escenario que asiste a una crisis permanente de la escuela como institución de formación para la vida, y ante los signos de deterioro de la vida humana, entre los que cabe destacar:

[...] la violencia, la desintegración del tejido social, la fragmentación, el deterioro de las relaciones entre personas, movimientos juveniles de rechazo a sus escuelas, así como múltiples tensiones en las relaciones interculturales entre migrantes, pero también entre ciudadanos que viven complejas tramas de diversidad cultural, aunque pertenezcan a culturas cercanas. (p. 10).

Estos y otros valores educativos de las artes han estado presentes en la elaboración de esta investigación que, como antes hemos mencionado, considera exclusivamente la etapa de Educación Primaria (o los cursos que abarcan las edades que van entre los 6 y los 12 años)³ y en la que la Educación Artística presenta algunas características específicas a las que nos referiremos en el siguiente apartado.

³ La idea de abarcar las dos etapas contempladas en las *Metas Educativas 2021*, Primaria y Secundaria, parecía compleja y corrimos el riesgo de dispersarnos en realidades distintas, por lo que decidimos que este primer estudio debía acotarse y, al mismo tiempo, servir como base para otros que se pudiesen realizar en el futuro.

Educación Artística en Primaria: Los datos de una investigación previa

Como ya hemos mencionado en la introducción a este documento, el antecedente directo de esta investigación es el estudio realizado para determinar la presencia de la Educación Artística en los currículos escolares realizado para el informe *2011: Miradas sobre la educación en Iberoamérica* (OEI, 2011).

Los medios utilizados para recopilar la información en dicho estudio fueron los documentos legales y currículos de los distintos países y un pequeño cuestionario con preguntas específicas al que respondieron especialistas de veinte países de Iberoamérica. El objetivo del cuestionario, que fue aplicado tras el análisis documental, era el de contrastar algunos de los datos encontrados en los documentos antes mencionados. Si bien, como se reconoce en el informe presentado (OEI, 2011, p. 163) la información recopilada para el indicador 17 de las *Metas Educativas 2021* no podía considerarse oficial ni mucho menos definitiva, constituía una primera aproximación para iniciar el análisis sobre el mismo.

Los datos recogidos mostraron que la Educación Artística (aunque con distintas denominaciones) se incluía como área en los currículos de Primaria de todos los países que formaron parte del estudio. Sin embargo, el análisis de los documentos curriculares también confirmaba que existía una jerarquía según la cual la lectura, la escritura y las matemáticas parecían áreas prioritarias. De hecho, en los currículos de algunos países se habla del área de Educación Artística como obligatoria o transversal, pero no se destinan horas específicas en el horario escolar, lo cual no garantiza su impartición. Al mismo tiempo, rara vez se contempla como área evaluable o se considera como un factor para la promoción de un grado o curso al siguiente.

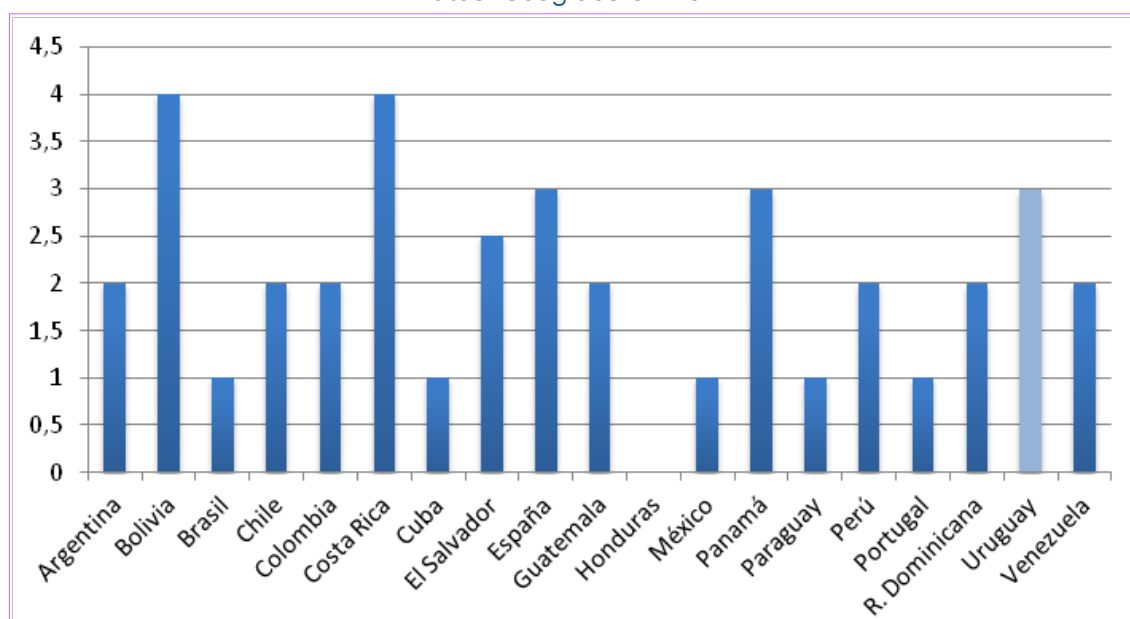
En prácticamente todos los países, la Educación Artística en Primaria es un área integrada de la que forman parte algunas o todas las formas de expresión que se mencionan a continuación: Plástica, Música, Expresión Corporal, Danza, Teatro. Sin embargo, algunos lenguajes (especialmente las Artes Visuales o Plástica y la Música) tienen prioridad sobre los otros.

A pesar de que la Educación Artística conforma un área integrada, prácticamente en ningún país se imparte como tal. Esto se debe, fundamentalmente, a la formación del profesorado a cargo. Cuando las escuelas cuentan con profesores especialistas, éstos suelen dedicarse a una de las formas de expresión antes mencionadas. En el caso de que no los haya (situación frecuente en la mayoría de los países, como se comprueba en la presente investigación), los profesores generalistas son los encargados del área, generalmente sin contar con ningún

apoyo⁴. Como reconocíamos en dicho informe, resultaba muy difícil, con los datos disponibles, saber qué hacían dichos profesores en las horas de Educación Artística, de ahí que la presente investigación se haya ocupado también de indagar sobre esta cuestión.

En relación al tiempo indicado en los currículos para la Educación Artística, en el estudio realizado se comprobó que la media en Primaria era de dos horas semanales, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1.
Horas semanales de Educación Artística en los currículos de Primaria.
Datos recogidos en 2011.



En la recogida de datos sobre horas semanales se advirtieron algunas cuestiones específicas a tener en cuenta a la hora de valorar los datos del gráfico presentado en la Figura 1. En el caso de Brasil, y a pesar de que la música estaba incluida en el currículo de Arte Educação como área integrada, un decreto reciente obligaba también a enseñar música en las escuelas (como materia específica) aunque en el momento en que se realizó este estudio no se determinaba el horario semanal específico para esas clases. En Paraguay, el número de horas lectivas solo se fijaba para los cursos 4º a 6º. En Uruguay, el Conocimiento Artístico aparecía como un área integrada, compuesta por Artes Visuales, Música, Expresión Corporal, Teatro y Literatura, si bien no se especificaba el número de horas semanales. Honduras mencionaba, en un diseño curricular del año 2003 (el Currículum Nacional Básico), cuáles serían las bases para las enseñanzas artísticas, pero tampoco hacía referencia al número de horas.

⁴ Hay algunas excepciones. Podemos citar, por ejemplo, el caso de algunas áreas de México que cuentan con la figura de los "promotores", en su mayoría artistas formados en distintas disciplinas que actúan como formadores y dinamizadores de la actividad artística de los centros educativos.

Más allá de los datos recogidos en los documentos oficiales, las respuestas a un breve cuestionario elaborado *ad hoc* para el estudio nos permitió aclarar algunos datos que mencionamos a continuación:

- En la mayoría de los países no se cuenta con profesores especialistas para el área de Artística en Primaria, siendo esta responsabilidad de los maestros generalistas, que en numerosas ocasiones no se sienten preparados para impartirla y utilizan las horas para realizar otras tareas o, eventualmente, dedican un tiempo a las manualidades. Cuando se cuenta con especialistas, estos tienden a impartir la disciplina artística de su especialidad, pero no las otras que conforman el área. Asimismo, algunos países cuentan con la ayuda de artistas que brindan apoyo de distinto tipo a los maestros generalistas.
- También son excepción los países que cuentan con una especialización de Educación Artística dentro de las carreras de formación inicial del profesorado, aunque estos planes de formación serían objeto de una investigación específica dada su complejidad y especificidad.
- En algunos países (como Argentina, Brasil, México o España), las autoridades regionales o municipales son autónomas a la hora de determinar cuánto tiempo se dedica a la enseñanza del área. Al mismo tiempo, los propios centros (especialmente los privados) tienen libertad para decidir el número de horas semanales.
- Los centros privados suelen contratar profesores de artes (tanto dentro del horario lectivo como para actividades extracurriculares), incrementando sensiblemente la oferta y el horario de las materias artísticas.

Estos datos, más allá de aclarar algunas dudas, plantearon nuevos interrogantes que, como veremos en el siguiente capítulo, formaron parte de las preguntas que guiaron la investigación presentada en este informe.

La investigación

JUSTIFICACIÓN

Obtener datos fiables que permitan valorar en qué punto estamos hoy, cuando quedan poco menos de siete años para alcanzar la fecha prevista para el cumplimiento de la meta específica número 12 del Proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (OEI, 2010), parece una tarea obligada. Es cierto que, hasta el momento, en algunos países de Iberoamérica se han realizado (ya sea a través de organismos oficiales o en departamentos universitarios) investigaciones que tratan de evaluar el estado de la Educación Artística a nivel local o nacional. Tal es el caso, por citar algunos ejemplos, de las investigaciones desarrolladas en El Salvador (Valle Contreras, 2011) o en Chile (Llona Mouant, 2011; Errázuriz, 2001). También han tenido lugar eventos internacionales en los que representantes de distintos países iberoamericanos han podido debatir sobre el estado de la Educación Artística; entre ellos, la Conferencia Regional sobre Educación Artística en Latinoamérica y el Caribe, organizada por la UNESCO y celebrada en Brasil en el año 2001 (UNESCO, 2003) o el Primer Encuentro Iberoamericano de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, organizado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, el Instituto Nacional de Bellas Artes de México y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y celebrado en la Ciudad de México en octubre de 2010. Asimismo, se han realizado investigaciones a nivel global, como es el caso de *El Factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación* (Bamford, 2009). La información y las reflexiones recogidas en las publicaciones derivadas de estos y otros estudios y encuentros aportan datos de interés. Sin embargo, analizan el estado de la cuestión desde perspectivas diferentes, no siempre centradas en la etapa de Educación Primaria y, de manera global, en los países iberoamericanos. Esta es la razón por la que parecía importante realizar el estudio que ahora presentamos.

Somos conscientes de la enorme diversidad de los países iberoamericanos y, por tanto, de las limitaciones de este estudio. Sin embargo, si consideramos la necesidad de brindar un primer diagnóstico que, de manera general, pueda orientar sobre algunas de las medidas más urgentes para asegurar la inclusión de programas de Educación Artística de calidad en los centros de Educación Primaria; este informe puede ser un buen punto de partida. Sin estudios fiables sería casi imposible iniciar el diálogo, invitar a los responsables políticos a la toma de medidas más o menos urgentes y a los académicos y organismos internacionales a la realización de nuevas investigaciones que permitan determinar cuál es la situación a nivel local y nacional.

PREGUNTAS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de la investigación, que se pensó como un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, ha sido el de realizar un diagnóstico del estado actual de la Educación Artística en las escuelas de Educación Primaria de los distintos países iberoamericanos.

Como punto de partida nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué lugar ocupa la Educación Artística en los currículos iberoamericanos?
- ¿Cuál es el perfil de los docentes que imparten el área de Artística en Primaria?
- ¿Con qué recursos humanos y materiales se cuenta en las escuelas?
- ¿Cómo se consideran y evalúan las actividades artísticas?
- ¿Existe colaboración entre las escuelas, los artistas y las instituciones culturales?
- Desde el punto de vista de los docentes, ¿cómo contribuye la Educación Artística al desarrollo académico, emocional y social del alumnado?

Con esos interrogantes en mente formulamos los objetivos específicos que se mencionan a continuación:

- Identificar cuántas horas de Educación Artística se imparten, efectivamente, en las escuelas de Educación Primaria.
- Definir el perfil del docente que imparte la Educación Artística, considerando su formación inicial y continua.
- Determinar la disponibilidad y uso de recursos didácticos.
- Identificar algunas de las prácticas y enfoques adoptados para la Educación Artística en las escuelas, considerando los objetivos y las actividades que se realizan.
- Averiguar si se lleva a cabo algún tipo de evaluación formal en el Área de Educación Artística.
- Conocer algunas de las actitudes de los docentes hacia la Educación Artística.

Para dar respuesta a las preguntas antes mencionadas y alcanzar los objetivos se decidió utilizar una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos que incluía el análisis documental, un cuestionario en línea y entrevistas semi-estructuradas.

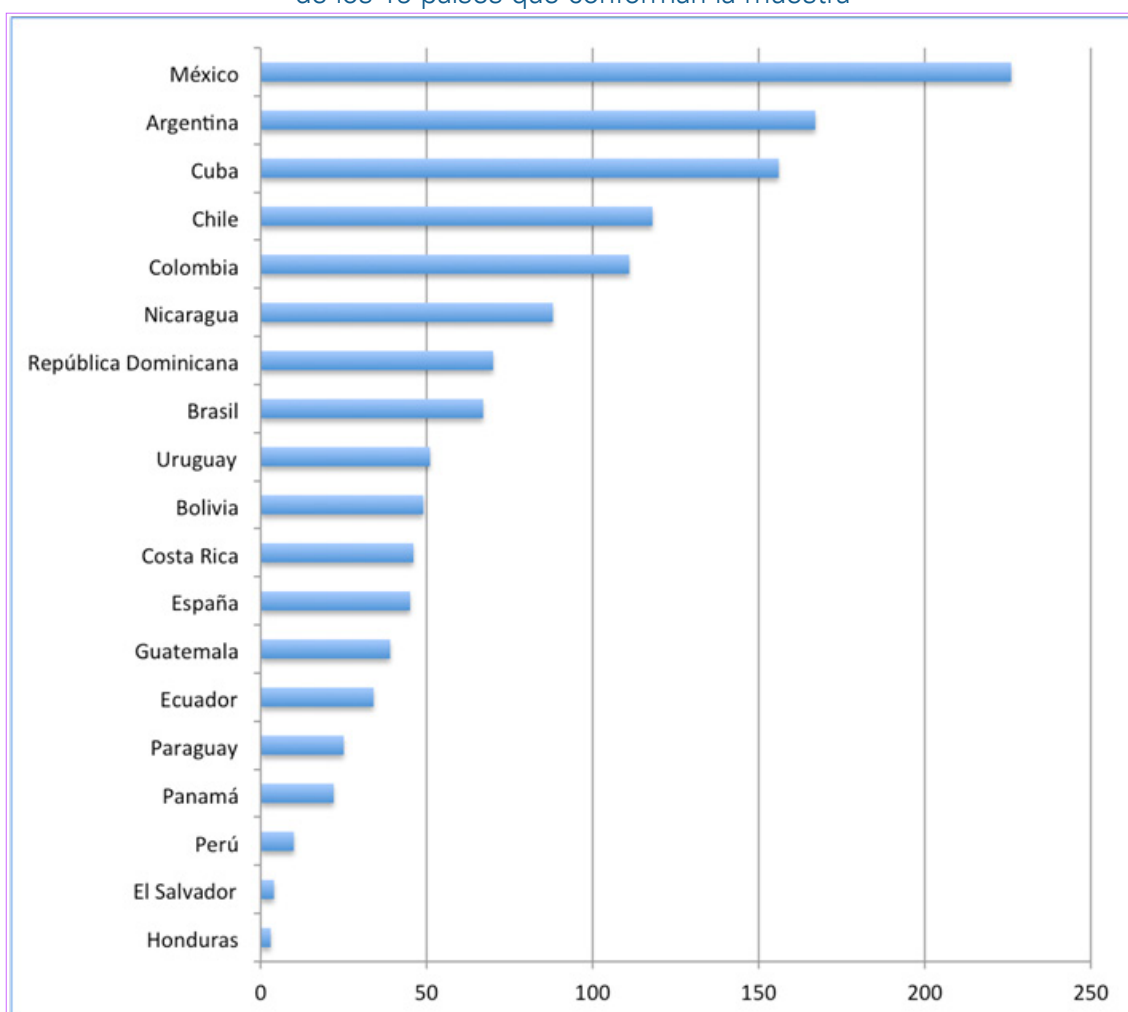
El estudio comenzó en el mes de febrero de 2012 y la recogida de datos se completó en junio de 2013.

El análisis documental consistió en la revisión de las leyes educativas y los currículos de todos los países que intervinieron en el estudio a fin de verificar los datos recogidos en la investigación previa realizada para el informe *2011: Miradas sobre la educación en Iberoamérica* (OEI, 2011).

Un total de 1687 personas (n=1687) personas respondieron al cuestionario o fueron entrevistadas. La práctica totalidad eran maestros y maestras de escuelas públicas y privadas de Educación Primaria, aunque para las entrevistas también se consultó a algunos expertos y responsables de los Ministerios de Cultura o Educación de los distintos países.

Con el objetivo de recoger datos cuantitativos, el cuestionario fue enviado a través de las oficinas regionales de la OEI a aquellas escuelas que, previamente contactadas, decidieron participar. De las 1687 personas que respondieron al cuestionario se obtuvo un total de 1331 (n=1331) respuestas válidas. Se recogieron respuestas de diecinueve países. Aunque se intentó que la muestra fuese homogénea de acuerdo a la población de cada país, esto no siempre fue posible, tal como puede apreciarse en el siguiente gráfico (véase figura 2).

Figura 2
Número de cuestionarios válidos respondidos por maestros y maestras de los 19 países que conforman la muestra



La investigación

La mayoría de los docentes procede de escuelas de titularidad pública (87,3%) frente a un 12,7% de profesores y profesoras de centros privados.

En cuanto a la situación del centro, la mayoría (un 83,5%) está emplazado en un entorno urbano, mientras que el 16,5% restante corresponde a centros rurales.

En el cuestionario también se recabaron datos sobre el número de alumnos y alumnas de las distintas escuelas, siendo la mayoría (77,5%) centros con más de 150 alumnos. El resto corresponde a escuelas que cuentan con menos de 150 alumnos, existiendo unas pocas (3%) en el que el número de estudiantes es menor que 20.

De los docentes encuestados, el 56,9% declara trabajar en el centro como docente de Educación Artística, dato que debe ser matizado, pues al distribuir las encuestas algunos de los responsables de las oficinas regionales optaron por buscar profesorado especializado. Esta aclaración parece importante, puesto que no debemos entender que más de la mitad de los centros cuenta con profesores especialistas.

La media de edad de los docentes encuestados se sitúa entre los 30 y los 50 años (un 50,3%), distribuyéndose el resto prácticamente a partes iguales entre menores de 30 y mayores de 50. En cuanto al sexo, un 72,3% del profesorado que responde al cuestionario es femenino.

La antigüedad en la docencia se distribuye de manera uniforme en todas las categorías posibles, contándose de 5 en 5 años a partir de 0 y hasta 30. Sólo un 7,1% tiene una antigüedad mayor a 30 años.

En cuanto a las entrevistas semi-estructuradas, se realizaron un total de 43 (n=43) con el objetivo de aclarar o contrastar algunos de los datos recogidos en el cuestionario. Los entrevistados conformaron una muestra de conveniencia, integrada fundamentalmente por maestros y maestras que habían participado de alguna de las ediciones del Posgrado Virtual de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía del CAEU (OEI), pero también por especialistas de los distintos países, miembros del grupo de expertos o responsables de los Ministerios de Educación y Cultura que habían asistido a reuniones previas del Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía.

Los tres capítulos siguientes se han elaborado con la idea de ofrecer una visión del estado actual de la Educación Artística en Iberoamérica en tres ámbitos complementarios (el currículo, las escuelas y los docentes), derivado del análisis de los datos recogidos en el cuestionario y en las entrevistas. El propósito es ofrecer una instantánea de lo que está sucediendo desde la mirada de los propios docentes. Sabemos, y vale la pena recordarlo, que es una descripción limitada por las características y número de la muestra, aunque reconocemos que supone un punto de partida fiable para futuras investigaciones.

La Educación Artística en los currículos iberoamericanos

Este capítulo ofrece información relativa a los currículos de Educación Artística considerando su organización, la integración de las artes en un único área de aprendizaje, las horas lectivas destinadas a los aprendizajes artísticos y los objetivos y resultados de aprendizaje definidos en los currículos. La información proviene del análisis documental y de los datos recogidos en el cuestionario y las entrevistas, contrastando lo previsto en la ley con su aplicación efectiva en las escuelas.

COMPETENCIA EN LA ELABORACIÓN DE LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En la mayoría de los países las decisiones relativas a la elaboración del currículo de Educación Artística las toman, exclusivamente o en parte, las autoridades educativas centrales, provinciales o regionales (a excepción, claro está, de aquellos países en los que los Ministerios de Educación y Cultura están integrados). No obstante, en muchas ocasiones los Ministerios de Cultura tienen competencias en la toma de decisiones y en las gestiones, llegando en algunos casos a superponer sus acciones. Ese caso se da, por ejemplo, en Chile, donde parte de las iniciativas relacionadas con el área se coordinan desde el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, aunque las bases curriculares son competencia del Ministerio de Educación,⁵ o en Colombia, donde el Ministerio de Cultura desempeña un papel muy activo en el desarrollo y gestión de la Educación Artística.

OBJETIVOS Y ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN PRIMARIA

A diferencia de otras áreas educativas, en las que parece haber un consenso, las definiciones de la Educación Artística, y muy especialmente los enfoques, son muy variados y dependen no solo del país sino del contexto. Estas diferencias se aprecian en las prácticas educativas, pero también en la definición de objetivos y contenidos en los currículos escolares. En este sentido, como bien sugiere (Terigi, 1998) el sentido de la actividad artística en la escuela no es solo un problema de los docentes del área, sino también de diseño curricular, del enfoque que estos adoptan para la enseñanza de las artes y lo que se establece ha de enseñarse.

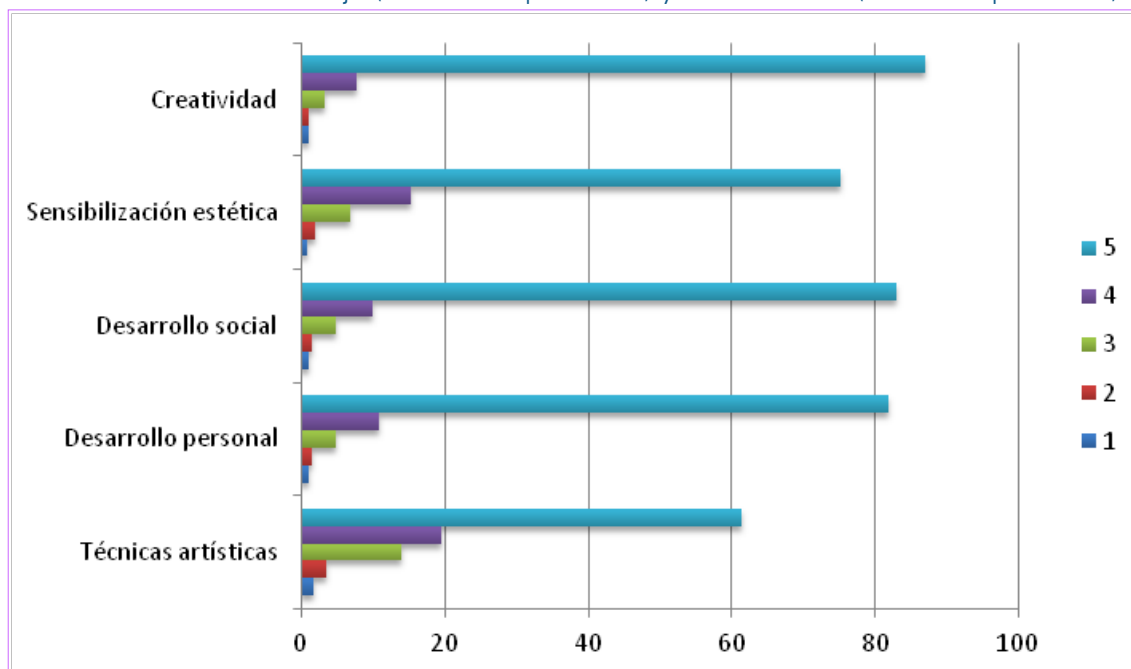
⁵ Mientras realizábamos la última revisión de este informe, en mayo de 2004, fuimos informados de la creación de un nuevo área de Educación Artística y Cultural en el MINEDUC, que sugería el inicio de una etapa de coordinación y colaboración con el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes para el desarrollo del área.

Si bien en el proceso de análisis documental se observan diferencias importantes en los contenidos de enseñanza, las bases teóricas y los objetivos de los currículos presentan bastantes similitudes y, en su mayoría, un enfoque más o menos renovado de la Educación Artística que, trascendiendo el discurso de las técnicas y la creatividad, menciona cuestiones tales como “la articulación con otros campos de producción y conocimiento, en pos de la interpretación crítica de los discursos en la contemporaneidad [...], la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo” (Consejo Federal de Educación, 2010) o el uso de “nuevas tecnologías aplicadas al arte y el acercamiento a los lenguajes artísticos contemporáneos [...] los círculos de opinión y análisis, las visitas de campo, la revisión y valoración histórica y patrimonial o el descubrimiento del papel de las artes en la vida cotidiana” (Ministerio de Educación de El Salvador, 2008).

¿Cómo se traduce esto en el imaginario de los docentes? Para averiguarlo establecimos cinco categorías que podían orientarnos sobre el enfoque adoptado en los procesos de enseñanza y aprendizaje: aprendizaje de técnicas artísticas, desarrollo personal, desarrollo social, sensibilización estética, desarrollo de la creatividad. (Véase figura 3).

Figura 3.

Importancia otorgada a distintas categorías de objetivos de la Educación Artística, siendo 1 el valor más bajo (nada de importancia) y 5 el más alto (mucha importancia)



Como se puede observar en el cuadro comparativo (y tal como era de esperar), la creatividad es valor más alto, sin embargo resulta interesante constatar que el desarrollo personal y social reciben más valoración que la sensibilización estética y las técnicas artísticas, lo cual muestra un cambio de tendencia en el enfoque que se mueve desde la mera producción

artística hacia la consideración del arte como un vehículo para potenciar el desarrollo emocional o la creación de conciencia social y ciudadana.

LAS ARTES COMO ÁREA INTEGRADA O COMO DISCIPLINAS INDEPENDIENTES

En la práctica totalidad de los países que intervienen en este estudio, la Educación Artística –que ocasionalmente tiene otras denominaciones, como Arte (Perú), Expresiones Artísticas (Panamá), Cultura Estética (Ecuador), Expresión Artística (Guatemala)– conforma un área integrada. Hay, al menos, dos países que conceptualizan las artes de forma diferente: Chile, que cuenta con dos asignaturas independientes (Música y Plástica) o Cuba, donde a pesar de existir un área de Educación Artística se hace evidente el tratamiento diferenciado de la Música y la Plástica (la Educación Musical llega a todas las aulas de Educación Primaria mediante la televisión educativa y la radio y la Expresión Plástica es impartida por el maestro de aula). También hay casos específicos, como el de Brasil, que antes hemos mencionado, en el que existe un área de Educación Artística pero más recientemente se ha decretado que la Música sea impartida por docentes especialistas en la materia.

En cuanto a las disciplinas que integran las distintas áreas, las opciones van desde un mínimo conformado por dos ámbitos –Música y Plástica– en países como Paraguay, Cuba o España hasta otras que integran Plástica o Artes Visuales, Música, Teatro, Danza, Artesanías, Expresión Corporal o incluso, como en el caso de Uruguay, Literatura.⁶

Con este panorama, constatamos que la situación en el contexto iberoamericano es coincidente con la observada por Bamford (2009) a nivel global, es decir, que existe un consenso en torno a algunas de las disciplinas que deben incluirse en la Educación Artística y también a la opción más o menos generalizada por un área integrada en lugar de materias independientes en la etapa de Primaria.

Ahora bien, el hecho de que los distintos lenguajes o disciplinas conformen un área integrada no significa que en la práctica se enseñen de manera conjunta o formen parte de proyectos comunes. En este sentido, como sugieren Águila, Núñez, & Raquimán (2012):

[...] la idea de artes integradas] define la opción de un trabajo colaborativo entre distintas disciplinas artísticas [...] Es decir, esta opción se propone en la redacción de los programas de estudio de [...] educación primaria o básica. Lo que se declara en ellos no siempre corresponde a lo que en realidad se realiza, sino que más bien se trata de un área o sector de Educación Artística que trabaja cada disciplina de manera separada. Este sector de aprendizaje habitualmente es asumido, en los

⁶ En algunos currículos, y también en el imaginario de algunos docentes, se sigue hablando también de Manualidades para referirse a las actividades relacionadas con la Plástica.

establecimientos educacionales de carácter público, por un profesor de educación general básica –con o sin mención en Educación Artística–; en cambio, en la mayoría de las escuelas privadas, la enseñanza es impartida por especialistas. (p. 21).

El profesorado responsable de la Educación Artística es, como veremos más adelante, un factor decisivo en el enfoque integrado o diversificado que se da al área de Educación Artística. La manera de concebir e impartir el área fue, justamente, una de las preguntas realizadas en el cuestionario, a través de la cual pudimos constatar que más de la mitad de los docentes (un 58,6%) declara que en su centro las artes se imparten como materias independientes, frente a un 41,4% que afirma que adoptan un enfoque integrado. No obstante, al realizar las entrevistas se constata que al afirmar que se adopta un enfoque integrado algunos docentes responden considerando lo que establece el currículo y no lo que efectivamente sucede en las aulas, por lo que serían necesarios estudios de casos en los que se defina exactamente qué se entiende por enfoque integrado y en los que se puedan observar las actividades y proyectos realizadas en las escuelas.

Finalmente, hay que mencionar los vínculos que se establecen entre la Educación Artística y otras áreas o materias. Aunque en la descripción de las bases curriculares de algunos países se realizan estas conexiones, en el caso de México hay una mención explícita cuando se aclara que el área de Educación Artística debe establecer vínculos con la Geografía, la Historia o las Ciencias Naturales (SEP, s.f.).

HORAS LECTIVAS DEDICADAS A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En la Figura 1 presentamos un gráfico que mostraba las horas asignadas en los currículos de los distintos países a la Educación Artística. Como se puede observar, en la mayoría de los países la media es de dos o tres horas semanales, pero esto no significa que efectivamente se impartan en los centros, dato que ha sido contrastado con las respuestas recibidas en el cuestionario y en algunas entrevistas.⁷ Cuando se pregunta a los docentes cuántas horas semanales de Educación Artística se imparte en cada grupo de su escuela dentro del horario lectivo, con opciones que van desde ninguna hasta 6 horas semanales, solo un 0,8% afirma que el área no se imparte, mientras que un 20,7% indica dedicar a la misma una hora semanal y un 50,8% dos horas semanales.

Puesto que éramos conscientes de que lo que los docentes podían considerar como “horas de Educación Artística efectivamente impartidas” podía variar (para algunos, por ejemplo,

⁷ El cambio más significativo, y también más lamentable, en cuanto al número de horas de Educación Artística, ha tenido lugar en España en 2013, con la promulgación de una nueva ley, la LOMCE, que elimina la obligatoriedad del área en Primaria, pasando ésta a ser un área optativa en la que la decisión de impartirla o no recae finalmente en los centros educativos.

esto significaría una hora enteramente dedicada a las artes, mientras que para otros podía ser el hecho de realizar un dibujo en cualquier otro área), decidimos contrastar los datos recogidos formulando la misma pregunta a los entrevistados. Así comprobamos que en muchos países las horas de Educación Artística no están garantizadas, ya sea porque al no contar con docentes especializados o con la formación necesaria los docentes de aula deciden dedicar esas horas a otras tareas, porque no hay un mandato claro desde los ministerios para que se dedique parte del horario escolar a estas asignaturas o, eventualmente, porque de manera deliberada en la elaboración de los horarios de las escuelas no se incluyen espacios específicos. Algunas de las respuestas obtenidas en las entrevistas pueden servir para aclarar lo que está sucediendo en algunos casos.

En el caso de El Salvador, la informante explica que la Educación Artística forma parte de los lineamientos curriculares del primer y segundo ciclos de la Educación Básica (1° a 6° cursos, según el Plan de Estudios vigente desde el año 2009) y continúa diciendo que:

Aunque aparece en el plan de estudios de primer grado, en la publicación de materiales de apoyo no se incluyeron los programas de la asignatura de Educación Artística. Se han ido poniendo a disposición del público en la página web del Ministerio de Educación (pocos maestros tienen acceso a esta tecnología en el país).

En el año 1995, en el marco de la Reforma Educativa “Plan Decenal” (1995-2005) se elimina la asignatura del tercer ciclo de Enseñanza Básica y desde entonces únicamente se desarrolla en el primer y segundo ciclo. En la Educación Media no se ha tenido la asignatura de Estética o Educación Artística en los últimos 40 años.

Encontramos otros datos de interés en un estudio realizado por la profesora Marta Eugenia Valle Contreras y publicado en uno de los libros más valiosos para conocer el estado de la Educación Artística en este país: *La Educación Artística en la enseñanza básica en El Salvador* (Valle Contreras, 2011). En las conclusiones de dicho estudio, presentadas en el capítulo 3 del libro antes mencionado, se afirma que:

Lo manifestado por los informantes expertos apunta a que la asignatura de Educación Artística en los centros escolares del sector público del país tiene problemas para desarrollarse. Algunos maestros consultados manifestaron que no estaban dando la asignatura por falta de formación docente en el área de Educación Artística y la imposibilidad de tener recursos como equipo [...] y materiales [...] (p. 206).

Más adelante, la autora aporta un dato interesante al afirmar que a pesar de que los centros más inaccesibles o de comunidades muy pobres son los que en su mayoría no imparten el área, los docentes reconocen la importancia de la misma.

Así lo manifestó el director de uno de los centros en las condiciones antes descritas. *Los niños vienen con estrés emocional crítico porque los padres no tienen cómo*

subsistir, los padres se vuelven alcohólicos, etcétera (sic). Sería maravilloso que nos apoyaran en este sentido (formación docente y recursos para la Educación Artística), con base en las pruebas cognitivas de los niños que están mal. (Valle Contreras, 2011, p. 207).

Asimismo, la autora hace referencia a otra problemática que es común, no sólo en El Salvador, sino también en otros países de la región: que no se imparte la Educación Artística porque se le da prioridad a las “materias básicas” (en referencia a las Matemáticas, Estudios Sociales, Salud y Medio Ambiente y Lenguaje).

En el caso de República Dominicana, la informante hace referencia a un estudio realizado en 2009 en el que se comprueba que en la mayoría de los casos sólo se imparte una hora semanal, al tiempo que la mayoría de los contenidos establecidos en el currículo de Educación Artística no se imparten de forma adecuada.

Cuando preguntamos a la informante de México nos explica que:

De acuerdo con estudios de mi país, en los niveles de preescolar y primaria es difícil determinar si se imparten de manera efectiva tanto el número de horas como los contenidos de estas asignaturas en la medida en que no tienen peso en la evaluación para la promoción o acreditación al siguiente grado. Sin embargo, en los niveles de Secundaria y Medio Superior, la materia se imparte de manera efectiva en las horas asignadas, sin que se cuente con estudios fiables que determinen la manera y la calidad con las que éstas materias se enseñan.

Observamos aquí una referencia interesante, común a la totalidad de los países iberoamericanos, y es el hecho de que al no ser un área cuya evaluación tenga peso en la promoción a grados superiores resulta fácil reemplazar las horas de Educación Artística por otras correspondientes, como decía el informante de El Salvador, a “materias importantes”.

A excepción de países como Argentina, Chile o, en algunos casos Brasil, que cuentan con profesores especialistas en algunos ámbitos artísticos, algo que sirve para garantizar que las horas del área sean impartidas, lo habitual son casos como los descritos y, sobre todo, la imposibilidad de saber, sin estudios específicos en cada región o país, cuál es exactamente la realidad. Lo que comenta una de las informantes de Uruguay podría extenderse a otros muchos países:

En Primaria la clase está a cargo del docente de aula, quien gestiona sus tiempos para el tratamiento de todo el programa. Se observa un mayor interés y disposición por abordar la Educación Artística pero es imposible cuantificar la carga horaria que se le destina.

De los datos analizados deducimos entonces que aunque la Educación Artística forma parte de la Educación Primaria o Básica en todos los currículos iberoamericanos, su impartición efectiva en las aulas no está garantizada y, por tanto, aunque a primera vista pueda parecer que se ha alcanzado lo especificado en la Meta número 12 de las *Metas Educativas 2021*, es importante llamar la atención sobre la necesidad trabajar para que se cumpla lo prescrito en los diseños curriculares de los distintos países. Este es un primer paso, imprescindible, para comenzar a avanzar y garantizar el derecho de todos los niños y las niñas a aprender con y a través de las artes en las escuelas.

Las artes en las escuelas de jornada completa o extendida

Resulta paradójico constatar que mientras a nivel general y en las evaluaciones se ignora el potencial educativo de las artes, en las escuelas más vulnerables se acude justamente a la Educación Artística como una solución para hacer frente a los problemas a los que se enfrenta el alumnado en riesgo de exclusión. Esto podemos comprobarlo al observar cómo se ha ido generalizando la inclusión de las artes como actividad primordial en las escuelas de jornada completa. El caso se da, entre otros, en Chile (a través del programa “Acciona”) o en Argentina (a través del proyecto “Más tiempo, mejor escuela”).

“Acciona: Moviendo el Arte en la Educación”, es un programa nacional para el fomento de la creatividad en la Jornada Escolar Completa, promovido por la Sección de Educación Artística y Cultura del Departamento de Ciudadanía y Cultura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile. Se desarrolla en establecimientos de Educación Parvularia, Básica y Media a través de un trabajo conjunto entre artistas pedagogos, cultores tradicionales y docentes titulares de la especialidad.⁸ El programa se desarrolla en establecimientos municipalizados y/o particulares subvencionados, en el espacio de la Jornada Escolar Completa y tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación a través del desarrollo de la creatividad, la formación cultural y artística y el desarrollo de capacidades socio afectivas de los estudiantes.

“Más tiempo, mejor escuela” surge de una iniciativa del gobierno argentino, que en 2003 se propuso recuperar la escuela como espacio de enseñanza, revalorizando su función como institución integradora, potenciadora de vínculos y lazos sociales y constructora de ciudadanía. Como apoyo para los docentes, a partir de 2012 se han publicado cuadernillos con propuestas para la enseñanza de diferentes disciplinas artísticas⁹. Tal como se explica en uno de ellos (Ministerio de Educación, 2012):

⁸ Para más información véase: <http://www.cultura.gob.cl/programa/educacion-artistica/>

⁹ El lector interesado puede consultar estos cuadernillos en la red. *Más tiempo, más escuela: Propuestas para la enseñanza en el área de Educación Artística – Música. Alternativas para las clases de música con chicos y chicas.* Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109676/2-JE%20musica-F-2013.pdf?sequence=2> *Más tiempo, más escuela: Propuestas para la enseñanza en el área de Educación Artística – Artes Visuales. Las Artes Visuales en la Escuela Primaria: Propuestas en relación con el espacio público y las nuevas tecnologías.* Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109686/9-JE%20Artes%20Visuales-F-2013-B.pdf?sequence=2>

En el caso de la Educación Artística, la ampliación del tiempo escolar en la educación primaria otorga la posibilidad de que los niños y las niñas, además de acceder a los dos lenguajes que la Ley de Educación Nacional establece en su artículo 41, puedan transitar por las diversas propuestas disciplinares de Educación Artística que establecen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el segundo ciclo de la educación primaria (véase Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Resolución 135/11 del CFE).

Por lo tanto, las propuestas que las instituciones definan para el área en función de contar con más tiempo para su enseñanza abren la posibilidad de incluir los cuatro lenguajes, permitiendo que, a lo largo del nivel, los alumnos recorran contenidos de artes visuales, danza, música y teatro, transitando por experiencias que incluyan la producción de imágenes con medios tradicionales o mediante las nuevas tecnologías, el registro del propio cuerpo y su utilización poética en la danza y el teatro, el uso de instrumentos musicales y de la voz en la producción musical grupal, entre otras.

Más recientemente (en el año 2014) el Ministerio de Educación de Ecuador ha comenzado a ofertar “clubes” de artes, deportes y ciencias en horario extraescolar, especialmente en escuelas de sectores vulnerables. Se trata de una iniciativa muy nueva, por lo cual no hay todavía modelos generalizados ni datos sobre la eficacia de las propuestas.

Las artes como actividad extra-escolar

Un indicador del interés de los padres y la comunidad educativa en general por la Educación Artística puede ser el de la oferta de talleres complementarios fuera del horario escolar. Al preguntar por los mismos en el cuestionario, un 36.5% de las respuestas afirman que sí se oferta este tipo de talleres en sus centros, mientras que el 63.8% restante dice que no. También nos interesó saber si era necesario pagar para asistir a estos talleres, y en este caso solo el 11.1% de las respuestas fueron afirmativas, lo que nos hace pensar que algunos de estos talleres forman parte de programas en centros de jornada completa o extendida, lo cual explica su gratuidad.

La Educación Artística en las escuelas

En esta parte del informe analizamos otros datos que nos permiten adentrarnos un poco más en la situación de la Educación Artística en las escuelas, considerando tanto la situación del profesorado en cuanto a su formación como los espacios y recursos o las actividades que se realizan en el aula. Asimismo indagamos sobre posibles colaboraciones entre los centros educativos y el mundo del arte y la cultura, el uso de tecnologías y distintas iniciativas para desarrollar la Educación Artística.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Como antes hemos señalado, este estudio no pretende estudiar los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado en los distintos países, aunque sí se interesa por la formación artística de los docentes. En la inmensa mayoría de los países, los maestros generalistas son los encargados de impartir el área de Educación Artística en Primaria, excepción hecha para los centros privados, que suelen contratar a profesores especialistas para las materias artísticas y, en el caso de las escuelas públicas, para la materia de Música, que suele ser impartida principalmente por profesores especialistas. Ese último caso se da, por ejemplo, en España, que en la etapa de Primaria cuenta con docentes especialistas en Música en su plantilla, mientras que la Plástica corre a cargo del maestro de aula y es lo que aparentemente se intenta hacer en Brasil, con la reciente aprobación de una propuesta específica que contempla la contratación de maestros de música.

Salvo estas excepciones, el cuerpo de docentes generalistas está conformado por maestros y maestras que no han recibido la formación inicial adecuada (y en la mayoría de los casos no han recibido ninguna formación inicial en artes), lo cual incide en su desempeño en el área ya que, como señalan (Taggart, Whitby & Sharp, 2004) “enseñar arte a alto nivel no es tarea fácil, por lo que no es de extrañar que especialmente los docentes de educación primaria no tengan la suficiente confianza como para impartir esas materias” (p. 10).

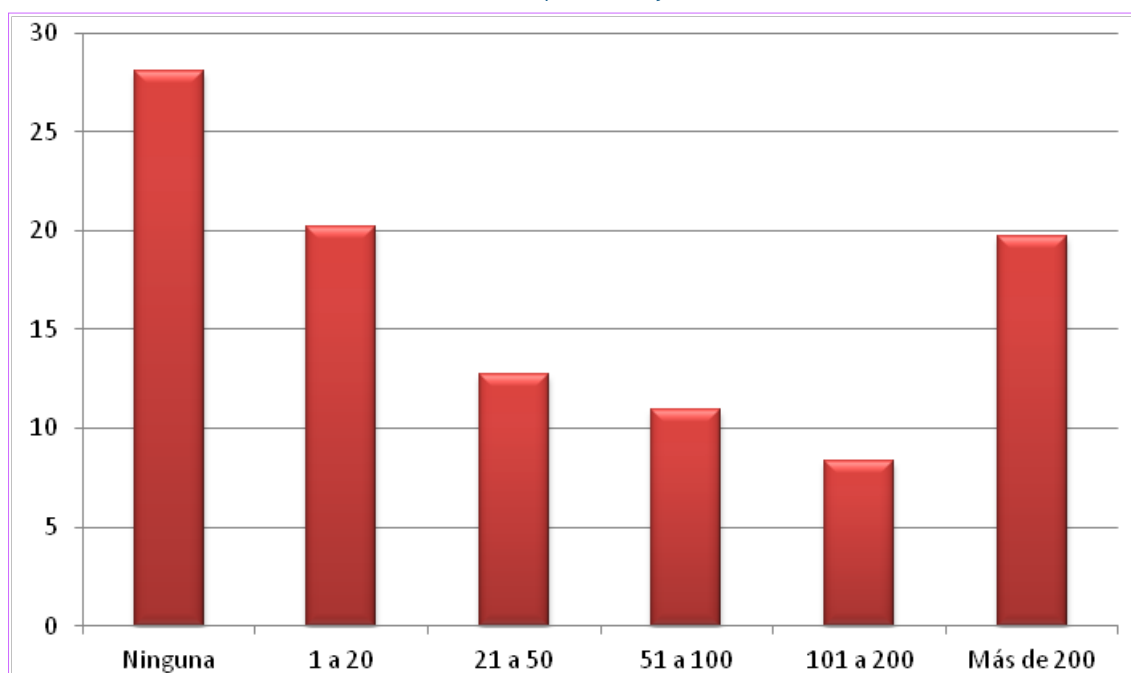
En una realidad marcada por las deficiencias en la formación inicial parece importante considerar la formación permanente como un aspecto clave a la hora de garantizar la enseñanza en cualquier área y, como no puede ser de otro modo, en la de Artística. Los organismos o instituciones que suelen ofrecer este tipo de formación son los que se muestran en la siguiente tabla (véase figura 4).

Figura 4
Organismos que ofrecen cursos de formación en Educación Artística para maestros de Primaria

	PORCENTAJE
Ministerio de Educación o Cultura (Matrícula gratuita)	51,88
Ministerio de Educación o Cultura (Matrícula de pago)	22,26
Organización de profesores (Matrícula gratuita)	11,60
Organización de profesores (Matrícula de pago)	14,26
TOTAL	100

En cuanto a la cantidad de horas de formación en Artes y Educación Artística recibidas por los docentes que responden a la encuesta en los últimos cinco años, las respuestas son las que se muestran a continuación (véase figura 5).

Figura 5
Número de horas de formación en Artes y Educación Artística recibidas en los últimos 5 años (porcentajes).



Como podemos observar, casi la mitad de los docentes (48,3%) declara haber recibido entre 0 y 20 horas de formación en los últimos cinco años, lo cual es a todas luces insuficiente.

Cuando se pregunta a los docentes en qué necesitan recibir más formación, la mayoría menciona un ámbito específico (teatro, música, danza, etc.), pero también hay un número importante de docentes interesados en aprender cómo trabajar con grupos numerosos (de aproximadamente cuarenta alumnos); formarse en algunas disciplinas menos habituales en las escuelas, como es el caso del cine, el cómic o la fotografía; o conocer técnicas y recursos pedagógicos.

Debemos destacar, por la importancia que adquiere en una situación en la que la mayoría de los docentes que imparten artes son generalistas, el hecho de que un elevado número de respuestas apunten a la necesidad de aprender a “enseñar artes en la escuela sin tener formación específica”. Es, sin duda, un problema importante al que todavía no se ha dado respuesta. Algunos argumentan que del mismo modo que un profesor generalista enseña matemáticas o lenguas sin ser matemático o lingüista, podría enseñar artes sin ser artista y esto, evidentemente, puede ser así, pero solo a condición de que se les proporcione una formación inicial y permanente adecuada. No debemos olvidar que la mayoría de estos docentes tampoco tuvo clases de artes en la escuela, por lo que en su imaginario no hay ningún modelo a seguir y, si lo hay, suele ser el de las manualidades o el de ciertos enfoques con una visión decimonónica del arte.

La inseguridad del maestro generalista a la hora de impartir artes también se hace evidente en un alto porcentaje de respuestas en las que los docentes demandan materiales curriculares, programaciones, libros de texto u otros recursos que puedan orientarles a la hora de impartir el área. Sabemos, efectivamente, que la provisión de estos recursos difícilmente puede garantizar una Educación Artística de calidad, pero también somos conscientes de que al menos podría evitar una situación habitual a la que se refiere uno de los maestros cuando afirma: *En mi país se está iniciando el cómo desarrollar la Educación Artística. Sin embargo, los maestros de arte en Primaria no tenemos referentes de indicadores y es necesario seguirnos capacitando, tener apoyo gubernamental y recibir materiales en esta área ya que muchos maestros siguen enseñando manualidades en la hora de clase de artes.*

El apoyo de los Ministerios de Educación y Cultura y la provisión de recursos útiles para los docentes es una necesidad evidente, aunque no la única solución ante las respuestas que requiere la formación del profesorado. En este sentido, cabe destacar el papel de diferentes iniciativas privadas que contribuyen de manera muy eficaz a la formación docente desde propuestas alternativas que no se limitan a la entrega de materiales o a la impartición de un curso de formación, sino que generan proyectos conjuntos entre artistas y maestros, trabajando en las propias escuelas, lo cual constituye un factor positivo, ya que algunos docentes son capaces, a partir de esas experiencias, de generar nuevos proyectos de interés. Como ejemplo podemos citar al Consorcio Internacional Artes y Escuela (ConArte) en México, una organización no lucrativa creada en Mayo de 2006 por un grupo de empresarios, educadores, artistas, comunicadores y profesionales de la educación y la cultura que, tal como se explica en su página web <http://www.conarte.mx>:

Ha logrado constatar el poder del arte en la educación y en la transformación de niños y niñas, adolescentes y jóvenes en las aulas, tanto en sus capacidades expresivas y en su disposición a aprender, como en la puesta en marcha de nuevos valores

éticos en el ambiente escolar, tales como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la equidad de género, la libertad de expresión, la disciplina y trabajo en equipo, esencial para favorecer el rendimiento académico.

La educación por el arte ha contribuido a generar un nuevo clima en la escuela, a estimular en los niños y niñas el deseo de aprender a aprender, a tener una imagen propia de mayor reconocimiento y a asumir nuevos retos en la escuela.

Igualmente, ha logrado sumar esfuerzos especialmente con la Secretaría de Educación Pública (SEP), a fin de poner en marcha seis programas: “Aprender con Danza”, “Formación de Formadores”, “Arte, Medios y Redes Tecnológicas”, “Artistas en la Escuela” y “Diálogo intercultural a través del Arte”, los cuales avanzan en una misma dirección: enriquecer la educación por el arte en las escuelas, bajo una perspectiva compartida internacionalmente que asume el arte como lenguaje específico y como forma de conocimiento tan válida como las ciencias.

Este es un buen ejemplo de cómo una iniciativa privada logra crear sinergias con un organismo público y, a su vez, contribuir a la formación docente a través de programas “reales” que permiten descubrir otras formas de hacer arte en la escuela y, sobre todo, constatar los resultados que derivan de la aplicación de estos programas.

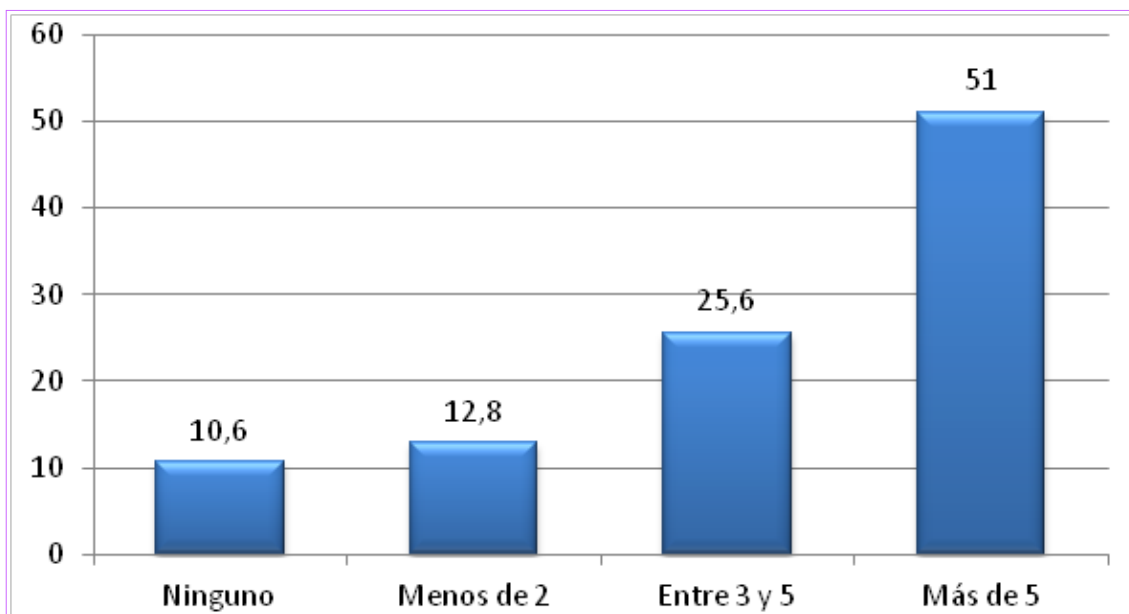
En Ecuador, otra iniciativa privada contribuye de manera decisiva a la promoción del arte en las escuelas y a la formación docente. Se trata de Arteducarte <<http://www.arteducarte.com>>, un programa de Educación Artística independiente, creado en el año 2000, que trabaja para estimular la creatividad y la expresión de niños y niñas de escuelas de Primaria desfavorecidas en el Ecuador a través de procesos artísticos que fomentan su capacidad de aprendizaje, autoestima y valores. Desde su creación, ha beneficiado a más de 10.000 estudiantes y han participado más de 40 artistas en proyectos puestos en marcha en Quito, Otavalo e Isabela-Galápagos. El programa consiste en la asistencia de los artistas a los centros escolares elegidos una vez por semana durante todo el curso escolar y el seguimiento del proceso durante dos cursos seguidos. Asimismo, se realizan programas de capacitación docente con los maestros para que los recursos se sigan utilizando una vez que el programa ha salido de la escuela. En los últimos años, esta iniciativa se ha realizado conjuntamente con la oficina de la OEI en Ecuador, dentro del proyecto denominado “Educación Artística y Buenas Prácticas”.

Participación en actividades artísticas y culturales

Aunque la participación en la vida cultural y las prácticas individuales puedan parecer ajenas al interés de una investigación sobre profesorado, es obvio que del mismo modo que difícilmente se puede enseñar literatura sin leer más o menos asiduamente o ciencias sin estar al tanto de los avances científicos, para enseñar artes se requiere una participación activa y

continuada en la vida cultural del entorno así como un interés por las producciones artísticas. Para saber cuál es la relación de los docentes con el arte preguntamos a cuántos eventos culturales (cine, exposiciones, conciertos, etc.) habían asistido en los últimos años. Como puede observarse en el siguiente gráfico, para casi la mitad de los docentes estas actividades son eventuales o escasas (véase figura 6).

Figura 6
Cantidad de eventos culturales a los que se ha asistido en el último año



También se les pregunta si fuera del ámbito escolar, y a título personal, realizan alguna actividad artística de manera más o menos regular. En este caso, más de la mitad (55.8%) indica que no.

ESPACIOS Y RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Aunque ciertas actividades artísticas pueden desarrollarse sin problemas en el salón de clase, lo cierto es que algunas de ellas requieren de espacios específicos. Tal es el caso, por ejemplo, de las artes escénicas, que demandan espacios diáfanos o de ciertas tareas propias de las artes visuales, que difícilmente pueden desarrollarse en un aula con mesas, sillas y otros materiales. Esta es la razón por la que en el cuestionario incluimos una pregunta relacionada con la disponibilidad de espacios específicos para la Educación Artística. El 27,3% de los docentes afirman disponer de ellos, mientras que la respuesta es negativa en el 72,7% de los casos. El espacio, junto a otras condiciones relacionadas con la infraestructura, como la carencia de luz eléctrica, agua y otros servicios indispensables son factores señalados por algunos docentes como razones de peso que limitan la implementación curricular y desarrollo del área. Este mismo hecho se ha observado en otras investigaciones, por ejemplo en la realizada por Cruz

Arrillaga & Intxausti Intxausti (2013) en la que se recoge el testimonio de la directora de una escuela en la zona periférica de la ciudad:

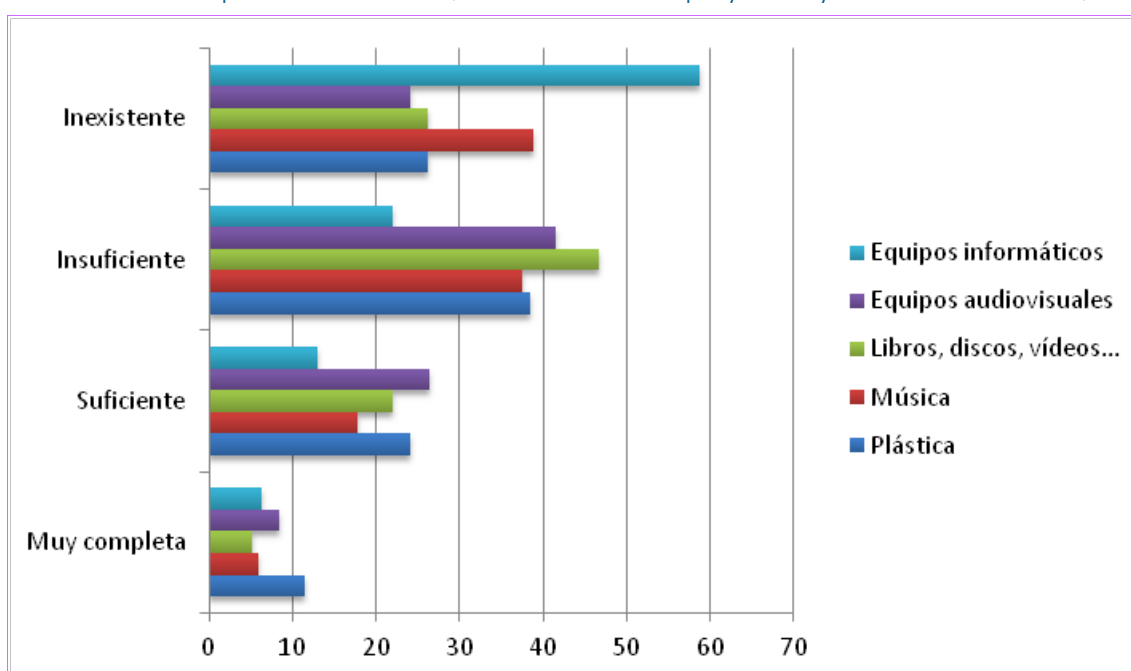
Muchas veces ellos quisieran cantar, gritar... pero como que los espacios no los tenemos... Digamos... un aula donde ellos pueden hacer música y todo eso. No hay aquí. (p. 9).

Las carencias en cuanto a espacios han sido observadas en el terreno por uno de los investigadores de este estudio en visitas realizadas en colegios de Montevideo, Talca (Chile), Río de Janeiro, Buenos Aires, Mexicali y Bogotá. No obstante, en las mismas se ha podido comprobar que algunos docentes trabajan a pesar de estas carencias, lo cual pone de manifiesto una situación general en el mundo educativo, y es el hecho de que hay docentes capaces de trabajar en las circunstancias más adversas.

En cuanto a los recursos materiales, podríamos decir que la situación es similar, en el sentido de que no siempre quien más tiene es quien más proyectos desarrolla. Dicho esto, somos conscientes de que la realización de actividades artísticas requiere de materiales de los que la mayoría de las veces no se dispone en los centros, como puede advertirse en las respuestas de los docentes (véase figura 7).

Figura 7

Porcentaje de respuestas cuando se pregunta por la provisión de recursos para las artes visuales y la plástica (lápices, pinceles, papeles, etc.); la música (instrumentos de percusión y otros instrumentos sencillos); recursos generales (libros, discos, vídeos, etc.); equipos audiovisuales (grabador-reproductor de audio, vídeo, cámara de fotos); equipos informáticos para uso docente (un ordenador con proyectos y conexión a Internet)



La mayoría de los docentes (un 75,5%) afirma, no obstante, utilizar otros materiales en sus clases. Al preguntar cuáles son, la mayoría menciona materiales de deshecho o reciclaje ya que, como explica uno de los encuestados:

Por escasos recursos económicos se trabaja mucho en todas las disciplinas artísticas con materiales desechables: recortes de revistas, plástico... todo aquello en lo cual podemos emplear nuestra imaginación.

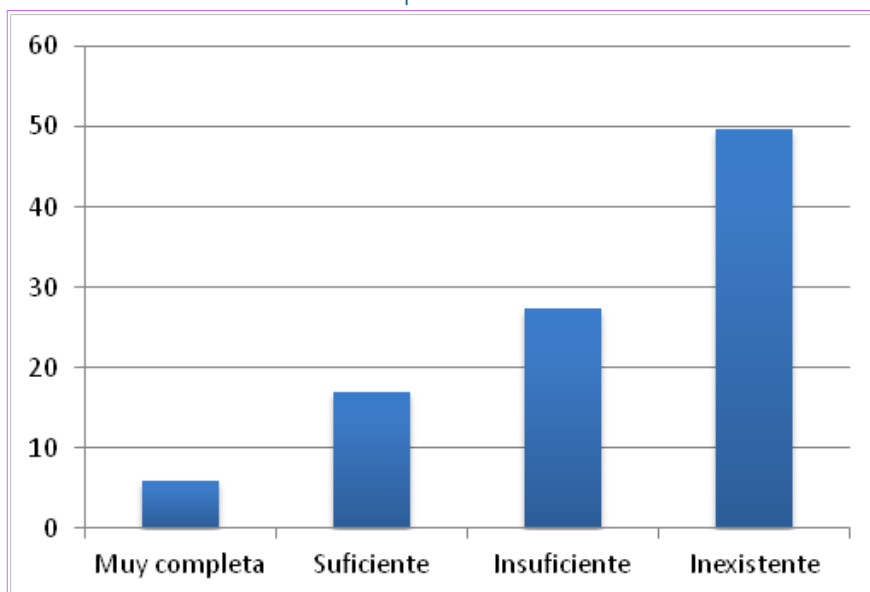
No obstante, también se mencionan frecuentemente fotocopias y cartillas o cuadernillos elaborados por los propios docentes (tanto para Plástica como para Música), láminas o carteles y enciclopedias o revistas. En cuanto a instrumentos musicales, la flauta dulce es el instrumento más utilizado. Muchos docentes coinciden al señalar la falta de recursos y explicar que ellos mismos se encargan de proveerlos. Así lo explica, por ejemplo, una de las encuestadas cuando dice:

Los alumnos no traen casi nada. La dirección todos los años aporta algo de material, pero es muy escaso. Somos los docentes quienes intentamos conseguir algunos materiales y los hacemos durar. Por ejemplo, a la "plasticola" [pegamento] le agregamos agua, con lo cual los alumnos maltratan al docente porque no hay material suficiente.

En las visitas realizadas a centros educativos en distintos países hemos podido comprobar la precariedad con la que trabajan muchos docentes quienes, no obstante, son conscientes de los grandes beneficios de las actividades artísticas para el bienestar emocional e intelectual de su alumnado.

Conscientes de la carencia de materiales en muchos centros educativos, no quisimos dejar de preguntar por la provisión de recursos tecnológicos para el alumnado, puesto que en pleno siglo XXI la alfabetización digital vinculada a las artes ha dejado de ser un lujo para convertirse en un derecho. La pregunta se refería exactamente a la disponibilidad de ordenadores para uso del alumnado en el área de artística (aula de informática u ordenadores personales). Como podemos apreciar en más del 75% de los casos la respuesta es negativa (véase figura 8), lo que nos debería hacer reflexionar sobre la brecha digital que se crea al no poner a disposición del alumnado estos recursos.

Figura 8
 Respuestas obtenidas al preguntar por la disponibilidad
 de ordenadores para uso del alumnado



La carencia de recursos tecnológicos se hace evidente también en las aulas (véase figura 4) y en las respuestas dadas por los docentes al preguntarles si los utilizan en clase: el 39,1% afirma no hacerlo puesto que no dispone de ningún recurso y el 30,5% aún en caso de tenerlos, sólo los usa ocasionalmente.

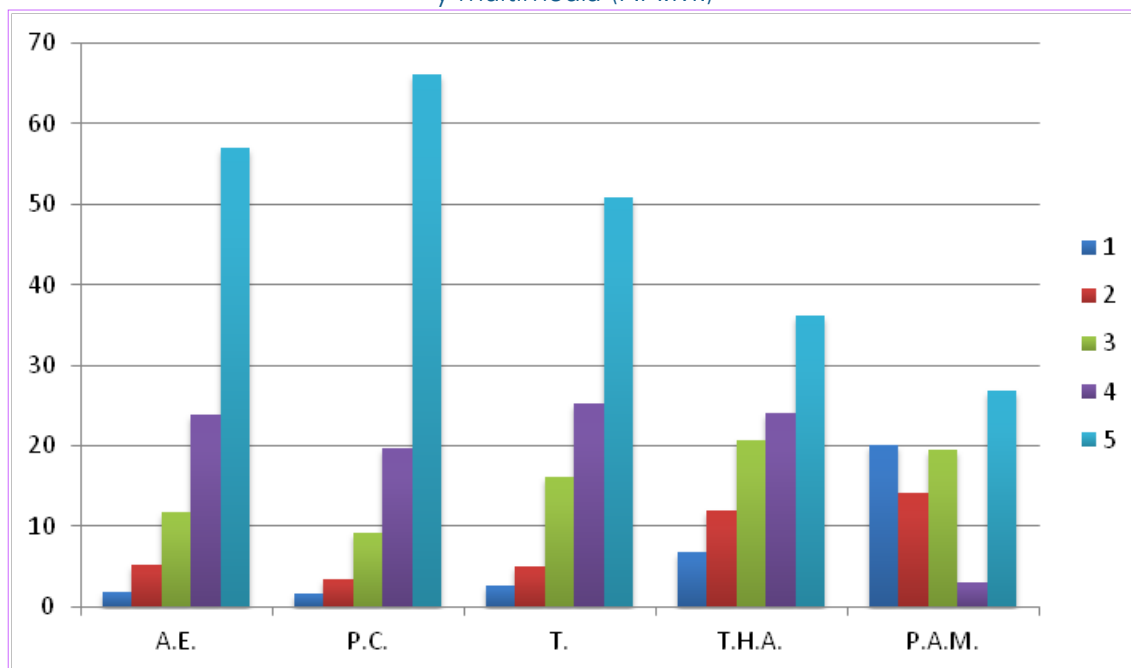
La última pregunta relacionada con materiales y recursos se refería al uso de libro de texto. Ya hemos comentado cómo el hecho de que, en su mayoría, sean los profesores generalistas, con escasa formación en artes, los encargados de impartir el área, hace que la demanda de materiales curriculares y de apoyo sea una necesidad acuciante y, por tanto, al formular la pregunta pensamos que posiblemente el uso de libros de texto en el área podía ser la opción elegida por los docentes. Según lo manifestado por los docentes, no se usan libros de texto en las clases de artística en el 69,5% de los casos. Dada las limitaciones del cuestionario, no podríamos afirmar las razones de esta opción. Podría darse el caso de que los docentes sean conscientes de que el libro de texto, más que una ayuda, la mayoría de las veces es una limitación en las clases de artes, pero también que el uso del libro de texto pueda estar reservado a las áreas consideradas “instrumentales o básicas”.

ACTIVIDADES ARTÍSTICAS EN LA ESCUELA

Como hemos en el capítulo anterior, el concepto de Educación Artística y los enfoques adoptados en el área son muy variados e incluso dispares. Conscientes de esta realidad, quisimos incluir algún tipo de pregunta que nos permitiese advertir a qué tipo de actividades dedi-

caban más tiempo los docentes. Las categorías seleccionadas fueron: apreciación estética, procesos creativos, aprendizaje y práctica de técnicas artísticas, teoría e historia del arte y elaboración de producciones audiovisuales y multimedia. Las respuestas obtenidas pueden observarse en la 9.

Figura 9
 Importancia concedida a las actividades de apreciación estética (A.E.), procesos creativos (P.C.), aprendizaje y práctica de técnicas artísticas (T), teoría e historia del arte (T.H.A) y elaboración de producciones audiovisuales y multimedia (P.A.M.)



Los procesos creativos son los que obtienen un porcentaje más alto, seguidos de la apreciación estética y las técnicas artísticas, con valores más bajos para la teoría e historia del arte y las producciones audiovisuales y multimedia. Llamamos la atención al lector sobre la provisionalidad de estas respuestas, ya que considerar que sabemos que en el imaginario docente (y también social) la primera respuesta que se obtiene al preguntar por los beneficios de la Educación Artística es que desarrolla la creatividad, y esto se hace independientemente del enfoque adoptado.

En cuanto al uso de recursos tecnológicos en la Educación Artística, ya hemos señalado que la disponibilidad de estos recursos es muy escasa y que solo un 21% del profesorado afirma utilizarlos de manera más o menos habitual en el aula. Cuando se las pregunta para qué los utilizan las respuestas muestran que en la mayoría de los casos es como aparatos reproductores (ya sea de música o para mostrar imágenes) o para buscar información y rara vez como herramientas para la creación artística, tanto del docente como del alumnado. Respuestas comunes en este apartado fueron las siguientes:

Uso la computadora para poner algunas pistas de canciones y/o himnos; para presentar algunos vídeos que susciten el interés de los estudiantes por alguna temática que vaya a trabajar. También para reproducir canciones que me ayuden a trabajar en el área de Expresión Corporal.

El ordenador del aula de música no reconoce pinchos ni CDs. Lo utilizo para que los alumnos escuchen ejemplos o vean imágenes bajados de Internet.

Conocer la vida y obra de los artistas, investigar sobre su técnica.

La motivación es otro término recurrente en las respuestas:

Software educativo para aumentar la motivación.

Porque entusiasma a los alumnos.

En aquellos países donde el uso de ordenadores portátiles está extendido, como es el caso de Uruguay con las XO, los docentes sugieren algunas otras opciones, aunque llama la atención que el ordenador sigue considerándose como una herramienta para buscar información, escuchar y contemplar obras artísticas, pero no para producir arte.

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

A pesar de que la mayoría de los currículos hablan de la evaluación en el área de Educación Artística, lo cierto es que ésta no suele formar parte de procesos formales y mucho menos de pruebas estandarizadas, por lo que se sabe muy poco sobre los resultados de aprendizaje en el área.

La responsabilidad de la evaluación recae en los docentes. Aunque éstos deben calificar a los alumnos, saben que dichas calificaciones no serán tenidas en cuenta en los sistemas de promoción, lo cual reduce los niveles de exigencia tanto en la enseñanza como en el rendimiento del alumnado.

Dicho esto, lo cierto es que en la mayoría de los casos los estudiantes son sometidos a algún proceso de evaluación. Así lo confirma el 72,9% de los docentes cuando indica que en su escuela se realizan evaluaciones formales (similares a las de las otras materias) para la Educación Artística. En cuanto a la frecuencia con la que se evalúa el progreso y los logros de los alumnos usando diarios o registros sistemáticos, el 81,8% de los encuestados responde que frecuentemente (33,8%) o siempre (39,1%). Cuando preguntamos por los procedimientos de evaluación, un 51,6% dice aplicar pruebas escritas siempre o frecuentemente, aunque el 67,9% afirma usar también pruebas prácticas, lo cual parece más adecuado para el área que nos ocupa.

COLABORACIONES ENTRE CENTROS EDUCATIVOS, ARTISTAS E INSTITUCIONES

Todos los países iberoamericanos cuentan con iniciativas destinadas a fomentar la colaboración entre centros educativos, artistas profesionales e instituciones y/u organizaciones artísticas y culturales, aunque estas varían y dependen, en la mayoría de los casos, del contexto socio-económico del centro escolar y de la oferta cultural del entorno.

Algo más de la mitad de los encuestados indican que el tipo de colaboración más habitual entre los centros educativos e instituciones se da a través de las visitas que realizan con el alumnado a lugares de interés artístico y cultural, en su mayoría museos, pero también teatros, auditorios y en menor medida cines, circos y otros espacios. Eventualmente, los artistas son quienes se desplazan a los centros educativos para realizar alguna actividad específica. En todos los casos, la decisión de organizar y realizar este tipo de actividades depende de cada centro educativo.

Cuando se pregunta a los docentes si sus alumnos han participado en el último curso de una salida organizada por la escuela, el 60,2% dice que no, mientras sólo en el 39,8% de los casos la respuesta es afirmativa. Estos datos deben alertarnos de la ruptura existente entre el arte que se enseña en la escuela y la vida artística y cultural del entorno, un problema que no es menor ya que, como bien señala Bamford (2009) uno de los factores que caracterizan un programa de Educación Artística de calidad es “la colaboración activa entre los centros escolares y las instituciones artísticas y entre profesores, artistas y la comunidad local” (p. 105).

La escasa colaboración entre las escuelas y las instituciones culturales queda demostrada también cuando se pregunta a los docentes si en los últimos dos años su escuela ha participado en algún proyecto de colaboración con organizaciones e instituciones artísticas (museos, auditorios, etc.); el 63% afirma que no. En cuanto al tipo de salidas realizadas por el alumnado, el 39,8% de docentes afirman haberlas realizado, las más frecuentes son museos, teatros y, en menor medida, conciertos.

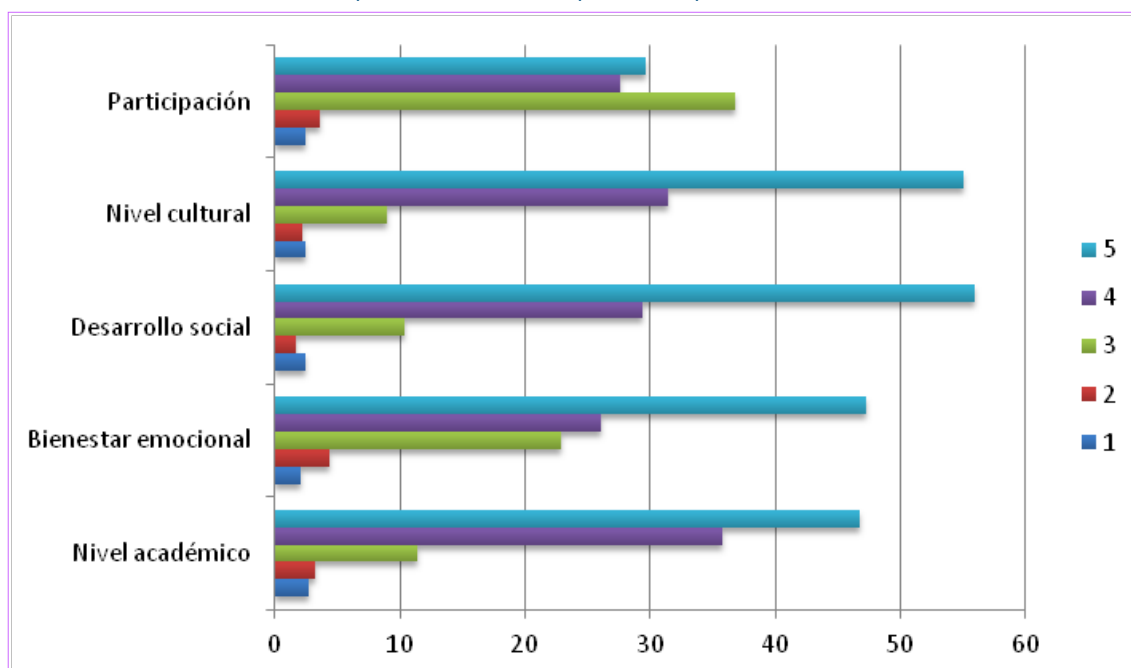
Si se pregunta por la colaboración entre las escuelas y artistas invitados el porcentaje es muy similar (63,3%). Cuando la pregunta se refiere a la organización de actividades artísticas comunitarias, con la participación de padres y otros miembros de la comunidad, un porcentaje muy parecido, el 62,8%, responde afirmativamente. No obstante, hay que aclarar que cuando intentamos obtener datos más precisos sobre esta respuesta, descubrimos que una gran mayoría de respuestas se refieren a la participación de los padres y las madres en actos escolares como los realizados en Navidad.

Este punto parece especialmente sensible y debe llamar la atención sobre la importancia de trabajar para potenciar y fortalecer los vínculos entre escuelas, artistas e instituciones culturales.

RESULTADOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Finalmente, la encuesta se interesa por la opinión de los docentes en lo que se refiere a las contribuciones de la Educación Artística en el desarrollo del alumnado (véase figura 10).

Figura 10
Resultados al preguntar por la contribución de la Educación Artística en las escuelas (1 = muy en desacuerdo y 5 = muy de acuerdo)



Como puede observarse, desde la perspectiva de los docente la mayor contribución de la Educación Artística en las escuelas se relaciona con el desarrollo social y el nivel cultural, seguido del bienestar emocional y el nivel académico del alumnado y, por último, de la participación de las familias y la comunidad en las actividades educativas.

Conclusiones: Mirando al futuro

Es nuestro deseo que este último capítulo sirva no sólo como un resumen de los datos obtenidos en esta investigación, sino como un punto de partida para tomar algunas medidas que puedan contribuir a la mejora de la Educación Artística en las escuelas de Primaria en Iberoamérica. Para ello, intentaremos recapitular los principales resultados obtenidos, tomando como referencia los objetivos específicos de este estudio.

Tal como se señala en el indicador 17 de las *Metas Educativas 2021*, se espera que los currículos de todos los países iberoamericanos incluyan al menos tres horas semanales de Educación Artística. Como se muestra en el cuadro presentado en la figura 1, actualmente el área forma parte de todos los currículos, con una asignación horaria variable que no alcanza, de manera generalizada, las tres horas antes mencionadas. La inclusión de estas horas en el currículo parece un paso previo obligado para asegurar la efectiva impartición del área y para evitar que ésta ocupe un lugar marginal en los programas educativos.

Por otra parte, como hemos podido comprobar en este estudio, que el área forme parte del currículo y se asignen las horas acordadas no es suficiente, puesto que, como explicaremos, hay, al menos, un factor clave para garantizar que estas horas se impartan: el profesorado.

En la mayoría de los países iberoamericanos, la impartición de la Educación Artística recae en los maestros generalistas, cuya formación inicial y permanente en a todas luces escasa. La situación descrita por una de las informantes de Uruguay parece común en muchos países:

En Primaria la clase está a cargo de un docente que gestiona sus tiempos para el tratamiento de todo el programa. Se observa un mayor interés y disposición por abordar la Educación Artística, pero es imposible cuantificar la carga horaria que se le destina. Corresponde señalar que las comisiones de padres pueden contratar profesores especiales, pero como es algo descentralizado tampoco se puede cuantificar.

Si consideramos el papel del profesorado como agente clave no sólo para mejorar la calidad de la Educación Artística sino para asegurar que se cumpla lo que, en principio, se establece en las leyes educativas, parece urgente tomar medidas para mejorar los sistemas de formación inicial y, sobre todo, los de formación continua, asegurando que los docentes reciban un mínimo anual de horas, con un programa formativo adecuado, que les proporcione las herramientas necesarias para hacer frente a las exigencias de un área que, al estar integrada en la mayoría de los currículos por distintos lenguajes, es compleja y requiere del desarrollo de habilidades específicas.

Conclusiones: Mirando al futuro

No vamos a sugerir, porque sería inviable, que se cuente con especialistas en todas las áreas; incluso podemos admitir fórmulas probadas, como las mencionadas en el estudio, en el que se trabaja colaborativamente entre docentes generalistas y artistas o promotores que puedan contribuir al desarrollo de programas de calidad. Sin embargo, no podemos dejar de señalar, sobre todo tras lo observado en este estudio, la necesidad de fortalecer los sistemas de formación continua. En estos programas formativos, y puesto que la Educación Artística es un área integrada en los currículos, sería deseable que los docentes recibieran una formación acorde a lo que luego van a tener que enseñar, integrada por dos o más lenguajes y basada en el desarrollo de proyectos artísticos interdisciplinarios. Desde la OEI, y a través del curso de Especialista en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, hemos podido comprobar, desde el año 2011, cómo es posible transformar los enfoques y las actividades artísticas de los centros educativos promoviendo una formación integral y globalizada. De hecho, en este programa todos los docentes, independientemente de su formación inicial, deben adquirir conocimientos en Artes Visuales, Música, Artes Escénicas y Audiovisuales, facilitando así la elaboración de proyectos integrados, tal como los que se promueven en los currículos en los que la Artística es un área conformada por distintos lenguajes o disciplinas.

Aunque la formación continua se considera como una obligación profesional para los docentes en la mayoría de los países, el estudio demuestra que el número de horas dedicadas a dicha formación es escaso, y en muchos casos no supera las cuatro horas anuales.

Estos procesos formativos se beneficiarían enormemente estableciendo vías de colaboración entre artistas, instituciones culturales y escuelas, tal como ya sucede en algunos proyectos mencionados en este informe.

De lo expuesto en este capítulo se deduce que pese a lo expresado en la meta específica número 12 del Proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (OEI, 2010), los esfuerzos realizados en los últimos años no se han traducido en una implantación real de programas de Educación Artística de calidad en las escuelas. Parece, entonces, urgente revisar las acciones y tomar las decisiones oportunas, puesto que tal como se muestra en este estudio, los beneficios que se obtienen al aplicar dichos programas son numerosos, incidiendo de manera especial en el desarrollo emocional, personal y social del alumnado y, consecuentemente, en su desempeño académico.

Corresponde a los gobiernos, y particularmente a los Ministerios de Educación y Cultura, tomar todas aquellas medidas que garanticen tanto la impartición efectiva del área en las escuelas como la provisión de recursos humanos y materiales. No obstante, sabemos que las leyes no son suficientes. Por ello queremos llamar también la atención de docentes, padres y madres, artistas y toda la comunidad, invitándoles a sumarse, como muchos ya lo vienen

haciendo, a la realización de acciones que contribuyan a asegurar que todos los niños y las niñas reciban una Educación Artística de calidad.

Referencias bibliográficas

- Águila, D., Núñez, M., & Raquimán, P. (2012). Las artes en el currículo escolar. En A. Giráldez, & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica* (págs. 21-30). Madrid: OEI.
- Abad, J. (2010). Usos y funciones de las artes en el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel (Edits.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (págs. 16-22). Madrid: OEI / Santillana.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Caldwell, B., & Vaughan, T. (2012). *Transforming Education Through Arts*. New York: Routledge.
- Catteral, J. (2005). Conversation and Silence: Transfer of Learning Through the Arts. *Journal for Learning Through the Arts*, 1 (1).
- Consejo Federal de Educación. (2010). *La Educación Artística en el sistema nacional. Resolución CFE N° 111/10 - ANEXO*. Obtenido de <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2010/11/Anexo-resolucion-111-10.pdf>
- Cruz Arrillaga, J., & Intxausti Intxausti, N. (2013). La Educación Artística en Nicaragua: Una investigación en el marco de la cooperación educativa iberoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación* (61), 143-158.
- Douglas, I. (2009). *Staying in School: Arts Education and New York City Hight School Graduation Rates*. New York: The Center for Arts Education.
- Errázuriz, L. (2001). La Educación Artística en el sistema escolar chileno. *UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean*. UNESCO.
- Garner, R. (s.f.). *Neuro-Arts Education: Neuroscience and Education*. Obtenido de Kennedy Center: http://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/Garner_Rick_Neuro_Arts_Education_Paper.pdf
- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2010). Introducción. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel (Edits.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (págs. 10-13). Madrid: OEI / Santillana. Obtenido de http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=131
- Giráldez, A. & Pimentel, L. (2012). Educación artística, cultura y ciudadanía. *De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI.
- Llona Mouant, E. (. (2011). *Estudio sobre el estado actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: OEI (Chile).

Referencias bibliográficas

- Ministerio de Educación de El Salvador. (2008). *Programa de Estudio. Cuarto Grado. Educación Básica*. Obtenido de http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Nuevos%20Programas%20de%20Estudio/Programas%20de%20Estudio%20para%204%20,5%20Grado%20y%206%20Grado/programa_estudio_4to_grado2008_0_.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Más tiempo, más escuelas. Propuestas para la enseñanza en el área de Educación Artística - Artes Visuales*. Obtenido de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109686/9-JE%20Artes%20Visuales-F-2013-B.pdf?sequence=2>
- OEI. (2011). *2011: Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Rich, B. (2009). *Neuroeducation: Learning, Arts and the Brain*. New York / Washington DC.: Danna Press.
- SEP. (s.f.). Obtenido de Mapa Curricular de la Educación Básica desde el Modelo Educativo Basado en Secretaría de Educación Pública: <http://educacion.especial.sep.gob.mx/escuela/documentos/curriculumbasica/MapaCurricularEBCompetencias.jpg>
- Skills, P. f. (2010). *The 21st Century Skills Map in the Arts*. Obtenido de http://www.p21.org/documents/P21_arts_map_final.pdf
- Spravkin, M. (2010). Entrevista a Mariana Spravkin. *12(ntes) Digital para el día a día en la escuela* (7), 3-4.
- Taggart, G., Whitby, K., & Sharp, C. (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final Report*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En J. Ackoschky, & et al., *Arte y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística*. Buenos Aires: Paidós.
- The Partnership for 21st Century Skills (2010). *The 21st Century Skills Map in the Arts*. Recuperado de http://www.p21.org/storage/documents/P21_arts_map_final.pdf
- UNESCO. (2003). Arts education and creativity in primary and secondary school. Methods, contents and teaching of arts education in Latin America and the Caribbean. *Conferencia regional sobre Educación Artística en Latinoamérica y el Caribe*. París: UNESCO.
- Valle Contreras, M. E. (2011). *La Educación Artística en la enseñanza básica en El Salvador*. El Salvador: Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas.
- Zeki, S. (2001). Artistic Creativity and the Brain. *Science*, 293 (5527), 51-52.

Autores

ANDREA GIRÁLDEZ

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Experto profesional en e-learning y profesora superior de Pedagogía Musical. Profesora titular con dedicación a tiempo parcial del Área de Didáctica de la Expresión Musical en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Consultora del Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI y directora del *Posgrado Virtual de Especialización en Educación Artística* y el *Curso Artes y Tecnologías para Educar* del Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI. Directora de e-learning en Growth Coaching Online.

ANDRÉS PALACIOS

Andrés Palacios Picos es catedrático de la Escuela Universitaria del Departamento de Psicología y decano de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Forma parte de varios grupos de investigación en proyectos de I+D+I nacionales y regionales así como en Proyectos de Innovación Educativa. Sus aportaciones científicas son numerosas en campos prioritarios de trabajo relacionados con la didáctica y la evaluación formativa, así como con en el análisis de datos en Ciencias Sociales y del Comportamiento.

