

# HUMANIDADES Y ARTE



# HUMANIDADES Y ARTE



# LA VALORACIÓN DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN: UNA DISCUSIÓN PENDIENTE<sup>1</sup>

Angel Emilio Deza Gavidia<sup>2</sup>, Fabiola Sequera<sup>3</sup> y Yuliber del Valle Chiaro González<sup>4</sup>

## Resumen

Recibido: 31 de mayo 2017  
Evaluado: 29 de Julio 2017  
Aceptado: 10 de septiembre 2017

El presente artículo sistematiza el esfuerzo investigativo exploratorio relativo a la valoración de la relación del arte y la educación. Se hace una revisión bibliográfica del estado del arte respecto al tema, se revisa la experiencia concreta en las escuelas adscritas a la Secretaría de Educación y Deporte de la Gobernación del estado Carabobo, para luego reflexionar críticamente acerca de las contradicciones de la relación educación/ arte, los efectos de la experiencia valorada, así como las miradas de docentes. Luego de reseñar experiencias similares en diferentes países hispanoamericanos, se concluye que el arte en la educación nos ha de servir para entender el mundo de una manera emotiva, pudiendo reconocer los aspectos sociales, culturales, éticos y de diversidad humana. El desarrollo de tales experiencias estaría todavía en grado germinal, más aún cuando están sometidas a los cambios de gestión. Sin embargo, se destaca en Venezuela la esperanza que generan programas como el de las Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. Lo mismo ocurre con el del Movimiento de Teatro para niñas, niños y jóvenes César Rengifo cuyos frutos en términos de los cambios de actitud frente al elitismo cultural y a la relación del arte con la educación están en pleno desarrollo.

**Palabras clave:** arte, educación, pensamiento crítico, sensibilidad

<sup>1</sup>Este artículo constituye una sistematización de las discusiones del Simposio el Arte en la Educación, la sensibilización para el Pensamiento Crítico, en el marco del Congreso Internacional de Investigación e Innovación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, realizado en la ciudad de Valencia del 13 al 15 de julio de 2016 y vinculado, a su vez, al desarrollo del proyecto de Tesis Doctoral de una de las autoras y motivado a la valoración del arte y la educación en la experiencia de gestión de las escuelas de arte adscritas a la Secretaría de Educación de la Gobernación del Estado Carabobo durante el período 2005/2008.

<sup>2</sup>Venezolano, Licenciado en Sociología del Desarrollo Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, Magister en Ciencias Políticas y Administración Pública Universidad de Carabobo, Doctor en Ciencias Sociales mención Estudios Culturales Universidad de Carabobo, Docente Universitario asociado de la Universidad de Carabobo, dezaangel4@gmail.com,

<sup>3</sup>Venezolana, Licenciada en Arte de la UNEARTE, formación técnica y artística en Taller Libre Experimental de Textiles en Bogotá, Colombia, Universidad de los Andes, Estudios en la escuela de Bellas Artes industrial Canadá y en el Institute Alpine Videmanette, Rougemont, Suiza. Se dedica al Arte textil. fabiolasequera350@gmail.com

<sup>4</sup>Venezolana, Licenciada en Educación mención Lengua y literatura de la Universidad de Carabobo, Magister en Desarrollo Curricular Universidad de Carabobo. Doctorante del Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo, Directora de Unidad Educativa Ana Leonides mercado Secretaría de Educación y Deportes de la Gobernación de Carabobo, ychiaro@gmail.com

## THE VALUATION OF ART IN EDUCATION: A PENDING DISCUSSION

Angel Emilio Deza Gavidia<sup>2</sup> , Fabiola Sequera<sup>3</sup> y Yuliber del Valle Chiaro González<sup>4</sup>

Received: May 31, 2017  
Evaluated: July 29, 2017  
Accepted: September 10, 2017

### Abstract

This article systematizes the exploratory research effort related to the evaluation of the relationship between art and education. It is performed a bibliographical review of the state of the art on the subject, and of the concrete experience in the schools attached to the Ministry of Education and Sports of the Carabobo State Government, to later reflect critically on the contradictions of the education and art relationship, the effects of the valued experience as well as of the teachers' views. After reviewing similar experiences in different Latin American countries, we conclude that art in education must serve to understand the world in an emotional way, recognizing social, cultural, ethical and human diversity aspects. The development of such experiences would be still germinal, even more when they are subject to changes in management. However, Venezuela is singled out for the hope generated by programs such as Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. The same happens with Movimiento de Teatro para niñas, niños y jóvenes César Rengifo, whose fruits in terms of the changes of attitude towards cultural elitism and the relation of art to education are in full development.

**Keywords:** Art, education, critic thought, sensibility

## AVALIAÇÃO DA ARTE EM EDUCAÇÃO: uma discussão em curso

Angel Emilio Deza Gavidia<sup>2</sup>, Fabiola Sequera<sup>3</sup> y Yuliber del Valle Chiaro González<sup>4</sup>

Recebido: 31 de maio de 2017  
Avaliado: 29 de julho de 2017  
Aceito: 10 de setembro de 2017

### Resumo

Este trabalho sistematiza o esforço de pesquisa exploratória sobre a avaliação da relação entre arte e educação. Uma revisão da literatura do estado da arte sobre o assunto é, a experiência concreta nas escolas ligado ao Ministério da Educação e Desporto do Governo do Estado Carabobo é revista, em seguida, pensar criticamente sobre as contradições na educação relacionamento / artes os efeitos da experiência e valorizado aos olhos dos professores. Depois de delinear experiências semelhantes em diferentes países da América Latina, concluiu-se que a educação artística deve servir-nos a compreender o mundo de uma forma emocional, ser capaz de reconhecer os aspectos de diversidade sociais, culturais, éticos e humanos. O desenvolvimento de tais experiências seria em grau germinal ainda, mesmo quando sujeito a alterações na gestão. No entanto, destaca-se na Venezuela esperança que geram programas como o Sistema Nacional de Orquestras e Coros Juvenis e Infantis da Venezuela. O mesmo vale para Teatro Movimento para crianças e jovens César Rengifo cujos frutos em termos de mudanças nas atitudes em relação ao elitismo cultural ea relação entre arte e educação estão em pleno andamento.

**Palavras-chave:** arte, educação, pensamento crítico, sensibilidade.

## Introducción

A mediados del año 2016 fue organizado, en el marco del II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo el simposio “El Arte en la Educación: la sensibilización para el pensamiento crítico”, evento en el que se reflexionó acerca de cuál debe ser el papel del arte en la educación, a propósito de la experiencia vivida en las Escuelas adscritas a la Secretaría de Educación y Deporte del gobierno de Carabobo en el período 2005-2008, a raíz de la gestión en la Dirección de Escuelas de Arte en el mismo periodo.

Al valorar la referida experiencia, se explica cómo surgieron cinco direcciones en la organización de la Dirección de Escuelas de Arte y cómo se tuvo la capacidad de llevar la enseñanza de las artes a las escuelas básicas y primarias, comenzando desde educación inicial hasta sexto grado. Al mismo tiempo se formulan las siguientes interrogantes ¿cómo llevamos esa enseñanza del arte en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuál era el elemento fundamental de la enseñanza del arte para sensibilizar?, ¿Cómo formar un nuevo ciudadano con un pensamiento crítico, pero al mismo tiempo sensible, consciente? ¿Cómo repercutió no sólo en los niños de las escuelas de la Secretaría de Educación, sino también en docentes y directivos?

De acuerdo a quien ejerció la jefatura de la referida dirección (Sequera: 2016), el arte era considerado como algo sin importancia, que más bien les iba a quitar a los docentes tiempo para impartir la parte mecánica del conocimiento: el mecanicismo, lo científico, lo medible. Sin embargo, en la misma ponencia manifestó que se pudo tener experiencia de que esto cambió el pensamiento de muchos docentes, porque vieron que

a través del arte podían observar en los niños otra forma de pensar, otra forma de acceder y producir conocimiento.

La investigación propone introducir la visión del arte en la educación de la sociedad desde una perspectiva reflexiva y filosófica (Silva: 1979, Morín: 1999, Maturana: 2002); porque a través del arte se quiere formar un ser crítico, un ser revolucionario de pensamiento, que pueda tener una visión más allá de lo que la realidad inmediata muestra.

Los fenómenos en estudio serían el arte, la educación y la sociedad, desde una mirada socioeducativa y una perspectiva hermenéutica. Comenzando con los aspectos ontológicos e ideológicos, que en tanto pilares de la educación permiten la construcción de la curricula, en tanto punto de partida.

De allí que se asuma prioritariamente el “aprender a ser”, coincidiendo con el planteamiento de Abad (citado por Macías, 2016) quien afirma que debe trabajarse por el ser, siendo su fin fundamental el vivir para y con los otros, en cuyo contexto el arte sería la alternativa. Pero no solamente tiene que ser a través del conocimiento, de la ciencia, sino también a partir de la sensibilidad, buscando al ser. ¿Cómo lo vamos a conseguir?, ¿cómo lo vamos a lograr?, mediante el arte.

El que logra a través de una poesía, a través de una música, dar la clase, va a llegar al pensamiento más profundo de ese ser para que pueda comprender de verdad que se le está explicando. Y esto es posible dada la estrecha, dialéctica y fascinante relación entre el arte y la ciencia, tal como lo plantea Belandria (2007) quien, mediante el libre análisis de múltiples obras plásticas y literarias se aproxima a demostrarlo. Es así como en sus conclusiones afirma que lucen como “representaciones

complementarias de la realidad, expresadas con símbolos y signos diferentes, que se retroalimentan positivamente en su evolución” (Belandria: 113) Desde lo cual inferimos que también en la obra del poeta Neruda o del artista plástico Picasso, se muestra cómo se expresa la relatividad. O, por ejemplo, la física del caos en la obra de Gabriel García Márquez. Las teorías de la luz y la mecánica cuántica en la obra de Reverón o Van Gogh. Mientras concluye que “Esta muestra de la creación polifacética de la humanidad bifurca al hombre hacia innumerables senderos de crecimiento espiritual que nos eleva sobre lo terrenal buscando la esencia del universo en palabras, números, formas y ecuaciones entrelazadas” (Belandria, 2007, p.114)

Coincide con estas ideas lo respondido por Claudio Bunster, Premio Nacional de Ciencias de Chile de 1995, cuando se le preguntó en una entrevista para el diario El País en Chile, qué de la poesía servía a la física:

*“Claudio Bunster. Yo no quiero establecer esas relaciones. Hay cosas que es mejor dejarlas tranquilas. ¿Por qué quieres explicitar una relación entre la poesía y la física? Yo creo que la hay, si me arrinconas creo que la poesía no es que se parezca, es exactamente lo mismo. Todo lo que hago es en el fondo lo mismo.” (Warnke, : 1995)*

Entonces, la parte fundamental en la educación sería contribuir significativamente a formar al ser humano, a rescatar su espiritualidad.

El abordaje metodológico de la investigación se apoya, en términos generales, en el método interpretativo, en su variante fenomenológica-hermenéutica, que conlleva simultáneamente la investigación bibliográfica, el acopio y registro de fuentes documentales, así como la observación del fenómeno a que da lugar para elaborar y sistematizar un marco de intervención; estudiar,

valorar e interpretar, para finalizar con el ordenamiento sistemático de la información.

### Retrospectiva

Autores tales como Ruiz (2000) y Errázuriz (2016), quienes se han dedicado a investigar el tema de la influencia e importancia del arte en la educación, coinciden en afirmar que el antecedente más antiguo dentro de la cultura occidental se remonta a la antigua filosofía griega con Platón y Aristóteles, con el proceso de formación de los nuevos miembros de la sociedad.

Posteriormente, de acuerdo a lo aportado por Ruiz (2000) se ubica la tradición de la influencia del arte en la educación en el poeta y dramaturgo alemán Friedrich Schiller (1759-1805), quien habría identificado entre los instintos básicos de los seres humanos la sensibilidad, la idealidad y la estética, este último al que ata al juego, al que habría atribuido ser el camino a la contemplación como medio para apartar “la apariencia de la materia en sí” (Ruiz, 2000, p. 82). Así mismo, la iniciativa respecto a la idea de educar por el arte en el contexto de la América Latina, según afirma Errázuriz (2016), es atribuido al pintor chileno Juan Francisco González en el año 1906.

Pero habría sido en plena Segunda Guerra Mundial cuando tomaría significativa fuerza la idea de aplicar el arte en la educación, a partir de la publicación en 1943 del libro de Herbert Read Educación por el arte, luego revisada por el mismo autor para proponer “establecer una educación en arte que desarrolle los poderes imaginativos y creativos de los niños” (Ruiz, 2000, p. 321), aun cuando no dejó de ser una cuestión marginal en la educación británica de la época, cosa que ocurriría de manera semejante en el Chile de los años 70.

Es así como destaca Errázuriz (2016), de acuerdo a su revisión histórica del periodo previo a los años 70 del siglo XX, del desarrollo de la revista de estética *Aisthesis* (de la Universidad Católica Chilena), que la educación estética debiera tener un alcance multidisciplinario en atención a su potencial formativo que trascendería la mera contemplación artística y contribuiría de manera trascendente tanto en el desarrollo de la vida espiritual como de la experiencia religiosa (Errázuriz, 2016, p.319).

Así mismo rescata que durante la experiencia de los primeros años de la década de los 70, en ese país se discutió la categoría “educación por el arte”, resaltando su acepción entre otras de que

*“(...) su objetivo fundamental no consiste en la formación de artistas sino en el cultivo de diversas formas de expresión (visuales, musicales y escénicas, entre otras), con el propósito de formar ciudadanos más conscientes que contribuyan a promover una sociedad libre y culturalmente robusta.” (Errázuriz, 2016, p.319)*

### **A manera de fundamentación**

A continuación, exponemos el resultado del arqueo de textos de autores venezolanos en particular, y latinoamericanos en general, para apoyar las reflexiones de la investigación.

Parte de la fundamentación de esta reflexión se ha basado en Benedetti (1973), en su discurso para relatar el quehacer literario, argumentando que éste último tiene una estructura ideológica y además una importancia en la esencia misma del hombre y aportes que realizar en la transformación del pensamiento, en una búsqueda del deber por la justicia social y el rescate de la dignidad del hombre. Es importante señalar

que Mario Benedetti, poeta, historiador y analista de nuestros tiempos, ha podido traer elementos del pasado para que podamos entender lo que está sucediendo ahora en el presente: la desolación del hombre.

El siguiente autor que se revisó fue un venezolano, el filósofo Ludovico Silva. El pensamiento de Silva (1979) se basó en el arte, teniendo en su haber libros de literatura y de filosofía que muestran cómo el arte permite sostener un pensamiento crítico, en la búsqueda de que los hombres se recuperen a sí mismos. Consideraba Silva (1979) que la literatura era un elemento decisivo para desarrollar la sensibilidad y la formación de una conciencia revolucionaria, refiriéndose a la revolución del pensamiento del hombre. La conciencia revolucionaria es encontrarse a sí mismos, buscarse con esa sensibilidad, despertar en el hombre el amor por el mundo, el amor por sí mismo.

Ahora bien, para este autor no se trata solamente de justificar la enseñanza del arte, sino entender que el arte genera una expansión de la propia capacidad sensitiva y, por ende, de nuestro entendimiento:

*“(...) el verdadero arte consiste siempre en la creación de formas nuevas, que amplían el horizonte psicológico y cultural de los hombres y los pueblos. Una revolución social necesita de este ingrediente fundamental para poder realizar la transformación de las conciencias, necesaria para la aceptación del nuevo orden y nuevo estilo vital...” (Silva, 1979, p. 19)*

Seguidamente, nos referiremos al biólogo chileno Humberto Maturana (2002), quien hace un análisis y reflexión sobre la educación y de cómo deberíamos abordarla como un proceso de cambio en la sociedad. Una praxis pedagógica para la construcción de una

convivencia en la democracia, desarrollando valores de libertad e igualdad. Pensando en el desarrollo humano, plantea que la educación debe ser un proceso de expansión de las libertades reales. Y lo centra en pensar: esto depende de la educación y de la cultura, y ¿quién hace la cultura?, el hombre, la sociedad, es quien la construye. (Maturana, 2002, p. 16)

Explica en su obra *Emociones y lenguaje en la educación y la Política*, que la educación debe ofrecer a toda la ciudadanía la oportunidad de desarrollar los valores de libertad e igualdad para participar en la vida democrática y, además asegura que la educación necesaria es aquella que respete las diferencias humanas. Expone que se vive en un mundo de notables privaciones, miserias, opresiones, de incremento de las amenazas que se ciernen sobre el ambiente; y si, por supuesto, no se logra estar en armonía con el ambiente tampoco se podrá estar en armonía con sí mismo, porque resulta que los humanos son elementos del ambiente. Este no le pertenece, las personas le pertenecen a él, a ese entorno. (Maturana, 2002, p.16)

Una referencia insoslayable en este tema es el crítico cultural estadounidense, Henry Giroux (1992), pedagogo del pensamiento crítico. Haciendo una revisión de su contenido, se encuentra que él propone la idea de que los estudios culturales son muy vinculantes en el quehacer pedagógico. Siendo uno de los representantes de la pedagogía crítica, en sus discursos y prácticas centra sus esfuerzos en el carácter fundamental del develar las relaciones de opresión, subordinación y, en oposición, construir estructuras alternas que permitan el posicionamiento del sujeto como ser transformador de su realidad.

Para eso, dice Giroux (1992), que solamente el posicionamiento del sujeto como ser transformador de

la realidad puede ser hecho por medio del arte, y de la cultura, porque el arte permitiría que las personas pudieran expresarse y ser críticos de la realidad circundante. Establece que, si no se es capaz de hacer crítica, pero al mismo tiempo construir y cambiar, no se puede lograr que haya una transformación de la realidad. Coincidentalmente, esos también son de los elementos fundamentales de la educación, la cual debe propiciar la transformación de la realidad.

Otro autor muy pertinente para la comprensión del papel del arte en la educación, desde el terreno literario, es el Premio Nobel de Literatura 2010 José Saramago (2004), quien en su obra “*La Ceguera*” afirma que el hombre vive en una ceguera que no le permite ver la realidad, mostrando personajes que supuestamente sufren de ceguera, dado que alguien les dice que la padecen, y se lo creen. Es la esposa de uno de los personajes quien se da cuenta que su cónyuge no tiene la ceguera y empieza a vivir con él una serie de situaciones críticas, incluso lo hospitalizan, entre otras.

Se interpreta de la referida obra de Saramago (2004) que tal ceguera es lo que nos muestran y nos inculcan, sin permitirnos ver más allá de nuestro supuesto impedimento. Las que inducirían tal situación serían las políticas de los sectores dominantes, que hacen a nivel mundial que no se piense, no se razone y no se vea más allá de lo meramente aparente. El autor llama a eso “agnosis”. Se está dentro de la agnosis, encerrado en una cúpula que no permite ver más allá de lo que consienten ver. La sociedad actual elimina la creatividad, y al perderla se pierde un elemento fundamental de la naturaleza humana que es la observación, la cual solamente se puede activar mediante imágenes que podrían encontrarse fuera de los límites que la propia sociedad impone, coincidiendo con la metáfora de la ceguera.

El pensamiento pedagógico y crítico, dice que se tiene que repensar la praxis pedagógica, buscar cómo hacer un cambio de imágenes. Y ¿quién puede dar los elementos para cambiar imágenes?, además de las disciplinas científicas el arte, porque puede develar, dándole otras definiciones a lo que se está viendo o se puede percibir. Desde esta perspectiva, se distingue el mensaje de esperanza y lucha de los autores citados, propiciando la emancipación y la constante fe en la elaboración de otros mundos posibles, contra la lógica dominante a la que los pueblos están sometidos.

En este mismo orden de ideas, para el filósofo y sociólogo francés Edgar Morín (1999) la educación debe propiciar el concebir las respuestas fundamentales desde la manera natural de los procesos mentales, mientras que provoca la utilización de la inteligencia, cuyo enemigo mortal tiende a ser la propia instrucción que crea en los niños una ilusoria racionalidad. Así, propone que debemos reeducar la racionalidad, dado que las parcelas de conocimiento con las que nos forman, no nos permiten ver la integralidad del conocimiento y de las cosas.

De allí que debemos pensar cómo reeducar y transformar la racionalidad mecanicista y determinista, dejar de ignorar a los seres humanos y a la condición humana; por tanto, que se reconozca el afecto, el amor, la sensibilidad, el arrepentimiento, y que se logre percibir a la persona según quién es por sí misma, de dónde viene, hacia dónde va, lo que hace, qué debe hacer que le permita cambiar, autocriticarse y reflexionar.

Partiendo de la idea de que es inevitable la transformación hacia el postcapitalismo, dado que es inminente que la crisis del sistema capitalista en su fase neoliberal ha entrado en una crisis que pareciera terminal, afirma Rogero (2016) que el actual sistema

educativo acompaña dicha crisis no satisfaciendo las expectativas de ninguno de los actores relevantes, es decir no cubre las expectativas de quienes dirigen los sistemas productivos, pero tampoco de quienes apuestan por una transformación a fondo de la sociedad.

En tal contexto, Rogero (2016, p. 9) precisa que las propuestas de innovación educativa se plantean alcanzar un modelo “integral-holístico, ético crítico” en contraposición al modelo hegemónico actual basado en la educación academiscista-transmisiva. Es así como “(...) una innovación transformadora se plantea y profundiza en las cuestiones centrales para el logro de una nueva educación emancipadora, comprensiva e integral” (Rogero, 2016, p 6).

*“Parece claro, en el contexto de los movimientos de renovación de las prácticas educativas y organizativas de los centros escolares, que los cambios transformadores solo son posibles cuando son colegiados y cooperativos, cuando los promueven comunidades educativas movidas por la convivencia positiva y el aprendizaje constante, la alegría de vivir y educar-se mutuamente” (Rogero, 2016, p. 12)*

Por otro lado, Carbonell (2017) rescata que en tal contexto la innovación educativa debe proponer enmarcarse en valores trascendentes tales como “la solidaridad, cooperación, desarrollo integral del ser humano y justicia social”; para ello destaca lo que denomina conexiones necesarias (y que expresa en un decálogo), el necesario enfoque sistémico u holístico, la interaccionalidad del sujeto con su colectividad, la multisensorialidad de la educación, el abarcar las diversas dimensiones de la inteligencia, la integralidad del conocimiento, multiplicidad de escenarios y tiempos en los procesos de enseñanza aprendizaje, la ampliación

de la participación a diversos agentes en el proceso, la incorporación de conexiones intergeneracionales, alcanzar un mínimo de coordinación inter institucional, pero sobre todo ser coherentes en la relación entre las teorías y las prácticas educativas.

De tal decálogo, nos es pertinente rescatar el cuarto y el quinto de los elementos claves con las aportaciones que le atribuye Carbonell (2017) a María Montessori en cuanto a la articulación de diversos ambientes de aprendizaje y la interconexión de actividades, combinando sonidos e imágenes en el marco de una recreación artística. Así mismo, el destacar la estrecha relación que las innovaciones educativas deben otorgar a los pensamientos, sentimientos y valores, así como a los diferentes modos de saberes (científico, artístico y experiencial) en el marco de la estrecha relación integral del cuerpo, la mente, la razón y las emociones.

### Revisando otras experiencias

Uno de los estudiosos más reconocidos en el tema del arte en la educación es Howard Gardner (1990), reconocido por el desarrollo de su teoría de inteligencias múltiples (Carvajal y Melgarejo, 2014) quien con su equipo de investigadores hizo una revisión de experiencias en diversas partes del mundo en las últimas décadas del siglo XX, en torno a los aportes de los estudios de psicólogos que vinculan tal tema con el desarrollo de los seres humanos, afirmando:

*“En el trabajo llevado a cabo con mis colegas durante los últimos años, y en muchos estudios de “aprendizaje localizado”, se encuentran pruebas convincentes de que los estudiantes aprenden de manera eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos ricos y significativos; cuando su aprendizaje artístico está anclado en la producción artística; cuando hay*

*un intercambio fácil entre las diversas formas de conocimiento, incluyendo las formas intuitivas, artesanales, simbólicas y notacionales; y cuando los estudiantes gozan de una holgada oportunidad para reflexionar sobre su progreso” (Gardner, 1990, p. 263)*

En conexión con ello, Garzón (2015) revisa la experiencia histórica desde la antigüedad referida a la utilización de esta expresión artística como estrategia pedagógica, tomando como ejemplos los mitos religiosos y las tradiciones orales en el lejano oriente, así como otros ejemplos ubicados en la edad media. Ubica en el siglo XX las experiencias inglesas inspiradas en las propuestas de John Dewey (1859/1952), en específico la que fue emprendida en Cambridge, Inglaterra, por el maestro Caldwell Cook, mediante representaciones teatrales y el uso de la actuación para fábulas y cuentos, a manera de estrategias pedagógicas. Así mismo revisa las experiencias en diferentes países latinoamericanos, destacando las de Chile, Brasil, Colombia, Argentina y Venezuela. Respecto a este último país, ubica el desarrollo del teatro escolar en un nivel exploratorio, valorando el impulso a las tradiciones venezolanas, la profundización histórica y la dinamización de las comunidades educativas. (Garzón, 2015, p.31)

Por su parte, Calzadilla (2009) asevera que a pesar de que todo ser humano por naturaleza tiene de manera potencial amplias capacidades creativas que pudieran ser desarrolladas, de las cuales las más evidentes son las derivadas de experiencias artísticas y estéticas, en el caso venezolano tales capacidades han estado mutiladas por el sometimiento a la imposición en la educación de las influencias catastróficas del pensamiento neoliberal, que han mantenido su hegemonía. Es así como asume la necesidad de llevar a la usanza nuevas prácticas

pedagógicas que apunten a liberar las referidas capacidades, tales como la experimentada en Venezuela en los años ochenta, específicamente la impulsada en el Instituto Pedagógico de Caracas desde el Departamento de Arte. Allí participaron unos cuarenta estudiantes en un taller experimental de dibujo básico fundamentado en las aportaciones metodológicas de la profesora de arte Betty Edwards, es decir usando el hemisferio derecho del cerebro. Narra Calzadilla (2009) que, en tal práctica, aquellos que no tenían experiencia previa en dibujo artístico se habrían dado cuenta de sus posibilidades reales de deshacerse de aquellos aspectos que les impedían expresarse, a la vez que dibujaban lo que observaban. Deduce entonces que la realización de práctica del dibujo fortalecería las capacidades perceptivas y expresivas de los individuos humanos.

Una interesante aportación es la que nos entrega Silva (2016), quien motivado por la problemática de la deserción escolar propone otorgar un valor importante al arte en la educación, partiendo de la idea de que este último permitiría a los educandos descubrir sus talentos potenciales, lo cual redundaría, a su entender, en disminuir considerablemente la deserción escolar de los jóvenes. Así mismo, considera que sería útil en la educación el enfocarse en temas específicos vinculados a su vez con aspectos sociales o culturales, incorporándolos como parte de una actividad artística, por ejemplo, el dibujo...

*“(...)ya que cuando se dibuja se piensa con más profundidad el tema y pone la creatividad, el entusiasmo y la disposición de la mayoría de los que están en clase (...) cuando vemos como los niños aprenden con dibujos, otros por medio del canto, la música, el baile y todos estos talentos que nacen desde lo más profundo de su ser hacen que se haga las cosas con pasión y*

*ganas, alejan el aburrimiento y diversifican un método educativo donde el arte se ve en ocasiones con escepticismo...” (Silva, 2016, p. 7)*

Sin embargo, tratar de incorporar el arte en la educación ha tropezado con obstáculos serios, por lo que Errázuriz (2016) califica a la idea de la educación por el arte como una utopía, dado que ha tendido a subestimar “(...)las complejidades del sistema escolar y las resistencias propias de un modelo de sociedad dominado por un paradigma técnico instrumental” (Errázuriz, 2016, p. 322), mientras que le resultaría claro que el espacio decisorio en términos de la formulación del currículo en nuestras sociedades estaría plagado de luchas de intereses.

Con una mirada evidentemente pesimista, en su evaluación de lo que habría sido el intento de incorporar las estrategias propias del arte en el sistema educativo, este autor enfatiza en que “En definitiva, el intento de convertir el arte en un medio para despertar las consciencias y los poderes creativos (...) desde el cual podríamos cambiar el mundo no prosperó” (Errázuriz, 2016, p. 322), aun cuando considera que no debe renunciarse a estos nobles objetivos, más aún cuando en la sociedad de hoy día “no sólo sería necesario reivindicar su valor intrínseco en una cultura dominada por intereses pragmáticos y mercantiles, tendríamos también que aportar a la formación de ciudadanos más sensibles frente a los múltiples desafíos de nuestro tiempo” (Errázuriz, 2016, p. 32)

Sin embargo, no dejan de hacerse esfuerzos en el sentido de avanzar con estrategias artísticas en el terreno educativo. Es así como en España, a partir de una perspectiva de docente universitario, Vidagañ, Soria y Neus (2016) reportan la acción que, desde un

colectivo organizado en el contexto de un proyecto concreto denominado *Mapa dels desitjos* (mapa de deseos), pretende una reflexión que identifique la intersección entre el arte y la educación, tomando como punto de partida la práctica artística como fuente de nuevos saberes y que redundaría en la construcción del docente como profesional reflexivo.

Entre los hallazgos de esta experiencia refieren una noción de la educación universitaria, desde la educación artística,

*“al hacer a los integrantes de la comunidad universitaria plantearse sus objetivos individuales y presentarlas en relación al conjunto de esta comunidad, trata de devolver al contexto de la educación universitaria enseñanzas que plantean el papel del individuo dentro del contexto social, opuestas a las enseñanzas regladas, efectivas para el mercado laboral, que tienen un papel central en el sistema educativo” (Vidagañ, Soria y Neus, 2016, p. 5)*

Para ello se convierte al educando, en tanto participante libre, en elemento activo productor de un discurso, de una enseñanza, de un conocimiento, a través del arte practicado; se genera así respuestas creativas, redistribuyendo el espacio, experimentando con su cuerpo, obteniendo experiencias significativas de aprendizaje. Allí el espacio en que se sitúa el aprendizaje, en tanto referente, objeto y situación misma de la obra, sería un elemento clave y determinante según las autoras, pues generaría la seguridad y pertenencia necesarias.

En cuanto a la incidencia del factor tiempo afirman que:

*“En todo aprendizaje se requieren tres fases básicas. La primera, en que se genera*

*una motivación y una finalidad, y se revela como indispensable el deseo del estudiante de adquirir conocimiento; la segunda, en que se realiza la interacción con el material y la generación de conocimiento; y la tercera, en que se realiza una reflexión sobre lo aprendido, a modo de autoevaluación.” (Vidagañ, Soria, y Lozano, N, 2016, p. 7)*

Finalmente, estos autores, desde su experiencia, y a manera de conclusión, plantean la identificación entre la dilución de los límites entre el artista-emisor y del público-receptor (estudiante) y del docente respecto al estudiante, en términos de la acción colaborativa de realización de experiencias generadoras de conocimiento común y consensuado. (Vidagañ, Soria, y Lozano, N, 2016, p. 9)

Con esta revisión hemos dejado plasmado que desde la antigüedad, pero con énfasis en las aportaciones del siglo XX e inicios del siglo XXI, en el mundo occidental y en especial en Hispanoamérica, han existido iniciativas resaltantes en términos de apoyarse en estrategias desde las artes para el avance en la educación con perspectiva humanística, con miradas que rescatan categorías como la “educación por el arte” y otras que denominan “educación artística”, pero que tienen en común el intento de avanzar en desatar las potencialidades humanas reprimidas por las prácticas de la educación dominante.

### **La experiencia de la secretaría de educación y deportes en Carabobo (2005-2008)**

En el estado Carabobo, en Venezuela, durante el segundo lustro del siglo XXI se impulsó una experiencia enriquecedora en torno al arte en la educación. Abarcó esta práctica tanto la primera como la segunda etapa del subsistema de educación primaria, de primero a tercer

grado y de cuarto a sexto grado, a partir de la creación y diseño de los programas: Cátedra Abierta (que consistía en las artes plásticas, teatro, danza), agroecología y cátedra musical.

Se partió de un diagnóstico de las políticas educativas vigentes en la administración del momento (año 2004), indagando acerca de los procesos creativos, proyectos culturales, programas, etc. Entre las informaciones obtenidas se constató como el 70% de las propuestas que la Dirección de Arte desarrollaba, en ese entonces estaba dirigida a escuelas ubicadas en la zona norte de la ciudad de Valencia (Venezuela), obviando y desconociendo las escuelas ubicadas al sur, así como las escuelas de las zonas rurales. Incluso se encontraron escuelas llamadas “emblemáticas” por la administración del momento. Este esquema de escuelas “emblemáticas”, da cuenta de un profundo sentido discriminatorio, ya que al calificar de esta manera una o varias instituciones, el resto del universo estudiantil quedaba fuera de cualquier beneficio cultural (Sequera, 2016).

Del análisis del presupuesto adjudicado a la Dirección de Arte para ese momento, se detectó que estaba destinado el 65% solamente a dos programas: Escuelas Básicas de Cinematografía, previo convenio con la empresa privada Luis Film, y el programa Escuelas de la Alegría, proyecto de escuelas básicas sinfónicas, que dependía igualmente de un convenio con el Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela. Este se desarrolló tan sólo en la escuela básica Lisandro Ramírez. El resto del presupuesto quedaba distribuido para gastos administrativos de la Dirección, el lanzamiento de las Escuelas de Arte, programa Aulas Creativas, Formación Cultural Docente y un programa de investigación escolar. De manera tal

que el universo de las escuelas de arte, así como las casi 350 escuelas básicas, quedaban fuera de cualquier cobertura presupuestaria (Sequera, 2016).

Una de las finalidades de la experiencia innovadora valorada, fue la de establecer nuevas relaciones significativas del hacer creativo, del ser, del conocimiento que permitiera crear nuevas ideas, nuevos pensamientos, nuevas textualidades en el ámbito, tanto docente como de los niños y niñas. Se diseñaron e implementaron, bajo la jefatura de formación y capacitación cultural y pedagógica los Programas de Interacción Cultural. Su finalidad consistió en diseñar, desarrollar e implementar proyectos y actividades dirigidas a establecer en docentes, alumnos y miembros de la comunidad, relaciones de interacción de los saberes, experiencias y prácticas locales dirigidas a reconocer, fortalecer y proyectar el espacio de identidad, diversidad y pertenencia, en un proceso de intercambio cultural pedagógico comunitario.

El segundo programa, Cátedra Abierta, que sustituyó a un programa denominado Aula Creativa, tenía como finalidad el diseño e implementación de propuestas dirigidas a estimular y consolidar en los docentes las distintas maneras de emplear el arte: las danzas, el teatro, las artes plásticas y sus manifestaciones como herramientas pedagógicas del arte infantil, para que los niños y las niñas de las escuelas básicas desarrollasen sus capacidades de expresión, observación, interpretación y pensamiento crítico y afectivo.

El tercer programa, Cátedra Musical, su objetivo fue incorporar la música en las escuelas adscritas a la Secretaría de Educación y Deporte, como herramienta pedagógica vocacional, a través de la implementación de un sistema que permitió estimular, orientar y canalizar los potenciales musicales de los niños y las niñas,

así como desarrollar el interés y la vocación hacia la misma. Se conformaron agrupaciones instrumentales, corales, estudiantinas, bandas rítmicas y se promovió la enseñanza del cuatro y la flauta dulce.

El cuarto programa, Medios Audiovisuales, a partir del cual se diseñó, implementó y proyectó un modelo de acción en el que el elemento audiovisual y otros medios de comunicación, estuvieron al servicio de experiencias educativas, pedagógicas y comunitarias a través del conocimiento y uso de estas herramientas.

Y el quinto programa, denominado Investigación y Producción Educativa, tuvo por objetivo organizar e implementar la investigación como vanguardia de trabajo en los planteles, para incorporar a docentes, alumnos, padres y representantes en actividades que les permitieran desarrollar una línea de acción para conocer y registrar los diversos elementos y expresiones que constituyen el universo del patrimonio cultural e histórico del estado, como aporte curricular y como recurso para el aprendizaje en el aula.

Cabe destacar que todos estos programas se unificaron bajo un eje transversal: el patrimonio cultural. Cada uno de ellos se vinculó al conjunto de pilares de la formación bolivariana, con el proyecto cultural y pedagógico bolivariano: aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar.

Casi todas las escuelas bolivarianas y rurales (unos 276 planteles) del estado Carabobo, recibieron la cobertura de los programas presentados, así como la incorporación de unos trescientos docentes, artistas y cultores. Por primera vez se incorporaron como docentes los artistas egresados de las diferentes escuelas de arte, lo que facilitó la formación sencilla de

los niños en las diferentes disciplinas artísticas. Formó parte de la preparación el instruir a dichos artistas en un componente docente: planificación educativa, evaluación, estrategias y recursos educativos, así como investigación educativa.

En el proceso de implantación de la experiencia, se registra una situación muy interesante, dado que se estableció la necesidad de sensibilizar a los directores de las escuelas, que en un principio veían esto como un espacio que iba a quitar a sus niños el tiempo para las matemáticas, para la historia, para la geografía. La táctica fue, por una parte, llevar a Carabobo personalidades que podían dictar charlas, tanto a los docentes como a los niños de las escuelas, así como a las escuelas de arte. Y, por otra, invitar tanto a directores como a docentes a un paseo por la Galería de Arte Nacional (G.A.N), articulado con los departamentos de educación de los espacios culturales a nivel nacional, particularmente en Caracas.

Se llegó a la Galería de Arte Nacional, siendo recibidos por la persona que estaba encargada del departamento de educación, teniendo la suerte de que había una exposición muy completa de toda la historia del arte venezolano, desde lo prehispánico hasta lo contemporáneo. Los directores se convirtieron en niñas y niños; entraban corriendo en un “penetrable” de Jesús Soto, quedaban fascinados y decían: -gracias, porque por primera vez estoy viendo la obra de Michelena Miranda en la Carraca, siempre la había visto en un libro, pero nunca la había visto personalmente, en vivo, aquí la tengo frente a mí.

Cuando correspondió a los docentes visitar la GAN, y por el efecto de esa experiencia, comentaban en las aulas con los alumnos las cosas que más les habían impactado, las obras, los artistas. Resalta el caso

que narró un profesor de una escuela del municipio Libertador, del estado Carabobo, quien mostró un texto escrito por un niño, de tercero o cuarto grado, luego de que el maestro o el profesor les habló del artista venezolano Jesús Soto, de cómo era su obra, y cómo él había pasado por los penetrables, cómo se había identificado. A pesar de ser una obra difícil, una obra abstracta, una obra cinética, el profesor supo explicarla muy bien a sus alumnos, y al día siguiente el referido niño le llevó un texto con unos dibujos, expresando quién era para él Jesús Soto. Un niño que nunca había oído hablar sobre acerca del artista, que nunca lo había visto, ni había estado en contacto con una de sus obras, y, sin embargo, a través de lo que su maestro le contó, se sensibilizó a un nivel tal que él escribió sobre Jesús Soto y pintó, hizo una obra de lo que él pensaba que era la obra del artista venezolano.

Como un impacto de la aplicación de aquellos programas se puede mencionar que hace poco se observó una experiencia de cierre de proyectos en la Villa Olímpica del estado Carabobo (Venezuela) y cómo a través de la danza se pudo dar conceptos de geometría. Y fue espectacular porque se escuchaba a los docentes que decían: Ah eso es un rectángulo, no eso es un cuadrado. Y hasta les preguntaban a otros, ¡mira, se me olvidó qué figura es esa! A través de la danza, las muchachas con unas bandas elásticas, iban haciendo los movimientos y las personas iban imaginándose qué figura era – ¡sí, es por esto y por esto otro! Son conceptos que nosotros no manejamos y que los muchachos no pueden ver `porque es abstracto, pero se tuvo la capacidad de llevarlos a lo tridimensional a través de un baile.

### **Contradicciones de la relación arte / educación**

Lo tradicional ha sido concebir al arte, bien sea como un asunto elitescos, es decir para el consumo de las

minorías pudientes monopolistas del buen gusto, o bien sea, como un asunto de extraños genios con capacidades extraordinarias. Son dos caras de la misma moneda. Esta ha sido la mirada predominante en la sociedad actual en general y en la sociedad carabobeña en particular, lo cual quedó patentizado al examinar las políticas de la Secretaría de Educación y Deportes previas a 2005, y, que lamentablemente retornaron en el período gubernamental regional inmediatamente posterior. La manifestación en la educación es, exclusivamente, promover y mantener escuelas de artes para formar artistas o bien una asignatura fraccional en el marco de un currículo que promueve la atomización del saber.

Se ha tenido referencia a experiencias de la enseñanza de las artes en otro estado del territorio nacional, en las que los “especialistas” en danzas, por ejemplo, no son tales especialistas en danzas, no tienen conocimiento práctico sino sólo teórico y así pretenden transmitirlo. En tales condiciones, al intentar formar estudiantes en el arte, no se logra que se conecten con la danza, si el facilitador puede bailar, pero no danza. Si se tiene un docente que no conoce a profundidad acerca de los detalles del canto, tanto en lo teórico como en lo práctico, y se encuentra una estudiante que tal vez tenga características necesarias para ser una soprano, entonces, la persona en formación no va a ser ni soprano ni mezo soprano, no va a desarrollar ese don. Entre las desviaciones detectadas está el que se asigne a docentes de otras especialidades, a los que sus directores dicen que no se preocupen, que hablen de historia del arte u otras cosas que estén en los libros y se puedan aprender de memoria.

Por el contrario, en los programas instaurados en 2005, lo primero que se revisó fue los currículos de esos docentes especialistas que iban para las escuelas

básicas, examinando su trayectoria de formación y experiencia. Normalmente el artista tiene un currículum, un álbum de su formación. Por supuesto no tenían el componente pedagógico, y, sin embargo, esto fue resuelto. ¿De qué manera?, se le dieron cursos de planificación educativa, de evaluación, de estrategias didácticas y cómo se tenían que insertar en los proyectos educativos. Se construyó en conjunto con los referidos artistas los diseños curriculares, siendo uno de los elementos fundamentales para poder resolver la situación planteada.

Lo aquí expuesto devela una contradicción propia de la enseñanza de las artes en la educación: o bien se tiene la deformación de Licenciados en Educación con mención en un arte específico, pero que no es artista de ese arte, o bien se tienen artistas que no poseen conocimiento de los elementos especializados de las ciencias de la educación. El punto resolutivo en la experiencia analizada fue formar a artistas con las técnicas mínimas o básicas de la educación y, por supuesto, someterlos a formación permanente y supervisión de los especialistas de la educación.

Otra de las contradicciones identificadas, es la concerniente a la educación en arte solamente para artistas, vinculada a la mirada elitista del arte, la cual se resolvió en el caso de estudio por la vía de la masificación del arte, abarcando la mayor cantidad posible de estudiantes, así como experimentando formación en las diferentes disciplinas artísticas, hasta el punto de que estos programas mantuvieron en los años del 2005 hasta el año 2008 un crecimiento sostenido en los 14 municipios del estado Carabobo. De 67 escuelas en el año 2005 se incrementó a 2.018 para el año 2008. Igualmente, el número de docentes instructores incorporados en todos los municipios

del estado aumentó en una cifra de 50 docentes para el año 2005 a 284 docentes de arte cultores para el año 2008. Como resultado de la cátedra musical, en el año 2006 se presentó el macro coro escolar: 4500 niños y niñas cantando acompañados por la Orquesta Sinfónica de Carabobo, en el polideportivo Misael Delgado en Valencia estado Carabobo, en el marco de las Olimpiadas de Educación especial. Para el año 2008, esa cifra ya se había duplicado, ya no eran 4.500 niños ya eran 8 mil niños, de todas nuestras escuelas, de todos los municipios del estado con una formación musical. Esto no obsta para que se haya continuado invirtiendo en la formación de artistas en las escuelas de arte, con el estímulo adicional de que al egresar puedan complementar su formación en las ciencias de la educación y aplicar para ser docentes de arte.

### **Efectos concretos de la experiencia**

Entre los efectos concretos perceptibles de la aplicación de los programas de arte en educación resalta lo ocurrido en una escuela estatal de un sector popular de Valencia, estado Carabobo, en el cual se presentaba como parte de la cotidianidad situaciones constantes de violencia que involucraban a los estudiantes de dicho plantel. El referido Plantel educativo tenía como nombre el Vecino Mayor, luego denominado República Árabe Saharaui y posteriormente retomado el nombre anterior. Según el testimonio de la directora de las Escuelas de Arte para el periodo de estudio, las paredes de la escuela, la cerca perimetral, parecía que les habían lanzado bombas, porque los delincuentes de la zona rompieron las paredes para subirse por ahí y meterse a la escuela para robar. Había niños que se quitaban la correa en el receso y se daban de correazos. Es decir, los niveles de violencia entre los niños eran altísimos.

Lo primero que se hizo fue montar la Orquesta Sinfónica en una tarima sobre un patio de tierra, porque la escuela poseía una estructura muy grande y no la habían terminado. Entonces, había aulas que estaban una situación terrible. Se llevó esa orquesta a tocar a los niñitos. Fue impresionante porque los niñitos empezaron a acercarse a los músicos y a preguntarles ¿qué era eso?, que ¿cómo se tocaba?, que si ¿yo lo puedo tocar? Niños que en su vida no habían visto un violoncelo, por ejemplo. A partir de allí, se comenzó a hacer un trabajo y esa escuela se transformó. Llegó a tener la cátedra musical, una coral, una estudiantina, una agrupación musical, tenía profesora para teatro, tenía danzas y artes plásticas. El director, que al principio casi todo no quería tener esa experiencia, que estaba reacio, solicitaba posteriormente que se le asignaran más docentes de arte. Es decir, que hubo un efecto positivo en el manejo de un entorno violento en el ámbito escolar.

Otro de los efectos, en el corto plazo de la aplicación de los programas, fue la masificación de coros escolares, bandas instrumentales, bandas rítmicas de niños de educación inicial. Se puede mencionar adicionalmente la inducción al manejo de disciplinas artísticas a los docentes de aula para que diseñasen estrategias didácticas que incorporaran al arte.

### **¿Cómo perciben los docentes al arte en la educación?**

La impresión inicial, tal cual se ha expuesto, era que la enseñanza del arte se trataba de algo de carácter accesorio que ocuparía tiempo que se consideraba necesario para la enseñanza de los asuntos considerados centrales: matemáticas, geografía, entre otras. Sin embargo, se avanzó en romper las resistencias de quienes ejercían las direcciones de escuelas en el período referido. Ahora bien, en entrevistas realizadas

en tiempos cercanos pareciera haber una apreciación de que las artes tienen su utilidad fundamental en los llamados actos culturales, por lo que se recurriría a los especialistas en arte y cultura como organizadores de eventos especiales. Habría mucha tarea aun por hacer para sensibilizar a los docentes, pero también al resto de los actores que intervienen en el proceso educativo: los decisores políticos que elaboran las políticas educativas, los padres y representantes, los estudiantes y la comunidad en general, quienes estarían imbuidos en general en el paradigma mecanicista que es cuestionado por los autores aquí revisados. Lamentablemente los cambios en gestiones gubernamentales en nuestro país se traducen en falta de continuidad en las políticas públicas, situación que no fue diferente en el caso de la Dirección de las Escuelas de Arte en el estado Carabobo a partir del año 2009.

### **Reflexiones finales**

Se establece que el arte en la educación ha de servir para entender el mundo de una manera emotiva, pudiendo reconocer los aspectos sociales, culturales, éticos y de diversidad humana. El arte se fundamenta en la libertad de pensamiento y puede verse como un medio de propagación de ideas y/o de dominio social, que puede moldear conciencias, estando condicionado a tres aspectos fundamentales: sociológicos, psicológicos e históricos.

Lo sociológico, porque es capaz de mostrar valores y significaciones que influyen en la conducta, fomentando la sociabilidad, la unidad de grupo, cohesiones y funciones sociales, que son los pilares fundamentales de la educación. Lo psicológico, porque configura hábitos, actitudes y conductas individuales y colectivas. Cuando hablamos de eso lo vemos también como pilar de la educación, que es fundamental que nosotros

trabajemos con estrategias que llamen a la cooperación, al cooperativismo, para que puedan los estudiantes, en conjunto, crear sus conocimientos propios para poderse expresar. Y, sin embargo, vemos que sigue siendo un poco individual, incluso cuando hacemos los exámenes son de carácter individual. No les permitimos a ellos que se agrupen y todos en conjunto puedan realizar sus exámenes, y cada uno pueda expresar lo que aprendió y compartirlo. Y difunde elementos de sensibilidad con contenido emotivo.

Y, desde la historia porque se debe partir de hechos pasados para poder reconstruir el presente. Si se comprende cual es el propio pasado se puede reconstruir el presente para mejorarlo. El arte se apoya de esa parte para hacer sus investigaciones. El arte no parte sino de la historia, buscando desde atrás qué es lo que ha pasado, cuales son los hechos para poder continuar y llevarlos al presente, para que se pueda entender qué es lo que está sucediendo.

En tiempos recientes se ha tenido conocimiento de que en otros países de Sudamérica están trabajando con el arte para enseñar. En el caso de Uruguay resalta un programa para rescatar niños que están en las calles, para humanizarlos, para que ellos sientan que son importantes. Pues son unos seres que tienen que quererse a sí mismos.

Pero es el caso de Chile el que, a decir de Rojas (2016), se presenta como más cercano al ideal de los autores aquí estudiados. Desde la valoración de diferentes experiencias en localidades en Chile y, tomando como fundamento planteamientos de la UNESCO en el Marco de Acción de Dakar, este autor afirma que con la inclusión en la enseñanza de diversas expresiones del arte tales como música, teatro, danza, artes visuales, literatura, se potencian las condiciones propicias para

un “desarrollo integral y autónomo” de los individuos humanos quienes activan su propia experiencia. De allí que identifiquen como beneficios para estos a partir de la educación en artes, el fortalecimiento del raciocinio abstracto y discordante, propiciando consecución de “soluciones creativas” a las dificultades habituales, mientras promueve la sensibilidad y la tolerancia, valores ciudadanos, igualdad de género, identidad cultural e interculturalidad. Todo ello correspondería al denominado “Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018), en cuyo documento divulgativo plantea, que siguiendo lo establecido por la UNESCO en 2010 acerca del desarrollo de la educación artística:

*“(…) la creación de un programa nacional de desarrollo artístico, un nuevo impulso al desarrollo del arte y la cultura en el marco de la Jornada Escolar Completa (JEC), una revisión del curriculum y metodologías de enseñanza y aprendizaje de las artes, el fortalecimiento de las escuelas artísticas y la implementación de centros de creación y desarrollo artístico para niños y niñas” (Ministerio de Educación y Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2014, p 2)*

En Venezuela es de destacar la esperanza que genera programas como el de las Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, así como el del Movimiento de Teatro para niñas, niños y jóvenes César Rengifo cuyos frutos en términos de los cambios de actitud frente al elitismo cultural y a la relación del arte con la educación están en pleno desarrollo.

## Referencias

Belandria, J. (2007). *Arte y Ciencia*. Mérida, Venezuela: Publicaciones Vicerrectorado Académico, Universidad de los Andes.

- Benedetti, M. (1973). *El escritor Latinoamericano y la Revolución Posible*. Buenos Aires, Argentina: Distribuidora Latinoamericana
- Calzadilla, A. (2009). “Arte, educación y creatividad”. *Revista de Investigación*, vol.33 N°66, 65-84. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142009000100004](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000100004).
- Carbonell, J. (2017, 22 de abril). 10 conexiones del cambio educativo. *Red Iberoamericana de Docentes*. [Entrada de Blog] recuperado de: <http://redesib.formacionib.org/blog/10-conexiones-del-cambio-educativo>
- Carvajal, B y Melgarejo I. (2014). “Métodos Creativos: uso de la teoría de las inteligencias múltiples en la praxis investigativa”. *Revista Latinoamericana de Multiciencias (RLM)* de la Universidad Politécnica de Guanajuato (UPG), Volumen 1, Número 1 pp. 77-90.
- Errázuriz, L. (2016). “La educación por el arte: ¿utopía o agente de cambio social?”. *Aisthesis*, N°60, 317-323. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812016000200024>
- Gardner, H. (1990). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/306570130/Gardner-Howard-Educacion-Artistica-y-Desarrollo-Humano-29421-r1-0-Diegoan>
- Garzón, N. (2015). *Didáctica del Teatro Escolar. Como desarrollar las artes escénicas en la escuela*. Recuperado de: <http://www.edicionesmadriguera.com.ve/2016/05/libro-didactica-del-teatro-escolar-de.html>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Macías, O. (2016). La pedagogía del encuentro, según Javier Abad. *Red Iberoamericana de Docentes*. [Entrada de Blog] Recuperado de: <http://redesib.formacionib.org/blog/la-pedagogia-del-encuentro-segun-javier-abad>
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en la educación y la Política*. Brasil: UFMG.
- Ministerio de Educación y Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de la República de Chile (2014) Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018) Recuperado de: <http://www.cultura.gob.cl/programas/plan-nacional-de-artes-en-la-educacion/>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta, Repensar la reforma, Reforma el pensamiento*. Buenos Aires- Argentina: Nueva Visión SAIC.
- Rojas, P. (2016). *El Aporte de las Artes y la Cultura a una Educación de Calidad Caja de Herramientas para la Educación Artística*. Chile: Publicación del consejo nacional de la Cultura, Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://www.cultura.gob.cl/publicaciones/caja-de-herramientas-para-la-educacion-artistica/>
- Rogero, J. (2016). Claves de una innovación educativa transformadora. *Revista Convives* N° 15, 5-12. Recuperado de: [https://issuu.com/cole2004/docs/revistaconvives\\_n\\_\\_15\\_septiembre\\_20](https://issuu.com/cole2004/docs/revistaconvives_n__15_septiembre_20)
- Ruiz, C. (2000). Educación por el arte, de H. Read. *Revista Aleph*. N° 114. 77-94. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/9373/>

- Saramago, J. (2004). *Ensayo sobre la Ceguera*, Colombia: Editorial Alfaguara.
- Silva, J. (2016). *El Arte una Herramienta con Alto valor Educativo*. Informe Académico para optar el Título de Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Perira recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7061/3725S586.pdf?sequence=1>
- Silva, L. (1979). *Belleza y Revolución*, Valencia, Venezuela: Vadell hermanos.
- Sequera, F. (2016) El Arte en la Educación, Sensibilización para el Pensamiento Crítico, ponencia presentada ante el Simposio “El Arte en la Educación, La sensibilización para el Pensamiento Crítico”, Congreso Internacional de Investigación e Innovación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo 2016 “encuentro de saberes a través del diálogo”, 13 al 15 de julio de 2016, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Carabobo, Valencia.
- Vidagañ, M.; Soria, V. y Lozano, N. (2016). “Arte y Educación: Espacios comunes. Reflexiones en torno a la práctica artística Mapa dels desitjos.” *EARI educación artística revista de investigación*, N° 7 135-145 recuperada de <https://dx.doi.org/10.7203/eari.7.8071>
- Warnken, C. (1995). Entrevista: “Creo que la física es lo mismo que la poesía” diario El País 15 noviembre 1995. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/1995/11/15/sociedad/816390032\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1995/11/15/sociedad/816390032_850215.html)