

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO CIENTO VEINTICUATRO

DOSSIER

LA EDUCACION ARTISTICA,
UN DESAFIO
A LA UNIFORMIZACION

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXXII, n° 4, diciembre 2002

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores,
y no necesariamente la de la UNESCO o de la redacción.
Las denominaciones empleadas en *Perspectivas* y la presentación
de los datos que en ella figuran no implican, por parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se ruega dirigir toda correspondencia relativa al contenido de la revista *Perspectivas* a la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.

Para mayor información sobre la Oficina Internacional de Educación, sus programas, actividades y publicaciones,
véase la página principal de la OIE en Internet:
<http://www.ibe.unesco.org>

Publicado en 2002 por la Oficina internacional de la educación
de la Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, (Francia)

PERSPECTIVAS

COMITE EDITORIAL

DIRECTORA DEL COMITÉ

Cecilia Braslavsky

MIEMBROS DEL COMITE

Cesar Bîrzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

REDACCION

DIRECTOR DE EDICION: **John Fox**

REDACTORA ADJUNTA: **Nadia Sikorsky**

ASISTENTE DE REDACCION: **Brigitte Deluermoz**

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXXII, n° 4, diciembre 2002

EDITORIAL

Una estrategia posible para reforzar las humanidades
en la educación

Cecilia Braslavsky

POSICIONES/CONTROVERSIAS

¿Cómo será la educación del siglo XXI?

Jérôme Bindé

DOSSIER: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, UN DESAFÍO A LA UNIFORMIZACIÓN

Introducción al *Dossier*

Nadia Sikorsky

La contribución de la educación artística a la vida de los niños

Kaori Iwai

La educación artística en los países del Magreb:
desarrollo del plan de estudios y
de los materiales didácticos

Mohammed Aziz Chafchaoui

La mediación artística en los procesos educativos

Michael Wimmer

Métodos activos en la educación artística en Lituania

Dalia Siaulytine

La ciencia y el arte: nuevos paradigmas en educación
y salidas profesionales

Lindy Joubert

La reconstrucción social a través del arte

Ana Mae Barbosa

Arte, cultura y ciudadanía en los proyectos
sociales del Brasil

Denise Espírito Santo

La enseñanza de la danza en la India

Sunil Kothari

La enseñanza de la música en África

Eric A. Akrofi

Escribir en la escuela

Caya Makhélé

TENDENCIAS/CASOS

Comunidades de aprendizaje de alta eficacia:
las investigaciones de intervención como medio
de superar la división entre teoría y práctica

*Erik De Corte
y Lieven Verschaffel*

Índice del volumen XXXII, 2002

Versión preparada para Internet
(El texto a publicarse podría presentar algunas modificaciones)

UNA ESTRATEGIA POSIBLE PARA REFORZAR LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACION

Entre los retos más importantes que se plantean en el siglo XXI está evitar que se repita una de las paradojas más sorprendentes del siglo XX. Nos referimos a la contradicción que se manifiesta entre el progreso extraordinario realizado en el ámbito de la escolarización de niños y jóvenes, por un lado, y la consumación de dos guerras mundiales y una sucesión de conflictos de todo tipo -interétnicos, intergeneracionales e interculturales- por el otro.

Por lo pronto, en los comienzos del siglo XXI ya han aparecido otros tipos de violencia en forma de trágicos períodos de terror que siegan vidas repentinamente entre la población civil inocente. Ante esta situación, la comunidad internacional está tratando de comprender mejor la globalización y proponer nuevas actitudes con respecto a ésta. El texto de Jérôme Bindé en el presente número de *Perspectivas* se enmarca dentro de los esfuerzos que en tal sentido surgen de nuestra Organización.

Por su parte, los responsables de las políticas educativas y los educadores están de acuerdo en señalar que es más importante que nunca conseguir que la educación alcance todos los aspectos de la personalidad. Después de un siglo en el que se ha dado prioridad al hecho de dar y recibir información, y en el que las prácticas de evaluación de la calidad de la educación también han hecho hincapié en los aspectos instrumentales de la enseñanza, ha emergido -modestamente unas veces, firmemente otras- el sentimiento de que los aspectos espirituales y simbólicos deben volver a ser primordiales en las prácticas e instituciones educativas. Ciertamente, entender las formas de expresión y la producción espiritual y simbólica de otros pueblos puede suponer una contribución muy significativa a la paz, al entendimiento internacional y, como consecuencia, a hacer que la globalización tenga un rostro más humano, como desea la mayoría de la humanidad. Por este motivo, hemos decidido dedicar el *dossier* de este número -por primera vez en la historia de *Perspectivas*- al tema de la educación artística. La introducción, a cargo de Nadia Sikorsky, nos pone en contacto con la variedad y la riqueza de los artículos seleccionados.

El artículo de la sección “Tendencias/Casos” de este número, de Erik De Corte y Lieven Verschaffel, trata sobre “investigaciones de intervención” en la educación. Sin duda, existen en el mundo de la educación indicios claros de por qué y dónde debemos reformarla;

lo que no está tan claro es cómo se debe llevar a cabo. Ante esta situación, el método de trabajo que proponen dichos autores puede ser de gran utilidad.

Por último, no es posible concluir el editorial de este número de *Perspectivas* sin hacer referencia a algo que ha ocurrido recientemente. Nos referimos al anuncio oficial de que Estados Unidos de Norteamérica volverá a ser un Estado Miembro de la UNESCO. En la inauguración de la reunión del Consejo Ejecutivo -justo cuando estábamos terminando la preparación del presente número-, el director general, Koïchiro Matsuura, destacaba la importancia de este hecho y las razones dadas por Estados Unidos para su vuelta: “contribuir al fomento de los derechos humanos, la tolerancia y la educación” por medio de acciones orientadas a las reformas de los currículos y la renovación de los libros de texto en las escuelas. Un tema de esta envergadura merece un tratamiento especial, y eso es lo que intentaremos hacer en la sección “Posiciones/Controversias” del próximo número de *Perspectivas*.

CECILIA BRASLAVSKY

Versión original: francés

Jérôme Bindé (Alemania)

Se incorporó a la UNESCO en 1984. En la actualidad es subdirector general adjunto en el sector de las ciencias sociales y humanas y director de la División de Prospectiva, Filosofía y Ciencias Humanas. También es secretario general del Consejo sobre el Futuro y coordina las “Conversaciones del siglo XXI” y los “Encuentros filosóficos de la UNESCO”*. Posee una maestría de Filosofía y Estética de la Universidad de París I. Dedicó la primera parte de su carrera a la docencia y la investigación, y fue, en particular, conferenciante de historia de las ideas en la Escuela Politécnica. Ha colaborado en las secciones de opinión de publicaciones periódicas de referencia de más de setenta países de diferentes regiones del mundo. Fue director y coautor del trabajo colectivo *Claves para el siglo XXI* (2000) y coordinador del informe internacional prospectivo *Un mundo nuevo* (1999).

* En inglés, la nota biográfica del autor es diferente. Se menciona el UNESCO Philosophy Forum en lugar de “Encuentros filosóficos de la UNESCO”.

POSICIONES/CONTROVERSIAS

¿COMO SERA LA EDUCACION

DEL SIGLO XXI?¹

Jérôme Bindé

*La tercera revolución industrial y la mundialización concomitante no han encontrado todavía el nuevo contrato social que necesitan. Las sociedades del siglo XXI tendrán que forjarlo sin demora, ya que el contrato social de la segunda revolución industrial y de 1945 - el “fordismo” en el ámbito económico y el Estado benefactor en la esfera social - sigue desintegrándose y erosionándose a ojos vistas. Humanizar la mundialización, convertirla en una promesa y un proyecto, darle sentido: éste debería de ser el objetivo del siglo XXI. La educación para todos a lo largo de toda la vida será uno de los pilares de ese nuevo contrato social. Es un empeño enorme, que debería ser el gran proyecto de las próximas décadas. Para ello, será preciso convertir la educación para todos durante toda la vida en un verdadero desafío de la democracia y, por ende, dismantelar el *apartheid* escolar y universitario que se encuentra en plena expansión. La reconstrucción de la educación - en tanto que proyecto de formación cívica y de igualdad real de oportunidades para todos - debería ser una misión prioritaria. A falta de una voluntad política firme y de un verdadero proyecto educativo a largo plazo, bien podría sobrevenir una segmentación de la educación para todos a lo largo de toda la vida, con arreglo a una lógica de fraccionamiento que concedería a una elite el acceso al paraíso del conocimiento, mientras que los nuevos marginados estarían condenados al*

infierno de los nuevos guetos educativos y una masa intermedia quedaría relegada a purgatorios ineficaces.

La educación del siglo XXI debería dar además a las mujeres el pleno dominio de su destino. Hoy en día sabemos que, si hay un factor esencial para reducir la fecundidad, ese factor es la educación y, en primer lugar, la de las mujeres. Porque la escuela es el mejor contraceptivo. Según el Banco Mundial, en ciertas regiones donde no se permite que las niñas asistan a la escuela secundaria, la tasa de natalidad es de siete hijos por mujer. Donde 40% de las niñas están matriculadas, la media baja a tres hijos por mujer. Sin embargo, 29% de las jóvenes del mundo todavía están privadas de enseñanza elemental. Por ende, es preciso garantizar a las mujeres *el acceso, en condiciones de igualdad* con los hombres, a la educación a lo largo de toda la vida.

Pagar las deudas del siglo xx: educación para todos

El siglo XX concluyó con el fracaso parcial del magno cometido educativo que se había comprometido a nivel mundial: la erradicación del analfabetismo. En 1999, se calculaba que había en el mundo 880 millones de analfabetos mayores de 15 años, de los cuales dos tercios eran mujeres. Es cierto que el analfabetismo ha disminuido mucho en términos relativos, pero, en una generación, ha seguido creciendo en términos absolutos: aunque el porcentaje de analfabetos pasó de 30,5% en 1980 a 22,7% en 1995, su número creció: de 877 a 884 millones en el mismo periodo. Sin embargo, el número total de analfabetos en el mundo debería reducirse nuevamente a 876 millones a finales del año 2000, y ser ya sólo de 840 millones en 2010².

La nueva generación va a tener que enfrentarse simultáneamente, en los años venideros, con los retos no resueltos en el siglo XX y con los del siglo XXI. Ni siquiera en las grandes ciudades del Norte, los sistemas educativos son capaces de garantizar la alfabetización duradera del conjunto de la población. El analfabetismo funcional, o sea, la incapacidad de leer y escribir un texto sencillo y breve sobre asuntos de la vida diaria, aunque se lo entienda, está mucho más extendido de lo que sugieren las estadísticas oficiales. La mayoría de los estudios recientes señalan que más de la décima parte y, con mucha frecuencia, cerca de la quinta parte de la población de los países industrializados son analfabetos funcionales.

Esta obsolescencia de las modalidades clásicas de educación se ve agravada por la rapidez y hondura de los cambios inducidos por el desarrollo de las nuevas tecnologías y la

innovación científica. Al tiempo que crece regularmente el componente de información en la producción de bienes y servicios, y que se aplican masivamente las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación para reducir los costos de producción, la educación se ve puesta en tela de juicio. Las crisis de los sistemas educativos nacionales muestran la dificultad de conciliar la misión tradicional, asignada a la escuela, de perpetuar y transmitir los conocimientos, con la nueva exigencia que debe afrontar: la de brindar un marco y unas formaciones aptas para responder a los nuevos retos sociales y las nuevas necesidades de la economía.

La educación en red

Uno de los retos más importantes de la educación en el siglo XXI consistirá en poner las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la difusión del conocimiento y de las competencias. *Dichas tecnologías permiten una “deslocalización” material del saber, mediante su colocación en redes.* De este modo, el conocimiento dejará de concentrarse en sitios remotos, distantes entre sí, privilegiados y a menudo inaccesibles o reservados a los iniciados. *El reto es transformar la educación a distancia, que es materialmente posible, en instrumento de una educación sin distancias, democrática y adaptada a cada individuo; una educación garantizada por doquiera y para todos* (ver Recuadro 1).

En este sentido, se trata de un imperativo ético, pero también económico, puesto que en muchos países los presupuestos nacionales no alcanzan a garantizar las inversiones que necesita el desarrollo de la educación de estilo tradicional. En ese contexto, ¿por qué no ensayar una modalidad educativa novedosa? Ésta es la idea que propugna Michel Serres: “En los países ricos o pobres, al menos hablando en términos financieros, las soluciones de los problemas que plantean el desempleo, el hambre, la violencia, las enfermedades, las crisis económicas y la explosión demográfica [...] dependen, en gran medida, del desarrollo científico de las personas y las colectividades: en efecto, la innovación dirige la economía. De modo que todos los países del mundo, incluso los más ricos, ven aumentar la demanda de formación profesional al menos en un 10% anual, mientras que su presupuesto de enseñanza y formación, ya sea público o privado, regional o nacional, no alcanza a crecer porque ya está saturado. [...] La formación a distancia, mediante las tecnologías actuales, es más barata que la enseñanza tradicional, cuyo costo abrumador tropieza por doquier con recursos menguantes. [...] ¿Qué hacer? Decidirse a aplicarla”³.

Al tiempo que aportan soluciones, las nuevas tecnologías amenazan con ampliar las desigualdades. Su rápido desarrollo induce una nueva modalidad de analfabetismo, el *analfabetismo informático*. El meollo de la tercera revolución industrial, cuyo motor principal es la revolución informática, atañe fundamentalmente al tipo de organización laboral que va a engendrar y a la estructura social resultante. Si en lo sucesivo, los trabajadores calificados están en mejores condiciones de afrontar las nuevas configuraciones de la economía y de conseguir integrarse en un mercado de trabajo internacionalizado, es de temer que se genere paralelamente, tanto en los países ricos como en los menos desarrollados, un grupo de marginados sin competencias suficientes⁴, y de antemano excluidos por quienes los considerarían, sin razón, incapaces de desempeñar un determinado trabajo.

Recuadro 1. La organización de redes

Los centros públicos que reúnen las tecnologías, las fuentes de conocimientos y el personal competente, pueden desempeñar un papel dinamizador en las zonas donde se concentra la pobreza, siempre que se aliente y facilite en alguna medida el acceso a los mismos. Gracias a la creación de redes, puede albergarse la esperanza de lograr una redistribución mejor, de las áreas más prósperas a las menos favorecidas. En este ámbito se llevan a cabo actualmente experiencias alentadoras. Al respecto, cabe citar el proyecto de la Universidad de Berkeley, California, titulado *Electronic Mentoring, Teaching and Information Resource Network Project* [Proyecto para la puesta en red electrónica de recursos de tutoría, enseñanza e información], cuyo objetivo es facilitar a todos los estudiantes y profesores de California el acceso por computadora a los recursos de la universidad, en particular a los miembros de las minorías, los minusválidos y los estudiantes de los medios más pobres⁵. Resulta esencial mantener una política sistemática de creación de estos centros, sobre todo en las zonas marginadas, con miras a facilitar el acceso de todos al conocimiento.

¿Qué factores modularán la educación de aquí al 2020?

Diversos factores⁶ influirán en el porvenir de la educación en los próximos veinte años. El primero será la aplicación de las redes electrónicas como instrumentos para propiciar el aprendizaje, merced a las ventajas que ofrecen desde el punto de vista cognitivo. El segundo será el concepto de “ambientes de aprendizaje”, que ha de tener en cuenta los aportes de nuevos conocimientos - en particular de la biología - al estudio y el dominio de los procesos cognitivos. El tercero será el de la observación atenta y la traducción, en términos de contenidos del aprendizaje, de saberes contemporáneos que están en plena evolución. Por supuesto, en esta perspectiva ha de darse prioridad a los conocimientos científicos, pero también habrá que tomar en cuenta los históricos y sociales, que permiten establecer referencias culturales, éticas y de ciudadanías plurales (local, nacional, regional y mundial).

El cuarto factor será la gestión de la interconexión, a lo largo de toda la vida, de los periodos de educación y aprendizaje, y los que se dediquen al trabajo y al ocio. Un quinto factor será la evolución de las instituciones educativas hacia una gestión más flexible y menos jerárquica, que las convertirá en empresas educativas más autónomas (públicas, privadas, asociativas o con fines no lucrativos), pero que compartirán normas docentes comunes, a fin de poder comunicarse entre sí y preparar a los alumnos para las exigencias del conocimiento y las ciudadanías del porvenir. El sexto factor será la intervención de los poderes públicos, que deben determinar las estrategias de los sistemas educativos, tanto públicos como privados, concebir nuevas modalidades de financiación y establecer los vínculos o acuerdos con los sistemas de comunicaciones y de edición relacionados con la educación y que suelen estar en manos del sector privado. El séptimo factor es la evolución de las diversas instituciones educativas (formales, no formales, a distancia o alternativas) que deberán aprovechar, gracias a los préstamos recíprocos y la formación de alianzas, la diversidad de enfoques para enriquecerse mutuamente y afrontar el reto de las desigualdades cada vez más acusadas en lo que respecta al acceso futuro a los recursos y las nuevas tecnologías, necesarias para el aprendizaje y la docencia.

Hasta el momento, la educación utiliza sobre todo recursos humanos y consume poco capital. Casi 80% de los gastos relativos a la educación en que incurren los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) se dedicaban al personal hasta hace algunos años⁷. En la actualidad, las escuelas siguen organizadas de modo casi sistemático según el modelo de las “cuatro unidades”: un maestro, una materia, una hora y una clase. Es cierto que desde hace tiempo existen equipos pedagógicos de nuevo cuño y escuelas experimentales, pero el modelo general se mantiene sin cambios fundamentales. Verdad es que otras modalidades educativas se aplican en diversos contextos: la educación no formal (por ejemplo, el museo interactivo), la educación a distancia (como en el caso de la *Open University* del Reino Unido) o la educación alterna (que se divide entre la escuela y el centro de trabajo). Es evidente, en cada caso, que la aplicación de instrumentos de aprendizaje (manipulaciones en los museos, los dispositivos de comunicación y las redes en la educación a distancia, y los instrumentos de trabajo en la educación alterna) ha inducido modificaciones en el esquema básico de las “cuatro unidades” y, por ende, ha causado una diversificación del acto pedagógico.

De modo que en nuestro siglo, el auge de las redes debería ir acompañado de una reorganización de la educación y, por lo mismo, del aprendizaje. Algunos expertos temen que la estructura de las “cuatro unidades” pueda representar, por su rigidez, el mayor obstáculo a

la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito de la educación. Después de todo, pese a las revoluciones tecnológicas e históricas que han acontecido, nada hay, en este principio del siglo XXI, que se parezca más a un aula escolar en la mayoría de las sociedades contemporáneas que una clase en tiempos del imperio romano o de la Grecia antigua. De manera que, tal vez, el temor de los expertos estaría justificado considerando sólo estas dos variables: el uso de la tecnología y la organización del sistema escolar. En realidad, hay que tomar en cuenta otros tres factores esenciales.

El primero es la dimensión económica, pues los gastos han alcanzado ya un tope en la mayoría de las naciones industrializadas y, sin duda, lo alcanzarán también, en los próximos años, en numerosos países en desarrollo. En efecto, los países ricos dedican a la educación alrededor del 6% del producto interno bruto (PIB), y a veces más; algunos países del Sur ya han superado este nivel o lo superarán en los próximos años. Por otra parte, esta cota es la que recomienda la Comisión Delors⁸. Es difícil imaginar que pueda superarse en mucho esa cifra, en momentos en que el aumento de los gastos de salud pública, la extensión de las expectativas de vida y el costo de los sistemas de jubilación gravan considerablemente las economías, al tiempo que la mayoría de los países industrializados tratan de limitar los aumentos del gasto público en estos ámbitos. El segundo factor que inducirá a reorganizar la enseñanza y las formas de aprendizaje es la combinación de la demanda educativa de las familias con la de la tercera revolución industrial que, al aumentar la competencia económica, proporciona una ventaja comparativa a los países que cuentan con la mano de obra más capacitada. El tercer factor es la gestión de las instituciones educativas, que deberá evolucionar bajo la influencia de la competencia existente entre instituciones y sistemas educativos: dicha gestión pasará, con toda probabilidad, de modalidades administrativas a otras que transformarán a las instituciones en verdaderas empresas de formación, tanto públicas como privadas o con fines no lucrativos, en las cuales los resultados se medirán con el rasero de los medios que se empleen.

El efecto combinado de estos cuatro factores (la aplicación de redes de gran potencial al aprendizaje y el conocimiento, las restricciones económicas, los nuevos métodos de gestión de las instituciones educativas y la demanda social de mejores resultados ante las exigencias de la tercera revolución industrial y la competencia económica mundial) debería generar a largo plazo cambios profundos en la organización de las instituciones educativas, transformación que sin duda se acelerará en los países más ricos, debido al rápido aumento de la productividad de los servicios.

Si se quiere que la educación para todos llegue a ser realidad, es menester un equipamiento mínimo en materia de nuevas tecnologías. Sin duda, estas inversiones son menos espectaculares que la construcción de edificios o autopistas, pero sus efectos son más duraderos y profundos. Dicho con otras palabras: *invertir en la educación es invertir en el desarrollo*. Son estas inversiones, en gran medida intangibles e invisibles, las que proporcionan cimientos sólidos a cualquier política de desarrollo. Pero si la creación de redes se gestiona mal, lo más probable es que su impacto sobre la educación sea sumamente limitado. En este ámbito, los poderes públicos desempeñan un papel decisivo: con esta perspectiva, será preciso prever una *negociación para obtener tarifas que permitan un acceso igualitario a las nuevas tecnologías*.

La expansión de la educación a distancia

En los países industrializados, prosigue el desarrollo de la educación a distancia, mediante la aplicación del potencial de las nuevas tecnologías. Por ese camino, la *Open University* de Londres ha llegado a ser la mayor institución pedagógica del Reino Unido. Pero los países industrializados no son ni deben ser los únicos interesados en el desarrollo de programas de esta índole. Las nuevas modalidades de comunicación han de servir, ante todo, a los países que padecen un analfabetismo masivo, en combinación con los medios tradicionales de difusión del conocimiento. En 1993, las posibilidades de acceso a los sistemas tradicionales de comunicación en los países en desarrollo, en comparación con la disponibilidad en los países industrializados, eran, en promedio de 5% para el teléfono, 25% para el correo, 10% para los libros y la televisión, y 16% para la radio y los periódicos. De modo que es preciso realizar esfuerzos considerables en lo que respecta a las tecnologías tradicionales, a menudo menos costosas que las nuevas. Sin embargo, algunos países en desarrollo, gracias a la instalación de modernas infraestructuras de comunicación en su territorio, van a entrar directamente en el mundo de las nuevas redes.

Las múltiples actividades de este tipo que se llevan a cabo en los países del Sur demuestran que éstos han comprendido los beneficios que pueden obtener de la educación a distancia. En realidad, son las capas sociales más pobres las que pueden esperar mayores beneficios de las nuevas tecnologías. Al respecto, tiene particular significado la iniciativa conjunta que la UNESCO lanzó en la Cumbre de Nueva Delhi sobre la Educación para Todos, en 1993. Esta iniciativa permitió que nueve países muy poblados del Sur (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán) compartieran experiencias y

aunaran esfuerzos en el ámbito de la educación a distancia. Estos países, donde se encuentra el 70% de los analfabetos y más del 50% de los niños sin escuela del mundo, han comprendido el grado de progreso que pueden inducir las nuevas tecnologías, en particular el empleo de satélites para difundir el conocimiento hasta en las aldeas más remotas⁹. Es preciso recordar también que *ocho de las once mayores instituciones de educación a distancia del mundo* (las que en 1996 contaban con más de 100.000 estudiantes matriculados en cursos acreditados) *se encuentran en países en desarrollo*¹⁰.

Educación para todos a lo largo de toda la vida

La asimilación de tecnologías y conocimientos científicos que se renuevan permanentemente exige una capacidad de adaptación y una voluntad de saber que los sistemas educativos deben promover. En lo sucesivo, el desarrollo de las facultades de aprendizaje será más importante que la acumulación de conocimientos. El asunto no es tanto aprender como aprender a aprender¹¹. Es sabida la frase que un niño dirigió a su maestro, referida por el psicoanalista Bruno Bettelheim: “Enséñame a hacerlo yo solo”. Esto es tanto más esencial cuanto que la mayoría de los expertos en prospectiva vaticinan que el espectro de los oficios cambiará rápida y profundamente; es imposible saber con precisión cuáles serán los oficios más relevantes dentro de diez o veinte años. De modo que, para evitar que el sistema educativo produzca futuros desempleados, será preciso renunciar a la oposición tradicional entre tiempo de estudio y tiempo de trabajo. La distinción entre el aprendizaje y su aplicación profesional es ya imposible en una sociedad donde los descubrimientos científicos y sus aplicaciones concretas se suceden a un ritmo cada vez más rápido, que nada tiene que ver con lo que podía antes aprenderse en una vida y una carrera profesional. En lo sucesivo, la educación debería ofrecer a cada cual no tanto una especialización como la capacidad de cambiar de especialidad a lo largo de la existencia y de afrontar los cambios económicos y sociales; tiene, por tanto, la obligación de ser transdisciplinaria.

Con esta perspectiva, hay que considerar la educación ya no como un aprendizaje limitado en el tiempo, sino como un proceso que continúa durante toda la vida. *La educación para todos durante toda la vida no es simplemente la suma de la educación inicial más la formación permanente*¹², *presupone el surgimiento de una sociedad educativa, que ha superado el concepto limitativo y compartimentado de las tres etapas de la vida: la del aprendizaje, la del trabajo y la del descanso. Un enfoque estrictamente social no es suficiente para luchar contra el desempleo. Hay que atreverse a aplicar remedios de índole educativa, si*

se quiere compensar las pérdidas de calificación, que serán cada vez más frecuentes en una economía y un entorno tecnológico que se encuentran en constante mutación. Con esta perspectiva, es menester dar prioridad a todas las variantes de la formación postsecundaria, a las experiencias de aprendizaje en el trabajo o de manera complementaria con éste, y a la educación de adultos. Por ejemplo, de la Universidad de Phoenix, en Arizona, dependen ya 66.000 alumnos mayores de 23 años que desempeñan trabajos asalariados; en su mayoría, cursan estudios nocturnos en 13 estados de la Unión, Puerto Rico y Canadá, y su sistema de educación a distancia cuenta con 9.500 estudiantes, cuya edad promedio es de 38 años¹³.

Con miras a garantizar este acceso fundamental a la educación durante toda la vida, Jacques Delors propuso la creación de un “crédito-tiempo” [*crédit-temps*], una especie de bono de formación que daría a cada persona el derecho a cierto número de años de aprendizaje, y que cada cual usaría en función de sus preferencias, su itinerario personal, su experiencia escolar y el ritmo temporal que le acomode. En particular, esta solución permitiría otorgar una segunda oportunidad a quienes abandonen el sistema educativo a los 16 o 18 años.

En esta perspectiva, será preciso *proponer una nueva definición del papel de la Universidad*. Ésta no puede seguir operando en un recinto hermético. Es preciso que se libere del doble síndrome del molino de diplomas y de la torre de marfil, para llegar a ser, por un lado un recurso local de desarrollo y, por otro, un centro de irradiación cultural. La Universidad del siglo XXI será, por necesidad, una institución de contenido cívico y ha de desempeñar un papel decisivo en la profundización de la democracia. De este modo ha de abrirse al mundo profesional y tomar en consideración las necesidades reales de la sociedad. La formación permanente representa la concreción de la educación a lo largo de toda la vida: a partir de ahora, la trayectoria educativa se extiende a lo largo de todo el tiempo vital. Y esa trayectoria de aprendizaje ha de ser accesible a todos por igual, ya que, como proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos. ¿Logrará el siglo XXI hacer realidad el ideal de Sócrates, que ya en la Antigüedad proclamó el principio de que la educación era una tarea para toda la vida?

**La educación en singular y en plural:
trayectorias personalizadas y valores comunes**

Gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías, la educación experimentará una mutación pedagógica considerable, pero no por eso debería perder su vocación humanista y pluralista. Tendrá que aprender a desarrollar la capacidad y el talento particular de cada persona y a superar la uniformidad, que imponía una trayectoria académica casi idéntica a todos los alumnos, basada en un enfoque unidimensional de la inteligencia. De modo que los sistemas educativos deberían ofrecer una variedad más amplia de materias y modalidades de enseñanza, al igual que posibilidades de formación extraescolares. Como señaló el ex ministro de Educación de Francia, Claude Allègre, el fomento de la imaginación, la sensibilidad, la capacidad de soñar y de disfrutar, la creatividad individual o colectiva forman parte del cometido de la escuela, tanto como la adquisición de conocimientos¹⁴. De este modo, la educación podría optimizar el potencial de cada cual, dándole la posibilidad de cultivar los rasgos más notables de su personalidad¹⁵.

Por lo tanto, en el siglo XXI, la educación debe simultáneamente adaptarse al individuo y edificar los valores culturales y las referencias éticas de una sociedad de ciudadanos. La dinámica del conocimiento y la tecnología, que transforma actualmente el mundo, no ha de desembocar en el fraccionamiento del saber y en la incapacidad de solucionar pacíficamente los conflictos mediante la democracia y la negociación. Es importante que la torre del conocimiento que los seres humanos levantan hoy no se convierta en una Torre de Babel, en la que cada cual hablaría un idioma ininteligible para los demás. Nuestras sociedades no pueden prescindir de la reflexión permanente y crítica, destinada a definir los conocimientos que constituyen una referencia para todos y sin la cual la democracia sería una palabra hueca. *Por ende, en el siglo XXI sería útil no reducir la enseñanza de la filosofía y la historia, sino, por el contrario, lograr su mejora y extensión.* En particular, debería implantarse la obligatoriedad de cursar estudios de filosofía al final de la enseñanza secundaria, durante uno o, a ser posible, dos años, en los países donde esa materia todavía no se estudia. En lo que respecta a la historia, debería de abrirse mucho más a los ámbitos regional y mundial, sin abandonar por ello la dimensión nacional de su contenido.

En la historia y la filosofía se reflejan los valores esenciales que los seres humanos transmiten a sus hijos mediante la educación. Asimismo, la cultura general reviste gran importancia, cuando se la concibe no como un enciclopedismo libresco y particularista, sino como un instrumento de percepción de problemas, de vinculación al prójimo y de análisis a largo plazo. La universalización de los conocimientos debe propiciar la creación de una comunidad humana de escala nacional, continental y mundial. La Comisión Delors consideró, en una apreciación certera, que la educación debe basarse en cuatro pilares: *aprender a*

conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En esa perspectiva, *la educación cívica constituye una prioridad, tanto para la enseñanza primaria como para la secundaria.* Sin duda, la escuela desempeña un papel esencial en la tarea, siempre renovada, de edificar la comunidad humana. Esta vocación no debe abandonarse, ahora que mengua la eficacia con que las estructuras familiares y sociales transmiten los valores y las referencias culturales. Se trata de reconstruir un ideario cívico, sin perder de vista la especificidad de los grupos sociales y las transformaciones que éstos experimentan; un ideario capaz de abarcar simultáneamente la perspectiva local, nacional, regional y mundial. Sin desnacionalizar la educación, ha llegado el momento de universalizarla, en el sentido cabal de la palabra, para preparar a los jóvenes a vivir el pluralismo y asumir el mestizaje cultural, a la escala de la Tierra patria.

Una nueva relación con el conocimiento

Replantearse el tema de la educación significa, ante todo, dar cabida en ella a numerosos y diversos conocimientos, en particular los vinculados a la ciencia y la tecnología. Los nuevos programas deben acoger esos saberes novedosos, por ejemplo, los adelantos en materia de biología o de astrofísica. Además, con suma frecuencia los métodos didácticos o de evaluación de conocimientos todavía se encuentran retrasados con respecto a las realidades y aspiraciones de la población, especialmente en lo relativo a la evolución de la economía, la tecnología y la sociedad, y no siempre toman en cuenta las dificultades de los alumnos menos aventajados. Es preciso aplicar la imaginación a la preparación de los nuevos programas, para que éstos acojan nuevas asignaturas y tomen en cuenta la diversidad del alumnado que ha de estudiarlas¹⁶.

En esta perspectiva, es importante que sigamos reflexionando sobre los métodos y el funcionamiento de la construcción del conocimiento¹⁷, dicho de otra forma, sobre el conocimiento reflexivo, que permite aprender a aprender. La comprensión de las modalidades de asimilación del conocimiento permite controlar de modo consciente y voluntario el proceso de incorporación del saber. Este proceso cambia de un ámbito o de un tipo de conocimiento a otro, permite dominar el razonamiento y el funcionamiento de la memoria, y permite enriquecer y diversificar el modo de aprender. Tanto la enseñanza y la aplicación de los conocimientos como la prolongación del aprendizaje durante toda la vida dependen íntimamente de la posibilidad de controlar y adaptar el esfuerzo cognitivo a su objeto. Ahí radica una de las condiciones para librarse del temor a la novedad, responsable de numerosos

bloqueos, en particular entre los adultos. Además, el empleo de las nuevas tecnologías exige una nueva forma de inteligencia, *puesto que las redes se organizan según la iniciativa personal y permiten la interactividad con las ideas y los datos, tanto como con las personas*. No sólo dejan a cada cual la tarea de explorar, navegar, verificar y validar, sino que también estimulan la colaboración en la producción del conocimiento entre profesores y alumnos. Además, permiten una “escenificación” del esfuerzo cognitivo, que posibilita, en caso necesario, la clasificación, compilación y localización de los conocimientos. En lo sucesivo, la computadora conectada a la red permite establecer un diálogo entre el discípulo y el maestro.

Sin embargo, la nueva relación con el conocimiento que predominará en el siglo XXI presupone una transformación más radical. Según Edgar Morin, ese nuevo vínculo exige una verdadera reforma del pensamiento, que se caracterizará por una atención mayor a la complejidad de los problemas, a la globalidad y la multidimensionalidad de los sucesos. Una relación así debería crear pasarelas entre los diversos ámbitos de la realidad y del saber. Esta reforma del pensamiento es indispensable, si se quiere definir la educación de un modo que no sea estrictamente cuantitativo. Sin duda, no se trata de desatender los medios materiales, indispensables para que el sistema educativo funcione adecuadamente. Pero también será preciso promover ideas nuevas, si queremos evitar la aplicación sucesiva de reformas que, en cada momento, tendrían apenas una función paliativa, sin alcanzar a modificar los cimientos de la actividad pedagógica. Edgar Morin describe con precisión el círculo vicioso de la reforma educativa, al señalar que “no es posible reformar la institución sin haber reformado antes los espíritus; pero no es posible reformar los espíritus sin haber reformado antes las instituciones”¹⁸. Esta reforma de la educación, que se apoya en una reforma del pensamiento, abre la vía a una reforma de la participación que permita la contribución de cada ciudadano a la toma de decisiones y al derecho de supervisarlas. Dicho en otros términos, la reforma del pensamiento es la clave de la participación en una democracia cognitiva y prospectiva, basada en la difusión de la educación para todos a lo largo de toda la vida¹⁹.

Una relación nueva entre el maestro y el alumno

¿Quién no se ha quejado alguna vez de la inercia del sistema educativo? Inercia que se atribuye con frecuencia a su función tradicional de reproducción y conservación del saber. Ahora bien, la escuela debería ser en lo sucesivo el centro innovador por excelencia. Sólo así podrá remediar eficazmente el malestar que suscita el contraste entre las exigencias que ya se

manifiestan y la insuficiencia o el impacto limitado de las reformas que se aplican. *El surgimiento gradual de una sociedad de la educación ofrece la oportunidad de superar la imagen de un aprendizaje concentrado en un tiempo –la juventud–, en un espacio –la escuela– y confiado a un solo maestro o a una serie sucesiva o simultánea de maestros únicos.* La *hibridación* de las modalidades de acceso al conocimiento y la diversificación de los protagonistas didácticos son requisitos esenciales para lograr una educación y una sociedad sin distancias.

Sin embargo, es menester que la integración de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje se realice sin menoscabar la relación interpersonal entre maestro y alumno. *La educación sigue siendo, en lo fundamental, una interacción entre seres humanos.* Las nuevas tecnologías pueden ampliar y diversificar esa relación. El aprendizaje a distancia que Internet ha hecho posible no sustituye a los libros ni a la relación privilegiada entre el alumno y su profesor²⁰. Porque la computadora no logrará jamás reemplazar a un maestro de carne y hueso que educa a sus alumnos²¹. La tecnología no puede sustituir al maestro y no lo hará, por la simple razón de que la educación, como el psicoanálisis, se basa de manera decisiva en lo que Freud denominó la *transferencia*. Merced a esta operación, el paciente, durante el tratamiento, hace al psicoanalista objeto de un sentimiento afectuoso (transferencia positiva) u hostil (transferencia negativa) que experimentó originalmente, sobre todo en la infancia, por otra persona (en regla general, por el padre o la madre). Ni siquiera imaginando una computadora inteligente o capaz de expresar afectos, como la que buscan actualmente los investigadores del MIT (Massachusetts Institute of Technology), resulta imaginable que en un futuro previsible pueda eliminarse el elemento de transferencia inherente a la educación, salvo en caso de sobrevenir una mutación altamente improbable en la psique humana.

Cambiar la faz de la escuela y diversificar sus funciones equivale entonces a plantear la cuestión del papel futuro, sin duda fundamental, que ha de desempeñar el maestro. *No cabe duda de que el maestro no será tan sólo el transmisor solitario de un saber especializado, sino que sus funciones podrían diversificarse y enriquecerse,* si tan sólo una formación y un reconocimiento social a la medida de su responsabilidad, acompañados del sueldo adecuado, vinieran a darle la capacidad y la voluntad de hacerlo. En el siglo XXI es fundamental restaurar la autoridad del docente²², condición *sine qua non* para que se realice la transferencia pedagógica. La transmisión de conocimientos seguirá siendo la función principal del maestro, pero también se le exigirá que explique los objetivos y el sentido del acto cognoscitivo, oriente los itinerarios, genere las dinámicas colectivas en los grupos a su cargo, y evalúe a los alumnos y las fuentes del aprendizaje. *Las competencias del maestro se*

distribuirán entonces entre el dominio de los campos del saber, el conocimiento de los discípulos y la capacidad de concebir y gestionar los ámbitos del aprendizaje. De modo aún más cabal que en el pasado, su tarea docente no podrá limitarse a la simple transmisión de conocimientos. Si hay alguien para quien la formación ha de ser más que nunca permanente, esa persona es el maestro.²³

El papel del Estado

La realización de los cometidos antes descritos necesitará inversiones sumamente importantes. Puesto que la rentabilidad de estas actividades seguirá siendo en gran medida indirecta y la educación ha de permanecer como un ámbito de solidaridad prioritaria, los poderes públicos deberán seguir financiando masivamente el sector de la enseñanza, exigencia que no contradice la necesidad de hallar modalidades descentralizadas y flexibles de gestión para las empresas educativas. La dirección de esta reforma de la gestión educativa será uno de los retos principales de las dos primeras décadas del siglo XXI.

El Estado ha de comprender también, en todas sus dimensiones prospectivas, el alcance de las transformaciones que implicará la transición a la educación para todos durante toda la vida, y deberá adelantarse a dichos cambios mediante la aplicación de reformas considerables. La inercia no dará buenos resultados, pues si los poderes públicos no afrontan este desafío, es obvio que el sector privado lo hará (como ocurrió en Francia hace un cuarto de siglo tras la promulgación de la ley Delors sobre educación permanente, muy a pesar de su promotor). El Estado tendrá que garantizar también la promulgación de estándares educativos, cuya responsabilidad técnica podrá delegar, en ciertos casos, a instituciones autónomas de referencia, a fin de obtener un mejor seguimiento de la evolución de los conocimientos, de las necesidades y aspiraciones de la sociedad y de los saberes relativos a los procesos cognitivos y de aprendizaje.

Por último, el Estado deberá llevar a cabo actividades en alianza estratégica con los sectores de la publicación electrónica y las telecomunicaciones. Esas operaciones conjuntas, realizadas con el debido respeto a la índole, generalmente lucrativa, de dichas empresas, permitirían confeccionar políticas tarifarias precisas, orientadas a propiciar el desarrollo de los dispositivos de aprendizaje capaces de mejorar la calidad y la productividad de la educación. En este ámbito, la selección de políticas económicas hábiles será decisiva para el éxito o el fracaso de la transformación de los sistemas pedagógicos. Los países que sean capaces de

realizar una buena selección estratégica, sin desatender sus tradiciones, obtendrán ventajas cruciales desde el punto de vista económico.

¿Seremos capaces de forjar una educación que elimine las distancias entre los pueblos y dentro de cada país, y que conserve, al mismo tiempo, las referencias de sentido, pertenencia y valor, sin las cuales desaparece toda noción de coherencia ética? La humanidad posee hoy los instrumentos que harían posible esta reducción de distancias: ahora sólo tiene que aplicarlos y distribuirlos equitativamente. La educación para todos a lo largo de toda la vida será el reto decisivo del siglo XXI.

Notas

1. Este artículo resume, en lo fundamental, algunas de las sugerencias de reflexión y de acción que contiene el informe prospectivo mundial preparado por Federico Mayor y Jérôme Bindé, con la colaboración de Jean-Yves Le Saux y Ragnar Gudmundsson, titulado *Un mundo nuevo*, París, Ediciones UNESCO/Galaxia Gutenberg, 2000, 664 págs. El autor agradece también la cooperación de los numerosos expertos que participaron en la reflexión preparatoria de este informe, en particular a Goéry Delacôte, que contribuyó con una nota introductoria al capítulo sobre la educación. Una versión preliminar de este texto apareció en la revista *Futuribles* (París) en febrero de 2000.
2. División de Estadísticas de la UNESCO. Cálculos y proyecciones relativas al analfabetismo, París, UNESCO, 1999.
3. Michel Serres, *Atlas*. París, François Bourin, 1995. [Edición en español: Madrid, Cátedra, 1995.] Ver igualmente el artículo que publicó en *Le Monde de l'éducation*, en marzo de 1997.
4. Ver Daniel Cohen, *Richesse du monde, pauvreté des nations*. París, Flammarion, 1997. [Edición en español: *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.]
5. Ver *The Futurist* (Bethesda, MD), julio-agosto de 1995.
6. Ver Goéry Delacôte, *Note préparée pour l'Office d'analyse et de prévision* [Nota preparada para la Oficina de Análisis y Previsión]. París, UNESCO, 1997.
7. Ver *L'Observateur de l'OCDE* [El Observador de la OCDE]. N° 199, abril-mayo de 1996.
8. Ver Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI, *L'éducation. Un trésor est caché dedans* [La educación encierra un tesoro]. París, Odile Jacob, UNESCO, 1996.
9. *L'éducation. Un trésor est caché dedans* [La educación encierra un tesoro]. *Op. cit.*
10. J. Visser, *Distance Education for the Nine High-Population Countries* [Educación a distancia para los nueve países más poblados]. UNESCO, 1994.
11. J.S. Daniel, *Mega-Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education* [Mega-universidades y los medios del saber: estrategias tecnológicas para la educación superior]. Kogan Page, 1996.
12. Gregory Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*. París, Seuil, 1977 (Tomo I), 1980 (Tomo II). [Edición en español: *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Planeta, 1991.]
13. Jacques Delors, *Entretiens du XX^e siècle* [Entrevistas del siglo XXI], organizadas por la Oficina de Análisis y Previsión de la UNESCO, el 6 de noviembre de 1999, en torno al tema “¿Hacia un contrato mundial?”
14. Joseph Rosenbloom. On U.S. Campuses, a Rush to Click On the Computerized Learning [Todo el mundo quiere conectarse a la enseñanza por computadora en las universidades estadounidenses]. *International Herald Tribune*, 11 de febrero de 1997, *New York Times*, 15 de octubre de 1997; página Web de la Universidad de Phoenix, <http://www.phoenix.edu/>, enero de 2000.
15. Claude Allègre. Discurso pronunciado en la conferencia de prensa sobre la cooperación entre la educación y la cultura, el 9 de abril de 1999.
16. Ver en particular Howard Gardner, Fomentar la diversidad a través de la educación personalizada: implicaciones de un nuevo modo de entender la inteligencia humana. *Perspectivas*, Vol. 27, n° 3, septiembre de 1997, UNESCO.

17. Ver OCDE. *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXI^e siècle* [Redefinir el currículo: una educación para el siglo XXI]. París, OCDE, 1994 (en particular, la contribución de Roberto Carneiro: Un programa escolar para el siglo XXI).
18. Edgar Morin, *Un nouveau commencement* [Un nuevo comienzo]. París, Seuil, 1991.
19. Goéry Delacôte, *Savoir apprendre – les nouvelles méthodes* [Saber aprender: los nuevos métodos]. París, Odile Jacob, 1996.
20. Jérôme Bindé, Complexité et crise de représentation [Complejidad y crisis de la representación], en *Representación y complejidad*, segunda reunión de la Agenda del Milenio, Educam/UNESCO/ISSC, Río de Janeiro, 1997.
21. Barry James. *International Herald Tribune*, 11 de febrero de 1997.
22. Jacques Delors. Intervención en la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 1996.
23. Jacques Delors. Mesa Redonda sobre el nuevo oficio de maestro. Comisión Nacional Francesa para la UNESCO, París, 9 de diciembre de 1999.

INTRODUCCION AL *DOSSIER*

Nadia Sikorsky

El *dossier* del número 124 de *Perspectivas* está dedicado a la educación artística, un tema nunca antes abordado en nuestra revista. ¿Por qué nos dedicamos a él ahora? En un mundo dominado por la industrialización, la computarización, la globalización y otras “zaciones”, más y más voces comienzan a levantarse para insistir en que debe dejarse espacio para la espiritualidad, la creatividad y la imaginación; en síntesis, que las personas deben disponer de los medios necesarios para resistir a la uniformidad. Dicen esas voces que sólo las personas capaces de un pensamiento independiente e inspirado pueden asumir la responsabilidad de asegurar el desarrollo armonioso de nuestra sociedad. Y se las ha escuchado y han encontrado respaldo en diferentes niveles en un creciente número de países, algunos de los cuales han incluido el tema de la educación artística en la agenda de sus reformas educativas.

Los artículos que se presentan en el *dossier* son tan diversos como los colores en la paleta de un artista y provienen de distintas partes del mundo. A la breve síntesis de las actividades de la UNESCO en esta área y la reseña de la investigación realizada acerca de los efectos de la educación artística en el desarrollo de un niño, les sigue un muy detallado y meticuloso informe sobre la situación en los países del Magreb. Los trabajos que dan cuenta de la situación en Austria y Lituania muestran que, a pesar de su diversa historia política, los propulsores de la educación artística en estos países enfrentan los mismos obstáculos – una indecisión general acerca de si el arte y la educación son verdaderamente compatibles –, pero también la búsqueda de medios eficientes de integrar el arte y la educación en el proceso educativo.

Otro ángulo de esta cuestión de la compatibilidad es abordado en el artículo de nuestra colega australiana, quien procuró identificar nuevos desarrollos en las ciencias en el contexto del aprendizaje multidisciplinario, así como los vínculos entre las ciencias y las artes.

Dos artículos llegados de Brasil se complementan en la ilustración del importante papel desempeñado por el arte en la educación no formal de ese país.

¿Quién podría imaginar la India sin sus danzas fascinantes y el África sin su música tradicional? Sin embargo, como se verá, apenas recientemente ambas disciplinas ocuparon su merecido lugar en los currículos nacionales.

Un escritor congolés deseaba compartir con ustedes una interesante experiencia vivida durante su trabajo en tres países del África sobre un proyecto destinado a desarrollar las capacidades de jóvenes escolares en la escritura creativa. El equipo editorial de *Perspectivas* estuvo particularmente complacido de abrir sus páginas a estos jóvenes talentos.

Por último, quisiéramos agradecer a Teresa Wagner, nuestra colega del Sector Cultural de la UNESCO, por su valioso asesoramiento durante la preparación de este número de la revista.

-

Versión original: Inglés

Kaori Iwai (Japón)

Posee un título de maestría (M.A.) en educación internacional comparada por la Stanford University (EE. UU.) y otro en administración de empresas por la École des hautes études commerciales (Francia). Actualmente es consultora en la División de Artes e Iniciativas Culturales del Sector de Cultura de la UNESCO, París, donde trabaja en el Programa de Educación Artística y Creatividad. Al mismo tiempo, lleva a cabo investigaciones sobre la educación artística en la Universidad París XIII (Francia). Correo electrónico: eduarts@unesco.org

LA EDUCACION ARTISTICA

LA CONTRIBUCION

DE LA EDUCACION ARTISTICA

A LA VIDA DE LOS NIÑOS

Kaori Iwai

Las experiencias educativas actuales que insisten en la importancia de la educación artística¹ se han impuesto en todo el mundo. Los programas centrados en la enseñanza que favorece la creatividad han despertado gran interés. La corriente que fomenta las actividades artísticas en las escuelas no sólo ha procurado facilitar la práctica de las artes en contextos formales y no formales, sino también mejorar la calidad de la educación reconociendo la función de las artes y la creatividad en el ámbito escolar como medio de promover valores éticos.

Incorporándose a esta corriente, el Director General de la UNESCO formuló un “Llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela” en noviembre de 1999, con motivo de la 30ª reunión de la Conferencia General de la Organización. El Sector de Cultura de la UNESCO ha llevado a cabo el Programa de Educación Artística y Creatividad de la Organización, en cooperación con el Sector de Educación, en el contexto del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, de acuerdo con los principios del informe titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, dirigida por Jacques Delors bajo los auspicios de la UNESCO. En ese informe se subrayaba la necesidad apremiante de reformar y reforzar el sistema escolar, en particular la educación básica y primaria en los países en desarrollo, prestando especial atención a la creatividad y la

-

educación artística. Participan igualmente en esta iniciativa de la UNESCO organizaciones no gubernamentales especializadas que actúan en el campo de la educación artística en todo el mundo, como la Sociedad Internacional para la Educación en las Artes (InSEA), la International Society for Music Education [Asociación Internacional de Educación Musical] (ISME), el International Music Council [Consejo Internacional de la Música] (CIM) y la Asociación Internacional Teatro y Educación (IDEA).

En este contexto, desde 2001 se han organizado conferencias regionales para facilitar el intercambio de información entre expertos nacionales, elaborar un nuevo planteamiento pedagógico de las actividades artísticas y estudiar maneras de introducir la educación artística en los planes de estudios escolares. En África, en América Latina y el Caribe y en los Estados árabes ya se celebraron tres conferencias de ese tipo, cuyas actas pueden consultarse en la siguiente página Web:

http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/regional.shtml. Actualmente se están preparando otras reuniones en el Pacífico, Asia y Europa. Además, durante 2004-2005 se organizará un Congreso Mundial sobre Educación Artística para examinar las distintas conclusiones y recomendaciones de las conferencias regionales.

Asimismo, la UNESCO se propone crear una red internacional constituida por otros órganos regionales y nacionales que se ocupan especialmente de la educación artística. Numerosos organismos y profesionales de todo el mundo han multiplicado las investigaciones y actividades en el terreno en ese ámbito. En el presente informe se presentan los resultados de las investigaciones sobre el modo en que las artes contribuyen a la educación desde cinco puntos de vista: el desarrollo estético, el desarrollo socioemocional, el desarrollo sociocultural, el desarrollo cognoscitivo y el progreso escolar.

Desarrollo estético

Los proyectos de investigación han mostrado la forma en que la introducción adecuada de la educación artística en los programas de estudios mejora el desarrollo estético de los alumnos. Un estudio transcultural de niños de edad preescolar, en total 215 de guarderías y 228 de escuelas maternas, efectuado en Tel Aviv (Israel) y Ohio (Estados Unidos), demuestra la importancia de la educación artística. Según el estudio, los alumnos de ambos países que habían participado en actividades de artes plásticas con la supervisión de los maestros

-

alcanzaron un desarrollo artístico notablemente superior al de aquellos que habían carecido de esa supervisión.

Un estudio sobre los procedimientos de composición musical de los alumnos de la enseñanza secundaria de la República de Corea también puso de manifiesto que, gracias al “pensamiento visual” que proporcionaban los “instrumentos de composición musical”, como las computadoras y notaciones gráficas, los estudiantes utilizaban una mayor diversidad de métodos a la hora de componer música. Además, una observación etnográfica de 17 alumnos de tercer y cuarto curso de zonas urbanas² efectuada en los Estados Unidos reveló que los niños, que al principio veían el teatro únicamente como una actividad de entretenimiento e imitación, podían aprender poco a poco que el arte dramático se inspiraba en una serie de estructuras subyacentes. Al interpretar los papeles de actor, crítico o personaje en el teatro escolar, los niños entienden las disciplinas de expresión dramática y el carácter de la interpretación teatral. En Brasil, el “Proyecto sobre el arte y los recursos de las tecnologías de la información y la comunicación”, destinado a alumnos de 15 a 18 años, muestra que el aprendizaje de otras formas de realizar obras de arte mediante una computadora estimula las aptitudes artísticas de los estudiantes.

Una actividad artística adecuada no sólo favorece el desarrollo artístico de los niños, sino que además mejora su apreciación de las artes. Gracias a la experiencia de una clase de “Teatro 9”³, integrada por alumnos de la enseñanza secundaria de Estados Unidos elegidos para participar en una obra basada en *Alicia en el país de las maravillas*, éstos conocieron y comprendieron mejor el concepto de obra teatral y adoptaron una actitud positiva hacia las artes escénicas. En Chile, un programa de artes plásticas encaminado a dar elementos de apreciación y de expresión artística a niños de 6 a 10 años y a jóvenes de 15 a 18 años (dos horas por semana durante nueve meses) permitió concluir que éstos no sólo desarrollaban su capacidad de creación y expresión, sino que además comprendían los valores del arte universal y del de su país. Por otra parte, tras seleccionar a cuatro escuelas primarias integradas por más de 600 alumnos de segundo, cuarto y quinto curso, se procedió a una evaluación empírica del “Programa SPECTRA+”⁴ que midió los progresos de los alumnos en tres situaciones -SPECTRA+, un innovador programa de lenguaje integral y un programa de estudios tradicional-, recurriendo a varias pruebas empíricas anteriores y posteriores y a otros métodos de evaluación. Los resultados del programa aplicado durante 1992-1993 en Hamilton y Fairfield, Ohio (Estados Unidos), indicaron que las notas de apreciación artística de los alumnos del programa SPECTRA+, calificados mediante la Escala de Apreciación

-

de las Artes, eran superiores a las de los otros dos grupos.

Desarrollo socioemocional

Las actividades artísticas favorecen también en los niños un conocimiento más cabal de sí mismos, una mayor confianza en sus capacidades y una mejor aceptación de los demás. En Nueva Jersey (Estados Unidos) se llevó a cabo un estudio en dos escuelas primarias de zonas urbanas deprimidas, donde se ofreció el “Arts Alternative Program” [Programa de alternativas artísticas] a los alumnos de cuarto, quinto y sexto curso procedentes de familias de situación socioeconómica modesta. Los investigadores evaluaron los cambios de actitud de los alumnos utilizando una escala establecida a tal efecto. A través de este programa, que comprendía distintas actividades de actuación y escritura, los estudiantes se manifestaron más aptos para la expresión personal, la confianza, la aceptación de sí mismos y de los demás, pudieron conocerse mejor y adquirir mayor autonomía.

Además de desarrollar esas capacidades interpersonales, diversas iniciativas de investigación explican el cambio de la actitud de los niños. El “Programa Humanitas” del Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles, ejecutado mediante el método interdisciplinario que combina la literatura y los estudios sociales con las artes, se impartió a alumnos de la enseñanza secundaria de 11º curso utilizando un método de aprendizaje en equipo. El coeficiente de asistencia de los voluntarios que participaron en el programa era superior al de aquellos que no lo hicieron y su coeficiente de deserción escolar era notablemente inferior al de estos últimos (Cuadro 1).

CUADRO 1. Evaluación del Programa Humanitas 1990-1991: comparación del coeficiente de deserción escolar de alumnos vulnerables que participaron en el Programa Humanitas con el de otros que no lo hicieron

	Coeficientes de deserción escolar de alumnos vulnerables	
	Abandonaron	No abandonaron
Clases participantes en Humanitas	1%	99%
Clases no participantes	7%	93%

Fuente: Achbacher y Herman, 1991. Citado por Morrison Institute for Public Policy/National Endowment for the Arts, 1995.

Al utilizar el metaanálisis⁵ y examinar cerca de 400 estudios cualitativos sobre danza, música, teatro y artes plásticas, la Association for the Advancement of Arts Education

-

[Asociación para el Fomento de la Educación Artística] (AAAE) de los Estados Unidos demuestra que la educación artística contribuye a que los alumnos permanezcan en la escuela (especialmente los alumnos vulnerables o con estilos de aprendizaje singulares), encauzando su energía hacia actividades artísticas mediante un contexto educativo más disciplinado.

Las actividades artísticas no sólo atenúan las posturas negativas de los niños respecto de la escuela, sino que además los ayudan a desarrollar actitudes positivas, como la motivación. El programa “Different Ways of Knowing” [Distintas maneras de conocer], iniciado por el Instituto Galef de Los Ángeles, apuntaba a mejorar el rendimiento escolar de alumnos vulnerables de la enseñanza primaria integrando las artes plásticas y del espectáculo con los estudios sociales y otras asignaturas. Cuando recibían formación interdisciplinaria a través de las artes, los alumnos mostraban más entusiasmo, motivación e interés por aprender, reconociendo el valor del esfuerzo para realizar progresos. En el marco del programa “Learning to Read Through the Arts” [Aprender a leer gracias a las artes] (LTRTA), un programa del Título I⁶ para alumnos de escuelas primarias de Nueva York, se impartieron clases de música y de otras materias artísticas a niños con necesidades educativas especiales a fin de realzar las aptitudes de esos menores para escuchar, hablar, leer y escribir. Todos los cursos superaron los objetivos del programa, que fueron evaluados mediante varias pruebas⁷. Los maestros observaron también que el comportamiento de los alumnos había mejorado, ya que mostraban una mayor motivación para leer, un interés más pronunciado y una creciente madurez emocional.

El programa de artistas residentes, emprendido por el Instituto Wolf Trap de Washington, DC, y estudiado por el Harvard Project Zero [Proyecto Cero de Harvard], imparte cursos de música, movimiento y teatro a niños de edad preescolar de escasos recursos. De las observaciones realizadas en las aulas, las entrevistas y el análisis de los materiales, se desprende que los participantes en este programa muestran niveles más altos de interés y de atención en clase, se integran mejor y multiplican las interacciones con sus compañeros en comparación con los alumnos que no tomaron parte en él.

Un estudio sobre las escuelas primarias del Reino Unido realizado entre 1994 y 1998 y publicado por la Office for Standards in Education [Oficina de Estándares para la Educación] (OFSTED) “para reflexionar acerca de los aspectos positivos y los puntos débiles de los establecimientos estatales de enseñanza primaria de Inglaterra” recogió los resultados de una encuesta sobre más de 18.000 escuelas primarias, que abarcaba desde formularios de observación de cómo se impartían determinadas clases hasta ciertos informes de

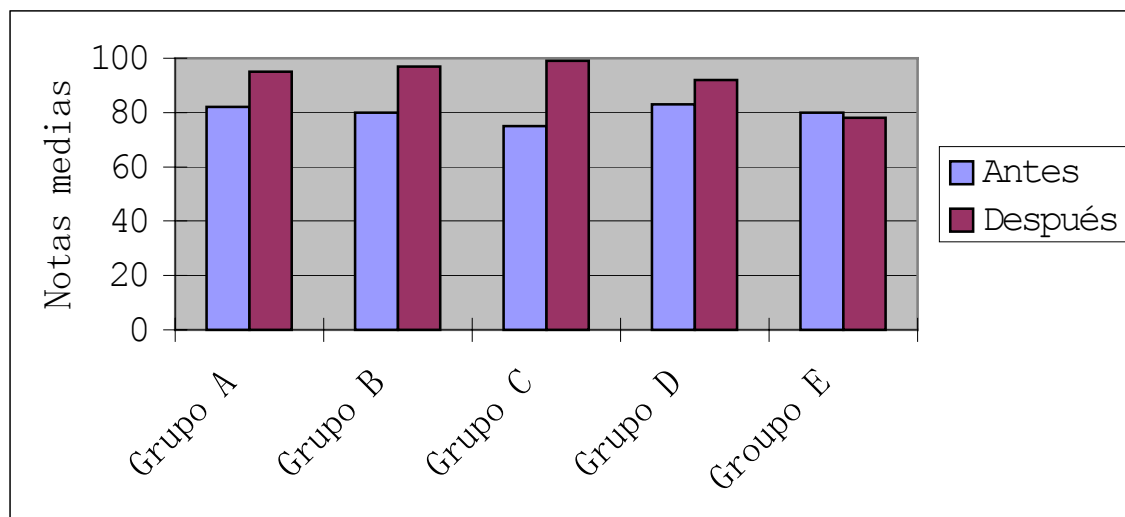
-

inspección publicados. En el análisis se indica que las asignaturas humanísticas y artísticas influyen más en el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos que las de tecnología y ciencias.

Además, la investigación llevada a cabo por la Fundación Yamaha para la Música en el Japón llegó a la conclusión de que los alumnos que siguen estudios de piano son más sensibles a los aspectos morales y sociales que los que toman clases de natación. Como las clases de música se impartían en una institución en particular, la política educativa de ésta podría haber influido en el resultado. No obstante, según el investigador, ese fenómeno se explicaba porque los niños que toman clases de piano tienen que ser más pacientes y están obligados a disciplinarse para practicar diariamente ese instrumento.

Desarrollo sociocultural

La educación artística puede suscitar en los niños una actitud más ecuánime y positiva hacia la sociedad, brindándoles capacidades de comunicación apropiadas. Los datos reunidos por la AAAE ponen de manifiesto que es posible mejorar las aptitudes interpersonales de los niños preparándolos para el trabajo en equipo, inculcándoles la tolerancia y la valoración de la diversidad de los individuos y las ideas, y habilitándolos para comunicarse con eficacia. Por ejemplo, las clases de cuarto curso de una escuela primaria de una zona suburbana de Arizona (Estados Unidos) se dividieron en cinco grupos: cuatro de ellos recibieron clases de música indígena americana con un enfoque interdisciplinario con instrumentos tradicionales e interpretaciones de artistas invitados, y un grupo testigo recibió clases de música tradicional, sin incluir la indígena. Las calificaciones sobre el American Indian Belief Inventory [Inventario de las Creencias de los Indios Norteamericanos] (AIBI) muestran que las actitudes estereotipadas de los alumnos de los cuatro grupos que recibieron lecciones de música aborigen norteamericana cambiaron, pues cobraron una mayor conciencia cultural y se tornaron más receptivos a una cultura minoritaria. En cambio, en el grupo testigo no se observó ningún progreso (Figura 1).



Fuente: Edwards, 1994. Citado por Morrison Institute for Public Policy/National Endowment for the Arts, 1995.

FIGURA 1. Enseñanza de la música de los indios norteamericanos: notas medias antes y después de la prueba del Inventario de las Creencias de los Indios Americanos.

Además, en la escuela primaria Aracy Barreto Sacchis de Santa María (Brasil) se introdujo el programa de estudios multiculturales para los alumnos de 11 a 14 años de extracciones diferentes, como las culturas brasileña europea, brasileña negra y brasileña india. En dos clases de quinto curso seleccionadas, los alumnos observaron materiales visuales en los que se presentaba la obra estética de cinco mujeres dotadas de gran habilidad manual. La evaluación reveló que los alumnos no sólo habían aprendido más sobre su propia cultura en general, sino también acerca de la función de la mujer en el hogar y en la sociedad.

El objetivo de un informe sobre la inspección de los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria y de educación superior de Pretoria y Johannesburgo (Sudáfrica) del Ministerio de Educación y Enseñanza Técnica del Reino Unido era estudiar la posibilidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para fomentar la creatividad del alumnado. En el informe se indica que el equipo de inspectores que visitó Sudáfrica encontró “muestras inequívocas del papel desempeñado por el arte en la constitución de comunidades y la conservación del orgullo cultural” (por ejemplo, concursos entre coros).

En una escuela experimental de Turquía, alumnos de 15 a 18 años participaron en un proyecto para aprender la tradición de la pintura en miniatura turca, que generalmente representa temas de la vida cotidiana. Al sumarse a ese proyecto dos veces por semana durante un año académico, los alumnos conocieron el contexto histórico de la pintura en miniatura y adquirieron un sentido del diseño inspirado en modelos geométricos islámicos.

En Australia, un proyecto denominado “Entre dos orillas”, organizado por el Shopfront Theatre y dirigido a los habitantes de las islas del Pacífico y a la comunidad maorí de Sydney, trató de interesar en la interpretación teatral a 60 alumnos de un establecimiento de enseñanza

-

secundaria para isleños de esa región. En primer lugar, los alumnos se dividieron en grupos en función de su origen (fijianos, tonganos, samoanos, maoríes de Nueva Zelanda y maoríes de las Islas Cook) y aprendieron canciones tradicionales con la ayuda de ancianos representantes de cada cultura. Por último, presentaron una función en la que se integraron obras, canciones y danzas de las cinco culturas distintas del Pacífico. Gracias a esta actividad, los alumnos consolidaron su sentido de la identidad basado en su cultura tradicional.

Desarrollo cognoscitivo

En cuanto a las distintas competencias cognoscitivas, una de las capacidades más notables que corroboran numerosas investigaciones es el razonamiento espacial. Al aplicar el metaanálisis a 188 informes (275 tamaños de efecto) acerca de la relación entre las artes y las disciplinas académicas, el Reviewing Education and the Arts Project [Proyecto sobre el análisis de la educación y las artes] (REAP) del Proyecto Cero de Harvard llega a la conclusión de que existe una estrecha correlación entre los tres aspectos siguientes: el hecho de escuchar música y el razonamiento espaciotemporal; el aprendizaje de la interpretación musical y el razonamiento espacial; y el arte dramático en la escuela y las aptitudes para la expresión verbal. A pesar de que el proyecto analizó también otras siete categorías (la educación con una importante base artística y los resultados y calificaciones en capacidad para la expresión verbal y matemáticas; la educación con una importante base artística y el pensamiento creativo; el aprendizaje de la interpretación musical y las matemáticas; el aprendizaje de la interpretación musical y la lectura; las artes plásticas y la lectura; la danza y la lectura; y la danza y el razonamiento no verbal), no se pudo establecer con certeza ninguna relación de causalidad. La noción de Efecto Mozart elaborada por Shaw, un ex concertista de violoncelo, y Raucher, un investigador del desarrollo cognoscitivo, fue deducida en la Universidad de California, Irvine, en 1993 gracias al estudio de las reacciones que producían las sonatas de Mozart en los estudiantes. Shaw y Raucher descubrieron que cuando éstos escuchaban los diez primeros minutos de la Sonata de Mozart para dos pianos en do mayor, mejoraba momentáneamente su razonamiento espaciotemporal en el test de coeficiente intelectual Stanford-Binet.

A lo largo del periodo en que Raucher y Shaw llevaron a cabo sus investigaciones, se midió la inteligencia de niños de tres años que tomaban clases privadas de piano de entre 10 y 15 minutos por semana y clases diarias de canto en grupo durante 30 minutos. Los

-

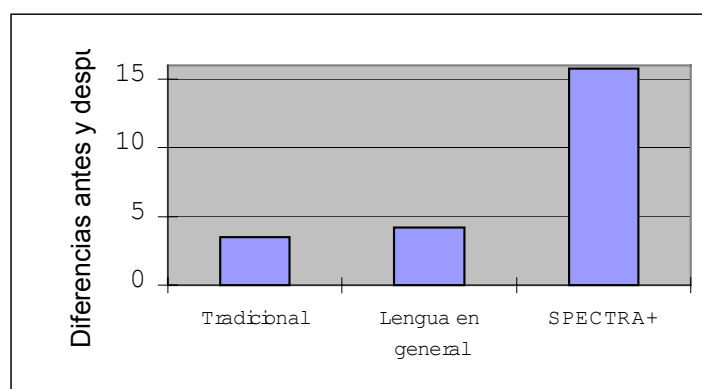
resultados mostraron que el nivel de inteligencia espacial (montaje de rompecabezas) de los niños que tomaban clases superaba en un 80% al de aquellos que no las recibían. Además, el estudio consiguiente realizado en 1997 por Raucher y Shaw puso también de manifiesto que la enseñanza del piano y el canto proporcionaba a los niños una capacidad de razonamiento abstracto más satisfactoria que la enseñanza de la informática. Los investigadores organizaron dos grupos experimentales de niños: uno de ellos recibió clases privadas de piano y de canto y el otro tomó clases privadas de informática como grupo testigo. Los resultados en materia de capacidad espacial y temporal de los niños que recibieron lecciones de piano superaron en un 34% a los de los demás.

Al margen de la capacidad espacial, numerosos investigadores se interesan por la relación que existe entre las actividades artísticas y el desarrollo de las aptitudes para la expresión verbal. Chan, Ho y Cheung (1998) examinaron la relación entre la memoria verbal y la adquisición de una formación musical antes de los 12 años, tomando como muestra a 60 alumnas universitarias de los Estados Unidos. Se observó que la memoria de las que habían recibido formación musical era mucho mejor. Stein, Hardy y Totten (1984), de la Universidad del Norte de Texas, también estudiaron la memoria de vocabulario de dos grupos experimentales de estudiantes universitarios. Uno de ellos escuchó la Música acuática de Haendel durante un repaso de 25 palabras de vocabulario, mientras que el otro no lo hizo. El resultado mostró que las notas del primer grupo eran muy superiores a las del segundo.

Por otra parte, el Consejo Noruego de Investigación en Ciencias y Humanidades descubrió que existía una correlación positiva entre los alumnos que tenían intereses y competencias musicales y sus calificaciones en materia de competencias cognoscitivas. De acuerdo con un metaanálisis llevado a cabo por la American Psychological Association [Asociación Psicológica Norteamericana], el hecho de escuchar música durante una relajación progresiva produce efectos positivos en las variables escolares cognoscitivas de los alumnos de la enseñanza primaria. Un estudio realizado por Malyarenko y otros (1996) reveló también que un grupo de niños de cuatro años que escuchaba música clásica durante una hora al día “poseía una mayor coherencia cerebral y pasaba más tiempo en el estado alfa”. Otro estudio sobre las actividades musicales elaborado por la Facultad de Medicina de la Universidad de Florida (Estados Unidos) también puso de manifiesto que los niños prematuros a los que se dispensaban cuidados especiales con música clásica alcanzaban un desarrollo intelectual y físico muy superior al de los que no los habían recibido.

En lo que respecta al desarrollo de la creatividad, diversos estudios demuestran las

consecuencias positivas de la educación artística. Los resultados del Torrance Thinking Creatively in Action and Movement Test [Test Torrance de pensamiento creativo en la acción y el movimiento] (TCAM)⁸ revelaron que los alumnos que participaban en un programa de danza sacaban notas mucho mejores en materia de fluidez, originalidad e imaginación que los que cursaban un programa de educación física. Asimismo, de otra investigación se desprende que los alumnos superdotados de primer y tercer curso obtenían calificaciones más altas en las pruebas de inteligencia y creatividad después de participar en un programa de bellas artes. Además, Mohanty y Hejmandi (1992) revelaron que las actividades cinestésicas podían fomentar la creatividad. Después de que cuatro grupos recibieran instrucción durante 20 días (control no didáctico; enseñanza verbal utilizando partes del cuerpo; enseñanza verbal representando movimientos; y enseñanza de la música y la danza mediante canciones y movimientos), el grupo que había aprendido música y danza obtuvo la mejor calificación de acuerdo con el test Torrance de pensamiento creativo⁹. Los resultados del “Programa SPECTRA+”, un modelo de cuatro años de duración para una iniciativa en educación artística, también muestran que los alumnos que participaron en él sacaron mejores notas en materia de pensamiento creativo que otros grupos en el test Torrance (Figura 2).

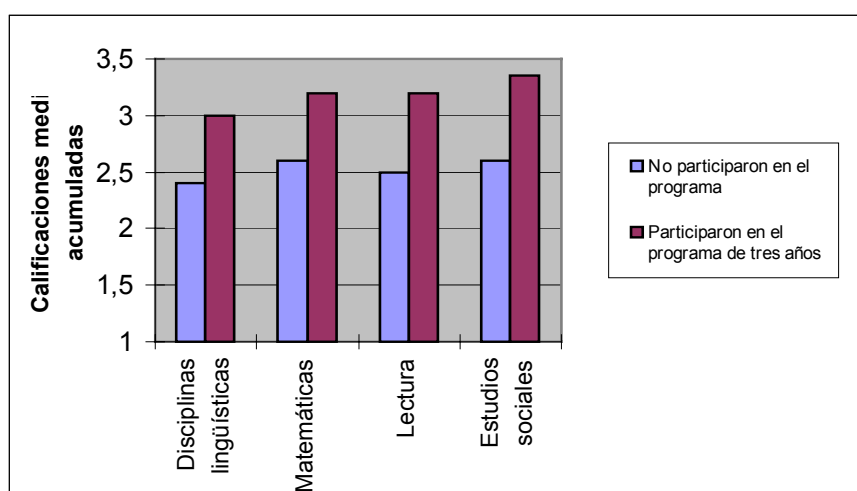


Fuente: Luftig, 1994. Citado en Morrison Institute for Public Policy/National Endowment for the Arts, 1995.

FIGURA 2. Programa SPECTRA+, test Torrance de pensamiento creativo: diferencias en percentiles de las calificaciones totales en pensamiento creativo.

Progreso escolar

Tras analizar los datos, la AAAE concluyó que “cuando las artes se relacionan adecuadamente con otras asignaturas, los alumnos comprenden y asimilan más conocimientos acerca de los temas en cuestión”. Las investigaciones llevadas a cabo por Marshall (1978) y Olanoff y Kirschner (1969) demostraron también que las clases de música no sólo suscitaban motivación e interés por ésta, sino también por otras disciplinas. Los resultados del programa “Distintas maneras de conocer”, ya mencionado, revelan que los participantes en el programa de un año de duración obtuvieron ocho puntos percentiles más en los tests de progreso escolar normalizados de las disciplinas lingüísticas y que los participantes en el programa de dos años ganaron 16 puntos, mientras que aquellos que no tomaron parte en el programa no lograron ningún avance en términos percentiles. Además, las libretas de notas de los participantes en el programa de tres años eran mucho más satisfactorias tratándose de las disciplinas lingüísticas, las matemáticas, la lectura y los estudios sociales (Figura 3).



Fuente: Catterall, 1995. Citado en Morrison Institute for Public Policy/National Endowment for the Arts, 1995.

FIGURA 3: Distintas maneras de conocer: comparación de las libretas escolares.

Al elaborar un modelo de disciplina lingüística denominado SAMPLE (Suggested Activities of Music and Poetry for Language Enrichment) [Propuestas de actividades de

-

música y poesía para el enriquecimiento de la lengua], Hudspeth (1986) comparó dos grupos integrados por 16 alumnos estadounidenses de cuarto curso que “sacaban malas notas”. A pesar de que ambos grupos utilizaron el mismo texto para las disciplinas lingüísticas, el programa SAMPLE comprendía actividades musicales y cinestésicas, como la lectura en coro, el canto o la rima, además del texto. Mediante la utilización de los resultados anteriores y posteriores a la California Achievement Test¹⁰ [Prueba de Progreso Escolar de California], Hudspeth llegó a la conclusión de que, gracias a SAMPLE, los alumnos obtenían notas muy superiores en los ámbitos de la mecánica de la lengua, la expresión lingüística, la lengua en general y las capacidades de referencia.

Las actividades teatrales también pueden ayudar a los niños a aprender con más facilidad el inglés como segundo idioma. Al comparar un grupo que realiza ese tipo de actividades con un grupo de alumnos de una clase tradicional, Vitz (1983) concluyó que el primero de ellos había logrado progresos mucho más significativos en el inglés oral. Por otra parte, los investigadores que participaron en un estudio del vocabulario visual de Dolch¹¹ dividieron a los párvulos en dos grupos. Aunque los maestros de uno y otro les impartieron lecciones con el mismo contenido, el del Grupo A cantó las palabras, mientras que el del Grupo B no lo hizo. A raíz de ello, los alumnos del Grupo A aprendieron un mayor número de palabras que los del Grupo B. El “Programa de alternativas artísticas” organizado en Nueva Jersey, que proponía actividades de interpretación de papeles y redacción de historias a alumnos de cuarto, quinto y sexto curso, obtuvo resultados que ponían de manifiesto progresos considerables en el vocabulario y la comprensión de textos escritos en el Comprehensive Test of Basic Skills [Test general de aptitudes básicas] (CTBS).

Además de las competencias lingüísticas, la lectura es uno de los campos en los que las actividades artísticas pueden ser provechosas. En 1980, CEMREL Inc., una empresa de investigación educativa, llevó a cabo 67 estudios de casos concretos en California y llegó a la conclusión de que el rendimiento de los alumnos en materia de lectura, escritura y matemáticas mejoraba cuando las artes figuraban en el plan de estudios.

Asimismo, las investigaciones realizadas entre 1993 y 1995 en Kentucky (Estados Unidos) tras la ejecución del programa “Distintas maneras de conocer” revelaron que los alumnos de cuarto curso de 24 escuelas primarias mejoraron un 7% en lectura, arte y humanidades, un 10% en estudios sociales, un 25% en matemáticas y un 7% en ciencias, según la Kentucky Instructional Results Information¹² [Información sobre los resultados de la enseñanza de Kentucky].

-

Mediante el estudio de tres grupos de 17 alumnos de quinto curso, que participaban en un programa de recuperación de la lectura, DuPont (1992) puso de relieve que un programa de teatro creativo de seis semanas había mejorado su comprensión de los textos escritos. En ese programa, el primer grupo realizó actividades teatrales creativas leyendo en silencio y en voz alta libros infantiles sin ilustraciones y escenificándolos, mientras que el segundo participó en actividades de lectura con lecciones de vocabulario y conversación. Según los resultados posteriores a un test de comprensión de la lectura¹³, si bien las notas medias del primer grupo mejoraron considerablemente, las del segundo empeoraron mucho. En el tercer grupo (clases tradicionales) no se observó ningún cambio.

Además, la evaluación del programa “Aprender a leer gracias a las artes” (LTRTA), que se aplica permanentemente en los Estados Unidos desde los años setenta, indica que ha contribuido a mejorar el aprovechamiento escolar de los participantes, especialmente los resultados en el plano de la lectura. El LTRTA fue creado para introducir las artes plásticas y escénicas en otras asignaturas aplicando un método de aprendizaje visual, auditivo, táctil y cinestésico, y se dirigía a los alumnos que podrían acogerse al Título I¹⁴ de ocho escuelas primarias de zonas urbanas desfavorecidas de Nueva York.

Por otra parte, varios investigadores estudiaron las repercusiones de la educación artística en la capacidad de redacción de los niños. Según el estudio realizado por Li (2001), los alumnos de la enseñanza primaria de Hong Kong podrían mejorar sus aptitudes para escribir en chino mediante actividades artísticas. Los resultados, que procedían de grupos testigo y experimentales elegidos al azar, demostraron que “el hecho de referirse a obras de arte en las actividades de apreciación artística” mejoraba la capacidad de escribir en chino de los niños.

Del mismo modo, varios estudios pusieron de manifiesto la contribución de la educación artística a los progresos en matemáticas y los resultados de las pruebas correspondientes. Por ejemplo, un estudio realizado con 237 niños de segundo curso demostró que las clases de piano contribuían a mejorar la noción espacial y la capacidad de previsión, desarrollando las aptitudes matemáticas. Según la investigación, las notas en matemáticas del grupo que recibía lecciones de piano superaban en un 15% a las del otro grupo que participaba en un videojuego de matemáticas y que, a su vez, ya había obtenido resultados que rebasaban en un 36% a los del grupo testigo. Además, un programa organizado en el marco del Título I puso de relieve la relación existente entre las clases de piano y las calificaciones en matemáticas e historia utilizando dos grupos. A pesar de que los

-

participantes del grupo experimental obtuvieron una puntuación inferior a la del grupo testigo en el test de coeficiente intelectual, sacaron mejores notas en matemáticas e historia después del mismo.

De acuerdo con un estudio llevado a cabo en el establecimiento de enseñanza secundaria de Mission Viejo (California), los alumnos con experiencia en música tenían calificaciones medias superiores a las de los estudiantes del mismo establecimiento que carecían de formación musical. La Texas Music Educators Association [Asociación de Profesores de Música de Texas] reveló que los alumnos seleccionados para participar en grupos de interpretación musical de todo el Estado obtuvieron 200 puntos más que la media del Scholastic Assessment Test [Test de Evaluación Escolar] (SAT) nacional en 1989 y 211 puntos más en 1996. Por otra parte, según el College Entrance Examination Board [Tribunal de exámenes de ingreso en la universidad], las calificaciones del SAT de los alumnos que habían recibido educación artística durante más de cuatro años superaban en 59 puntos tratándose de las aptitudes para la expresión verbal y en 44 puntos en el caso de las matemáticas a las de aquellos que no habían recibido ese tipo de enseñanza.

Varios datos cuantitativos y cualitativos demuestran que la educación artística puede contribuir considerablemente a mejorar las capacidades de los niños y, más concretamente, a su desarrollo estético, socioemocional y sociocultural, así como a acrecentar sus aptitudes cognoscitivas y su aprovechamiento escolar. La educación artística brinda los medios necesarios para familiarizarse con las artes, gratas experiencias que fomentan una actitud positiva hacia uno mismo y hacia los demás, descubrimientos que despiertan afinidades con otras culturas, un aprendizaje experimental gracias al ensayo y el error y, asimismo, resultados más satisfactorios en otras disciplinas. Si bien la importancia de la educación artística se está reconociendo cada vez más, también es cierto que este tipo de enseñanza lucha constantemente por afianzar su posición en los programas de estudios oficiales, especialmente en los países en desarrollo. Para alcanzar los objetivos que persigue la educación artística es indispensable apoyarla con programas y planes adecuados y profesores experimentados.

Notas

1. Tradicionalmente, los educadores utilizaban el término “dibujo” para referirse a la enseñanza y el aprendizaje de las artes plásticas. Sin embargo, a raíz del movimiento en favor del pluralismo de las artes, desde el decenio de 1960 la “educación artística” se ha convertido en el término general (Efland, 1990), que abarca otras formas de arte, como la música, la danza y el teatro.
2. Los alumnos tenían entre 8 y 10 años.

3. “Teatro 9 es una clase de introducción al teatro para alumnos de noveno curso que comprende unidades sobre entorno teatral, improvisación dramática, pantomima, voz, producciones dirigidas por el profesor y escenas dirigidas por los alumnos” (Rosen, 2002).
4. Se trata de un modelo de iniciativa para la educación artística que apunta a impartir una hora de clase diaria de música, teatro, danza, arte o artes de la comunicación a todos los alumnos.
5. El metaanálisis es “una manera de combinar resultados estadísticos procedentes de varios estudios cuantitativos en una conclusión única” (Krathwohl, 1998).
6. El Título I es un capítulo de la Improving America’s Schools Act [Ley de mejoramiento escolar de Estados Unidos] (IASA) destinada a “ayudar a los niños de sectores desfavorecidos a alcanzar altos niveles de rendimiento” (Wisconsin Department of Public Instruction).
7. Resultados del California Achievement Test [Test de progreso escolar de California] y Wisconsin Design Skill Development Test [Test de desarrollo de aptitudes para el dibujo de Wisconsin].
8. El test “evalúa la creatividad de niños de tres a ocho años que poseen capacidades verbales y de dibujo limitadas” (M.D. Angus & Associates Limited, 2002).
9. El test “evalúa la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración pidiendo al alumno (de párvulo a adulto) que encuentre el máximo posible de soluciones diferentes a un problema que se le presenta” (M.D. Angus & Associates Limited, 2002).
10. La prueba proporciona “tests de progreso escolar generales mediante respuestas seleccionadas con valoraciones complementarias a través de respuestas elaboradas” (CTB/McGraw-Hill, 2002).
11. “Entre el 50% y el 75% de todas las palabras empleadas en los manuales escolares, libros de bibliotecas, diarios y revistas figuran en el vocabulario visual básico de 220 palabras de Dolch. Se trata de ‘palabras de servicio’ (pronombres, adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones y verbos) que no se pueden aprender mediante imágenes. Como se utilizan para mantener unidos los pensamientos, esas palabras se han de reconocer de un vistazo antes de que el niño pueda leer con seguridad” (Gemini Elementary School, 1998).
12. Metropolitan Reading Comprehension Test of the Reading Diagnostic Test [Test metropolitano de comprensión de la lectura de la Prueba de diagnóstico de la lectura] (MAT6).
13. Véase nota 6.
14. Elementary and Secondary Education Act [Ley de Enseñanza Primaria y Secundaria].

Referencias y bibliografía

- Achbacher, P.; Herman, J. 1991. *The Humanitas Program evaluation, 1990-1991* [Evaluación del Programa Humanitas, 1990-1991]. Los Ángeles, California. Center for the Study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education.
- Appel, L.S.; Goldberg, J. 1979. *Arts in education for handicapped children: final report* [Las artes en la educación de los niños discapacitados: informe final]. Washington, DC. Bureau of Education for the Handicapped (DNEW/OE), Division of Innovation and Development (Servicio de Reproducción de Documentos del ERIC, n° ED 195 069).
- Association for the Advancement of Arts Education. 2001. <http://www.aaae.org/>
- Auh, M. 1999. *Enactive and reflective thinking during the compositional process by seventh-grade Korean students* [Pensamiento en activo y reflexivo de estudiantes coreanos de séptimo curso durante el proceso de composición]. Proceedings of the International Music Education Research Symposium, Launceston, Tasmania, Australia.
- Baeza, M.A. 1999. Chile: Apreciación artística: Arte universal en la educación básica y arte chileno en la educación media. *Base de datos internacional de recursos para la Educación en las Artes*. UNESCO/InSEA: <http://insea.unb.ca/idea/countries/chile/chile01r.html>
- Bayer, S.; Egitimi, S. 1999. Miniature painting in Turkey [La pintura en miniatura en Turquía]. *Base de datos internacional de recursos para la Educación en las Artes*. UNESCO/InSEA: <http://insea.unb.ca/idea/countries/turkey/turkey01r.html> (20 de junio de 2002).
- Begley, S. 1996. Your child’s brain [El cerebro de tu hijo]. *Newsweek* (Nueva York, NY), vol. 127, n° 8, págs. 55-61.
- Blackburn, G.B. 1986. The effects of a videotaped musical treatment on learning of Dolch sight words by kindergarten students [Los efectos de un método musical de vídeo en el aprendizaje del vocabulario visual de Dolch por alumnos de jardín de infancia]. *Dissertation abstracts international* (Ann Arbor, Michigan), vol. 47, n° 7, pág. 187. (University Microfilms N° 86-13,968.)
- Carroll, R.T. 2002. The Mozart effect [El efecto Mozart]. *The skeptics dictionary*. <http://skepdic.com/mozart.html>

- Catterall, J.S. 1995. *Different ways of knowing: 1991-1994 national longitudinal study final report* [Distintas maneras de conocer: informe final del estudio longitudinal nacional 1991-1994]. Los Ángeles, California, The Galef Institut of Los Angeles.
- Chan, A.S.; Ho, Y.C.; Cheung M.C. 1998. Music training improves verbal memory [La formación musical mejora la memoria verbal]. *Nature* (Londres), nº 396, pág. 128.
- CTB/McGraw-Hill. 2002.
http://www.ctb.com/index.jsp?FOLDER%3C%3Efolder_id=33003&bmUID=1026311590382
- Dillard, G.H. 1982. *The effect of a fine arts program on the intelligence, achievement, creativity and personality test scores of young gifted and talented students* [Consecuencias de un programa de Bellas Artes en las notas de las pruebas de inteligencia, progreso, creatividad y personalidad de jóvenes estudiantes superdotados y de talento]. Tesis doctoral, East Tennessee State University.
- DuPont, S. 1992. The effective of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers [La eficacia del teatro creativo como estrategia educativa para mejorar la capacidad de comprensión de textos de los alumnos de quinto curso atrasados en la lectura]. *Reading research and instruction* (Platteville, Wisconsin), vol. 31, nº 3, págs. 41-52.
- Edwards, K.L. 1994. *North American Indian music instruction : influences upon attitudes, cultural perceptions, and achievement* [Enseñanza de la música de los indios norteamericanos: influencia en las actitudes, las nociones culturales y el rendimiento]. Tesis de diploma de *master of arts*, East Tennessee State University, Tempa, Arizona.
- Efland, A. 1990. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts* [Historia de la educación artística: corrientes intelectuales y sociales de la enseñanza de las artes plásticas]. Nueva York, Londres, Teachers College, Columbia University.
- ESEA Title I Evaluation Report [Informe de evaluación del Título I de la Ley de Enseñanza Primaria y Secundaria]. 1969. *Wichita program for educationally deprived children*. Septiembre de 1968 – agosto de 1969. Se puede obtener en el ERIC.
- Fineberg, C. 1991. *Arts and cognition: a study of the relationship between arts partners programs and the development of higher level thinking processes in elementary and junior high school students* [Artes y cognición: estudio de la relación existente entre los programas de asociados artísticos y el desarrollo de procesos de pensamiento de alto nivel de los alumnos de enseñanza primaria y primer ciclo de enseñanza secundaria]. Nueva York, C.F. Associates y Arts Partners Council.
- Gardiner, M. *et al.* 1996. Learning improved by arts training [Mejora del aprendizaje mediante la formación artística]. *Nature* (Londres), nº 381, pág. 284.
- Gemini Elementary School. 1998. *Grade one: Dolch word list*.
<http://www.geminihschool.org/sheppard/reading/dolch.html>.
- Gilbert, A.G. 1977. *Teaching the 3 Rs through movement experiences* [Enseñar los conocimientos elementales mediante movimientos]. Nueva York, Macmillan.
- Gourgey, A.F.; Bosseau, J.; Delgado, J. 1985. The impact of an improvisational dramatics program on student attitudes and achievement [La influencia de un programa de improvisación teatral en las actitudes y el rendimiento de los alumnos]. *Children's theatre review* (Austin, Texas), vol. 34, nº 3, págs. 9-14.
- Gouvêa Pimentel, L.G. 1999. Art teaching and new technology (Ensino da Arte e Novas Tecnologias) [La enseñanza de las artes y las nuevas tecnologías]. *Base de datos internacional de recursos para la Educación en las Artes (idea)*. UNESCO/InSEA. <http://insea.unb.ca/idea/countries/brazil/brazil02r.html>
- Graziano, A.; Peterson, M.; Shaw, G.L. 1999. Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training [Mejora del aprendizaje de las matemáticas proporcionales mediante la formación musical y la formación espaciotemporal]. *Neurological research* (Wilton, Connecticut), vol. 21, nº 2.
- Harvard Project Zero. 2001. The arts and academic improvement: what the evidence shows. Special issue. [Las artes y el progreso escolar: lo que demuestran los hechos. Número especial.]. *The journal of aesthetic education* (Champaign, Illinois), vol. 34, nº 3-4.
- Horne, C. 1983. If you don't do it, nobody else will [Si tú no lo haces, nadie más lo hará]. *CMEA news* (Pasadena, California), págs. 11-13, 26.
<http://www.childrensmusicworkshop.com/musicopensmind.html>
- Hudspeth, C.C. 1986. *The cognitive and behavioral consequences of using music and poetry in a fourth grade language arts classroom* [Las consecuencias cognoscitivas y comportamentales del empleo de la música y la poesía en una clase de disciplinas lingüísticas de cuarto curso]. Tesis doctoral, Texas Woman's University, Denton, Texas.
- Jay, D. 1991. Effect of a dance program on the creativity of preschool handicapped children [Influencia de un programa de danza en la creatividad de niños discapacitados en edad preescolar]. *Adapted physical activity quarterly* (Champaign, Illinois), vol. 8, págs. 305-316.

- Krathwohl, D.R. 1998. *Educational and social science research: an integrated approach* [Investigación en educación y ciencias sociales: un planteamiento integrado]. 2ª ed. Nueva York, Addison Wesley Longman, Inc.
- Li, V. 2001. *An experimental study on the effects of art appreciation on Chinese writing ability in primary 3 pupils in Hong Kong* [Estudio experimental sobre las consecuencias de la apreciación artística en la capacidad de escribir en chino de tres alumnos de la enseñanza primaria de Hong Kong]. The English International Literacy & Education Research Network Conference on Learning, Spetses, Grecia. <http://www.learningconference.com/2001/abstracts/Li.Vanessa.html>.
- Lillemyr, O.F. 1983. *Achievement motivation as a factor in self-perception* [La motivación del rendimiento como factor de la autopercepción], págs. 245-248. Oslo, Consejo Noruego de Investigación en Ciencias y Humanidades.
- Luftig, R.L. 1994. *The schooled mind: do the arts make a difference? An empirical evaluation of the Hamilton Fairfield SPECTRA+ Program, 1992-1993* [La mente instruida: ¿las artes tienen una influencia decisiva? Evaluación empírica del Programa SPECTRA+ de Hamilton Fairfield, 1992-1993] Oxford, Ohio, Center for Human Development, Learning, and Teaching, Miami University.
- Malyarenko y otros, 1996. Music alters children's brainwaves [La música modifica las ondas cerebrales de los niños]. *Human physiology* (Moscú), vol. 22, págs. 76-81.
- Marshall, A.T. 1978. An analysis of music curricula and its relationship to the self image of urban black middle school age children [Análisis de los programas de estudio de música y su relación con la imagen de sí mismos de los niños de color en edad de asistir a la escuela intermedia de zonas urbanas]. *Dissertation abstracts international* (Ann Arbor, Michigan), A38: 6594 A-5A.
- McCarthy, K.J. 1992. *Music performance group membership and academic success; a descriptive study of one 4-year high school* [La pertenencia a un grupo de interpretación musical y el éxito académico: estudio descriptivo de un establecimiento de enseñanza secundaria de cuatro años]. Informe revisado que se presentó en la reunión de la Colorado Music Educators Association.
- M.D. Angus & Associates Limited. 2002. Testing Materials Resource Book Online.
- Miller, H.; Rynders, J.E.; Schleien, S.J. 1993. Drama: a medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation [El teatro como medio de mejorar la interacción social de los alumnos con y sin retraso mental]. *Mental retardation* (Washington, DC), vol. 31, n° 4, págs. 228-233.
- Milley, J. et al. 1983. *The arts: an essential ingredient in education* [Las artes: elementos esenciales de la educación]. Documento de posición del California Council of Fine Arts Deans. (Se puede obtener en la School of Fine Arts, California State University, Long Beach, California).
- Mohanty, B.; Hejmandi, A. 1992. Effects of intervention training on some cognitive abilities of preschool children [Efectos de la formación en intervención en algunas capacidades cognitivas de los niños de edad preescolar]. *Psychological studies* (Mysore, India), vol. 37, págs. 31-37.
- Moon, C.; Render, G.; Pendley, D. 1985. Citado por: Akin, J. 1987. *A study of evidence that music education is a positive factor in K-8 student academic achievement* [Estudio sobre la demostración de que la educación musical influye positivamente en el progreso académico de los alumnos de K-8].
- Mooney, R.; Smilansky, S. 1973. *An experiment in the use of drawing to promote cognitive development in disadvantaged preschool children in Israel and the United States* [Experimento sobre la utilización del dibujo para promover el desarrollo cognoscitivo de niños desfavorecidos de edad preescolar en Israel y los Estados Unidos]. (Servicio de Reproducción de Documentos del ERIC, N° ED408952).
- Moore, B.H.; Caldwell, H. 1993. Drama and drawing for narrative writing in primary grades [El teatro y el dibujo en pro de la redacción narrativa en los cursos de enseñanza primaria]. *Journal of educational research* (Washington, DC), vol. 8, n° 2, págs. 100-110.
- Morrison Institute for Public Policy/National Endowment for the Arts. 1995. *School, communities, and the arts: a research compendium* [La escuela, las comunidades y las artes: compendio de investigación]. <http://www.asu.edu/copp/morrison/public/school.pdf>
- Music for tiny infants. 1987. *The Sacramento Bee* [La abeja de Sacramento]. (Sacramento, California), pág. A21.
- Office of Education Research. 1993. *Chapter I: Developer/demonstration program: learning to read through the arts 1992-1993* [Capítulo I: Programa de elaboración y demostración: aprender a leer gracias a las artes 1992-1993]. Nueva York, New York City Board of Education.
- OFSTED. 1999. *Primary education: a review of primary schools in England, 1994-1998* [Enseñanza primaria: estudio de las escuelas primarias de Inglaterra, 1994-1998]. Londres, The Stationery Office. <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/ofsted/ped/ped.htm>.
- Olanoff, M.; Kirschner, L. 1969. *Musical ability utilization program: final report* [Programa sobre la utilización de las aptitudes musicales: informe final]. Washington, DC, Office of Education (DHEW), Bureau of Research. (Servicio de Reproducción de Documentos del ERIC, n° ED 045 688).
- Palmer, L. 1980. Auditory discrimination development through vestibulo-cochlear stimulation [Desarrollo de

- la percepción auditiva mediante el estímulo del vestíbulo y el caracol del oído interno]. *Academic therapy* (Austin, Texas), vol. 16, n° 1, págs. 55-68.
- Richter, I.M. 1999. Multicultural curriculum experiment for fine arts education [Experimento de programa de estudios multicultural para la enseñanza de las bellas artes]. *Base de datos internacional de recursos para la Educación en las Artes (idea)*. UNESCO/InSEA. <http://insea.unb.ca/idea/countries/brazil/brazil05r.html>.
- Rosen, R.S. 2002. Robert S. Rosen, Ph.D. Mt Lebanon High School Teacher Humanities, Television, Theatre, English. <http://users.adelphia.net/~rsrosen/>.
- Rosen, R.S.; Koziol, S.M. 1990. The relationship of oral reading, dramatic activities, and theatrical production to student communication skills, knowledge, comprehension, and attitudes [La relación de la lectura en voz alta, las actividades teatrales y la producción teatral con las capacidades de comunicación, los conocimientos, la comprensión y las aptitudes de los alumnos]. *Youth theatre journal* (Tempe, Arizona), vol. 4, n° 3, págs. 7-10.
- Shaw, G.L. et al. 1997. Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial temporal reasoning [La formación musical mejora a largo plazo el razonamiento espacial y temporal de los niños de edad preescolar]. *Neurological research* (Wilton, Connecticut), Vol. 19, págs. 1-8.
- Stein, B.; Hardy, C.A.; Totten, H. 1984. The use of music and imagery to enhance and accelerate information retention [El empleo de la música y la imagen para mejorar y acelerar la retención de la información]. *Journal of the society for accelerative learning & teaching* (Nueva York, NY), vol. 7, n° 4.
- Takayama, S. 1995. Okeikogoto no youji ni oyobosu eikyou [Las repercusiones de las clases de piano en los niños]. *Music Research Laboratory* Fundación Yamaha para la Música. <http://www.yamaha-mf.or.jp/onken/onkyo/report.html> (en japonés).
- Texas All-State Student SAT Scores. 1997. (Se puede obtener en TMEA, P.O. Box 49469, Austin, Texas, 78765).
- The Galef Institute. 2002. *Research*: http://www.differentways.org/About_Us/research.html
- Torff, B. 1994. *Evaluation of Wolf Trap Institute for early learning through the arts: annual reports 1991-1992 and 1992-1993* [Evaluación del Instituto Wolf Trap para la iniciación al aprendizaje mediante las artes: informes anuales 1991-1992 y 1992-1993]. Cambridge, Massachusetts, Harvard Project Zero.
- Trusty, J.; Oliva, G.M. 1994. The effects of arts and music education on students' self-concept [Los efectos de la educación artística y musical en el concepto de sí mismos que tienen los alumnos]. *Update: applications of research in music education* (Reston, Virginia), vol. 13, n° 1, págs. 23-28.
- UNESCO. 2001a. *Patrimonio cultural, creatividad y educación para todos en África*. París: UNESCO. (Documento basado en las conclusiones de la Conferencia Regional sobre Educación Artística, Puerto Elizabeth, Sudáfrica).
- UNESCO. 2001b. *Position paper on arts education in the school environment* [Documento de posición sobre la educación artística en el contexto escolar]. París: UNESCO.
- United Kingdom. Department for Education and the Environment [Ministerio de Educación y Medio Ambiente del Reino Unido]. 2001. ICT and creativity in the arts [Las tecnologías de la información y la comunicación y la creatividad en las artes]. *International professional development opportunities*. <http://www.dfes.gov.uk/tpd/caserep.cfm?Doc=262>.
- University of Technology Sydney. 2001. Youth arts and social change forum [Foro juvenil sobre las artes y la transformación social]. *University of Technology Sydney* http://www.cpe.uts.edu.au/pdf_files/youthartssocialchnage.pdf
- Vitz, K. 1983. A review of empirical research in drama and language [Análisis de la investigación empírica teatral y lingüística]. *Children's theatre review* (Austin, Texas). vol. 32, n° 4, págs. 17-25.
- Walker, S. 1982. *Learning to read through the arts, Title I children's program. Final evaluation report, 1981-1982* [Aprender a leer gracias a las artes, programa para niños del Título I de la Ley de enseñanza primaria y secundaria. Informe de la evaluación final]. Brooklyn, NY, Office of Educational Evaluation, New York City Board of Education. (Se puede obtener en el ERIC).
- Wisconsin Department of Public Instruction. 2002. *What is Title I?* [¿Qué es el Título I?]. Madison, Wisconsin, Wisconsin Department of Public Instruction. <http://www.dpi.state.wi.us/dpi/dlsea/title1/index.html>
- Wolf, S. 1994. Learning to act/acting to learn: children as actors, critics, and characters in classroom theatre [Aprender a actuar y actuar para aprender: los niños como actores, críticos y personajes en el teatro escolar]. *Research in teaching English* (Urbana, Illinois), vol. 28, n° 1, págs. 7-14.

Versión original: árabe

Mohammed Aziz Chafchaoui (Marruecos)

Director adjunto de Artlight Multimedia. Máster en Arte y Diseño por la Universidad de Tsukuba, Japón, posee diplomas universitarios en Sociología y Ciencias Políticas (Universidad de la Sorbona, Francia) y ha cursado estudios en los Estados Unidos y Alemania. Su trabajo incluye una amplia gama de medios técnicos: CD-ROM, museo virtual, documentales, exposiciones de imágenes tridimensionales, etc. Preside la Fundación Al Ándalus. Es miembro del jurado del Programa de Becas para Artistas UNESCO-Aschberg y consultor de la Organización Islámica para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ISESCO). Correo electrónico: aziz@zellij.net; chaf_aziz@hotmail.com

LA EDUCACION ARTISTICA

LA EDUCACION ARTISTICA

EN LOS PAISES DEL MAGREB:

DESARROLLO DEL PLAN DE ESTUDIOS

Y DE LOS MATERIALES DIDACTICOS¹

Mohammed Aziz Chafchaoui

Introducción

Desde que accedieron a la independencia, los países del Magreb han otorgado especial atención al desarrollo de las ciencias pedagógicas, entre las que se cuenta la educación artística. Si bien esta especialidad había comenzado a enseñarse ya en la etapa colonial, Argelia, Túnez y Marruecos se han visto obligados a asegurar su generalización paulatina, definir sus objetivos y metas, y estimular a sus docentes para no quedar al margen de los avances pedagógicos en este ámbito.

Durante muchos años, el concepto de educación artística fue sinónimo de formación en las artes visuales, que originalmente se limitaban al dibujo y la pintura. Por largo tiempo se pensó que el teatro y la música no tenían cabida en la educación escolar. Se los consideraba pasatiempos suplementarios, que por lo general se practicaban en ocasiones especiales, con actuaciones o recitales supervisados sobre todo por voluntarios. La enseñanza del teatro y la formación musical encontraron su sitio en las instituciones educativas extraescolares y, hasta hace muy poco, fueron un elemento marginal del sistema educativo.

Desde los años noventa, se insiste cada vez más en ampliar el concepto de educación artística y se ha desarrollado una búsqueda concomitante de métodos que faciliten la

formación dramática y musical, de la que forman parte los esfuerzos encaminados a establecer departamentos de educación artística, en particular en escuelas secundarias modelo y en los centros artísticos que se han creado o están vías de crearse en la región.

La legislación relativa a la educación artística en los países del Magreb

En Túnez, la iniciativa legislativa más reciente en materia de educación artística fue la ley que entró en vigor el 29 de junio de 1991, cuyos artículos 6, 7, 8 y 11 reflejan la idea de que los alumnos han de ser capaces de “ejercer su derecho a construir su propia personalidad, su derecho a obtener ayuda en la búsqueda del autocontrol y la adquisición de los valores de la tolerancia mutua y la moderación, así como su derecho a recibir ayuda para desarrollar sus facultades y para forjar un espíritu crítico y una voluntad de acción, con lo que adquirirán la verdadera comprensión”. La ley dispone también que “se debe alcanzar el equilibrio adecuado, en la educación de las nuevas generaciones, entre los diversos temas de la enseñanza, tales como las ciencias naturales, las humanidades, la tecnología y las destrezas manuales, comprendidos sus aspectos cognitivos, éticos, emotivos y prácticos”.

Estos principios se han concretado en programas de educación artística que abarcan la música, las artes visuales y el teatro en la enseñanza básica (tanto en la fase inicial de seis años como en la etapa siguiente de tres) y en los cuatro años de educación secundaria.

En Argelia, la reforma del 16 de abril de 1976 otorgó por vez primera a la educación artística el lugar que merece en el sistema escolar, aunque la mantuvo limitada a la formación en las artes visuales. Anteriormente había sido una actividad irregular, que se realizaba bajo la supervisión de monitores carentes de especialización.

En Marruecos, las artes visuales (o “dibujo y pintura”, como se las llamaba poco después de la independencia) nunca han sido una asignatura de la que los estudiantes tengan que examinarse. Los libros de texto han contribuido a dar a los alumnos ciertas nociones de la importancia que tienen las ilustraciones como medio de aclarar el contenido de un libro, tanto si está escrito en francés como en árabe. En este sentido, han sido fuentes indirectas de inspiración para muchos estudiantes que más tarde se han especializado en alguna rama del arte. Cuando se introdujo en la segunda etapa de la enseñanza básica el primer conjunto de textos sobre arte y tecnología para niños, se puso de relieve cierto número de conceptos e ideas cuya metodología y sistema didáctico se ignoraban hasta poco antes. Las autoridades competentes redactaron a continuación una Carta de Educación y Capacitación, como medida

preparatoria de una reforma educativa global que se aplicaría en el periodo de 2000-2003 y, de conformidad con esta Carta, la ley ahora prevé la creación de un centro de arte, con instalaciones para las artes visuales, la música, el teatro, las artes gráficas y las vinculadas a los medios de comunicación. Esta reforma, que se está aplicando en la actualidad, constituye la modificación más reciente del sistema educativo marroquí.

Los cometidos esenciales de la educación artística

Los objetivos fundamentales de la educación artística pueden resumirse en la formación estética y artística de los estudiantes, con la debida atención a sus aspectos emotivos y psicológicos, y su preparación para que participen en la vida cultural, social y económica, ya que la formación artística o educación en las artes visuales consiste en adaptación, conciliación y realización. Es un modo de expresión y una formación básica que se extiende a los diversos ámbitos de la educación.

La mayoría de los programas de formación artística hacen hincapié en dos objetivos fundamentales, en función del nivel educativo:

- educación estética y desarrollo del gusto y la capacidad de expresión de los estudiantes durante la infancia (enseñanza básica);
- preparación para realizar estudios avanzados de arte o para iniciar una de las carreras que dependen cada vez más de las artes visuales, las artes escénicas o la música, como cultura, comunicaciones, artes gráficas u otras del mismo tenor.

El lugar de la formación artística en la educación escolar

OBJETIVOS Y PROGRAMAS DE LA FORMACION ARTISTICA EN LA ENSEÑANZA BASICA

En Argelia, la formación artística en el nivel básico de la enseñanza se sustenta en la definición de los objetivos y contenidos de los sucesivos cursos. En el primer año, los alumnos se familiarizan con los colores y con ciertos tipos de materiales e instrumentos de dibujo y aprenden a usarlos; llegan a dominar algunos movimientos iniciales, mediante la creación de objetos artísticos, y aprenden a emplear los sentidos y a ordenar el espacio, hasta donde se lo permite su capacidad. Estos elementos iniciales se desarrollan algo más en el segundo año y ya en el tercero los estudiantes alcanzan el dominio total de su destreza,

aprenden a manejar las dimensiones y a dar forma material a su pensamiento e imaginación. Todo esto en función del nivel psicológico y de las capacidades motrices de los alumnos; se toman en cuenta las realidades del entorno en que viven y se los estimula poco a poco a mejorar su destreza, para que cada uno revele sus aptitudes artísticas peculiares, que luego se desarrollan y refinan. En este nivel, se dedica una hora a la semana al dibujo y la pintura, y una hora y media a la artesanía.

En los tres años que componen la segunda etapa de la enseñanza básica, la formación en artes visuales se organiza en torno a los temas siguientes:

- adquirir y desarrollar la técnica del color;
- estudiar la decoración, en particular la ornamentación árabe e islámica, y aplicar algunos de sus principios fundamentales al dibujo y la pintura;
- observar objetos reales e interactuar con ellos;
- interactuar con diseños y aprender a utilizarlos.

En Túnez, la formación en artes visuales en el nivel básico de escolaridad se sustenta en principios que más tarde se desarrollan y profundizan durante las fases inicial y segunda (preparatoria). En la fase inicial, la enseñanza se organiza en torno a los temas siguientes:

- *trazado de la línea*: permite a los niños expresarse con espontaneidad, mediante el uso de diversos instrumentos de dibujo;
- *color*: desarrollo de la capacidad de los niños para emplear las técnicas de coloreado, de su conciencia de las características visuales de los colores, su composición y cómo modificarlos por diversos medios;
- *corte, montaje y pegado*: creación de estructuras y formas, a partir de una amplia gama de materiales;
- *grabado*: sólo se enseña en el tercer y cuarto curso de la enseñanza básica; tiene por objeto desarrollar la capacidad del alumno para crear diversas superficies, mediante el grabado, usando los materiales e instrumentos adecuados;
- *modelado*: desde el segundo año, esta asignatura se orienta a enseñar a los alumnos cómo ensamblar y construir estructuras, distinguir las superficies planas de los objetos sólidos y familiarizarse con la tercera dimensión.

En la segunda etapa (preparatoria) de la enseñanza básica, los cometidos de la formación en artes visuales y sus programas se ordenan en torno a dos temas:

- *formas*: los alumnos se familiarizan con diversas formas y la manera en que éstas se estructuran, a partir de elementos más simples, y aprenden a usarlas de diversos modos;
- *colores*: el objetivo aquí es reforzar sus conocimientos y capacidad para usar diversos colores, que reaccionan de manera distinta a la luz y que poseen diferentes propiedades expresivas.

Estos mismos componentes predominan en la educación artística que se imparte en las dos fases de la enseñanza básica en la Jamahiriya Árabe Libia, que cubre principalmente los siguientes aspectos:

- *emotivo*: i) refinar el gusto de los alumnos y proporcionarles los rudimentos de la creatividad estética; ii) formarlos para que distingan, comparen y elaboren sus propias conclusiones; iii) ampliar sus facultades en las artes visuales en general; iv) controlar su conducta impulsiva y encauzar su energía hacia la producción artística;
- *social*: i) familiarización de los alumnos con la sociedad y el medio ambiente; ii) familiarización con el patrimonio popular; iii) desarrollo de su capacidad de comunicación social;
- *profesional*: i) adquisición de experiencia en el uso de instrumentos y equipos; ii) expresión de la relación de los alumnos con otros materiales, mediante la representación visual; iii) seguimiento de sus talentos artísticos, con miras a que alcancen el máximo desarrollo posible.

En Marruecos, las artes visuales se enseñan ya en todos los niveles del sistema educativo. Por desgracia, los cursos no están disponibles en todos los establecimientos escolares, debido a la carencia de suficiente personal docente especializado y la falta de la infraestructura escolar necesaria.

La educación artística es un tema complejo, que abarca una amplia gama de actividades, que se entrelazan e interactúan con muchos otros ámbitos. Esta característica le otorga a la formación en esta especialidad, en el marco del sistema educativo en conjunto, un papel y un rango especiales en relación con la enseñanza y la formación, en un contexto muy influido por la cultura de la imagen y los medios de comunicación visuales.

En la segunda etapa de la enseñanza básica, los alumnos experimentan un crecimiento notable de personalidad, en lo tocante a sus conocimientos, emociones, sensaciones y capacidades motrices. En esta fase, el tema se subdivide en cuatro componentes, con miras a

facilitarles la comprensión efectiva de los rasgos distintivos de cada uno: dibujo del natural, estructuras ornamentales, técnicas de grabado y la expresión mediante las artes visuales.

En conjunto, la formación en esta materia tiene por cometido fortalecer la capacidad de observación, el sentido ornamental, la espontaneidad, la producción y la expresión personal del alumno, al tiempo que desarrolla su imaginación creadora. La persecución de todos estos objetivos se lleva a cabo usando imágenes en calidad de instrumentos educativos básicos, lo que ayuda al alumno a integrarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La educación en materia de artes visuales procura los siguientes objetivos:

- el enriquecimiento y la autorrealización artísticos, mediante la observación y la comprensión de imágenes de diversa índole;
- la adquisición del lenguaje elemental y básico de las artes visuales, y la interacción con obras de arte;
- apoyar, fortalecer y enriquecer el lenguaje de las artes visuales que los alumnos han adquirido, aumentar la conciencia acerca de las diversas modalidades de expresión plástica y ampliar los conocimientos sobre las diferentes tendencias en este ámbito.

Resulta evidente la convergencia que viene manifestándose en el Magreb en cuanto a la formación en materia de artes visuales. Aunque en algunos casos el punto de partida es el conocimiento y en otros la técnica, estos objetivos se basan en un concepto psicológico y cognitivo del niño del futuro. Esta necesidad también procede de las transformaciones cualitativas que experimentan las propias artes visuales, a medida que se liberan del estrecho marco de la pintura clásica y otras formas artísticas tradicionales, para incorporarse al ámbito del ciberespacio y los nuevos medios tecnológicos.

LOS OBJETIVOS DE LA FORMACION ARTISTICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

En Marruecos, aunque en muchas escuelas secundarias se imparten ahora cursos de artes visuales, no se ha realizado un esfuerzo especial para que la asignatura se extienda por todo el país. La enseñanza de las artes visuales en el nivel secundario es un elemento del bachillerato técnico, una de cuyas especialidades se denomina “rama de artes visuales”. Los objetivos son los siguientes:

- agudizar la relación perceptiva con el mundo visible y, en general, con la realidad sensible;

- desarrollar la conciencia del lenguaje de las artes visuales, en tanto que medio de comunicación y de expresión, y de su función social;
- sentar las bases de una cultura artística fundada en la relación entre las artes visuales y las artes aplicadas en la industria, la artesanía y los oficios tradicionales, según su evolución actual y sus probables modificaciones futuras;
- adquirir la capacidad, los conocimientos y las destrezas que requieren las nuevas tecnologías;
- ayudar a orientar a los alumnos según sus capacidades, y a ponerlos en contacto con obras de arte de todo el mundo, a fin de facilitarles la adquisición de sus propias destrezas personales.

La rama de artes visuales, creada en 1994, es un campo educativo que comprende la formación y la calificación de los alumnos para realizar estudios especializados de alto nivel y para el mundo laboral. No es una formación básica, sino más bien una introducción práctica a la materia.

La reforma aplicada recientemente en Marruecos incluye la creación de un centro de arte, como medida de rectificación de la insatisfactoria situación vigente en la enseñanza de las artes visuales. El centro propuesto tendrá departamentos de educación musical, artes visuales y artes gráficas y audiovisuales. El cometido de estos departamentos es colmar las lagunas existentes y llegar a integrar efectivamente las artes en el sistema educativo, en la medida en que lo permitan la infraestructura, los equipos y los programas de estudios disponibles.

En Túnez, la enseñanza de las artes visuales se basa en la pedagogía de la “situación problemática”, que debe entenderse al mismo tiempo como un modelo teórico y como un instrumento práctico orientado a:

- enseñar a los estudiantes a asumir su propia responsabilidad en el descubrimiento del saber;
- alentarlos a desarrollar iniciativas y a discernir las soluciones adecuadas para los diversos problemas que surgen;
- desarrollar su facultad crítica;
- enseñarles a cultivar la sensibilidad hacia las artes visuales en los planos nacional, árabe, islámico y mundial;
- desarrollar la dimensión social, mediante la atención a la experiencia individual y a la de los demás, y enseñarles a aceptar puntos de vista opuestos.

En la enseñanza secundaria, las artes visuales son una asignatura optativa en algunas escuelas y obligatoria en los institutos artísticos modelo.

En la Jamahiriya Árabe Libia, la educación artística se imparte en las escuelas secundarias de arte y comunicación, que son institutos de nivel secundario especializados en la materia. La formación artística no forma parte del plan de estudios de las demás escuelas secundarias.

Las escuelas secundarias de arte y comunicación tienen dos ramas – comunicación y artes visuales – y el programa de estudio es de cuatro años.

En la rama de artes visuales, el primer año se dedica a los principios generales del dibujo y la pintura, la caligrafía árabe, la historia del arte y los fundamentos del diseño industrial y el dibujo arquitectónico. En el segundo, tercero y cuarto años, estas asignaturas se enseñan con más profundidad. Como estas escuelas secundarias especializadas son de creación reciente, se preparan los libros de texto a medida que avanzan los estudios.

En Argelia, tras una revisión a fondo de la enseñanza de las artes visuales, se desarrolló un nuevo programa, que se aplicó en el curso escolar de 1997-1998 y está compuesto por las tres unidades didácticas siguientes:

- *inculcación del mundo visual*: observación y organización del espacio;
- *expresión artística*: imaginación, creatividad, ornamentación, comunicación y análisis de pinturas;
- *cultura artística*: historia del arte, caligrafía árabe y estética.

El cometido fundamental de este programa es ampliar los conocimientos de los estudiantes, con miras a que alcancen los siguientes objetivos:

- concentrarse en la información y las competencias adquiridas;
- adquirir las bases de la cultura artística y sensibilizarlos respecto de las diversas escuelas y los distintos artistas;
- desarrollar el espíritu de observación y formar la imaginación, las facultades críticas, la capacidad analítica y el juicio autónomo;
- desarrollar el sentido estético y el gusto artístico;
- suscitar la conciencia del patrimonio artístico del mundo mediante el componente de la cultura artística;
- perfeccionar su sentido visual y su habilidad manual;
- enseñarles a crear obras modernas como medio para establecer vínculos con las escuelas contemporáneas de arte;

- ayudarles a desarrollar una personalidad equilibrada, mediante la satisfacción de sus necesidades artísticas.

El rasgo menos satisfactorio de la educación artística y la enseñanza de las artes visuales que se imparten actualmente en los países del Magreb es que no están generalizadas en la enseñanza secundaria, en parte por falta de instalaciones y equipos necesarios, y en parte porque no hay suficientes maestros especializados en estos temas. Resulta evidente que la tarea de ampliar la educación en las artes visuales para que llegue a todos los alumnos exigirá mayores esfuerzos tanto en lo relativo a la formación como a los recursos financieros, a fin de elevar esta asignatura al mismo nivel que las demás y sacarla de su actual marginación en tanto que materia optativa.

Materiales didácticos en el ámbito de la enseñanza artística

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN LA ENSEÑANZA BASICA

Los Ministerios de Educación de estos países han tratado de dar a la educación artística el lugar que le corresponde en el sistema educativo, encargando libros de texto sobre la materia, en particular para la enseñanza primaria. Sin embargo, estos libros, como cualquier otro manual escolar, deben imprimirse en formato tradicional para que los alumnos puedan adquirirlos y, además, sólo en fecha reciente han salido al mercado.

En la enseñanza básica, no sólo no hay bastantes maestros dotados de los conocimientos prácticos y teóricos adecuados, sino que tampoco hay bastantes aulas disponibles.

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

En este nivel, la formación en la materia exige aulas y materiales especializados que permitan al alumno desarrollar su capacidad y le ayuden a cobrar conciencia de su potencial expresivo. Pero, como queda dicho, la realidad es que el arte suele ser una asignatura electiva, que se enseña en condiciones que están lejos de ser las ideales, ya que las escuelas no cumplen con los requisitos indispensables. Por otra parte, las escuelas secundarias modelo y las que imparten las artes visuales como una rama autónoma de estudios, proporcionan un nivel mínimo de aulas y equipos especializados. No obstante, ni siquiera estas escuelas están dotadas de la tecnología más reciente, por lo que no pueden enseñar la materia conforme a métodos modernos.

Otra faceta del problema es que los estudiantes de arte no disponen de obras de consulta escritas en lengua vernácula, por lo que generalmente están obligados a usar libros extranjeros, que no siempre pueden adquirir y cuya obtención en el mercado local puede resultar difícil.

El lugar de la enseñanza del arte en la educación extraescolar

En los países del Magreb existe un enorme interés por la educación artística y la preocupación por desarrollarla y hacerla más accesible a todos; al mismo tiempo, el sistema educativo escolar es incapaz de impartir estos estudios en una escala que satisfaga la demanda. Como consecuencia de esto, las asociaciones culturales, musicales, teatrales y de otra índole que trabajan con jóvenes han empezado a organizar todo tipo de actividades de educación artística. Sin embargo, estas instituciones por lo general carecen de recursos, suelen actuar en condiciones precarias y no duran mucho, por lo que su trabajo en este ámbito es a menudo un tanto *ad hoc* e improvisado.

Otra fuente de educación artística son las fundaciones culturales extranjeras, como los centros culturales francés, español y ruso, que organizan cursos de teatro, música, baile y artes visuales para las minorías mejor dotadas.

Buena parte de esta enseñanza adicional se dirige a los escolares, en particular de edades comprendidas entre 7 y 14 años. No obstante, aunque estas instituciones y asociaciones facilitan sus instalaciones y proporcionan material didáctico, sus resultados no son tan impresionantes como sería de desear. Además, no están sujetas a inspecciones y a menudo carecen de maestros y supervisores debidamente cualificados, todo lo cual conspira contra la calidad de la enseñanza que imparten.

Aun así, no puede negarse que las deficiencias de la educación artística escolar, en particular en música y artes dramáticas, han contribuido a ampliar el ámbito de la enseñanza artística extraescolar y han generado mayor interés por esta última.

En Marruecos, por ejemplo (y la situación es muy similar en los demás países del Magreb), los institutos de música, que funcionan bajo la supervisión del Ministerio de Cultura o de las autoridades municipales y que están situados sobre todo en las ciudades, imparten clases de música y baile. La mayoría de los intérpretes, músicos y maestros de música del país se han graduado en alguno de estos institutos, cuyos programas duran siete años, a partir de la edad de escolarización.

En los países del Magreb ha arraigado la costumbre de organizar festivales anuales de arte. En Marruecos, suelen representarse obras de teatro producidas por los alumnos, mientras

que en Argelia dan preferencia a las artes visuales. Los festivales acogen a diversas escuelas de nivel primario, preparatorio y secundario, que compiten en las artes dramáticas y visuales. Estas manifestaciones permiten detectar y promover a jóvenes talentos, al tiempo que constituyen una actividad en la que los alumnos participan mediante eliminatorias regionales. Por este procedimiento se seleccionan los mejores trabajos para que representen a las regiones en el festival nacional.

Dentro de los festejos con los que se celebran las efemérides nacionales e internacionales, así como en otras ocasiones, se exponen en las escuelas obras creadas por los alumnos y se realizan concursos de música, poesía y recitación y representaciones teatrales. Las escuelas mantienen esta tradición con mucho entusiasmo. Sin embargo, la forma y los contenidos de estos actos no han evolucionado mucho a lo largo de los años. Su objetivo principal consiste en festejar y permitir la participación, más que en ofrecer oportunidades para el desarrollo de la enseñanza artística.

Las asociaciones funcionan con donativos de los ministerios pertinentes y con una gama de ingresos que, por lo general, provienen de su propio medio socioeconómico. Ahora bien, debido a la insuficiente financiación, tienden a padecer fluctuaciones de afiliación y a emprender actividades esporádicas, que se interrumpen con frecuencia. Los institutos de música y las instituciones culturales gestionadas por los ministerios reciben los fondos directamente de éstos, en particular de los ministerios de Cultura y de la Juventud y Deportes. Sin embargo, sus presupuestos son pequeños y, en consecuencia, sólo pueden sufragar el mínimo de materiales y equipos que exige la educación artística.

A falta de estrategias nacionales para apoyar y desarrollar la educación extraescolar y teniendo en cuenta que sólo disponen de recursos limitados para sus actividades y su gestión, estas asociaciones carecen, al igual que el sector de la educación escolar, de enfoques didácticos actualizados, así como de equipos y materiales adecuados, y tienen muy poco personal especializado para supervisar la educación artística. Además, el potencial pedagógico y educativo del personal existente no está adecuadamente desarrollado.

Las necesidades de mejora y desarrollo

EN LA ENSEÑANZA BÁSICA

Es evidente que la tarea de mejorar y desarrollar los programas actuales de educación artística exigirá un esfuerzo considerable. Algunos países, como Túnez y Marruecos, han dado ya el

primer paso, con las reformas recientes. Se ha reflexionado mucho acerca de qué materiales y métodos son los más apropiados para hacer que la asignatura resulte más atractiva a los alumnos y para proporcionarles los materiales necesarios, a fin de que sea posible enseñar el tema y hacerlo más accesible.

No obstante, aún subsiste una distancia entre los artistas y la enseñanza, ya que la mayoría de ellos enseñan en colegios e institutos de formación de docentes, y todavía no se ha reflexionado lo suficiente acerca de una política que los atraiga al sistema educativo escolar y obtenga su disponibilidad para enseñar en las escuelas. Esto podría lograrse mediante exposiciones, cursos de formación y reuniones con los alumnos, u organizando visitas escolares a algunas de las muchas exposiciones que se celebran en edificios públicos, galerías de arte y museos.

Como el interés por la educación artística es un fenómeno muy reciente, los manuales escolares han aparecido también hace poco tiempo. Todavía no resultan muy satisfactorios ni por la forma ni por el contenido, y será menester mucho trabajo para transformarlos en instrumentos didácticos adecuados, capaces de alcanzar los objetivos que se pretenden. En todo caso, el uso exclusivo de libros como elementos de apoyo pedagógico es un concepto anacrónico, especialmente en una época en que los medios audiovisuales, la tecnología de la información, las imágenes virtuales y los discos compactos educativos son mucho más útiles como medios de comunicación y de enseñanza. En consecuencia, la elaboración y mejora de libros de texto, aunque sea esencial, han de ir acompañadas de un uso más intenso de los medios audiovisuales, para facilitar la interacción con estos nuevos instrumentos en el futuro.

En lo que concierne a los métodos didácticos, a pesar de las directrices formuladas en las leyes y las instrucciones ministeriales que recomiendan prestar atención al desarrollo de los alumnos, la falta de competencia de los maestros y su escasa familiaridad con los métodos pedagógicos más recientes hacen que las clases de artes visuales no siempre alcancen los objetivos oficiales. Estos métodos sólo pueden evolucionar en la medida en que los propios maestros evolucionen y adquieran el dominio pedagógico de las materias que imparten y la capacidad de establecer una relación de proximidad constante con sus alumnos.

Las normas que rigen la enseñanza de las artes visuales están sujetas al mismo proceso de revisión que las que se aplican al sistema educativo en conjunto. Así pues, la renovación legislativa no se realiza sector por sector; por lo general, las medidas que se toman atañen simultáneamente a todas las materias y a todos los niveles. Lo cierto es que el análisis de las modificaciones normativas, que es un componente de estas reformas globales, contribuye a

garantizar que los supervisores e inspectores estén siempre alerta en la promoción de la educación artística en los países del Magreb.

Desde los años noventa, los Ministerios de Educación han consagrado especial atención a las leyes que rigen la educación artística. En Marruecos, por ejemplo, la Carta de Educación dio origen a una revisión general de la enseñanza de las artes, con miras a desarrollarla y alinearla con los últimos cambios en materia de arte e imagen. La Carta de la Educación y los decretos que rigen su aplicación contemplan la creación de un Centro de Artes y Medios, en el cual la educación artística estará vinculada al cine, la música y el teatro. El propósito de estos textos, a los que contribuyeron por igual políticos y expertos en pedagogía, es aumentar el nivel de la enseñanza de las artes en la educación básica y convertirla en un componente fundamental del sistema educativo.

Puesto que los Ministerios de Educación han sido hasta ahora la única fuente de financiación de la enseñanza artística, la diversificación de las fuentes de financiación, mediante contribuciones de las autoridades locales y de entidades económicas como bancos y otras instituciones importantes, es un requisito indispensable para lograr su promoción efectiva. Además, la ayuda del Estado a la educación escolar puede desempeñar un papel muy útil mediante la unificación de programas, el establecimiento de puentes entre el sector escolar y el extraescolar, y la apertura del sistema educativo a las actividades docentes extracurriculares. Por último, en vista del interés que numerosas organizaciones internacionales manifiestan por estos temas, es necesario establecer acuerdos de cooperación que permitan instalar la enseñanza de las artes en aldeas y zonas remotas.

EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Mientras que la enseñanza de las artes en la educación básica tiene por finalidad revelar el potencial creativo de los alumnos y ayudarlos a dominar las competencias fundamentales en los diversos ámbitos del arte, en la educación secundaria les proporciona una verdadera oportunidad de estudiar más profundamente esta asignatura.

Persiste la urgente necesidad de incorporar la enseñanza de las artes a todas las escuelas secundarias, y será preciso realizar esfuerzos considerables para integrar el teatro y la música en el sistema educativo escolar. El desarrollo de la enseñanza de esta asignatura en escuelas secundarias modelo y en escuelas secundarias técnicas que imparten cursos de artes visuales y otras artes, necesitará de las medidas siguientes:

- mayor especialización, mediante el aumento del número de horas consagradas a cada materia;
- desarrollo de los planes de estudio, cuidando que se abran tanto a los valores artísticos tradicionales como a los últimos avances en los medios gráficos; el desarrollo de la reflexión individual sobre las metodologías y los sistemas didácticos, mediante el seguimiento sistemático de los últimos avances teóricos y prácticos, y la celebración de cursos de formación para maestros, tanto en el país como en el extranjero, con la participación de expertos nacionales y de otros países, así como la creación de un sistema de evaluación permanente de maestros y alumnos;
- revisión de los métodos de formación de docentes y aumento de las oportunidades de formación complementaria, tanto en el país como en el extranjero, en colaboración con instituciones magrebíes, árabes y extranjeras;
- establecimiento de acuerdos con asociaciones de artistas, Ministerios de Cultura y museos, para celebrar debates periódicos, cursos de formación y conferencias dictadas por los propios artistas; autorizar a éstos a que impartan cursos como profesores invitados en ciertas escuelas secundarias, durante periodos específicos y bajo la supervisión de personas calificadas;
- publicación de libros de texto de reconocido valor artístico, que resuman las experiencias de artistas, maestros y expertos en la materia, cuyos contenidos se revisarían periódicamente, a la luz de los avances en este ámbito, y que dedicarían un porcentaje específico de su contenido a la estética árabe, el arte islámico y la artesanía tradicional;
- celebración de debates nacionales para discutir, revisar, normalizar y mejorar de modo permanente los métodos pedagógicos;
- revisión de las leyes que rigen la educación artística, incluyendo la definición de conceptos y el perfeccionamiento de sus contenidos, con miras a alcanzar mayor eficacia en la docencia y en la formación inicial y la que se adquiere durante los años de carrera, en concordancia con los objetivos establecidos, y su alineamiento con los avances pedagógicos en este ámbito;
- diversificación de las fuentes de financiación, para depender menos del presupuesto del Estado.

Los profesionales de la enseñanza han comenzado a prestar más atención a las actividades extracurriculares, en particular a las relativas al teatro: las representaciones escolares son cada vez más populares y se celebran festivales en los que se programan estas obras. Sin embargo, las actividades de este tipo no se llevan a cabo de manera sistemática en el contexto del programa docente habitual, no cuentan con la supervisión necesaria y tampoco reciben los fondos adecuados. Por ende, es preciso vincularlas claramente con la educación artística escolar, abrirlas a su ambiente socioeconómico y supervisarlas, evaluarlas y organizarlas en los planos local, regional y nacional. En esta vinculación también es fundamental la coordinación con individuos e instituciones relevantes, para ampliar el espectro de dichas actividades y extraerles mayores beneficios.

Ya es hora de que los Ministerios de Educación consagren la atención más minuciosa posible a las asociaciones, organizaciones e instituciones de enseñanza artística, que las consulten en lo relativo a los programas, la orientación y los planes de estudio, que establezcan una política concertada en materia de enseñanza de las artes, que tomen provecho de las actividades pioneras en este ámbito y que desarrollen una guía de las instituciones y autoridades de la educación artística, en forma de folleto o de página web, que permita a los padres transmitir a sus hijos la información adecuada.

En espera de que la enseñanza de las artes llegue a impartirse en todos los niveles del sistema escolar, es de desear que los ministerios pertinentes concluyan acuerdos de cooperación con estas instituciones, a fin de proporcionarles personal cualificado, orientarlas hacia diversas fuentes de financiación, ayudarlas a actualizar sus programas y a hacer buen uso de sus propios equipos y de los que otras instancias puedan suministrarles.

También se espera de estos ministerios que den a conocer, en coordinación con las organizaciones pertinentes, los informes de las evaluaciones anuales de las actividades de formación artística, en especial ahora que esta asignatura ha empezado a cobrar más importancia en el marco de la educación escolar.

¿Qué debe hacerse para mejorar la situación?

Los esfuerzos que llevan a cabo los responsables de la enseñanza de las artes en los países del Magreb son prueba de que están al corriente de las innovaciones más recientes que se

producen en el mundo entero. Sin embargo, el ritmo pausado de la renovación, la escasez de recursos y las deficiencias de la enseñanza en general dificultan la tarea de mantenerse en la vanguardia de la pedagogía en estos ámbitos.

Nuestro análisis indica que todavía es menester realizar mejoras en tres aspectos: el desarrollo de los planes de estudio y el perfeccionamiento de los métodos didácticos, la formación de docentes, y la producción de libros de texto y de ayudas pedagógicas. Es concebible que una organización universal como la UNESCO, en colaboración con organizaciones no gubernamentales y asociaciones profesionales pertinentes, pueda contribuir a los avances en este ámbito, al incorporar más activamente a los profesionales y las instituciones magrebíes a las actividades generales y, al mismo tiempo, atrayendo la atención de la comunidad internacional hacia las experiencias y tradiciones de esta región.

Nota

1. Este artículo fue presentado en la Reunión Regional Árabe sobre Educación Artística, celebrada en Ammán, Jordania, del 26 al 28 de marzo de 2002.

Versión original: inglés

Michael Wimmer (Austria)

Cursó estudios de música en la Universidad de Música y Artes Interpretativas de Viena y ciencias políticas en la Universidad de Viena. Es director ejecutivo del Departamento de Cultura de Austria, profesor en la Universidad de Viena y experto del Consejo de Europa. Además, es miembro fundador de la red europea “Artsandeducation” y director de un proyecto de investigación sobre arte y educación encargado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de Austria. Correo electrónico: michael.wimmer@oks.at

LA EDUCACION ARTISTICA

LA MEDIACION ARTISTICA

EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Michael Wimmer

En los últimos años, “las artes y la educación” han suscitado cada vez mayor interés. Mientras este tema se debate en los planos tanto nacional como europeo, se están realizando una serie de actividades concretas que contribuyen no sólo a un desarrollo cuantitativo sino también a mejoras cualitativas en este ámbito.

Este progreso alentador, aunque todavía muy polémico, fue la razón por la cual el Departamento de Cultura de Austria – que sirve de nexo entre los sectores de cultura y de educación – decidió llevar a cabo una serie de investigaciones, no sólo para definir el marco en el cual se desarrollan “las artes y la educación”, sino también para analizar las principales tendencias políticas y metodológicas, y dar ejemplos de buenas prácticas en este ámbito. Esta medida se proponía poner de relieve algunas consideraciones que son importantes para el desarrollo del arte y la educación, y que sugieren una interacción más estrecha entre ambos sectores, aunque sus estructuras institucionales permanezcan siempre separadas. O no.

En este artículo tratamos de resumir las principales conclusiones de nuestras investigaciones. Incluye una lista de recomendaciones en los planos nacional e internacional que podrían ayudar a estimular futuros debates.

Empecemos por una pregunta

¿A qué nos referimos cuando hablamos de “arte y educación”?

En primer lugar, hay que destacar que la palabra “y” es una conjunción en todos los sentidos, ya que pone de relieve la conexión entre ambos sectores en nuestra sociedad, los que hasta la fecha se han considerado totalmente separados. En el catálogo de su exposición

titulada *Erziehungskomplex* [Complejo educativo], el artista Rainer Ganahl (Viena, Fundación Generali, 1996) interpreta la conjunción “y” como un enlace mediante el cual “el arte encuentra su tradicionalmente detestada contraparte: la educación y sus diversas instituciones”¹. Su intención era señalar que existe efectivamente una relación entre el arte y la educación, aunque sea muy poco “ilustrada”, oscilando entre la ignorancia y una especie de relación de amor-odio.

¿En qué contexto se sitúa esta relación? Ambos campos (tanto el arte como la educación) son los herederos sociopolíticos de una edad moderna en la que se promueve con tenacidad una división rígida del trabajo, donde cada ámbito posee su propio lenguaje técnico y una serie de códigos particulares. Por consiguiente, cada uno funciona de manera autárquica y no hay posibilidad de diálogo, lo cual, a su vez, obstruye cada vez más la perspectiva de “futuros horizontes y posibilidades” (Bazon Brock, artista y teórico del arte alemán) que les es inherente. En lugar de perpetuar este tipo de restricción autoimpuesta, el sociólogo alemán Ulrich Beck sugiere una “reforma de la racionalidad” correspondiente a una “edad moderna reflexiva”² que nos permita superar nuestros principios establecidos basados en la división del trabajo e introducir nuevas combinaciones de lenguaje y códigos para poder responder al siguiente tipo de preguntas: “¿Cómo pueden combinarse la verdad y la belleza, la tecnología y el arte, la economía y la política?”³ – y, por qué no, el arte y la educación, agregaríamos nosotros –. Beck no aboga por un derrumbe total de la cohesión en el interior de cada uno de estos dos ámbitos, del tipo “todo vale” (Paul Feyerabend), sino por una “corrección interdisciplinaria de los principios sistemáticos que hoy en día están trasnochados y por tanto resultan irracionales desde el punto de vista histórico”⁴.

Rolf Schwendter, investigador austríaco especializado en desviación [*deviancy*], ya había señalado en 1973, en su libro *Teoría de la subcultura*⁵, que se necesitaban “personas pivote” capaces de usar e interpretar los lenguajes y códigos de diferentes contextos disciplinarios y culturales.

El Departamento de Cultura de Austria, rama descentralizada del Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura, intenta desempeñar dicho papel de “persona pivote” y llevar a cabo una labor concreta de mediación. Esto es tanto más importante cuanto que, en el contexto de una transformación social en curso, no será posible mantener “las simples tradiciones de una edad moderna”. Cabe señalar que la concepción del arte orientada al trabajo, característica de la simple edad moderna, ya cayó en desuso hace 100 años.

En los periodos de desarrollo democrático en particular, la concepción tradicional del arte se abre a nuevos entornos, permitiendo así a personas que no ejercen una profesión

artística participar en la vida cultural. Karl-Josef Pazzini, teórico del arte y psicoanalista alemán, afirma que para defender y hacer progresar los logros democráticos, es primordial que se experimenten diferentes formas de arte con audacia y espíritu crítico. Pazzini se refiere explícitamente a un nuevo concepto del arte que no sólo refleja el desarrollo democrático sino que también influye en él. Asegura que, en este sentido, una concepción del arte coherente con la época actual no debe celebrar la abundancia social, sino una especie de “lujo resultante de la necesidad de escapar de una situación tan deplorable o de evitarla”⁶.

Este análisis pone de relieve la indispensable interrelación entre el arte y la sociedad, y hace hincapié en la importancia de las oportunidades de participación. Consideramos que el proceso de aprendizaje basado en la participación es un “método de educación” por excelencia o, citando nuevamente a Bazon Brock: “El arte crea nuevos modos de entender la realidad mediante una intervención formal, afinando así el ‘sentido de las posibilidades’”⁷. En otros términos, el arte sería un elemento especial para impulsar la reforma de la racionalidad propugnada por Beck a fin de sobrepasar los razonamientos, sentimientos y comportamientos anticuados conformes a dicotomías (amigo/enemigo, bien/mal, público/privado, interno/externo, etc.).

Thomas Rübke, sociólogo alemán, sostiene que, a largo plazo, el arte tiene por finalidad la exploración de posibilidades y soluciones para el futuro:

Esto se efectúa mediante una intervención estética ajustada a cada situación concreta. Estos “acentos” podrían enseñarnos nuevos horizontes y abrir nuevas perspectivas, pero no prometerán soluciones generales a los problemas de la sociedad. En la actualidad, son más modestos aunque quizás también más exactos, gracias a la aptitud de muchos artistas para integrarse con prontitud y flexibilidad en diferentes contextos, a los que, gracias a su sentido de la estética, pueden expresar con precisión⁸.

Por tanto, el arte no ofrece remedios para todas las deficiencias sociales, pero puede servir de indicador y dar una orientación hacia la espontaneidad y el autodescubrimiento, la imaginación, la tolerancia y la libertad interna desprendiéndose de los prejuicios trasnochados.

La necesidad de un cambio se hace igualmente apremiante en el campo de la educación, donde la enseñanza está aún más fundamentada en el discurso de racionalidad del sistema industrial, que todavía está muy presente en nuestros programas escolares. En los últimos años se ha iniciado un movimiento contrario para fomentar “una nueva cultura de enseñanza y aprendizaje”. Teniendo en cuenta el constante cambio de paradigmas, esta nueva cultura

intenta superar el viejo concepto de separación territorial mediante métodos de enseñanza y aprendizaje basados en proyectos y enfoques interdisciplinarios. Esto se combina con el nuevo interés en el “aprendizaje centrado en el alumno”, en el cual las necesidades y aptitudes individuales pasan a ser el centro de atención en el proceso de aprendizaje común. Este nuevo enfoque está basado en una teoría constructivista del aprendizaje, según la cual los alumnos deberían participar activamente cada día en la creación de su propio mundo.

Por desgracia, esta idea aún no ha sido ampliamente aceptada, por lo menos en el centro de Europa. Por ejemplo, Austria mantiene la tradición que confiere al arte una posición marginal con respecto a otras disciplinas.

Una concepción tan retrógrada entra inevitablemente en conflicto con el desarrollo educativo orientado a un nuevo enfoque global. Al igual que una concepción abierta del arte, esta concepción abierta de la educación apunta a una nueva relación entre la enseñanza y la realidad, en la que pueda ser asociada con un determinado modo de vida y trabajo.

Podemos presumir que el acercamiento entre el arte y la educación supone una reorientación desde un discurso predominantemente sociológico a otro más antropológico. Joachim Kettel, educador artístico alemán, señala un posible renacimiento de la concepción del sujeto⁹ que traería como consecuencia la reconciliación entre los aspectos del arte y la educación descritos más arriba.

Sostiene que sería preciso organizar el proceso de aprendizaje de tal modo que los alumnos tuviesen la oportunidad de ser productivos, dejarse guiar por sus propias experiencias y descubrirse a sí mismos:

Precisamente, mediante un enfoque del arte contemporáneo que sea receptivo, productivo y orientado hacia el sujeto, pero también a través de una labor de investigación sobre la producción artística por medio de experimentos exploratorios [...] se desarrollará la capacidad de autorreferencia del sujeto creando así un acceso a la profundidad prelingüística del yo¹⁰.

Obviamente, la disciplina de la educación artística desempeñaría un papel crucial en este tipo de “autodescubrimiento”.

Esta disciplina, como ninguna otra, posee los instrumentos para utilizar experiencias artísticas ejemplares, maneras de simbolizar, estrategias, medios y materiales que constituyen un terreno predilecto o un laboratorio para su propio esfuerzo de desarrollo, en el que los diferentes tipos de racionalidad y aspectos físicos, el conocimiento propio del cuerpo, la percepción por los sentidos y las diversas conexiones con el mundo se convierten en un importante factor de motivación que subyace en una percepción diferente de las épocas, los

lugares, los contextos, las atmósferas y los espacios en que individuos interesados, al experimentar siempre nuevos aspectos de la diferencia, podrían crear para sí mismos una nueva base, adoptando esta versatilidad¹¹.

En este contexto, merece la pena mencionar la opinión de Pierangelo Maset¹², artista, educador y teórico del arte alemán, quien pone de manifiesto la interrelación entre la teoría, la producción y la educación artísticas y aboga por una nueva concepción de la teoría educativa “que emane del espíritu del arte”. Después de todo, la experiencia ha demostrado que el arte no puede encajar fácilmente en el marco de la didáctica, en particular porque ésta se entiende meramente como “el arte de enseñar y aprender” y, por lo tanto, siempre incorpora un tipo de reflexión sobre los límites de “lo que se puede enseñar” y “lo que se puede aprender”.

En el marco del proceso educativo, el arte representa una impugnación constante, y sin embargo productiva, de las estructuras obsoletas. Siempre exige nuevas respuestas a la pregunta “¿de qué manera debería organizarse el sistema simbólico existente?”¹³. El análisis de los procesos de búsqueda y creación artística y la utilización del arte como “fuente de motivación inagotable para observar, percibir y pensar¹⁴” podrían ayudarnos a superar la percepción tradicional de la educación.

Un debate teórico

Podemos llegar a la conclusión de que apenas se acaba de iniciar un “intercambio de lenguajes y códigos” más allá de las fronteras y del discurso técnico de las disciplinas establecidas. Por consiguiente, deberían darse las condiciones precisas para un debate teórico, no sólo para plasmar nuevas posibilidades sino también para respaldar prácticas existentes.

En los contextos políticos e institucionales tradicionales de Austria, todavía existe una separación tajante entre el arte y la educación. Lo que es particularmente perceptible es la inexistencia de planificación, incluso a mediano plazo, que permitiría a las políticas culturales y educativas respaldar una orientación clara en los programas escolares. Por consiguiente, el tema de la educación artística ha sido sistemáticamente excluido de todos los debates políticos relativos a los programas escolares. Otro problema es la insuficiencia de investigaciones fundamentales sobre este tema destinadas a respaldar las decisiones relativas a las políticas culturales y educativas. Visto desde este ángulo, el lenguaje común que usan las autoridades competentes en los ámbitos del arte y de la educación todavía es bastante rudimentario, y además sigue prevaleciendo una noción tradicional de sus respectivas responsabilidades.

Por otra parte, debemos reconocer que varias instituciones artísticas y culturales han ampliado su gama de actividades para ofrecer acceso al arte a determinados grupos sociales. No obstante, aún queda mucho por hacer en materia de cooperación con las instituciones educativas. Una sugerencia concreta sería no limitar la política cultural a la promoción de la actividad creativa y establecer gradualmente una infraestructura cultural profesional para la mediación artística, de conformidad con el espíritu de la ley federal de fomento del arte.

En lo que respecta a las escuelas, con miras a poner en práctica una “nueva cultura de enseñanza y aprendizaje”, hace poco se han adoptado varias medidas que, en principio, deberían ayudar a fortalecer la posición del arte en los establecimientos escolares.

Podría ser útil observar lo que está ocurriendo actualmente en el extranjero. Varios países vecinos de Austria han adoptado medidas ejemplares para intensificar la precaria relación entre el arte y la educación. Sería aconsejable que otros gobiernos tomaran nota de ello y consideraran la posibilidad de adoptar disposiciones similares, tanto más cuanto que instituciones internacionales como el Consejo de Europa, la Unión Europea y la UNESCO también prestan especial atención al arte y la educación. La red europea dedicada a este tema, creada por Austria cuando desempeñaba la presidencia de la Unión Europea, en 1998, nos ofrece una sólida base para intercambiar información y experiencias a escala internacional, echando así los cimientos de una futura cooperación.

El debate relativo a la interfaz entre el arte y la escuela tenía por objeto llamar la atención sobre la posición todavía precaria del arte en los establecimientos escolares. En los programas de estudios, el arte aparece como un apéndice idealista que podría fácilmente ser suprimido por cualquier medida destinada a racionalizar la política escolar. Al mismo tiempo, se alienta la “creatividad” sin preocuparse de fomentar el sentido de la estética. Este problema es resultado de la concepción tradicional de la educación artística como una entidad en sí, que contrasta con las asignaturas intelectuales. Muy pocos docentes mantienen una relación personal meditada con el arte, en particular el arte contemporáneo, generalmente, por ignorancia, prejuicios y aprensión, que impiden, o casi, que este tema sea objeto de debates serios entre profesores y alumnos.

En los últimos años, se han acumulado numerosos ejemplos de colaboración concreta entre artistas, docentes y alumnos. Todas esas experiencias parecen haber alimentado la esperanza de que esos encuentros personales, utilizados como método didáctico, permitan crear un entorno de aprendizaje atractivo y motivador para las personas interesadas.

Ahora bien, para crear ese entorno es preciso una disposición constante para aprender y perfeccionar las cualificaciones propias, en particular por parte de los docentes, quienes de

meros “transmisores” de conocimientos cognitivos pasan a ser mediadores dotados de sensibilidad en procesos de aprendizaje comunes. Las mismas exigencias se aplican a los artistas, que ya no pueden contentarse con su aptitud para expresarse a través de sus obras y deberían transmitir directamente sus puntos de vista a los alumnos, como fuente de inspiración.

A este respecto, los “nuevos medios de comunicación” parecen suscitar polémicas. En tanto que “cuarta técnica cultural”, tienen amplias repercusiones en la educación escolar. Ahora bien, no se trata de remplazar un medio por otro: una computadora no puede ocupar el lugar de un libro, una pintura o una película. Más bien, aumentan las posibilidades de utilizar diferentes medios en el aula, combinándolos entre sí. En el futuro, podrían formarse estrechos vínculos entre los medios de comunicación y los diferentes modos de expresión artística, siguiendo el ejemplo de los grandes centros de medios de difusión como AEC Linz en el norte de Austria o ZKM Karlsruhe en Alemania. Asimismo, esta práctica podrá aplicarse gradualmente al campo de la educación.

Nuestro principal objetivo es mejorar e intensificar la labor basada en principios fundamentales, en particular en el campo de la educación, que abarca desde la elaboración de una documentación detallada sobre ejemplos de buenas prácticas hasta la aplicación de medidas globales y la evaluación de sus efectos. Esto no significa que queramos abandonar la idea de un “proyecto estético” (Gert Selle), que constituye un fin, ante todo y sobre todo, en sí mismo. Nos referimos más bien a la necesidad de incluir este proyecto específico en el fomento de una calidad duradera y en la evaluación del marco necesario. Lo que determinará si esta nueva conexión entre el arte y la educación superará la prueba del tiempo será la disposición de las partes interesadas para “definir la función del arte”¹⁵ para explicar a las autoridades políticas, así como al público, qué tipo de “función” ha de cumplir el arte en el sistema escolar.

Otra cuestión interesante es la posibilidad de transformar las instituciones artísticas y culturales en instituciones educativas. A efectos de recoger materiales empíricos para ilustrar este fenómeno, enviamos un cuestionario a las principales instituciones artísticas y culturales en Austria. El porcentaje de respuestas (50%) indicó gran interés por este tema. El análisis de esas respuestas corroboró nuestra estimación de que las actividades destinadas a la transmisión del arte han aumentado considerablemente en los últimos años, en particular las relacionadas con museos y exposiciones¹⁶. Sin embargo, esta evolución se ve obstaculizada ante todo por la escasez de fondos públicos y por la participación insuficiente de las personas encargadas de dichas actividades en el proceso institucional de adopción de decisiones.

Podríamos citar el ejemplo positivo del llamado CLUB del Departamento de Cultura de Austria, que ya constituye una plataforma para más de 100 instituciones artísticas y culturales dispuestas a aportar su método de mediación artística a las escuelas.

En lo tocante a las distintas disciplinas artísticas, el análisis de la situación de las bellas artes, el teatro y la música y de sus modalidades de mediación revela que todavía tienen enfoques muy diversos. Algunas se consideran a sí mismas instituciones de transmisión propiamente dichas, debido a su carácter institucional, mientras que otras luchan por obtener un marco adecuado que permita satisfacer todos los requisitos de la mediación artística.

Es digno de señalar que los profesionales de la mediación artística interesados en una concepción abierta del arte no siempre tienen afinidades con el sector tradicional de la educación. En realidad, en el transcurso de los proyectos de mediación artística en las aulas suele manifestarse una rivalidad patente entre representantes del arte y docentes, que muchas veces acaba por excluir al docente de la actividad inicialmente conjunta.

Al mismo tiempo, las experiencias del Departamento de Cultura de Austria han demostrado que si quieren obtener un efecto duradero, los docentes deben participar en los proyectos de mediación artística. A fin de cuentas, lo que determinará si éstos han sido exitosos o no será la evaluación que se efectuará ulteriormente en clase. Por tanto, este tipo de iniciativa debe ir precedida de preparativos minuciosos, incluida la definición exacta del papel de cada parte para evitar que surjan rivalidades entre artistas y docentes.

Cuando hablamos de “arte y educación”, debemos tener presente la necesidad de multiplicar las oportunidades profesionales en el ámbito cultural. A este respecto, Austria trata de ponerse al día, ya que este debate está muy avanzado en otros países europeos, donde se han adoptado algunas medidas institucionales fructíferas, por ejemplo: programas educativos y patrocinios de artistas. Para ello se requiere una vasta reforma de los programas de las facultades de arte, que acaba de iniciarse en Austria en el actual contexto de reestructuración general de los establecimientos de enseñanza superior.

Los proyectos que se están llevando a cabo en el campo de la literatura, el teatro y la danza confieren a los artistas nuevas funciones en el marco de un desarrollo social global. Lo que se ha definido más arriba como “una concepción abierta del arte” se manifiesta a través de dichas funciones. Los artistas ya no permanecen encerrados en sus torres de marfil, sino que son participantes activos aptos para intervenir en los diferentes campos sociales y diversificar las oportunidades de todos nosotros.

De este modo, los artistas podrían, por ejemplo, utilizar sus conocimientos específicos para enriquecer nuestros sistemas educativos. Desde su primera intervención, se darán cuenta

de que el contexto escolar, que se ha modificado y diversificado considerablemente, ya no es el que conocieron en su juventud. En general, admiten que este tipo de actividad profesional requiere cualificaciones específicas que pueden adquirirse mediante (más) programas educativos destinados a artistas.

El Departamento de Cultura de Austria ha establecido una serie de cursos de capacitación sobre temas específicos, con objeto de familiarizar a los docentes con el arte contemporáneo y sus representantes. En la mayoría de los casos, suele revelarse rápidamente que los docentes, al igual que los artistas, necesitan forjarse un punto de vista personal respecto del arte. Después de todo, la aptitud del profesor para adoptar una postura individual es lo que prepara a los alumnos para participar en una experiencia colectiva cuyo resultado no puede preverse con exactitud. Ahora bien, el éxito de un proyecto ya no depende esencialmente de los conocimientos artísticos de los docentes, sino de su disposición para exponerse a un proceso de aprendizaje colectivo que les obligue a revelar algunos de sus sentimientos más íntimos. Esto demuestra una vez más que los docentes pueden encarnar la compatibilidad entre el arte y la educación, e incluso, en algunos casos, llegar a ser artistas. Y a la inversa, lo mismo es válido para los artistas, pues, como afirma el director de orquesta Simon Rattle en su informe dirigido al Gobierno británico, titulado *All our futures*, “el artista del siglo XXI será también un educador”¹⁷.

Recomendaciones a nivel europeo

Si bien la cuestión de un futuro vínculo entre el arte y la educación no puede limitarse a una región geográfica específica, nos contentaremos con formular algunas sugerencias respecto de lo que podría realizarse principalmente en la Unión Europea.

Las antiguas Direcciones Generales X y XXII se han fusionado formando una nueva oficina central denominada “Cultura y Educación” en respuesta a la creciente necesidad de votación y cooperación, a pesar de la separación que siempre ha existido entre las diferentes autoridades. Una combinación fructífera del arte y la educación requiere una mayor transparencia en estas esferas, mediante un examen de las cifras, los programas, las medidas y evaluaciones correspondientes, al menos en los Estados miembros del Consejo de Europa. A este respecto, la iniciativa más reciente del Gobierno de los Países Bajos, basada en la idea de una red europea de autoridades políticas y administrativas, podría revelarse muy útil.

Esa red podría facilitar enormemente el intercambio internacional de información sobre las medidas que diferentes gobiernos están adoptando en el ámbito de la educación cultural, y

contribuir a la concepción de procedimientos colectivos. Con esta perspectiva, se recomienda una coordinación minuciosa con la red europea “Artsandeducation”, que constituye una tribuna abierta para las instituciones europeas en el campo de la educación cultural y es muy apropiada para la importante labor práctica.

Convendría activar los actuales programas de la Unión Europea como Sócrates, Juventud y Cultura, Media 2000, así como los consistentes en “actividades conjuntas”, para fomentar proyectos conjuntos en el ámbito de la educación artística.

A este efecto será preciso evaluar las actividades de promoción que se están llevando a cabo en toda la Unión Europea y basarse en sus resultados para elaborar los futuros programas. Los actuales programas “de enlace”, en particular, requieren una evaluación, ya que todavía se llevan a cabo dentro de su tradicional esfera de autoridad.

Además, se recomienda que otras organizaciones internacionales relacionadas con la cultura y la educación, en especial el Consejo de Europa y la UNESCO, hagan de la educación artística un tema prioritario. Lamentablemente, el Consejo de Europa ha puesto término al programa “Cultura, creatividad y juventud” dedicado a este tema, sin reemplazarlo por otro.

En lo que respecta a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) que, entre otras cosas, se esfuerza por efectuar sistemáticamente comparaciones cualitativas entre los sistemas educativos nacionales, cabe poner especial énfasis en la importancia de la educación cultural para determinar las competencias básicas de un individuo, las cuales son objeto de una demanda creciente en el mercado del trabajo. Esto se aplica especialmente a la actual iniciativa de detección y selección de competencias básicas. La labor preliminar relativa a esta cuestión podría servir de referencia, en particular los estudios británicos y alemanes sobre la evaluación y la confirmación del papel de la educación cultural en el desarrollo de las competencias básicas.

Recomendaciones a otros niveles políticos, administrativos e institucionales

RELATIVAS A LAS POLITICAS CULTURALES Y EDUCATIVAS

Es preciso:

- Elaborar una organización programática comprensible para el público, centrándose en las políticas culturales y educativas a fin de establecer una conexión entre el arte y la educación.
- Establecer la condición de que los órganos administrativos regionales sólo recibirán fondos públicos para la promoción del arte si pueden demostrar que han iniciado o inspirado proyectos educativos de mediación artística.
- Combinar las políticas culturales y educativas, que hasta la fecha han estado separadas, para crear una orientación estratégica común.
- Establecer una base para la planificación, la aplicación y el seguimiento, por lo menos a mediano plazo, del éxito de las medidas adoptadas en la esfera de las políticas culturales y educativas.
- Asociar las medidas de evaluación con una mayor orientación hacia los resultados y un mejor control de la eficacia de las medidas referentes a las políticas culturales y educativas.
- Crear una estructura departamental en la cual las directrices teóricas y la aplicación práctica estén claramente separadas: apartar las políticas culturales y educativas de la esfera administrativa inmediata; encargar a las instituciones competentes que adopten medidas siguiendo directrices claramente definidas, y pedir a la autoridad responsable que compruebe la eficacia de dichas medidas.
- Seguir fortaleciendo la capacidad de la administración pública para comunicar y cooperar en todos los planos políticos y administrativos, haciendo caso omiso de los límites de autoridad existentes entre políticas culturales y educativas.
- Coordinar los diferentes tipos de procedimientos y velar por una mejora continua de la calidad en el ámbito del arte y la educación.
- Anticipar los ejemplos exitosos en Europa mediante estudios de viabilidad.

RELATIVAS A LAS ESCUELAS

Es preciso:

- Reconocer las diversas formas de expresión artística como un componente esencial del desarrollo individual y social, y considerar el arte como un medio de aprendizaje tan válido como las ciencias.

- Incluir la mediación artística y la educación cultural en cuantos aspectos del actual desarrollo escolar sean posibles, por ejemplo: una nueva cultura de aprendizaje, la adquisición de competencias básicas, la escuela como organización de aprendizaje, la mejora de la calidad del sistema escolar, el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Examinar debidamente los componentes sensoriales, estéticos y creativos de la personalidad de los alumnos para organizar eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Diversificar los métodos en función de los grupos de edades para abordar cada disciplina artística como es debido.
- Acabar con la posición tradicionalmente secundaria del arte en los programas escolares y aprovechar plenamente las diferentes maneras de utilizarlo como principio integrador de aprendizaje en cuantas asignaturas sea posible hacerlo.
- Respaldar una concepción dinámica del arte que no se limite a un reconocimiento selectivo de las obras de arte que rinden homenaje a un patrimonio cultural excepcional. Ello supone, sobre todo, una participación activa que podría llevarse a cabo mediante la colaboración de artistas en el proceso de aprendizaje escolar.
- Prestar especial atención a las nuevas tecnologías y los diversos debates sobre el arte contemporáneo en clase. Sin embargo, debería privilegiarse un debate orientado al contenido y la cultura antes que a temas meramente técnicos.
- Producir más documentación sobre ejemplos de buenas prácticas y las investigaciones científicas correspondientes para apoyar las medidas relativas a la educación cultural en las escuelas.
- Adoptar medidas adecuadas para desarrollar la labor de relaciones públicas destinada a sensibilizar al público sobre la introducción del arte en el aula y las condiciones de aprendizaje que ello requiere.
- Ampliar y coordinar la oferta correspondiente de servicios permanentes, la labor de asesoramiento y los programas de capacitación complementaria en el ámbito de la educación cultural, sobre todo para los docentes, pero también para los directores de escuelas y demás personas interesadas a todos los niveles administrativos.
- Buscar nuevos tipos de enlaces entre el arte, el sistema escolar y la economía para definir la influencia del arte en la adquisición de competencias básicas y cualificaciones clave que la economía necesita cada vez más.

- Adoptar nuevas iniciativas para fomentar las “innovaciones en la enseñanza del arte y la cultura” (IATC) destinadas a mejorar la calidad de la educación artística. Al modo de una iniciativa ya existente llamada IMST, que se ha extendido hace poco para perfeccionar la enseñanza de las matemáticas y ciencias naturales, las IATC tienen por objeto contribuir al logro de una calidad duradera de la educación artística en las escuelas. El objetivo sería establecer un sistema específico de apoyo al arte a fin de ampliar sus bases metodológicas y, por tanto, propiciar un debate más amplio sobre las diversas formas contemporáneas de expresión artística en clase.
- Conceder distinciones por la calidad a las escuelas como reconocimiento público de su buena disposición para favorecer la cultura y ofrecer un vasto espacio a las numerosas formas de expresión artística contemporánea en el marco de la educación escolar.

RELATIVAS A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS EN LAS INSTITUCIONES ARTISTICAS Y CULTURALES

Es preciso:

- Satisfacer el interés público elaborando una enseñanza destinada a determinados grupos beneficiarios y programas de mediación artística.
- Exigir mejores cualificaciones y mayor especialización del personal encargado de las actividades de educación y mediación artística, mejorando al mismo tiempo el marco institucional de su área de trabajo (división interna del trabajo y las responsabilidades, concesión de departamentos y presupuestos propios, etc.).
- Alentar la participación de artistas procedentes de todas las disciplinas en las actividades institucionales de mediación artística.
- Establecer una plataforma en nombre de las instituciones artísticas y culturales para ejercer presión tanto en el público como en el plano político, con miras a obtener un mayor reconocimiento de las diversas formas de expresión artística dentro y fuera del contexto escolar (similar a lo existente respecto de las disciplinas deportivas).
- Utilizar las actividades del CLUB como tribuna abierta para introducir los actuales programas de educación y mediación artística en las escuelas.
- Reforzar la cooperación entre las escuelas y las instituciones artísticas y culturales, en particular en los planos local y regional, por ejemplo: mediante el patrocinio de escuelas por instituciones artísticas y culturales o artistas con un enfoque cultural

específico, o el apoyo a determinadas iniciativas artísticas y culturales basadas en prácticas con enfoques de tipo escolar.

- Dar a las escuelas la posibilidad de utilizar la infraestructura de las instituciones artísticas.
- Organizar una formación práctica temporal para profesores y alumnos de instituciones artísticas y culturales.

RELATIVAS A LA FORMACION (COMPLEMENTARIA) PARA LA ENSEÑANZA DEL ARTE

Es preciso:

- Analizar el marco (oferta y demanda) y las posibilidades de nuevos sectores de actividad profesional para los artistas en la esfera socioeconómica (sector terciario: arte y educación, salud y asuntos sociales), así como en el sector privado; promover esos segmentos del mercado (aumentando la demanda).
- Establecer estructuras duraderas basadas en los resultados de los análisis (cualificaciones requeridas, etc.) para los programas de cualificación y asesoramiento destinados a los artistas que desean trabajar por cuenta propia en esos nuevos sectores de actividad profesional (creación de empleos para artistas en el sector terciario, ayuda inicial, orientación profesional, etc.). Por ejemplo, podría crearse algo equivalente a un “centro de orientación profesional” que las diferentes facultades de arte e instituciones de educación artística administrarían conjuntamente.
- Creación de una plataforma de información y comunicación en Internet sobre el tema “cultura y actividad profesional”, en la que podrán presentarse y debatirse las tendencias, los proyectos y las pautas nacionales e internacionales (enumeración y descripción de las organizaciones competentes, los proyectos y estudios conexos, etc., así como información sobre las agencias de empleo, etc.). Ésta también podría ser administrada conjuntamente por las facultades de arte y las instituciones de educación artística.
- Organizar una formación complementaria para artistas, adaptada a cada disciplina, o global para todos los artistas que deseen adquirir las cualificaciones profesionales necesarias para trabajar como mediadores artísticos.
- Establecer redes (basadas en actos, mesas redondas, actividades de grupos de presión, etc.) para los artistas que deseen trabajar dentro y fuera del contexto escolar.

- Obtener la participación de artistas y docentes en las actividades de “aprendizaje a lo largo de toda la vida”.
- Crear programas de formación complementaria con objeto de preparar tanto a los artistas como a los docentes para una actividad en cooperación dentro y fuera del marco escolar (expectativas, atribución de responsabilidades, etc.).
- Implementar medidas nacionales e internacionales destinadas a preparar a los docentes para la participación de artistas en sus clases.
- Estrechar la colaboración entre los institutos de educación (complementaria) en el ámbito del arte (facultades de arte e institutos de formación de docentes).
- Sistematizar y ampliar el abanico de programas de educación complementaria que los institutos de formación de docentes proponen a los profesores, en la medida de lo posible, de todas las asignaturas y escuelas, con miras a prepararlos para integrar las diversas formas actuales de expresión artística en su enseñanza.
- Elaborar materiales y documentación para los profesores que desean la participación de artistas en sus clases.
- Organizar una red y un intercambio entre las diferentes iniciativas de formación (complementaria) relativas a la enseñanza de las artes dramáticas, la música, las bellas artes, etc., de modo que se puedan debatir temas comunes y problemas fundamentales sobre una base interdisciplinaria, y estudiar conjuntamente nuevas soluciones y programas de formación.

Notas

1. Rainer Ganahl, *Erziehungskomplex* [Complejo educativo], Viena, Fundación Generali, 1996 (catálogo de la exposición).
2. Ulrich Beck, *Die Erfindung des Politischen* [La invención de lo político], Francfort, Suhrkamp, 1993.
3. *Ibid.*, pág. 194.
4. *Ibid.*, pág. 195.
5. Rolf Schwendter, *Theorie der Subkultur* [Teoría de la subcultura], Colonia, Athenaeum, 1973.
6. Véase: Karl-Josef Pazzini, *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter* [La educación cultural en la era de los medios de comunicación], Bonn, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1999.
7. Bazon Brock, extracto de una entrevista con Elisabeth Loibl/ÖKS-Kulturell, manuscrito inédito.
8. Thomas Rübke, *Kunst und Arbeit, Künstler zwischen Autonomie und sozialer Unsicherheit* [Arte y trabajo, los artistas entre la autonomía y la inseguridad social], Essen, Klartext, 2000.
9. Véase: Joachim Kettel, *SelbstFREMDeit* [La alienación del yo], Oberhausen, Athena, 2001.
10. *Ibid.*, pág. 432.
11. *Ibid.*, pág. 433.
12. Pierangelo Maset, *Praxis Kunst Pädagogik* [Práctica-arte-enseñanza], Lüneburg, Hyde, 2001.
13. Wolfgang Zacharias y Karl-Josef Pazzini, *Sense & Cyber: Gibt es eine Mediengeneration?* [Sentido y cibernética: ¿existe una generación de los medios de comunicación?], *Infodienst, Projektinformationen* (Unna, Alemania: Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.), octubre de 2001. <http://www.bjke.de>

14. Bazon Brock, *op. cit.*
15. Véase: Max Fuchs, *Wozu Kunst? Zur sozialen und individuellen Funktion und Wirkung von Kunst* [El porqué del arte. Sobre la función y los efectos sociales e individuales del arte], Remscheid, BKJ, 2001.
16. El lector encontrará el texto completo del informe en alemán, que podrá descargar si lo desea, así como información adicional en alemán e inglés sobre la labor del Departamento de Cultura de Austria en su sitio web: <http://www.oks.at>
17. Véase: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All our futures: creativity, culture and education* [Todos nuestros futuros: creatividad, cultura y educación], pág. 7, Londres, Ministerio de Educación y Empleo, 1999.

Versión original: inglés

Dalia Siaulytiene (Lituania)

Directora del Departamento de Educación General del Ministerio de Educación y Ciencias. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Vilna. Titular de una maestría de la Universidad de Siauliai. Cofundadora y miembro del consejo directivo de la asociación europea Artsandeducation Network (desde 1999) y del Foro de la Chikyu Kids Environmental Network, Japón (desde 2002). Ha presentado ponencias en varias conferencias internacionales sobre políticas de educación estética y medioambiental y es autora de varios artículos de prensa y publicaciones. Correo electrónico: dalia@menas.lt

LA EDUCACION ARTISTICA

METODOS ACTIVOS EN

LA EDUCACION ARTISTICA

EN LITUANIA

Dalia Siaulytiene

Una historia reciente

Para apreciar debidamente la posición y el papel de la educación artística en el sistema educativo actual de Lituania hay que conocer un poco su historia. La educación lituana empezó a salir del sistema soviético centralizado y rígidamente controlado en el decenio de 1980, conforme a una evolución propulsada por un nuevo deseo de descentralizar la educación y acercarla a los valores nacionales. En 1988 se creó el primer concepto de “escuela nacional”, considerado el punto de partida de la reforma educativa en Lituania. Desde las primeras etapas de la reforma hasta hoy, el documento más importante ha sido el Concepto General de la Educación, adoptado en 1992, que sienta las bases de la reforma educativa: una aceptación fundamental de los valores democráticos y una nueva alfabetización política y económica. En la etapa inicial, tales cambios sólo eran posibles mediante una reforma radical de la educación lituana y la asignación de nuevos objetivos. Actualmente la reforma ha entrado en su segunda etapa y sus prioridades son las siguientes: garantizar la calidad de la educación, armonizar el sistema educativo para asegurar una educación permanente, renovar la infraestructura de todo el sistema heredado del periodo soviético, optimizar la red escolar y responder a los retos que comporta la tecnología de la información.

Pero todavía subsiste un contraste entre las intenciones del Concepto General y las que refleja el plan de estudios nacional. En teoría, el plan de estudios nacional concede a los

docentes cierta flexibilidad para elaborar su propio programa, pero para muchos es difícil desarrollar los contenidos obligatorios en el plazo impartido. Con respecto a la educación artística, en Lituania, como en la mayoría de los países de Europa Oriental, el arte y la música predominan entre las asignaturas enseñadas en la escuela. Estas dos materias son tradicionalmente obligatorias. El teatro, el dibujo y la danza suelen considerarse actividades al margen del plan de estudios.

Tras los acontecimientos de 1990 debía pasarse de un plan de estudios ceñido ideológicamente a uno más libre. Fue entonces cuando empezó el verdadero debate acerca de la educación artística escolar, aunque hay que señalar que en Lituania se venían desarrollando ideas en torno a una educación activa desde fines del siglo XVIII, y especialmente durante el periodo de 1918-1940. Actualmente, esas ideas han vuelto a cobrar importancia, y los teóricos de la educación y los organizadores de la reforma las han tenido en cuenta.

Por regla general, el aprendizaje basado en proyectos así como el trabajo por proyectos son una novedad para nuestras escuelas. En algunas de ellas, y en ciertas áreas, se han dado experiencias individuales, pero una implantación en gran escala requeriría conocimientos especiales, materiales adecuados y estrategias correctas. Podría ser éste un primer paso hacia la pedagogía interpretativa.

Varias razones han contribuido a imponer un enfoque positivo de la educación artística en nuestro sistema educativo.

En primer lugar debe señalarse que muchas escuelas secundarias polivalentes han dado a los profesores de arte la ocasión de usar métodos activos. Este enseñar/aprender “independiente” existía ya en forma paralela a las asignaturas del plan de estudios, dictadas con métodos tradicionales. La educación artística se ha practicado también mucho como actividad fuera de programa, lo que servía para compensar el escaso tiempo otorgado a estos temas. Las actividades artísticas se basaban principalmente en la experiencia práctica individual de los docentes.

En segundo lugar, las escuelas de arte y las escuelas secundarias de enseñanza general que daban más importancia a la enseñanza artística contribuyeron a formar la opinión de que la educación artística es un área de actividades excepcional, destinada a favorecer la formación de personalidades más creativas e intelectuales. Cabe señalar que, tradicionalmente, las escuelas de este tipo empleaban a artistas profesionales –personalidades creativas– que, efectivamente, saben cómo estimular el interés de sus alumnos por las artes.

Uno de los cometidos más importantes de la presente reforma consiste en reducir el volumen de la enseñanza dogmática y reproductiva en beneficio de una pedagogía

interpretativa. Hasta ahora, a pesar de las proclamaciones oficiales de que la enseñanza y el aprendizaje deben estar estrechamente ligados a la vida real, se imponía una educación pasiva y dogmática, y se enseñaba a los alumnos a responder preguntas con fórmulas predeterminadas. Evidentemente, este tipo de enseñanza resulta obsoleto en la actualidad.

En mi trabajo de investigación observé que, incluso en la era soviética, los profesores de artes solían emplear métodos activos, como el propio método basado en proyectos. Aunque las más de las veces ello acontecía fuera de las clases regulares o en clubes juveniles, tales experiencias servían de útil suplemento del programa de estudios regular. Sin embargo, pocas escuelas se atrevían a experimentar, pues en este terreno no había ninguna búsqueda empírica de una política a seguir ni recomendaciones concretas.

Al respecto deben mencionarse las tradiciones culturales lituanas, pues desempeñaron un papel importante en la educación artística en el pasado. Diría incluso que en el país había un enfoque específico de la cultura visual, basado en un apoyo emocional: decimos “emocional” para referirnos a una cultura visual que no es muy refinada ni de gran valor estético, pero sí visualmente atractiva. Como ejemplos de este tipo de cultura visual podemos mencionar los temples con estatuillas de santos (de madera labrada) que se alzan al borde de los caminos, las capillas de madera de las granjas, los enseres domésticos decorados, etc. Los investigadores y los ideólogos hicieron todo lo posible para alentar el reconocimiento y el respeto de la cultura popular tradicional lituana, que fue ampliamente difundida. Este hecho fue muy importante, debido a la prohibición de los contactos con el mundo occidental. La cultura nacional tradicional fue reconocida como una esfera que debía ser respetada y cultivada. Por consiguiente, la educación artística no se reducía a enseñarle a un niño a dibujar o a pintar, sino que tenía un interés mucho más amplio.

Por último, pero no por ello menos importante, hemos de mencionar el trasfondo sociocultural. Debido a los escasísimos contactos con otras culturas a través del arte y a la imposición del realismo socialista como estilo artístico, existía, me atrevería a decir, una especie de pobreza del entorno visual. No había nada que pudiera competir con las colecciones de los museos y con las exposiciones de arte “políticamente correctas”, salvo insípidos libros para niños, películas tediosas y espectáculos triviales. La situación ha cambiado radicalmente y hoy las formas tradicionales de la cultura visual ya no pueden resistir la expansión de las formas emergentes. Bajo el régimen socialista, la presión ideológica en la cultura y en la educación era muy fuerte, siendo esta última particularmente afectada.

Después de la independencia

Al terminar una época ceñida ideológicamente y con el advenimiento de la independencia, es natural que también cambie la orientación de la educación, apuntando al fomento de una personalidad creativa independiente. Se buscan nuevos métodos de enseñanza, sobre la base de un análisis de las experiencias de otros países y de las mejores prácticas del pasado.

Uno de los objetivos de esa búsqueda era averiguar lo hecho en la esfera de la educación artística en Lituania antes de la Segunda Guerra Mundial y lo que se puede rescatar de dicha época.

Como hemos dicho, los primeros en introducir ideas progresistas en este terreno en Lituania fueron los artistas que ejercían la enseñanza artística. Para ellos se trataba de algo natural y no el producto de análisis o evaluaciones científicas. Era muy importante para mí averiguar lo que se ha logrado hasta ahora, observar la continuidad de esas ideas progresistas en la educación artística y sacar algunas conclusiones teóricas.

Actualmente el estatus oficial del método basado en proyectos, después de su introducción como *método*, no como un *aspecto específico* de las asignaturas artísticas, permite que los docentes programen actividades artísticas con mayor independencia. Mi estudio describe los principales aspectos del método basado en proyectos en la educación artística. Su objeto era generalizar la experiencia y alentar a los docentes, así como también formular la justificación de dicho método y precisar las condiciones de su empleo.

La reforma del plan de estudios y de los métodos de enseñanza comenzó casi inmediatamente después de la proclamación de la independencia del país en 1990. Los documentos de la Reforma de la Educación Lituana formularon un nuevo enfoque de desarrollo correspondiente a las exigencias del porvenir, con ideas que propugnan la educación democrática, la creación de una escuela humanista y una educación centrada en el estudiante. Los intentos de democratizar el proceso educativo y la creación de condiciones aptas para fomentar los valores de la niñez y de la juventud habrían sido inconcebibles de no tomar en cuenta debidamente la educación artística, su teoría y su práctica.

En diversos países, los teóricos de la educación, sus organizadores y sus profesionales, al igual que los políticos, los artistas y los trabajadores del sector cultural prestan suma atención al fomento de la educación artística. El desarrollo artístico de los jóvenes ha sido también abordado por organizaciones internacionales como la UNESCO, la Unión Europea y el Consejo de Europa. En 1989, la comunidad internacional, con muy pocas excepciones,

adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece el derecho de los niños a una actividad creativa.

Educación artística

La eficacia de la educación artística es importante para el progreso educativo general, especialmente en la era de la información, que lanza nuevos desafíos a la creatividad individual. Célebres teorizadores de la educación artística han indicado que ésta desempeña un papel importantísimo en la formación de la personalidad del joven, en cuanto contribuye al desarrollo de las aptitudes intelectuales, favorece la creatividad y ayuda a formar valores y actitudes. Muchos educadores artísticos y teóricos del arte hacen hincapié en la importancia de la educación artística en la sociedad de la información contemporánea y en su potencial para promover cambios en la enseñanza secundaria general inspirando una renovación orientada hacia la democracia y la modernidad. Se subrayan el papel que desempeña la educación artística en el fortalecimiento de la motivación para aprender, superando los obstáculos con que tropieza el estudio y las emociones negativas (apatía, ansiedad, tedio), y las posibilidades de desarrollar valores humanistas a través de las actividades artísticas de los niños.

A lo largo de la reforma educativa, la posición de la educación artística en el sistema de la enseñanza secundaria general ha experimentado muchos cambios. Los principales factores de esta evolución han sido la elaboración y la promulgación del Concepto de la Educación Artística (1992), la ampliación del programa de educación artística hasta abarcar los doce primeros años de enseñanza escolar, el desarrollo del programa general de educación en las artes para la enseñanza básica (1997), el establecimiento de estándares para la educación artística (1997), la formulación de recomendaciones sobre la educación artística perfilada (2000) y la introducción de un programa general y de normas generales (2002). Desde 1995 existe un examen optativo en materia artística, que cada año es elegido y aprobado por un número creciente de estudiantes. En 2001, 4.976 estudiantes aprobaron el examen de educación artística.

Mientras que un vasto conjunto de problemas relativos a la educación artística siguen pendientes de solución, han surgido nuevas cuestiones urgentes vinculadas con la reforma recientemente introducida en la formación perfilada. En general, los problemas de la educación artística en Lituania pueden dividirse en tres grupos: los de orden teórico/metodológico, los de carácter material/técnico y los de índole cultural/social.

Hoy uno de los problemas más urgentes es la elaboración de nuevos programas de formación artística y de modelos de educación artística. Un análisis de los programas de educación artística en la enseñanza secundaria lituana y de los confeccionados “a la medida” por docentes individuales revela la existencia de diferentes teorías y tendencias en materia de educación artística. Son tres las principales tendencias que siguen influyendo en el concepto de educación artística en el marco de la enseñanza secundaria general.

1. *La educación artística como formación profesional.* Se necesitan métodos especiales de formación profesional para preparar artistas de diversas ramas en escuelas especializadas, instituciones educativas extraescolares y escuelas de enseñanza superior. La experiencia metodológica y teórica en materia de formación profesional y sus objetivos pedagógicos particulares son útiles para el desarrollo de la educación artística en los programas de la enseñanza secundaria no especializada.
2. *La educación artística como componente de la educación general humanística.*
3. *El arte educativo.* Esta tendencia de la educación artística surgió de resultados de la influencia de las ideas pedagógicas de Komensky [Comenius] y de Pestalozzi. Este último autor incluía la educación artística en la educación general como una asignatura separada, útil para enseñar una mejor comprensión del mundo y del entorno, desarrollar el pensamiento y otras facultades, y como capacidad para relacionar el pensamiento y la expresión. Muchos educadores artísticos, tanto profesionales como teóricos, inclusive Herbert Read con su teoría de la “educación por medio del arte”, han desarrollado la tendencia del arte educativo. El enfoque educativo contemporáneo centrado en el arte se basa en las ideas del arte educativo. El principal ingrediente de esta tendencia es el uso de métodos pedagógicos activos, entre ellos el método basado en proyectos, que en esencia consiste en la organización del proceso de enseñanza de manera tal que los estudiantes adquieran las competencias y el conocimiento mediante actividades prácticas creativas, desarrollando su experiencia.

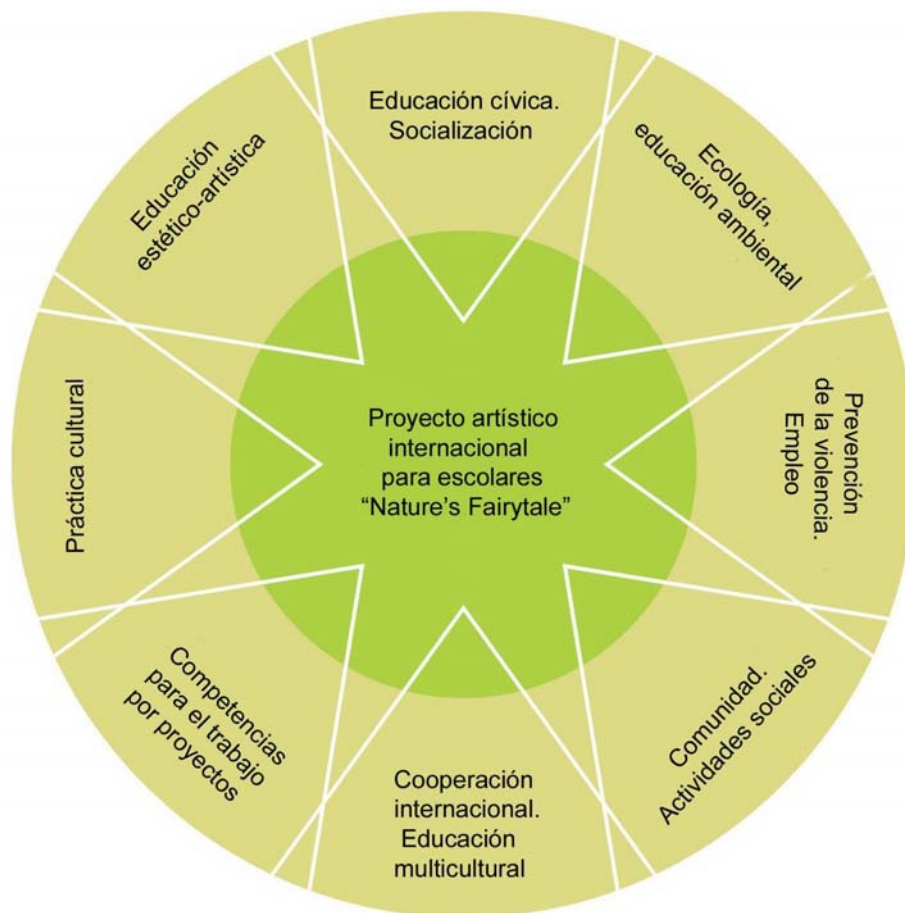
El método basado en proyectos

Mi investigación ha consistido principalmente en estudiar el método, analizar su aplicación a la educación artística y las oportunidades que ofrece, su eficacia y su incidencia en el desarrollo de ésta y en la introducción de nuevos enfoques. Se presentó una panorámica del desarrollo de la educación artística en Lituania basada en una encuesta entre los docentes que la imparten, realizada a fin de esclarecer su posición con respecto a la educación activa. Las

conclusiones del estudio sentaron las bases para impartir la educación artística aplicando las recomendaciones y la metodología del método basado en proyectos. Los resultados del estudio y el modelo de educación artística para los años quinto al décimo de la enseñanza secundaria general son parte integrante de la educación artística de cada estudiante.

En materia de educación artística, cada país tiene características propias, que provienen de las diferentes experiencias culturales, situaciones sociales y tradiciones educativas. Puede decirse que así como cada país crea una cultura específica, lo mismo ocurre con la educación artística, aunque ésta pueda basarse en los mismos principios generales. Este hecho lleva a pensar que sería vano –e incluso poco menos que imposible– “importar” directamente a Lituania la experiencia de otros países en esta materia. Es preciso discutir y analizar tanto la experiencia práctica y teórica como las tradiciones, y, sobre esta base, adaptar las teorías innovadoras de la educación artística que existen en el mundo, tomando en cuenta los nuevos hallazgos en materia de educación artística, una estimación de las condiciones sociales y culturales que influyen en las prácticas educativas de los países vecinos y la creación de un concepto único de educación artística, y fomentando su puesta en práctica mediante la creación de modelos y estructuras educativas, formas de enseñanza, metodología, programas y planes de estudios.

En la búsqueda de nuevas formas de educación artística y de la cultura medioambiental, artística y del trabajo por proyectos, un grupo de entusiastas puso en marcha en 1993-1994 un proyecto internacional de creatividad artística, llamado “Nature’s Fairytale” [El cuento de la naturaleza] (véase Figuras 1, 2 y 3), cuya descripción detallada puede verse en el sitio web <http://www.menas.lt>. Los descubrimientos pedagógicos hechos gracias a este proyecto, sin ser “revolucionarios”, son suficientemente importantes para los educadores artísticos de Lituania. Se alienta a los docentes a trabajar con el método basado en proyectos, organizando proyectos en pequeña escala, explorando con los estudiantes el entorno local y creando arte local, “performances” e instalaciones. El proyecto “Nature’s Fairytale” ha utilizado el llamado “método basado en proyectos” para obtener los mejores resultados, demostrando así su eficacia en la educación artística. Un aspecto particular de este proyecto es la organización de una competición una vez entregadas las obras producidas. Las obras premiadas son luego expuestas en Vilna, la capital lituana. Se elaboran, además, un catálogo completo y una serie de publicaciones relativas al método. Los educadores artísticos preparan la exposición y la componen basándose en principios estéticos y metodológicos: desde este punto de vista, la exposición tiene un valor pedagógico.

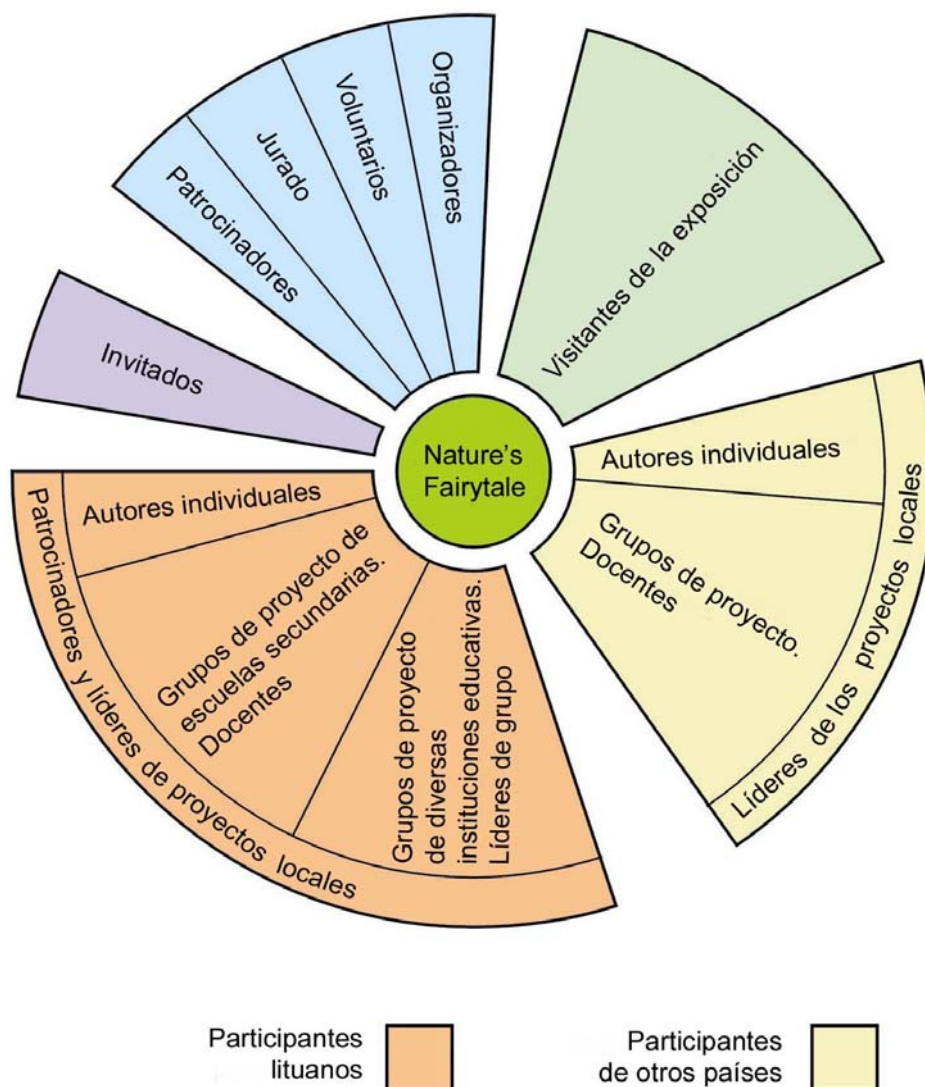


Nature's Fairytale: alcance de las actividades educativas.

FIGURA 1. Nature's Fairytale: alcance de las actividades educativas.

Entre 5.000 y 15.000 personas visitan anualmente la exposición. El catálogo del Proyecto contiene los nombres de varios miles de participantes, de sus profesores de arte y de sus escuelas. En algunos establecimientos escolares se organizan exposiciones locales en el marco del "Nature's Fairytale" antes del envío de las obras a Vilna. Cada autor finalista que participa en la competición recibe un ejemplar personal del catálogo, del que se imprimen 4.000 ejemplares. También figuran allí reproducciones de trabajos de los estudiantes y material metodológico. Asimismo, publicamos tarjetas postales, folletos y carteles, y una cantidad considerable de información relativa al Proyecto aparece en Internet. Se alienta a los docentes

a registrar la realización de los “proyectos” locales en las escuelas, tomando fotografías o llevando “cuadernos de bitácora”.



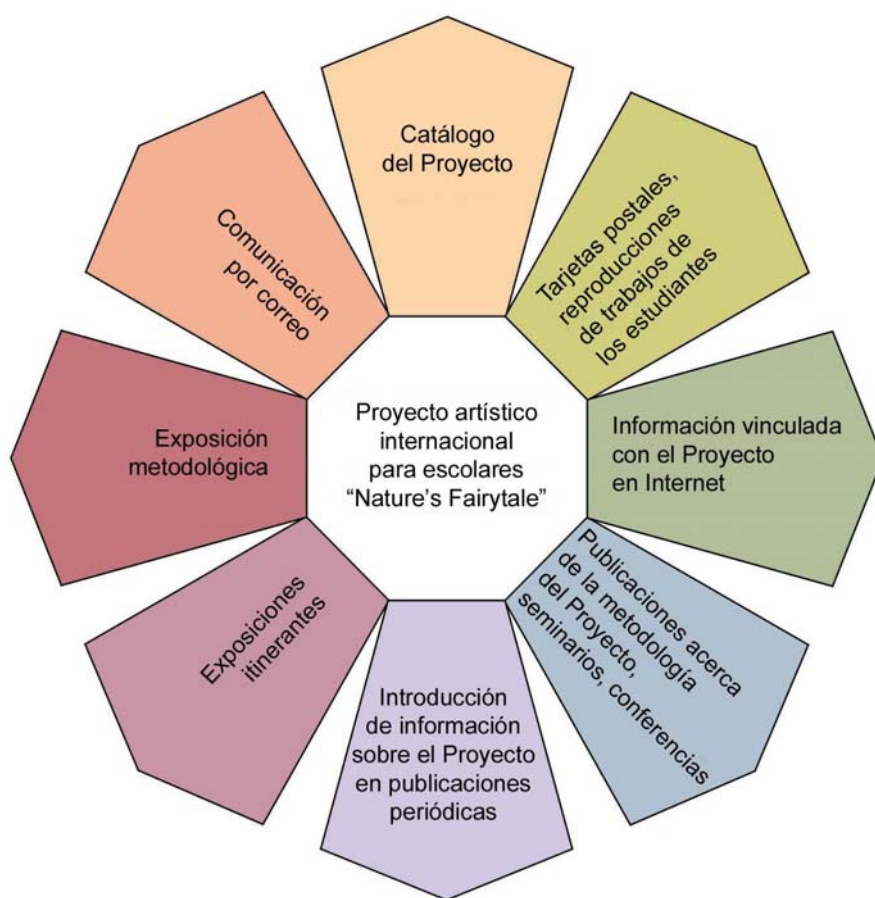
Nature's Fairytale: el campo de las relaciones e influencias culturales

FIGURA 2. Nature's Fairytale: el campo de las relaciones e influencias culturales

Uno de los aspectos más importantes del Proyecto es la participación de escolares extranjeros. También es importante que niños de grupos minoritarios de Lituania (polacos, judíos y rusos)

participen muy activamente. La variedad de la expresión artística enriquece las exposiciones y provoca discusiones sumamente interesantes.

“Nature’s Fairytale” ha permitido establecer una estrecha y amistosa cooperación con profesores y jóvenes artistas de Polonia, Bielorrusia, Eslovaquia, el Reino Unido y el Japón. Gracias a estos contactos, escolares lituanos han podido participar en diversos proyectos artísticos en esos países.



Nature's Fairytale: divulgación de la información y de la cultura

FIGURA 3. Nature's Fairytale: divulgación de la información y de la cultura

Hace unos años se introdujo en el Proyecto un nuevo aspecto: los artistas invitados. Los primeros, Johannes Larsen y John James Audubon, fueron presentados como artistas

ornitólogos, pues el tema especial del proyecto de 1997 era “Las aves y nosotros”. Al año siguiente, las obras de arte creadas por los invitados – un alpinista-fotógrafo y un científico – se expusieron junto a las obras de los niños. La concepción del Proyecto subraya que el arte visual no debe ser necesariamente producido por artistas profesionales, sino que todos pueden hacerlo.

Este Proyecto tenía por fin popularizar el método basado en proyectos entre los profesores y los alumnos de educación artística. Ulteriormente, el Estado y otras instituciones públicas participaron en él, y sus objetivos se ampliaron. Se hizo hincapié en el enfoque pedagógico del Proyecto consistente en promover entre los alumnos diversas actividades creativas y experimentales basadas en el método por proyectos.

El estudio de las actividades y prácticas creativas de docentes y estudiantes en el marco del “Nature’s Fairytale” reveló los aspectos pedagógicos que éste inspiró. Durante su desarrollo participaron varios grupos creativos de estudiantes, algunas clases completas y hasta escuelas enteras. La invitación a jóvenes artistas del extranjero brindó una oportunidad para observar, investigar y analizar la eficacia del método basado en proyectos en situaciones de colaboración, cuando diferentes grupos artísticos persiguen los mismos objetivos, y para estudiar las características de la integración y de la colaboración institucional y los resultados de la educación sociocultural. El inmenso éxito del Proyecto se debió en gran medida a la participación entusiasta de docentes, patrocinadores y voluntarios.

El estudio mostró también que la aplicación del nuevo método engendraba un nuevo tipo de relaciones entre los participantes. El método basado en proyectos enriquece la vida cultural en la escuela, atrae los alumnos a las artes y hace de la educación artística un ingrediente de la cultura. Fomenta la necesidad de ilustrarse y de mejorar las calificaciones y promueve el entendimiento mutuo entre los docentes y el contacto con colegas de otros países. Entre los estudiantes se van estableciendo relaciones democráticas, el respeto mutuo y la atención a las actividades creativas de los pares, y se crean contactos entre los diferentes participantes: grupos de estudiantes, organizaciones no gubernamentales, instituciones públicas y empresas privadas. Todo ello favorece la formación de una nueva imagen de la educación artística y populariza su concepto. Las recomendaciones que surgen de este análisis son ahora accesibles no sólo a los educadores sino también a los maestros de escuela, a los educadores que intervienen en actividades extraescolares y a otras instituciones educativas; también serán útiles para los educadores artísticos que se proponen usar sólo parcialmente el método basado en proyectos. Los docentes de otras asignaturas, además, pueden beneficiarse de las recomendaciones generales y de la metodología relativas a la realización de proyectos.

Conclusiones

El método basado en proyectos surgió en el contexto de la pedagogía activa; recibió un soporte teórico y fue puesto en práctica en los Estados Unidos a principios del siglo XX en el marco de la pedagogía pragmática. A lo largo del siglo XX se desarrolló en la pedagogía europea de la “nueva escuela”. Actualmente se aplica en la práctica educativa de muchos países.

La investigación ha demostrado que el método basado en proyectos es eficaz, corresponde a las tareas contemporáneas que debe asumir la teoría pedagógica, satisface las exigencias de la sociedad, promueve el interés por el arte y por las actividades creativas y revela nuevos aspectos de la educación artística. La labor cumplida con arreglo a él constituye un proceso de formación más variado, fomenta la cultura *educológica* y desarrolla una educación democrática y humanista. El método basado en proyectos contribuye al desarrollo de la pedagogía interpretativa, involucra a la sociedad en el cambio de la educación y configura un enfoque público diferente de los objetivos y cometidos de la educación artística. Brinda oportunidades para armonizar los procesos educativo y creativo, y permite la realización de tareas más amplias en la educación artística.

El empleo del método basado en proyectos permite establecer nuevas relaciones entre los participantes en el proceso educativo y reforzar sus aptitudes para la colaboración. Los docentes se involucran en las actividades educativas de sus alumnos, y el éxito de éstos se convierte en el de aquéllos. El método basado en proyectos influye hondamente en el proceso educativo: con él, el aprendizaje se vuelve menos estático, más emocional y variado y, por consiguiente, psicológicamente más satisfactorio. Un proceso educativo dinámico representa una motivación adicional para el aprendizaje.

Este método permite obtener resultados educativos basados en la experiencia de los alumnos, quienes aprenden a aplicar sus conocimientos, competencias y capacidades a las actividades prácticas. Además, fomenta el desarrollo y el florecimiento de las diversas competencias creativas. Los estudiantes adquieren experiencia para aplicar a las demás disciplinas las competencias de comunicación artística plástica que han adquirido en las lecciones. El método ofrece a los alumnos la posibilidad de participar activamente en el proceso educativo y revela aptitudes expresivas y organizativas, abre camino a un aprendizaje artístico permanente, a la creatividad artística y a la expresión de la propia personalidad, y plasma un enfoque positivo de las artes y de la creatividad artística.

El método basado en proyectos confiere mayor importancia al papel de los docentes: su labor se vuelve más complicada, más absorbente, y requiere un esfuerzo intelectual mayor. El método explota las competencias organizativas y pedagógicas de los docentes.

Puede aplicarse con éxito en escuelas que estén desarrollando una pedagogía interpretativa. En tal caso, algunas condiciones óptimas serían el consenso de la escuela, la colaboración del personal, la promoción profesional de los docentes y su desarrollo personal. Existen intentos de ampliar la participación del público y de representantes de las artes y de la cultura en el proceso educativo. El desarrollo de los contactos institucionales favorece la colaboración con interlocutores extranjeros.

Los intentos de desarrollar una educación artística moderna que corresponda a las nuevas exigencias deben ser seguidos por una aplicación amplia del método basado en proyectos. Todos los establecimientos de enseñanza secundaria pueden usar su metodología y sus recomendaciones, al igual que los maestros de escuelas primarias y los educadores de otras instituciones.

El método basado en proyectos favorece la creatividad, la experimentación y el descubrimiento y promueve la integración interdisciplinar.

Bibliografía

- Annantalo Arts Centre for Children and Young People. *House of the Arts, 1987–1997* [La Casa de las Artes, 1987-1997]. Helsinki, 1997.
- Arnheim, R. *Thoughts on art education* [Pensamientos sobre la educación artística]. Los Ángeles, Getty Education Institute for the Arts, 1991.
- Common Threads. *The arts for life* [Las artes para la vida]. Londres, British American Arts Association, 1997.
- Gardner H. *Art education and human development* [Educación artística y desarrollo humano]. Los Ángeles, J. Paul Getty Trust, 1990.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. *Reviews of national policies for education. Lithuania: education and skills* [Reseñas de las políticas educativas. Lituania: educación y competencias]. París, OCDE, 2002.
- Piironen, L., (comp.). *The power of images* [El poder de las imágenes]. Helsinki, International Society for Education through Art, 1992.
- Robinson, K. *Arts education in Europe: a survey* [Un panorama de la educación artística en Europa]. Estrasburgo, Francia, Consejo de Europa, Comité de Cultura, 1997.
- Siaulytiene, D. *Project method in art education* [El método basado en proyectos en la educación artística]. Vilna, 2001. [En lituano, con un sumario en inglés.]
- Williams J. *Across the street around the world: a handbook for cultural exchange* [En la acera de enfrente, alrededor del mundo: un manual para el intercambio cultural]. Londres, British American Arts Association, 1996.

Versión original: inglés

Lindy Joubert (Australia)

Consultora en los sectores de Educación y Cultura de la UNESCO, París, durante su licencia como conferenciante principal en la Facultad de Arquitectura, Edificación y Planeamiento, Universidad de Melbourne, Australia. Preside la Confederación de Asia y el Pacífico para la Educación Artística; es investigadora en el campo de las artes y la ciencia, las artes y la salud, las artes de la región de Asia y el Pacífico, y las artes en los países en desarrollo. Ejerce como artista exponiendo su obra a escala internacional y de manera periódica en la ciudad de Nueva York.

LA EDUCACION ARTISTICA

LA CIENCIA Y EL ARTE:

NUEVOS PARADIGMAS EN EDUCACION

Y SALIDAS PROFESIONALES

Lindy Joubert

Introducción

El pensamiento contemporáneo sitúa el arte y la ciencia en dos ámbitos de aprendizaje independientes. Sin embargo, muchos aspectos de ambas disciplinas surgen de las mismas fuentes y aspiraciones. La curiosidad es la fuerza motriz que está tras la inteligencia, y la mente humana se halla en estado de búsqueda permanente para descubrir significados en el mundo físico, intelectual y espiritual. Esto ha dado lugar a grandes logros, descubrimientos y expresiones de creatividad profunda. El arte se manifiesta en la ciencia de muchas maneras, lo mismo que la ciencia ha constituido una poderosa fuente de inspiración para el arte occidental.

Es necesario reconsiderar los modelos educacionales actuales a la luz de la relación entre las artes y las ciencias. La investigación en este campo indica que la inteligencia humana alcanza su más alto potencial cuando se emplea un método de aprendizaje holístico.

La enseñanza y el aprendizaje no se pueden basar ya en los paradigmas contemporáneos; en la actualidad están surgiendo actitudes totalmente diferentes en lo que se refiere al modo de aprender de las personas y al modo como se debe enseñar. No hay duda de que la era de la tecnología ha cambiado nuestras vidas y va a afectar nuestro futuro. La mayor parte de los trabajos actuales van a ser realizados por la

computadora en un futuro próximo, así que nuestros estudiantes necesitan una formación de un nivel de destreza intelectual, emocional y práctico insospechado hasta ahora para poder ganarse la vida. Los empleados del futuro tienen que estar alfabetizados y resolver los problemas de manera intuitiva, flexible y creativa.

Quizá sea el término “educación” el que ya no es válido; quizá los términos apropiados sean “carácter y conducta”. Lo que necesitamos para considerarnos personas formadas es convertirnos en seres humanos con múltiples competencias, flexibilidad y confianza para afrontar un mundo que todavía ni siquiera imaginamos. La mitad de los trabajos que serán necesarios en este siglo todavía no están ni inventados; es necesario educar una mano de obra que esté en condiciones de adaptarse al futuro que se está gestando.

Una educación holística y simbiótica en ciencias y artes desarrollará todos los aspectos del potencial humano. La ciencia busca los medios para explicar los procesos naturales que se rigen por leyes fundamentales. Investiga las leyes que rigen el comportamiento del mundo y del universo, y los resultados se expresan en un lenguaje abstracto, matemático. La deducción lógica basada en la observación práctica y en la investigación es el vehículo para alcanzar resultados y descubrimientos científicos. El arte ha sido el medio por el cual todas las civilizaciones han expresado y evaluado sus ideas, conductas y cultura a través de sus respectivos idiomas artísticos. Los artistas generalmente expresan sus sentimientos (conscientes o subconscientes), no se limitan a reproducir lo que observan. Estas cualidades expresivas del arte apelan a las sensaciones y a las más elevadas facultades de la mente y de la imaginación. Científicos como Newton y Einstein corroboraron, en su época, la tesis de este artículo al afirmar su necesidad de contar con vívidas imágenes procedentes de experiencias visuales creativas para obtener resultados científicos.

Es preciso revisar los modelos actuales de educación, ensanchar sus horizontes y alentar nuevas teorías para unir aprendizajes que, generalmente, están separados en la práctica educativa contemporánea. En algunos ambientes se está produciendo un cambio en la visión del mundo actual a favor de la reunión de las ciencias y las artes. Se han presentado numerosos ejemplos en los que nuestras percepciones de estas disciplinas han mejorado para dejarnos ver la unidad fundamental de ambos campos. Científicos y artistas trabajando en colaboración en una serie de áreas coinciden en que, gracias a esta asociación, se logran resultados más productivos. La práctica educativa

actual dirige a los estudiantes a un campo o al otro, disminuyendo así sus oportunidades de desarrollarse en el ámbito no elegido.

La finalidad de este artículo es dar a conocer los últimos avances realizados en las ciencias en el contexto de un aprendizaje multidisciplinar y de las relaciones entre las ciencias y las artes. En el afán de potenciar al máximo las capacidades humanas se presentan otros temas relacionados. Las cuestiones políticas, económicas, espirituales y sociales son igualmente importantes cuando se considera la función de la educación científica para el futuro. Los grupos marginalizados de la sociedad, como los pobres de los países en desarrollo, están en un riesgo mayor de que se los deje atrás del todo, en el afán por alcanzar el desarrollo económico. Las preocupaciones de tipo ético en torno a la educación científica para el futuro nos indican que debemos asegurar una buena educación para todos.

Reconocimiento del campo

Los estudios actuales en los campos de la educación, las ciencias, las artes y las humanidades ponen de manifiesto que las áreas especializadas de conocimiento mejoran considerablemente en un entorno de aprendizaje multidisciplinar al asociarse con otras áreas con las que antes no se vinculaban. Este método holístico de aprendizaje permite a la inteligencia humana alcanzar un mayor potencial. La formación especializada centrada en un área puede, de hecho, disminuir la capacidad de salir adelante en un mundo de cambios vertiginosos. Esta tesis es la más aceptada en las nuevas teorías pedagógicas, que ponen en relación disciplinas diferentes que antes estaban separadas en la mayoría de los currículos de todo el mundo.

Este artículo no sólo estudia estas cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje multidisciplinar de las ciencias y las artes, sino que trata también de la aplicación de estas teorías. A continuación se aportan estudios profesionales y de investigación con sus correspondientes resultados prácticos. De mi trabajo de investigación en los Estados Unidos, Europa y Australia he obtenido una colección de datos sobre los últimos avances en las ciencias y las artes. Es necesario llamar la atención sobre lo limitado de las áreas de conocimiento de los estudiantes que terminan su formación educativa, y esto es válido para los campos de la ingeniería, la medicina, la ciencia, las matemáticas, etc. En los siguientes ejemplos se pueden ver alternativas posibles para obtener unos resultados más productivos en las distintas profesiones,

facultar a los profesores como agentes del cambio y favorecer la elaboración de currículos orientados a las salidas profesionales.

Relaciones positivas entre las ciencias y las artes

LAS ARTES Y LA MEDICINA

En algunas áreas de la medicina en Estados Unidos y en toda Europa, muchos profesionales se están dando cuenta de que la colaboración con las artes produce mejores resultados en lo que respecta a menor medicación y menor tiempo de recuperación en el hospital. En el campo médico es necesario introducir nuevos enfoques en las primeras etapas de la enseñanza. Por ejemplo, es necesario que los médicos conozcan mejor el amplio espectro de las artes y su función en la curación. Estos temas han sido desdeñados en la formación médica tradicional y en las primeras etapas de la educación secundaria superior, en las que a los médicos en potencia se los dirige hacia ramas de las matemáticas y las ciencias.

Los artistas que trabajan en entornos sanitarios son distribuidores de creatividad, una fuente reconocida para mejorar el sentido de bienestar propio, el sentido de uno mismo y de su valía, y los efectos de estas medidas en el proceso de curación son muy positivos. Los médicos y los trabajadores sanitarios han mejorado su capacidad de comunicación y su trato con el enfermo como consecuencia de trabajar con los artistas. Existe una tendencia creciente en los hospitales a recurrir a las artes como ayuda adicional a la curación, ya que ofrecen un instrumento visual para mejorar los cuidados sanitarios.¹

LAS ARTES Y EL PROYECTO DE UN HOSPITAL

Los arquitectos de hospitales están trabajando, con resultados probados, en colaboración con artistas, diseñadores y arquitectos paisajistas para construir entornos sanitarios armoniosos. Estos diseños revolucionarios de hospitales introducen jardines y espacios para la meditación. Los arquitectos están colaborando con artistas y profesionales del diseño para construir hospitales nuevos que creen un ambiente diferente con el consiguiente resultado positivo en el proceso de curación. El sentido común nos dice que un hospital con habitaciones que se abren a jardines y terrazas, con vista a la

vegetación, lleno de luz y belleza, mejora la salud emocional y consecuentemente la física. Florence Nightingale escribió en 1885:

El efecto que tiene en la enfermedad la contemplación de objetos bellos, variados y, sobre todo, de colores brillantes apenas se aprecia en absoluto. La gente dice que sólo tiene efecto en la mente, pero no es así. También tiene efecto en el cuerpo. Por poco que sepamos cómo nos afectan las formas, el color y la luz, sí sabemos que tienen un efecto físico real. La variedad de formas y el brillo de los colores en los objetos que se les ofrecen a los pacientes son medios reales de mejoría.

LAS ARTES Y LA INGENIERIA

Los ingenieros que se ocupan en un contexto científico de fenómenos naturales como las turbulencias del aire y los modelos de circulación de los vientos y el oleaje, coinciden en afirmar que muchas obras son el resultado de la sensibilidad de percepción del artista. Norman J. Zabusky es conocido por su teoría de los “solitones”, que recurre a la visualización como instrumento heurístico para explicar los procesos no lineales. La visualización de los fenómenos complejos es muy difícil y con frecuencia se necesita la ayuda de los artistas. Por otro lado, gracias a los hallazgos en ingeniería y física, se han introducido técnicas nuevas en las artes.

Milton Van Dyke, de la Universidad de Stanford, ha estudiado durante muchos años los modelos de turbulencias en las corrientes de aire y de agua, y ha publicado monografías en las que pone de manifiesto la naturaleza creativa y estética de estos modelos. Guido Buresti analiza el flujo turbulento mediante “wavelets” [pequeñas ondas], un instrumento matemático que permite un análisis tiempo-frecuencia, similar a las notas musicales. Buresti ve una estrecha relación con la música y está estudiando la percepción auditiva. Uno de sus proyectos consiste en analizar, por medio de las “wavelets”, el efecto psicológico del sonido de los motores de los coches en los pasajeros.

Renzo L. Ricca es un italiano muy culto, con grandes conocimientos científicos y un profundo interés por las artes. Realiza investigaciones sobre las estructuras de la corona solar y la física de los nudos magnéticos, que son estructuras complejas y muy interesantes. Según él, sería útil comparar estos “nudos científicos” con los nudos que usaban los incas en el antiguo Perú o con los de otras culturas. El profesor Werner Jauk es un músico que ha investigado el tema de la “percepción”. Todo esto es de gran importancia para los científicos que presentan su obra ayudándose de visualizaciones, porque hace que su audiencia los entienda mejor. Con frecuencia, solamente los

especialistas son capaces de entender lo que quiere decir el autor, así que los artistas que colaboran con científicos o ingenieros contribuyen a facilitar la comunicación.²

EL ARTE Y LAS CIENCIAS

Hay muchos científicos que advierten la estrecha correlación existente entre su rama científica y el arte y el diseño. Frank Oppenheimer, fundador del Exploratorium Science Museum, constituye un buen ejemplo de cómo un científico trabajando con artistas hace posible que la gente aprecie el significado del modelo. Según él, la búsqueda de modelos es tan fundamental para el arte como para la ciencia. Kepler descubrió un modelo en el movimiento de los planetas, reconociendo en él la clave para explicar sus respectivos ortos y ocasos, pues se movían describiendo una elipse alrededor del sol. Hay un modelo en la estructura de la poesía y en la melodía de la música. Los físicos encuentran modelo y ritmos en el color y los botánicos afirman que algunas estructuras de las plantas superiores muestran soluciones perfectas de ingeniería y diseño. Estos modelos básicos de desarrollo natural tienen una belleza, una armonía y un equilibrio extraordinarios. Estos hallazgos se pueden comparar con el modelo y el diseño en el ámbito del arte creativo.

LAS ARTES Y LA ARQUITECTURA

Frank Gehry, Koop Himmelblau, Norman Foster, Renzo Piano, Richard Rogers, Rem Koolhaas y Zaha Hadid son ejemplos de arquitectos que se interesan igualmente por el arte y por la ciencia de la arquitectura. Rem Koolhaas cree en el progreso social y reafirma la relación entre la tecnología y el progreso. El vocabulario de “alta tecnología” de Foster Associates revela una exploración exigente de las formas e innovaciones tecnológicas. Las formas en constante innovación de Zaha Hadid asombran al mundo y ella se ha hecho famosa por sus cuadros que son representaciones de construcciones posibles. Hadid cuenta sus proyectos a través de una serie de medios, como dibujos de línea, cuadros, *collages*, fotografías, modelos y presentaciones hechas por computadora. El museo Guggenheim de Bilbao, proyectado por Frank Gehry, ha sido considerado el “edificio más importante de nuestro tiempo” y “el mejor edificio del siglo”. Concebido originalmente como una escultura con un conglomerado de formas y materiales, iba a ser la primera obra de arte del museo. Frank Gehry ha “perseguido

nociones de libertad y apertura más que precedencia y doctrina arquitectónica”. Las formas no lineales, no racionales del arquitecto agudizan los sentidos y aumentan las percepciones de los visitantes dándoles confianza en sus propias intuiciones, emociones y sentidos. Es una gran contribución al arte y a la ciencia de la arquitectura.

LAS ARTES, LAS CIENCIAS Y LOS MUSEOS

Los museos que siguen el principio de relacionar el arte y la ciencia ofrecen abundante material de apoyo para el paradigma de una educación artística y científica holística, tanto para las escuelas como para el público en general. Los artistas que han recibido formación científica además de artística realizan muchas exposiciones muy ingeniosas que cautivan la imaginación e inspiran en su audiencia el deseo de saber. Algunas exposiciones dependientes del Exploratorium de San Francisco comprenden: el “Órgano de Ola”, una escultura acústica, activada por una ola, situada en un espigón de la bahía de San Francisco; el “Paisaje Eólico”; el “Péndulo Caótico”; el “Mar Confuso”; la “Piedra de Campo Magnético”, por citar sólo unos pocos ejemplos. Los artistas trabajan satisfactoriamente con los científicos para montar las exposiciones, realizando el sueño del fundador, Frank Oppenheimer, de que la colaboración entre las ciencias y las artes produciría un mundo mejor.

El trabajo de Jim Tattersall en el Museo de Historia Natural de la ciudad de Nueva York mezcla holografía, computadora e información científica para montar exposiciones muy audaces. El estímulo visual y educativo que producen sus técnicas es revolucionario. Por ejemplo, “La Mujer Hológrafa” explica la anatomía femenina empleando la tecnología actual. La ciencia y el arte se integran totalmente como fuerzas armónicas para demostrar el espíritu de invención y las nuevas maneras de ver el mundo natural.

EL ARTE DEL MODELO, LAS MATEMATICAS Y MANDELBROT

En la naturaleza existe una serie extraordinaria de modelos y la composición de sus estructuras se puede explicar empleando fórmulas matemáticas y fractales. Benoit B. Mandelbrot, matemático del Centro de Investigación T.J. Watson de IBM, desarrolló una geometría que podía analizar y cuantificar los peñascos, las espiras, las olas y las ramas que hay en la naturaleza. Llamó a esta nueva especialidad matemática “geometría

fractal”. Desde entonces, los científicos y matemáticos han usado los fractales para hallar el orden en las estructuras naturales que antes se resistían al análisis. Una costa rocosa es un ejemplo de análisis fractal. El análisis de la geometría fractal de las formas naturales ha llevado a la creación de imitaciones fractales: imágenes generadas por computación que semejan las formas del mundo natural. En el corazón de cualquier fractal generado por computadora hay una fórmula matemática. Mediante el uso de diferentes fórmulas, las computadoras han generado imágenes que semejan paisajes, nubes y árboles. Estas imágenes ejemplifican maravillosamente la belleza y la imbricación del arte y el diseño en la naturaleza.

EL ARTE DEL ARTISTA CIENTIFICO

A través de la historia y hasta nuestros días, se han realizado grandes obras de arte para representar y explicar las ciencias de la botánica, la historia natural y la anatomía. Artistas que van desde los cazadores del Paleolítico hasta los hombres del siglo XX han hecho aportaciones magníficas al arte y a la ciencia. Obras de estos artistas, ya sean famosos o menos conocidos, se pueden encontrar en todas las grandes colecciones del mundo, como en el Museo Británico, el Smithsonian y la Colección Mellon. Estos ejemplos ponen de manifiesto la ciencia de explicar la naturaleza por medio del arte. Algunos de estos artistas son Leonardo da Vinci, Albrecht Dürer [Durero], Jim Dine y Georgia O’Keeffe. Existen ilustraciones de los descubrimientos botánicos y de historia natural desde el tiempo de los viajes de Colón a los de Charles Darwin a las Islas Galápagos; desde el emperador romano Rodolfo II a los pueblos indígenas australianos; desde Sydney Parkinson, artista del viaje del Endeavour del capitán Cook, a Walter Hood Fitch, uno de los artistas botánicos más prolíficos de la historia.

EL ARTE DE LA MUSICA Y LA MENTE

Los provechosos resultados de la relación entre las artes y las ciencias en un proceso de enseñanza-aprendizaje multidisciplinar se hacen evidentes al estudiar la obra de músicos y científicos que analizan la experiencia musical. La investigación y las técnicas de Paul Robertson están dando respuesta a los antiguos interrogantes sobre el mundo musical. Director del cuarteto de cuerda Medici y profesor visitante de Música y Psiquiatría en la Universidad de Kingston, Reino Unido, su investigación en el campo de la neurología,

junto con el neuropsiquiatra Peter Fenwick, ha dado lugar a un nuevo concepto de cómo funcionan, correlacionan y sintetizan el cerebro y la música. Su investigación está basada en los primeros modelos griegos, pues los matemáticos filósofos se habían dado cuenta de que los intervalos tonales se ajustaban a principios matemáticos.

El neurólogo y neurobiólogo Mark Tramo, de la Facultad de Medicina de Harvard, está investigando cómo reconocemos la música en el nivel más elemental de respuesta cerebral. Científicos contemporáneos han realizado investigaciones sobre temas como “el color del tono”, dispositivos de ubicación, paradojas auditivas, exploración del cerebro musical, el significado del sonido en nuestras vidas y la neurología de la respuesta musical.

Algunos investigadores estadounidenses se han hecho famosos afirmando que escuchar a Mozart aumenta la inteligencia. Esto, por extraordinario que parezca, coincide con la tesis de este artículo. Las investigaciones confirman que tocar o escuchar música hace que los estudiantes alcancen mejor puntuación en los tests de inteligencia al predisponer las columnas nerviosas del cerebro para un funcionamiento creativo; asimismo, señalan aumentos impresionantes, de más de 47%, en las capacidades necesarias para las tareas de encaje de objetos (ordenar las piezas de un rompecabezas, por ejemplo). Estos resultados fueron alcanzados por niños que habían recibido clases de piano, frente a un grupo de control que no las había recibido.

Cabe preguntarse por qué tocar o escuchar música influye en la inteligencia. La respuesta está en el sistema auditivo, que tiene la misión de deducir y descubrir patrones; los interpreta rápidamente, percibiéndolos como ritmo y los pone en relación con los latidos del propio cuerpo. Esta investigación respalda la afirmación de que estudiar o escuchar música afecta nuestra manera de pensar y aumenta activamente el razonamiento abstracto. Una vez más, la introducción de esta modalidad artística en la educación mejora claramente la capacidad intelectual del alumno.

Un método de aprendizaje holístico

En las reformas educativas del último siglo se ha perdido el concepto de enseñanza holística, que significa la inclusión de las artes en el currículo escolar, pues la norma ha sido centrarse en un aprendizaje especializado y dividido en opciones. Es un currículo para que el alumno aprenda solo, sentado en un pupitre y trate de encontrar el sentido de la experiencia de alguien de fuera, condensada y resumida en forma de libro de texto.

La educación secundaria actual dirige a los alumnos a campos especializados. Las últimas investigaciones indican que el rendimiento en las áreas especializadas mejora considerablemente cuando se incorporan las artes a las ciencias y a las humanidades.

La verdad es que las artes, si se incorporan al currículo tradicional de ciencias, pueden actuar como catalizadores para superar actitudes predeterminadas y lograr índices de retención mucho más altos en las clases. Además hacen que aumente el interés por una asignatura, mejoran la confianza de los alumnos en sí mismos y proporcionan nuevas formas y medios de aprendizaje. Y sobre todo, integrando las artes en la enseñanza, una asignatura se hace automáticamente más asequible y los alumnos se sienten más estimulados para aprender.

La investigación justifica un currículo multidisciplinar

El Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, la revisión de la Association for the Advancement of Arts Education (AAAE) en Estados Unidos y la National Foundation for Education Research (NFER) del Reino Unido han llevado a cabo extensos programas de investigación cuyos resultados pueden hacer que el terreno educativo se redistribuya de acuerdo con determinados entornos sociales, políticos, económicos y tecnológicos.

Estos programas de investigación aportan argumentos sólidos para una reforma que podría conducir a una revisión fundamental de la organización de las escuelas para la enseñanza y el aprendizaje. Los educadores tendrán que reconsiderar los conceptos tradicionales acerca de lo que se debe enseñar en las escuelas y cómo debe enseñarse. Esto significa hacer hincapié en un currículo más claramente expresado, riguroso e interdisciplinario, que reconozca y valore las aportaciones de todos los sectores de una sociedad determinada.

La investigación sobre los estudios teóricos y los experimentos basados en la teoría llevada a cabo por el Reviewing Education and the Arts Project (REAP), parte integrante del Proyecto Zero, llega a la conclusión de que, cuando en las escuelas se introducen innovaciones académicas de contenido artístico, éstas son fuente de motivación y responsabilidad hacia el estudio académico para los numerosos alumnos que no se adaptan a las estructuras y culturas de la escuela contemporánea.³

Este mismo hecho se puede aplicar a los alumnos de los países en desarrollo que deben superar muchos obstáculos. La educación tiene que ser relevante para sus

demandas, valores y tradiciones culturales, y tomar en consideración sus realidades sociales y económicas a escala local.

La REAP de Harvard afirma que cuando una asignatura adquiere un sesgo artístico, se aumenta la disposición hacia ella. Una mayor confianza lleva a una mayor motivación y a un mayor esfuerzo que da lugar, a su vez, a un mejor rendimiento. El sentido común nos dice que es lógico que un enfoque integrado de las artes sea beneficioso para todos los alumnos, incluso para los que obtienen buenos resultados, sencillamente porque este tipo de enfoque hace que cualquier asignatura sea más interesante.

La investigación en la educación científica y artística

En un artículo publicado por la NFER del Reino Unido se ofrece un resumen del detallado informe *Arts education in secondary schools: effects and effectiveness* [La educación artística en la escuela secundaria: efectos y efectividad]. El informe da a conocer los resultados de un estudio de tres años sobre los efectos y la efectividad de la educación artística en las escuelas secundarias inglesas y galesas. La investigación fue llevada a cabo en 1997 por la NFER⁴ por encargo de la British Royal Society of Arts.

Los principales objetivos del estudio eran:

- investigar en las escuelas secundarias todos los efectos atribuibles a la educación artística, en especial la hipótesis de que dedicarse a una tarea artística puede elevar el rendimiento académico general;
- analizar los procesos y los factores clave que causan estos efectos, incluyendo la identificación y descripción de las prácticas particularmente efectivas.

RESULTADOS DE LOS CASOS DE ESTUDIO QUE ANALIZABAN LOS EFECTOS DE LA EDUCACION ARTÍSTICA

Los efectos de la educación artística se dividen en nueve categorías amplias. Las seis primeras tratan de los resultados directos del aprendizaje, mientras que las tres restantes se refieren a otros tipos de efectos. Los resultados atribuibles a las artes y relevantes para la finalidad de este artículo se muestran en el Cuadro 1.

CUADRO 1. Resultados atribuibles a la educación artística

EFFECTOS EN LOS ALUMNOS

1. Un mayor sentimiento de disfrute, entusiasmo, realización y relajación terapéutica de tensiones.
2. Un aumento de conocimientos teóricos y prácticos de determinadas ramas artísticas.
3. Mayor conocimiento de las cuestiones sociales y culturales.

DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD Y CAPACIDAD DE RAZONAMIENTO

4. Enriquecimiento de la comunicación y de la capacidad de expresión.
5. Progresos en el desarrollo personal y social.
6. Efectos que remiten a otros contextos, como el aprendizaje de otras materias, el mundo del trabajo y actividades culturales fuera y más allá de la escuela.

OTROS EFECTOS

7. Efectos institucionales en la cultura de la escuela.
 8. Efectos en la comunidad local (incluidos padres y autoridades).
 9. El arte en sí mismo como resultado.
-

En las escuelas famosas por su dedicación a las artes, los alumnos que tenían buen rendimiento en al menos una rama artística informaron de muchos y variados efectos. El tipo de efecto mencionado con más frecuencia era, con mucho, el referente a progresos en cuanto a capacidad técnica y conocimiento propios de determinadas ramas artísticas. Además se recogieron testimonios claros de otros muchos efectos, como:

- sensación de realización en los propios logros;
- competencias sociales (especialmente las necesarias para trabajar en equipo de manera eficaz);
- la confianza en sí mismo;
- la capacidad de expresión y la creatividad.

Para entender las ventajas de los nuevos avances en la enseñanza científica con la incorporación de las disciplinas artísticas, es preciso observar los resultados de los estudios de casos tomados de los principales programas de investigación citados en este artículo. Por ejemplo, las cuestiones de mejora de la autoestima y desarrollo social son muy necesarias en la tarea de combatir el desarraigo y la exclusión social entre los jóvenes.

Conclusión

POR QUE INCORPORAR LAS DISCIPLINAS ARTISTICAS
AL CURRICULO DE CIENCIAS

La incorporación de las disciplinas artísticas a la educación científica en la enseñanza primaria y secundaria facilita el aprendizaje, haciendo la enseñanza más amena gracias a las experiencias creativas y permitiendo así a los alumnos entender el significado de “humanidad”: experimentar lo que únicamente el ser humano es capaz de realizar, que es dar forma a una experiencia vital a través de una serie de símbolos y saberes estéticos y científicos. Los investigadores han confirmado el postulado de que potenciar las disciplinas artísticas en el currículo de la educación secundaria mejora realmente el rendimiento académico. Parece evidente la conveniencia de integrar las artes en el currículo de ciencias para mejorar el rendimiento académico frente al currículo científico no integrado. Los investigadores seguirán estudiando cómo las artes pueden ser vehículos de transmisión, dando la oportunidad a los educadores de poner en práctica un currículo artístico y científico.

Los tres programas de investigación, el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, la revisión de la AAAE de Estados Unidos y el informe de la NFER del Reino Unido, llegan a resultados muy similares en cuanto a los dos principios en los que debe basarse la educación:

1. las artes integradas en un currículo de ciencias y humanidades facilitan unos sólidos cimientos para el aprendizaje;
2. desarrollar una estructura de valores y vivir de acuerdo con ella mejorará la calidad de vida.

En el futuro ya no será necesaria la memoria para retener cantidades enormes de información. La tecnología de las computadoras ha cambiado el mundo de la enseñanza proporcionándonos toda la información que nos pueda hacer falta. Lo que necesitamos es la capacidad de pensar con claridad e inteligencia, que es muy distinto de retener grandes cantidades de información. Esto sólo es posible si a los alumnos se les enseña a pensar holísticamente, de una forma multidimensional y global, y si todas las disciplinas se enseñan simultáneamente: las ciencias, las artes, la historia y la literatura. Para aprender bien, los alumnos no necesitan el enfoque educativo que la escuela tradicional ha impuesto durante tanto tiempo. Este otro método de aprendizaje ofrece más garantías de permanecer con el alumno para siempre y darle la oportunidad de realizar plenamente todas sus capacidades.

El valor de un currículo integrador de artes y ciencias en la enseñanza primaria y secundaria y su capacidad de realizar plenamente el potencial intelectual del alumno se puede ver en los ejemplos de las salidas profesionales. Un programa integrado de

ciencias y artes, como demuestran los resultados de las investigaciones, desarrolla también la capacidad de adquirir una conducta responsable y atenta a los valores en un contexto ético y social.

Para entender el concepto de intereses éticos y adquirir una conducta responsable, es importante centrarse en los valores esenciales de responsabilidad social y de ser una persona concienciada y “humana”. El trabajo académico es importante, pero tiene que ser de gran calidad y responsable.

Esta educación responsable no se puede lograr plenamente en los tempranos años de la escuela primaria, sino que alcanza su mayor incidencia en los años de la educación secundaria. La edad adulta es demasiado tarde. Los padres y profesores deben asumir una responsabilidad en sus propias vidas y tratar de inculcar el sentido de la responsabilidad en todos los jóvenes. Los conocimientos en el campo de las ciencias de la salud son también esenciales para desarrollar programas de conducta responsable para la vida, con miras a combatir el auge de los problemas de drogas y VIH/SIDA.

El mundo desarrollado está viviendo en una era que favorece las explicaciones científicas. Garantizar un camino responsable, sabio y claro para el futuro dependerá de que combinemos lo mejor de la ciencia y lo mejor de las artes con los mejores valores éticos.

Notas

1. John Graham-Pole, doctor en Medicina, MRCP, profesor de Pediatría, es una primera figura en el campo de las artes y la salud en los Estados Unidos y es director del Centre for Arts and Health Research and Education (CAHRE) de la Universidad de Florida: www.arts.ufl.edu/main/cahre/homepage.html. El Foro Europeo sobre el Arte en los Hospitales y el Cuidado de la Salud se celebró en Estrasburgo, Francia, en febrero de 2001, atrayendo a artistas, médicos, trabajadores sanitarios, arquitectos y gente de toda Europa interesada en promover el arte en la sanidad.
2. Este trabajo fue presentado en la Tercera Conferencia Internacional sobre Canales de Interacción entre la Ciencia y el Arte (SCART) en Zurich, 2000. La idea es fomentar el diálogo entre un grupo internacional de científicos, la mayoría expertos en dinámica de fluidos, y artistas.
3. La REAP, del Proyecto Zero, de la Universidad de Harvard, está estudiando las lecciones que se pueden sacar de la gran cantidad de estudios existentes sobre los efectos de la enseñanza artística (multi-artes, artes visuales, música, teatro y danza) en la percepción y el aprendizaje en los terrenos no artísticos.
4. El informe completo de este estudio para la NFER, titulado “Arts education in secondary schools: effects and effectiveness” [La educación artística en la escuela secundaria: sus efectos y efectividad] se puede obtener en Publications Unit, The Library, NFER The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire SL1 2DQ, Reino Unido. Pedidos a John Harland, correo electrónico: jbh3@york.ac.uk.

Bibliografía

- Davis, J. *The history of the arts at Harvard Project Zero*. [La historia de las artes en el Proyecto Zero de Harvard]. Ponencia preparada para la reunión anual de la American Psychological Association, Division 10, Washington, DC. [Disponible en el Proyecto Zero de Harvard.]. 1992.
- Gardner, H. Problem solving in the arts and sciences [La resolución de problemas en las artes y las ciencias]. *Journal of aesthetic education* (Champaign, Illinois), vol. 5, p. 93-113. 1971.
- Goleman, D. *Emotional intelligence*. [La inteligencia emocional]. Nueva York, Bantam Books. 1995.
- Kornhaber, M.; Gardner, H. *Critical thinking across multiple intelligences* [El pensamiento crítico a través de las inteligencias múltiples]. Ponencia presentada en la CERI Conference, "The Curriculum Redefined (Learning to Think, Thinking to Learn)", OCDE, París, Francia. 1989.
- Krechevsky, M.; Seidel, S. Minds at work: applying multiple intelligences in the classroom [La mente en acción: aplicar las inteligencias múltiples en el aula]. En: Sternberg, R.J.; Williams, W., comps. *Intelligence, instruction and assessment*. Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. 1998.
- Perkins, D.N. *Smart schools: from training memories to educating minds* [Las escuelas inteligentes: de trabajar la memoria a educar la mente]. Nueva York, The Free Press. 1992.
- Reimers, F. Oportunidades educativas para las familias de escasos recursos en América Latina. *Perspectivas* (París, UNESCO), vol. 29, n° 4, diciembre, págs. 595-611. 1999.

Versión original: portugués

Ana Mae Barbosa (Brasil)

Titular de un diploma de Maestría (M.A.) en Educación del Southern Connecticut State College y doctora (Ph.D.) en Educación por la Universidad de Boston. Profesora emérita e investigadora retirada de la Escuela de Comunicación y Artes (ECA) de la Universidad de San Pablo. Colabora actualmente con el Grupo de Promoción de la Educación Artística de la ECA. Ha escrito 15 libros sobre arte y educación artística, y ha publicado artículos en varios países. Fue presidenta de la Asociación Nacional de Investigadores en Artes Plásticas y de la International Society for Education through Art [Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte] (InSEA). Conservadora del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de San Pablo (1986-1993). Ha recibido el Gran Premio de la Crítica de Brasil en 1989 y el Premio Internacional Sir Herbert Read en 1999.

LA EDUCACION ARTISTICA

LA RECONSTRUCCION SOCIAL

A TRAVES DEL ARTE

Ana Mae Barbosa

Todo ser humano dotado de un cerebro que funcione es capaz de establecer alguna especie de comunicación con o a través del arte. En Brasil, en años recientes, se ha usado el arte como fuerza propulsora de la integración social de niños, adolescentes, adultos y ancianos desposeídos de su lugar en el mundo por obra del proceso selectivo de una sociedad imperfecta y generalmente cruel. Una vez superada la modernidad con su énfasis en el esencialismo, los educadores comprometidos con el progreso social pudieron apartarse del dogma del “arte por el arte”, mostrar que la autonomía del arte es ilusoria y descubrir que el arte puede contribuir a la integración del individuo y de las comunidades.

Al “individuo que ha perdido su yo”, además, el arte le brinda una oportunidad para organizarse. Experimentar en un ámbito donde no hay aciertos ni errores revitaliza a gente que vive permanentemente en las márgenes de la sociedad. En el Brasil recurren al arte todas las organizaciones no gubernamentales (ONG) que han logrado algún éxito en su labor con los excluidos, los abandonados y los socialmente desfavorecidos. Y hasta han mostrado a las escuelas ordinarias cómo las lecciones de arte son un medio para devolver su humanidad a los seres humanos.

Y con ello ha surgido un nuevo problema. Organizaciones no gubernamentales sin ningún nexo con la disciplina escolar incorporada en los planes de estudios ayudan a niños y adolescentes marginados del sistema escolar, abandonados y que viven en la calle, a descubrir sus aptitudes y a encontrar en su ejercicio un motivo de alegría. Consiguen rehabilitarlos y

reintegrarlos en un sistema escolar ceñido por un programa nacional y por los instrumentos de control del Estado, pruebas y exámenes¹. Pero el sistema educativo suele negar oportunidades a estos niños, muchos de los cuales acaban regresando a la calle, que les parece más atractiva.

El deseo de aprender y de indagar es análogo al deseo de ser creativo. A través del arte, los individuos, en sus relaciones con su inconsciente y con las demás personas, ponen en juego su creatividad y su propia narrativa. En ello radica el placer que el arte produce. A menos que los docentes (o mediadores) y los alumnos encuentren placer en la experiencia artística, ninguna teoría de la educación artística podrá lograr la reconstrucción social.

El modernismo pensaba que la educación artística podía desarrollar la sensibilidad, pero se hacían pocos esfuerzos para conceptualizarlo, con el resultado de que se dejaba que prevalecieran la simplificación psicológica y el sentimentalismo. Actualmente, la mayoría de los educadores tratan de ejercer una influencia positiva en el desarrollo cultural de los alumnos mediante la enseñanza y el aprendizaje del arte.

No podemos comprender la cultura de un país sin conocer su arte. El arte es un lenguaje que modela los sentidos y transmite significados que ningún otro lenguaje -discursivo o científico- puede comunicar. De todas las artes, son las visuales, gracias al empleo que hacen de materias primas para crear imágenes, las que permiten visualizar quiénes somos, dónde estamos y qué sentimos.

A la manera de Fanon, yo diría que el arte dota a hombres y mujeres para no ser extraños en su propio ambiente ni forasteros en su propio país. El arte supera la despersonalización, sitúa al individuo en su lugar y consolida y ensancha este lugar. En la educación, el arte, como forma de expresión personal y cultural, es un instrumento importante de identificación cultural y desarrollo personal. Por medio del arte pueden desarrollarse la percepción y la imaginación para aprehender la realidad del propio entorno, poner de manifiesto aptitudes críticas para su análisis y alentar la creatividad a fin de reconstruirla.

También se ha ampliado el concepto de creatividad. Para los educadores modernistas, la originalidad era el más valioso de los procesos mentales inherentes a la creatividad; de ahí la importancia que atribuían a la noción de “vanguardia”.

Hoy día, la flexibilidad y la comprensión son los factores creativos más apreciados por los educadores. En Nueva York, en el decenio de 1980, el estudio de delincuentes juveniles mostró que sus aptitudes para la elaboración estaban muy poco desarrolladas. Era ésta la facultad creativa menos desarrollada en aquellos jóvenes en conflicto con la ley: tenían grandes dificultades para modificar su entorno a fin de hacerlo más conforme a sus deseos y sus necesidades, y esa incapacidad solía llevarlos a la violencia. Cuando se incorporaron a

proyectos de actividades artísticas, la mayoría de ellos logró superar sus limitaciones coyunturales y reconstruir sus vidas.

Desmontar y reconstruir, seleccionar, reelaborar, tomar lo conocido y remodelarlo para adaptarlo al contexto y las necesidades propios, son procesos creativos que se ejercen al hacer arte y al contemplarlo, además de ser esenciales para la supervivencia cotidiana.

Muchos programas llevados a cabo en Brasil con niños y adolescentes demuestran el poder de esta “dimensión oculta del arte”. El más célebre de ellos es, sin duda, el Proyecto AXÉ, creado en Bahía por un italiano con grandes ideas, Cesare de Fiorio La Rocca. También merece mencionarse la importante labor desarrollada en Ceará por Roseana y Alemborgue Quindins, que han creado un museo regional de mitos y arqueología, una radioemisora, un grupo musical, un taller de edición y un proyecto de canal de televisión, malogrado por la nefasta intervención de Anatel (la institución reguladora federal), que clausuró la emisora, privando así a los jóvenes de Nova Olinda, Cariri, la región más pobre de Ceará, de una ocasión para aprender a realizar programas televisivos.

Existen asimismo los proyectos “Travessia”, que funciona en San Pablo, “Cria”, en Salvador, “Maje Mole”, “Ere Nation” y “Arricirco” en Recife, y “La Casa del Pequeño Davi” en Baixo Roger, João Pessoa, que han sido muy eficaces para la integración social de adolescentes. Menciono únicamente los que conozco, pero hay muchos otros educadores brasileños, héroes desconocidos, consagrados a sus comunidades.

Otro ejemplo, el proyecto “SempreViva”, restablece la autoestima de mujeres pobres ayudándolas a ver sus cuerpos como medio de un desarrollo estético: se maquillan y crean peinados, collares y prendas de vestir. También se dirige a la mujer el programa “Cais do Parto”, en Recife, que enseña a las comadronas iletradas del Nordeste², por medio del arte, a comprender mejor el cuerpo femenino. De resultas de esta labor se ha registrado una disminución de la mortalidad infantil en las zonas donde opera este proyecto.

Todo lo dicho muestra que el arte no es una mercancía, como quisieran hacernos creer los capitalistas, ni un cuadro para colgar en la pared, como desdeñosamente pretenden personas con prejuicios para quienes el arte es un lujo que mal puede permitirse un país endeudado como Brasil, excusa que el gobierno del estado de San Pablo se proponía aducir para excluir Arte de los programas de enseñanza media y reemplazarlo por Computación. ¿Por qué no elegir Arte por Computadora?

Otro modo de eludir la Ley de Orientaciones y Bases de la Educación (que confirma la exigencia de incluir Arte en el programa de estudios y es obligatoria desde 1971) era encomendar la enseñanza artística a los profesores de literatura, con el dudoso pretexto de la

interdisciplinarietà. La literatura es un arte, pero más allá del código verbal, los estudiantes necesitan tomar noticia del lenguaje visual y de los lenguajes del sonido y del movimiento. Es ésta una de las razones por las cuales las ONG, que disponen de mucho menos dinero que el Ministerio de Educación, educan mejor y luchan más eficazmente contra la exclusión y la violencia.

El proyecto de Roseana y Alemborgue es increíblemente barato. La mayor parte de la ayuda proviene de la perspicaz Violeta Arraes, la actual rectora de la universidad de Cariri, un milagro en el interior remoto y árido del país, y de un hombre de negocios del estado de San Pablo, que conoció el proyecto y quedó encantado con la labor cultural que vio desarrollar a los niños. Éstos producen los programas de radio que emiten, diseñan los folletos que se imprimen y coordinan las visitas guiadas al museo que ellos mismos organizaron basándose en investigaciones llevadas a cabo en la región, a más de elaborar el plan de las exposiciones, los textos explicativos y las etiquetas.

La violencia es algo desconocido entre los jóvenes de Nova Olinda, entre otros motivos porque participan en un auténtico programa comunitario, sin que se los explote a través de tareas que se les pide que cumplan en algunos supuestos proyectos sociales. Los niños tienen poder de decisión, participan en el directorio e integran el consejo de la Casa de la Cultura del Hombre del Nordeste – nombre dado por Quindins a su proyecto -.

Es importantísimo democratizar el poder en los programas sociales, pues ¿con qué derecho vamos a determinar nosotros lo que más interesa a una comunidad que no es la nuestra?

En un excelente artículo aparecido en *A Revista*, César Giobbi³ analiza los proyectos de Sergio Carvalho, propietario de varios centros comerciales [*shopping centers*] en Brasil. Después de hablar con las comunidades pobres que rodean un nuevo centro comercial en el suburbio carioca de Del Castillo, Carvalho accedió a sus deseos creando una guardería infantil, luego una serie de cursos de profesionalización para rescatar a los jóvenes del mundo de la calle y, por último, un centro diurno para ancianos. Dar la palabra a los oprimidos debe ser la primera regla de todo proyecto social digno de este nombre. Tomar decisiones sin consultar previamente a los interesados es una práctica gubernamental corriente. Al escuchar a la gente del lugar, el empresario ha producido una curiosa contradicción: un centro comercial -fenómeno que, según Rem Koolhaas⁴, es la enfermedad terminal de la sociedad occidental- que aporta calidad de vida a quienes viven a la sombra de sus muros.

Desconfío mucho de la obra de artistas que, sencillamente, explotan a los pobres, haciéndolos trabajar gratuitamente en proyectos totalmente diseñados y controlados por los

artistas mismos. Después de la época en que se afirmaba la absoluta autonomía de las obras de arte - un concepto acuñado por el modernismo, según el cual el arte es independiente del contexto, no se propone ser comprendido, no se puede enseñar ni aprender -, muchos artistas han cambiado completamente de actitud y ahora es probable que crean que es bueno y oportuno trabajar con los pobres. Pero la mayoría de ellos no están preparados para esta tarea.

A menudo, como dice Marcelo Coelho, “el espíritu del voluntariado no proviene del deseo de ayudar a los demás, a esos pobres que están del otro lado de la barrera, sino del provecho que saca el voluntario”⁵. Suele ocurrir que voluntarios y artistas, incapaces de desempeñarse con la comunidad o con la enseñanza artística, a pesar de tener las mejores intenciones, introduzcan una capa más de explotación en las vidas de gentes ya muy explotadas. Hay que conocer y analizar los procesos de trabajo comunitario para evaluar su adecuación. El lector habrá observado que en el presente artículo me he referido a muchas entrevistas y artículos de prensa. Curiosamente, los periódicos han abordado más francamente que los demás medios de comunicación la revisión crítica de las actividades de las empresas del “tercer sector”, las fundaciones, etc., que la clase media suele elogiar indiscriminadamente. La clase media no alienta la protección estatal de los pobres, pero se siente culpable de la miseria del país. Las clases dirigentes estimulan este sentimiento de culpabilidad en sus “subordinados”. Cuando las emisoras de TV comerciales como O Globo informan acerca de algún programa social, lo hacen a las 6 de la mañana, tal vez con el propósito de convencer a los obreros que se levantan temprano de que los ricos son bondadosos. En la labor cumplida por Rachel Mason en Inglaterra y en el PROGRAMA DE AXÉ, “Quietude da Terra” [La quietud de la tierra], los artistas trabajaron junto a educadores artísticos, gracias a lo cual el proceso educativo fue auténticamente integrador.

No es fácil trabajar con los excluidos y lograr que se vean a sí mismos como personas a pesar de su situación. Cualquier desliz puede empeorar las cosas. En una entrevista a Sergio Bianchi publicada por *Folha de São Paulo*⁶ acerca de su última película, que tiene por tema el “márketing social”, el director observaba que está surgiendo una nueva forma de esclavitud creada por las llamadas “industrias del tercer sector” en busca de publicidad. Incluso algunas supuestas fundaciones que apoyan actividades educativas y sociales deben su supervivencia a que las financia el Estado. Reciben cuantiosos fondos y cumplen órdenes del gobierno, al par que hacen publicidad a las empresas con las cuales están asociadas. En la mayoría de los casos, su principal preocupación es promocionar esas empresas mediante el dinero del Estado. Otras fundaciones sólo conceden ayuda financiera a proyectos que en un plazo dado se volverán autosuficientes, mientras que programas sociales como “Majé Mole” nunca podrían

llegar a autofinanciarse, a menos de convertirse en empresas comerciales. De este modo se corre el riesgo de dejar de lado a los menos dotados y talentosos, que también necesitan, y mucho, beneficiarse de la integración que el arte puede aportar.

Las actividades artísticas orientadas a la reconstrucción social, preferentemente no controladas por el Estado, se están difundiendo por todo el país, pese a tener que vérselas con algún márketing despiadado. Este hecho demuestra que todos los seres humanos necesitan el arte, por muy inhumanas que sean las condiciones en que se los obliga a vivir.

Notas

1. Se han establecido varios exámenes, que abarcan desde la enseñanza básica hasta el término de los estudios universitarios, designados por una serie de acrónimos y denominaciones tales como Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), Sistema de Evaluación de la Enseñanza Media (SAEM), Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), Examen de Resultados Universitarios, etc., y los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) publicados como *PCNs em Ação*.
2. En la región del Nordeste, el 80% de los niños son traídos al mundo por comadronas locales, no por médicos en los hospitales.
3. César Giobbi, “Suburbio carioca: cruzada por los niños y los ancianos”, *A Revista* (San Pablo, Brasil), n° 5, enero de 2002, pág. 59.
4. Entrevista de Rem Koolhaas, célebre arquitecto neerlandés, publicada en *Folha de São Paulo* (San Pablo, Brasil), pág. E 1, 6 de marzo de 2002.
5. Marcelo Coelho, “Voluntarios en favor propio”, *Folha de São Paulo* (San Pablo, Brasil), pág. E 6, 6 de marzo de 2002.
6. *Folha de São Paulo* (San Pablo, Brasil), pág. E 1, 22 de febrero de 2002.

Bibliografía

- Barbosa, A.M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte, Brasil, Com/Arte, 1998.
- . *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos* [La imagen en la educación artística: los años ochenta y los nuevos tiempos]. San Pablo, Perspectiva, 1991 (1ª edición); 1994 (2ª edición); 1998 (5ª edición).
- . *Arte-educação: leitura no subsolo* [Educación artística: lectura en el subsuelo]. San Pablo, Cortez, 1997 (1ª edición); 1999 (2ª edición); 2001 (3ª edición).
- . *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* [John Dewey y la educación artística en el Brasil]. San Pablo, Cortez, 2001.
- Barbosa, A.M. (comp.). *A compreensão e o prazer da arte* [La comprensión y el goce del arte]. San Pablo, SESC/Vila Mariana, 1998.
- . *A compreensão e o prazer da arte: além da tecnologia* [La comprensión y el goce del arte: más allá de la tecnología]. San Pablo, SESC/Vila Mariana, 1999.
- . *Inquietações e mudanças no ensino da arte* [Inquietudes y cambios en la educación artística]. San Pablo, Cortez, 2002.
- Dufrene, P. *Voices of color* [Las voces del color]. Atlantic Highlands, New Jersey: Humanities Press, 1997.
- Ferraz, M.H.; Fusari, E.; Felismina, M. *A arte na educação escolar* [El arte en la enseñanza escolar]. San Pablo, Cortez, 1992.
- Frangé, L.B. *Por que se esconde a violeta? Isto não é uma concepção do desenho, nem pos-moderna, nem tautológica* [¿Por qué se esconde la violeta? Ésta no es una concepción del dibujo posmoderna ni tautológica]. San Pablo, Ana Blume/Uberlandia, EDUFU, 1995.
- Freedman, K.E.; Hernandez, F. *Curriculum, culture and art education* [Currículo, cultura y educación]. Ithaca, Nueva York, State University of New York Press, 1998.

- Machado, R. *A formiga Aurelia e outros jeitos de ver o mundo* [La hormiga Aurelia y otros modos de ver el mundo]. San Pablo, Companhia das Letrinhas, 1998.
- Morin, F. *A quietude da terra* [La quietud de la tierra]. Salvador, Nueva York, Palotti/DAP, 2000.
- Mason, R. *Por uma arte-educação multicultural* [Por una educación artística multicultural]. Campinas, Mercado de Letras, 2001.
- Neperud, R. *Context, content and community in art education: beyond postmodernism* [El contexto, el contenido y la comunidad en la educación artística: más allá del posmodernismo]. Nueva York, Teachers College Press, 1997.
- Penna, M. (comp.). *Este é o ensino de arte que queremos?* [¿Es ésta la educación artística que queremos?]. João Pessoa, UFPB, 2001.
- Pillar, A.D. (comp.). *A educação do olhar no ensino das artes* [La educación de la mirada en la enseñanza de las artes]. Porto Alegre, Mediação, 1999.
- Pillar, A.D.; Vieira, D. *O video e a metodologia triangular no ensino da arte* [Video y metodología triangular en la educación artística]. Porto Alegre, Fundação Iochpe, 1992.
- Pimental, L.G. (comp.). *Som, gesto, forma e cor; dimensões da arte e seu ensino* [Sonido, gesto, forma y color; las dimensiones del arte y la educación artística]. Belo Horizonte, Com/Arte, 1995.

Original: portugués

Denise Espírito Santo (Brasil)

Diplomada en Teoría Dramática por la Universidad de Río de Janeiro, es titular de una Maestría en Literatura Brasileña y de un Doctorado en Teoría Literaria de la Universidad Federal de Río de Janeiro. De 1985 a 1991 enseñó arte dramático en establecimientos de educación primaria y secundaria, y colaboró en la elaboración de proyectos culturales y educativos en escuelas especiales del Estado (1985-1986). Se desempeñó como Instructora Técnica para el Desarrollo Profesional en el SENAC-RJ (1991-1992) y recibió formación en técnicas teatrales en el SESC-RJ (1989-1999). De 1987 a 1994 participó en la preparación de varias obras dramáticas y acciones culturales. De 1995 a 1999 realizó investigaciones y organizó cursos y otras actividades científicas en la Universidad Federal de Río de Janeiro y en el SESC, donde trabaja actualmente. También se ocupa de menores en las comunidades de Río de Janeiro. Ha publicado varias obras sobre temas de su especialidad.

LA EDUCACION ARTISTICA

ARTE, CULTURA

Y CIUDADANIA

EN LOS PROYECTOS SOCIALES

DEL BRASIL

Denise Espírito Santo

Hace cinco años, al comenzar un proyecto destinado a crear la Compañía Étnica de Danza y Teatro en una modesta comunidad de la ciudad de Río de Janeiro, la actriz y coreógrafa Carmem Luz no imaginaba las repercusiones que iba a tener su iniciativa. Ésta se llevó a cabo en medio de amenazas permanentes, que a menudo le impidieron realizar su trabajo: los choques violentos entre los narcotraficantes del morro, la desconfianza inicial con que la comunidad acogió el proyecto, la renuencia de los jóvenes (en especial, de los muchachos) a superar los prejuicios que estigmatizan estas actividades artísticas como prácticas impropias de los varones, la adicción de algunos a las drogas y los embarazos precoces. Pero todas esas dificultades empezaron a disiparse cuando el grupo comenzó a actuar en los teatros consagrados de la ciudad, despertando el interés de muchos, hasta convertirse en una de las revelaciones de la escena carioca de los últimos años.

La excelente acogida de un espectáculo estrenado en el año 2000 con el título de “Mantas”, que permaneció en la cartelera durante casi un año, con representaciones en varias ciudades brasileñas, confirió por fin respeto y credibilidad a la labor de la Compañía Étnica de Danza, y se tradujo en una vasta publicidad para el proyecto en los principales medios de

comunicación. Gracias al éxito de esta iniciativa, se logró el patrocinio de una empresa estatal brasileña, lo que a su vez permitió ampliar las actividades del grupo y le garantizó la financiación permanente que actualmente lo sostiene.

El espectáculo de danza “Mantas” trataba de uno de los problemas sociales más graves de Brasil: el abandono de los “niños de la calle” y los jóvenes en las grandes ciudades. Gracias a la experiencia obtenida al acompañar a un grupo de menores por las calles de la ciudad, la coreógrafa se familiarizó con esta dura realidad y procuró recoger en su obra los episodios más significativos de la vida de un grupo social cada vez más numeroso. Valiéndose de imágenes particularmente duras, “Mantas” mostró el deterioro de la condición física y psicológica de los jóvenes, los problemas cotidianos de las drogas y la delincuencia, la prostitución infantil y la violencia de la policía y las bandas rivales. Sin perder de vista su enfoque de denuncia social, pero estableciendo una comunicación emotiva directa con el público, “Mantas” ofreció un retrato de las condiciones de supervivencia de estos jóvenes y de la segregación y discriminación que padecen a diario.

En las calles de la ciudad, los jóvenes se protegen de las amenazas constantes que los acechan y constituyen un mundo aparte. Bajo sus mantas sucias y raídas, niños y niñas crean una especie de crisálida donde refugiarse de la aflicción que les causan el frío y la lluvia. La manta, ese accesorio de sobra conocido por la “gente de la calle” de todo el mundo, les proporciona un sentimiento de identidad compartida.

En los últimos veinte años ha aumentado el número de brasileños sin domicilio fijo, lo que ha agudizado problemas sociales como el desempleo, la violencia urbana, la ruptura del núcleo familiar y el alcoholismo, deteriorando las condiciones de vida de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Como las medidas gubernamentales han sido ineficaces para frenar el aumento de esta población en situación precaria, la sociedad civil se ha movilizado y ha dado origen a diversos proyectos sociales y culturales, orientados a atenuar el impacto de la globalización sobre las economías de los países en desarrollo. Por este motivo, las organizaciones no gubernamentales han abierto nuevas perspectivas para el trabajo con los grupos en situación de riesgo social, dando prioridad en ciertos casos a las actividades que utilizan el arte y la cultura como instrumentos fundamentales de reinserción social y valoración de la responsabilidad cívica de las poblaciones marginales.

En los últimos años, la ejecución de proyectos culturales en los que participan niños y adolescentes de zonas desfavorecidas ha ayudado a consolidar las metodologías de trabajo que permiten renovar ciertas prácticas pedagógicas. Algunos de estos experimentos, que a menudo se plantean como una fase complementaria de la escolaridad, han logrado mejores

resultados que la escuela oficial, cuya enseñanza desde hace tiempo está muy alejada de las aspiraciones y expectativas de los alumnos. En la actualidad, la reinserción social de grupos históricamente marginados depende en gran medida de estos programas, en particular de los que se orientan a preservar la diversidad cultural en las grandes ciudades y a propiciar el respeto mutuo de las identidades, tanto individuales como colectivas. Al actuar en un ámbito donde el aprendizaje está vinculado con actividades placenteras, estos jóvenes se integran en los proyectos con un entusiasmo sorprendente y a menudo descubrimos nuevos talentos que llegan a alcanzar renombre nacional. Proyectos como la “Compañía Étnica de Danza”, “Nosotros, los del Morro”, “Bailando para no perder la oportunidad” [“Dançando para não dançar”], “Afro Reggae”, el “Cuerpo de Baile de Maré”, y “Acción y ciudadanía” tienen en común una actitud de amor a la vida capaz de tocar lo más hondo de nuestra sensibilidad, y nos permiten afrontar los grandes retos que se le plantean al Brasil en los albores del nuevo milenio.

Descubrir nuevos talentos

Carlos Henrique, un bailarín de 16 años de edad, nunca imaginó que llegaría a bailar ante públicos tan vastos y diferentes hasta el día en que se interesó por los talleres que organizaba en su comunidad la “Compañía Étnica de Danza”. En estos talleres, otros bailarines e instructores le enseñaron técnicas que le permitieron desarrollarse y le allanaron el camino para incorporarse al elenco permanente de la compañía.

Como tantos otros chicos de su edad, Carlos Henrique hubiera podido ser uno más de los cientos de jóvenes que cada día pasan a dedicarse al narcotráfico en los callejones y los cerros de las favelas de Río de Janeiro. El atractivo del dinero fácil obtenido en este tipo de actividades no esconde los riesgos de una vida que termina prematuramente en las confrontaciones diarias con la policía y los enemigos del barrio. Sin embargo, para muchos niños de su edad, lo que cuenta es el calibre del arma que llevan y la posibilidad de adquirir ropa y zapatillas deportivas de moda, como las que ostentan los muchachos mayores ante los ojos fascinados de los más pequeños, que quizá terminen por seguir el mismo camino trágico. Por suerte, esa perspectiva empieza a cambiar, gracias a la acción de movimientos comunitarios y proyectos culturales en los que el arte desempeña un papel esencial en la apertura de horizontes insospechados para las nuevas generaciones.

El baile me ayudó mucho en el colegio, mis notas mejoraron. Tenía muchas dificultades para aprender Lengua, Matemáticas y Física. Solía preguntarme: ¿cómo puedo salir adelante en algo tan difícil como el ballet y, sin embargo, en la escuela, que es más fácil, no lo logro? Si soy capaz de hacer un movimiento al danzar, ¿por qué no puedo entender el movimiento en física? De manera que mi imaginación me ha ayudado. (Declaraciones de Carlos Henrique, de la Compañía Étnica de Danza)

Estas experiencias nos han enseñado hasta qué punto valores como la ética, la responsabilidad cívica, la solidaridad, la calidad de vida, el respeto de las diferencias individuales y la diversidad cultural han llegado a ser los nuevos paradigmas con los que algunos sectores de la sociedad brasileña desarrollan orientaciones y directrices políticas novedosas que entrañan una actitud menos servil hacia el orden económico internacional. En una época en que el triunfo del capital y el consumo parecen suscitar extravíos aún mayores, en especial cuando vemos que el sistema excluye a las personas menos aptas para afrontar los retos del mundo moderno, cada vez más competitivo, la creación de movimientos comunitarios que trabajan precisamente con este enfoque de solidaridad y desarrollo humano parece ser una manera muy positiva de atenuar el impacto de la globalización en nuestra época.

El grupo de teatro “Nosotros, los del Morro” debutó en 1986 en Vidigal, una comunidad de la zona sur de Río de Janeiro. Su creación fue obra del director Guti Fraga, que decidió dar expresión dramática a las preocupaciones cotidianas de los habitantes de las favelas. La idea de Fraga logró despertar interés en algunos jóvenes del lugar y, con el tiempo, “Nosotros, los del Morro” llegó a ser un modelo de trabajo para los demás grupos teatrales de la ciudad y un motivo de orgullo para la mayoría de los miembros de la comunidad. La finalidad del proyecto era mejorar la calidad de vida mediante una combinación de arte, educación y responsabilidad cívica.

En sus actuaciones durante estos años, el grupo ha representado obras de numerosos dramaturgos brasileños, así como textos creados colectivamente. En la preparación de estas representaciones ha constituido un importante equipo para la formación de los nuevos talentos y ha invertido recursos para capacitarlos mediante talleres sobre luminotecnia, escenografía y diseño de vestuario, literatura, vídeo y cine. Algunas de estas actividades culturales generaron luego proyectos independientes, entre los cuales se cuenta el documental titulado “Otros ojos, otras voces”, rodado durante una reunión de organizaciones internacionales empeñadas en proyectos culturales.

En la actualidad, “Nosotros, los del Morro” cuenta con 300 alumnos y sirve a una comunidad de 20.000 personas. Junto con sus objetivos de crear una base para la producción

cultural, el grupo también ha asumido la responsabilidad de la formación profesional de decenas de jóvenes que se preparan para trabajar en producciones teatrales profesionales, la televisión, el cine y la publicidad. Como señala su director, Guti Fraga, “el trabajo tiene por objeto demostrar a todos que no hay restricciones para acceder al arte y la cultura, y que este acceso puede abrir nuevos caminos”.

El espectáculo “Noches de Vidigal”, que el grupo representa actualmente en Río de Janeiro, es una comedia musical que cuenta las vidas de los vecinos de más edad del barrio. La obra traza con buen humor un retrato de los personajes y evoca con nostalgia el pasado reciente, cuando los lazos comunitarios eran más fuertes y la violencia no había alcanzado todavía los niveles actuales. Con “Noches de Vidigal”, el grupo conmemora los 20 años de su fundación y confirma el éxito de su enfoque de utilizar el arte, la cultura y la responsabilidad cívica para educar a jóvenes y adultos. En los últimos años, el grupo realizó un sueño largamente acariciado: construir su propia sede, con lo que ha logrado centralizar su labor cultural y recibir colaboraciones periódicas de otros artistas en talleres y actividades culturales.

Actividades a favor de la ciudadanía

A mediados de la década de 1980, el sociólogo Herbert de Souza creó un comité para ayudar a las personas que viven en situación de extrema pobreza, subsistiendo con ingresos cercanos a un dólar estadounidense al día. Con el nombre de “Acción y ciudadanía”, este movimiento llevó a cabo una amplia campaña nacional de lucha contra el hambre, mediante la distribución de cestas de productos básicos y la movilización de quienes preconizaban otros métodos de asistencia social. Sobre la base del trabajo voluntario realizado por profesionales, que se turnaban para brindar a la población programas de salud y de formación profesional, este movimiento abrió nuevas perspectivas de trabajo, siguiendo la tendencia a crear proyectos culturales vinculados al teatro que había surgido en el país.

La comedia musical “El niño en la calle” fue su primera obra (el estreno tuvo lugar en junio de 2002, en el Auditorio João Caetano, de Río de Janeiro), con la participación de 50 niños y niñas de las comunidades del barrio de Santa Teresa. Utilizando la vida de un personaje típico de las calles de la ciudad, la comedia examina las contradicciones del Brasil, que pese a contar con la octava economía del mundo excluye del sistema productivo a buena parte de sus habitantes y donde 50.000 niños de edad escolar trabajan para asegurar el

sustento de sus familias. La obra trata de mostrar estas características mediante una combinación de espectáculo circense, danzas populares, música y teatro.

Paisajes modificados

Todas estas iniciativas apuntan a poner de relieve la transformación en curso en este país y en la conciencia de cada uno de sus ciudadanos. Al mismo tiempo, provocan una reacción contra la insensibilidad que ha prevalecido hasta ahora y nos exigen a todos una actitud diferente y más responsable. Tal vez estas experiencias nos permitan estudiar en qué medida pueden extenderse estos proyectos a otros sitios y países que enfrentan los mismos problemas. ¿No es hora ya de que llegemos a conocer esas situaciones y a participar en la reconstrucción del mundo, quizá en un futuro próximo?

Versión original: inglés

Sunil Kothari (India)

Profesor y jefe del Departamento de Danza de la Universidad Rabindra Bharati, Kolkata, de 1980 a 1993. Miembro del Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de la Danza desde 1973. Ha sido crítico de danza del *Times* del Grupo de Publicaciones de la India, durante más de treinta y cinco años y también corresponsal extranjero del *Dance magazine* de Nueva York. Por su aportación a la danza ha recibido prestigiosos premios del Gobierno y del Presidente de la India, así como una pensión vitalicia del Ministerio de Cultura en atención a sus méritos. Autor y editor de numerosos libros sobre la danza, trabaja actualmente en una publicación sobre las danzas Sattriya de Assam y en la edición de un libro sobre las nuevas tendencias de la danza en la India. Correo electrónico: sunilkothari1933@yahoo.com

LA EDUCACION ARTISTICA

LA ENSEÑANZA

DE LA DANZA EN LA INDIA

Sunil Kothari

*Si en el bailarín habita el espíritu consagrado,
todas las formas de danza pueden ser canales para el mensaje de su espiritualidad,
porque hay una influencia que pasa a través de la Belleza
que puede cambiar el mundo llevándolo desde la tosquedad, la vulgaridad, la
crueldad, a la observancia de los más elevados ideales de cultura y compasión.*

Rukmini Devi Arundale, Fundadora de Kalakshetra,
Centro Internacional para las Artes, Chennai, India.

Orígenes

Estas palabras de la desaparecida Rukmini Devi Arundale, gran bailarina, pedagoga, teósofa y humanista, cuyo centenario se celebrará en 2003, expresan la filosofía inherente al arte de la enseñanza de la danza. En 1936, en su carta de invitación a los futuros miembros de su academia, escribía:

Hay una necesidad extrema de calidad de espíritu que se llama “cultura”. El mundo la ansía como la tierra reseca ansía el agua. ¿Cómo pueden existir personas cultivadas sin refinamiento o conocimiento, que no sientan el espíritu del Arte o de la Belleza? Ven a aprender el espíritu de lo Divino. [...] Baila y canta. Llena la India de la belleza del Arte escénico y la gracia de la Poesía. Pero por encima de todo, deja a cada alumno que viene y va que diga, “Puedo hacer más. Puedo llenar mi vida de gracia espiritual. Dondequiera que vaya, puedo enseñar a vivir, a hacer de mi casa un lugar de belleza.”

Kalakshetra, su academia de baile, música, pintura y artesanía, era un compendio de todo aquello con lo que soñó cuando comprendió la belleza de la danza.

Sin embargo, la danza como forma artística, aunque se practica en la India desde hace varios siglos, bajo el dominio británico era considerada como una profesión propia de mujeres de mala reputación. Las mujeres respetables sencillamente no bailaban. Cuando las pioneras, como Rukmini Devi y otras contemporáneas, comprendieron su belleza inherente y los valores culturales que podía transmitir a la nueva generación, emprendieron su lucha por el reconocimiento de la importancia de la danza y su introducción en el sistema de educación.

Nacida en 1904, Rukmini Devi no había visto ninguna danza clásica india hasta los 32 años. Antes, durante sus viajes al extranjero cuando trabajaba para la Sociedad Teosófica, había estudiado ballet bajo la supervisión de la legendaria bailarina rusa Ana Pavlova y de su compañero Cleo Nordi. Fue Pavlova quien le aconsejó estudiar las danzas clásicas indígenas de la India. Y, de hecho, al ver por primera vez una actuación de dos jóvenes bailarines pertenecientes a la clase *devadasi*, los “sirvientes de los dioses”, Rukmini se emocionó tanto que sintió la urgencia de aprenderla y compartir su belleza con audiencias más grandes, es decir, con las masas.

El hecho de que Rukmini Devi, perteneciente a la casta superior brahmán, se dedicara a la danza y llegara a crear en 1936 un centro especializado para su enseñanza, al que llamó Kalakshetra, Templo del Arte, surtió un efecto radical en la evolución de la danza en la India, porque pasó a institucionalizarse.

Empezó con una sola alumna, su sobrina, hija de su hermano, dándole clase debajo de un árbol. Y, partiendo de estos humildes comienzos, la danza ha llegado a ser una de las formas artísticas que goza de más popularidad en toda la India. Ya no se considera vulgar. El estigma contra la danza ha desaparecido. Alumnos de ambos sexos pertenecientes a familias de clase media se han dedicado a bailar.

Pocos países en el mundo tienen tal abundancia de tipos de danza, combinada con tanta cantidad de nombres, como la India. Esta diversidad es ahora mucho más accesible al gran público de todo el país que a principios del decenio de 1900. Gracias al cine, la televisión y a una política estatal más abierta después de la independencia, la mayoría de la gente conoce la danza clásica, el folklore y las danzas tribales en mayor medida incluso que los Tagore de Bengala, una de las familias pioneras del siglo XIX en apreciar la danza y dejar bailar a sus mujeres. Cabe preguntarse también qué pensaría hoy en día el poeta Rabindranath Tagore (1861-1941), ganador del Premio Nobel, de la

primacía de la danza y su manifestación en el cine indio, sobre todo en su versión “Bollywood”.

Los primeros aires de cambio llegaron con las aspiraciones nacionalistas a principios del siglo XX. Las artes indígenas cobraron importancia para apoyar el movimiento de liberación y generar un sentimiento de orgullo nacional. Esto provocó un cambio radical en la actitud hacia la danza. Gracias a los pioneros esfuerzos de los poetas Rabindranath Tagore y Vallathol, E. Krishna Iyer, Rukmini Devi, Madame Menaka, Uday Shankar y otros, resurgieron las formas de danza clásica y tradicional como *Manipuri*, *Kathakali*, *Bharata Natyam* y *Kathak*.

Se abrieron escuelas y centros de formación. Rabindranath Tagore introdujo la danza *Manipuri* en Shantiniketan, Visva Bharati, su universidad famosa en el mundo; Vallathol abrió Kerala Kala Mandalam para la danza *Kathakali*; Rukmini Devi, como dijimos antes, creó Kalakshetra para la danza *Bharata Natyam*; y Madame Menaka fundó Nrityalayam para la danza *Kathak*. Uday Shankar, pareja de Ana Pavlova en el decenio de 1920, creó su centro en Almora, en el Himalaya, según el modelo de Dartington Hall en Inglaterra, que había visitado como artista residente.

Es necesario conocer estos orígenes para apreciar la situación de la enseñanza de la danza en la India. La institucionalización de este arte lo hizo accesible para los jóvenes educados de clase media. Las danzas clásicas siguieron los principios fijados en el texto más importante sobre el tema, el *Natyashastra* de Bharata, que data de un período entre el siglo II a.C. y el II d.C. La danza *Bharata Natyam* se convirtió, en la práctica, en un vehículo para el renacimiento cultural de la nación y desempeñó una función primordial en la recuperación de la identidad nacional.

La danza como forma artística transmite una serie de valores. Los pensamientos expresados en los *Upanishads* y otros textos filosóficos se comunican a través de la danza por medio de historias mitológicas, en las que el bien siempre triunfa sobre el mal y la verdad sobre la mentira. Por medio de metáforas, símiles, analogías, etc., la danza refleja también el deseo del alma de fundirse con un alma superior. Como vehículo de transmisión de valores para los alumnos, desempeña un papel importante: aúna pensamientos y sentimientos, y puede inspirar emociones realmente profundas.

El sistema de enseñanza gurú

En algunas partes del mundo, como Australia, África y zonas de Asia occidental, algunas danzas están unidas a la religión y se consideran sagradas: para los que las ejecutan, bailar es una manera de rezar. Incluso en los lugares en que la danza no está relacionada con el culto, los bailarines dicen que la experiencia puede ser trascendental, es decir, es una forma de dejar atrás la vida cotidiana y acceder al reino de la espiritualidad. En la India, prácticamente todas las artes escénicas poseen estrechos vínculos con la religión. La filosofía india es esencialmente espiritual, y la filosofía y la religión están íntimamente relacionadas. La religión en la India no es un sistema de dogmas, sino una experiencia vital. Es la realización práctica de la verdad espiritual.

Así pues, la danza tradicional refleja la mirada del mundo india, a menudo referida como la visión hindú del arte. La mentalidad hindú considera el proceso creativo como un medio de sugerir o recrear una visión, aunque fugaz, de la verdad divina. Considera el arte como un medio de experimentar un estado de felicidad parecido al estado absoluto de *ananda* o *jivanmukti*, liberación en vida. En cuanto a la teoría y la técnica, el enfoque es holístico. La danza india sintetiza las técnicas de otras artes para dar lugar a una forma artística que se considera la más significativa de todas y que representa el ritmo incesante del cosmos. Mientras que en otras artes el ser humano es el objeto de tratamiento artístico, para la danza india, la forma humana es un vehículo de expresión estética e incorpora el contenido y la forma de otras artes en un todo homogéneo y bello. No es una casualidad que la culminación de esta visión sea la imagen de Siva bailando, que simboliza el ritmo cósmico: su movimiento continuo de involución, evolución y devolución. Asimismo, esta imagen de Siva bailarín es paralela a las imágenes de Durga con sus múltiples brazos y de Vishvarupa de Vishnú. Todo ello refleja el principio de unidad y multiplicidad, el principio de un cuerpo y muchos brazos, el principio del centro inmóvil y el flujo continuo en la periferia.

En la India, desde tiempo inmemorial, el sistema de gurú, *shishya parampara*, la tradición de enseñanza oral del maestro al discípulo, se ha revelado de valor incalculable. Antiguamente, el discípulo vivía con el gurú; aprendía mucho de observar y seguir las enseñanzas de su maestro y aprehendía de éste el espíritu de la devoción. El discípulo estaba al servicio del gurú, hacía para él las tareas domésticas, barría, le lavaba la ropa y estudiaba lo que el gurú le enseñaba. Era una forma de vida. Cuando acababa la *gurukulavasa*, la residencia, el discípulo se podía marchar y ejecutar su arte. La formación no consistía sólo en un campo elegido de las artes escénicas, sino que también podía incluir la filosofía india, las escrituras, los textos filosóficos, los rituales

y las artes afines. Preparaba al discípulo para que pudiera llevar una vida al servicio de las metas deseadas.

Con el paso del tiempo, el antiguo orden cambió. Pero el concepto del gurú, *shishya parampara*, la tradición del maestro y la enseñanza que transmite las técnicas y el conocimiento del arte de la danza y de la música, sigue siendo válido. Incluso cuando los patrones eran los reyes, los estados principescos, o bajo el imperio de la dinastía Mughal, los nababs o los señores feudales, cuando la danza pasó de los templos a las cortes y a las fiestas de los nobles, la enseñanza seguía a cargo de los viejos maestros. Los primeros centros de enseñanza mencionados antes optaban todos, en mayor o menor medida, por el viejo concepto de *gurukulavasa* (residencia) en lugares selváticos, lejos del mundanal ruido. El ambiente tenía que ser favorable a la práctica de las artes y además inspirador. La proximidad a la naturaleza se consideraba esencial.

El fomento de la enseñanza de la danza

Cuando el arte de la danza obtuvo el favor del público y fue aceptada como rama artística válida, y a raíz de la independencia, el gobierno se esmeró en la promoción de las artes. Se abrieron tres academias nacionales: para las artes plásticas, para la literatura y para la danza, el teatro y la música. Cuando la India se convirtió en república, se formuló una política cultural de fomento de las artes. El Ministerio de Cultura ofrecía ayuda económica a las instituciones privadas y becas para el estudio de la danza a los estudiantes pobres. En general, se creó una conciencia para la enseñanza de la danza y se tomaron medidas para verificar que el Estado cumplía la misión que le correspondía sin que por ello se lo pudiera acusar de interferencia.

Hacia 1950, se aceptó la danza como disciplina en la educación superior y la Universidad Maharajá Sayaji Rao de Baroda, Gujarat, fue la primera en ofertar cursos de danza para la obtención de un título. El método fue, una vez más, holístico, es decir, se impartía no sólo formación práctica en los tipos de danza elegidos, sino también teoría y asignaturas afines. Esto suponía una mejora en comparación con la formación impartida en las academias privadas gestionadas por maestros tradicionales, algunos de los cuales, habiéndose mudado desde sus aldeas a los centros urbanos con el surgimiento de la gran demanda de educación en danzas, se basaban también en textos y conocimientos teóricos antiguos. Pero, en general, ese vínculo se había debilitado.

No obstante, se consideraba importante que en el nivel universitario, los estudiantes adquirieran un conocimiento completo, tanto teórico como práctico. Junto a esto, se empezó a prestar la debida atención a la investigación sobre los antiguos textos y tipos de danza y a la gran cantidad de literatura contemporánea sobre el tema. Se pusieron en marcha programas de doctorado con miras a fomentar la investigación en este campo. En 1956, en Kolkata, en la casa de los Tagore en Jorasanko, se abrió una academia de danza, teatro y música que más tarde se transformó en la Universidad Rabindra Bharati, en la cual se enseñaban los seis tipos principales de danza: *Bharata Natyam*, *Kathak*, *Manipuri*, *Kathakali*, *Odissi* y *Kuchipudi*, además de las danzas folklóricas y creativas.

Con el tiempo, otras universidades en distintos estados de la India siguieron el ejemplo de las universidades de Baroda y Kolkata: la Universidad Visva Bharati, fundada por Rabindranath Tagore, en Bengala Occidental; el Colegio de Danza y Música en Bhubaneswar, en el estado de Orissa; las universidades de Bangalore y Mysore, en el estado de Karnataka; la Universidad Annamalai de Tanjore, en el estado de Tamil Nadu, al sur; la Universidad Hyderabad en Andhra Pradesh, al sur; Mumbai en la costa oeste; la Universidad de Punjab en el norte. En éstas y algunas otras se dio el debido reconocimiento a la danza. En algunos institutos se ofrecía la posibilidad de hacer un curso de danza como una asignatura más. Al mismo tiempo, en las escuelas, se sigue considerando la danza más como un *hobby* que como una asignatura seria; los alumnos, dependiendo de sus aptitudes, pueden elegir una de las principales danzas clásicas. También se han tomado medidas para preparar a los educadores para impartir conocimientos básicos de danza en la escuela. Instituciones como el Centro de Recursos Culturales están dedicadas a esta tarea.

Con todo, ha sido oficialmente aceptado por quienes deciden las políticas educativas que la danza debe tener su propio lugar en el currículo. Para la enseñanza de la danza, en India existe un sistema que se despliega en tres niveles: clases privadas a cargo de profesores independientes, gurúes y bailarines; cursos de grado ofrecidos por las universidades, y la oferta de otras instituciones reconocidas a nivel nacional por el Gobierno de la India. Por ejemplo, la Fundación Kalakshetra y Kerala Kala Mandalam, gestionadas por el gobierno, entran en esta última categoría, así como las Central Sangeet Natak Academies, como Kathak Kendra y la Academia de Danza Jawaharlal Nehru Manipur.

Problemas

Es evidente que en un país tan enorme como la India, con tantos nombres y tipos de danza clásica, la enseñanza de la danza tropieza con problemas diversos. Aunque la educación es competencia del gobierno nacional, no existe una política uniforme que pueda aplicarse en todos los estados. La estandarización no es posible ni sería deseable. Las metodologías siguen evolucionando y mejorando. Aun cuando siga pareciendo que el *guru shishya parampara* y las escuelas con residencia son las mejores soluciones para la enseñanza de la danza y artes afines, con la evolución de los tiempos y las costumbres, el espíritu de dedicación en estas instituciones se encuentra actualmente en decadencia.

Mientras las oportunidades de realizar estudios académicos se han diversificado y aumentado, parece que cada vez se le da más importancia a la formación práctica, pues los bailarines quieren *practicar* la danza en los escenarios. Los niveles son desiguales y la comercialización agresiva ha comenzado. Los licenciados universitarios, con su título bajo el brazo, tienen pocas oportunidades de encontrar empleo: el mercado de producción de montajes de danza está saturado y, por el momento, no parece haber remedio para esta situación.

Otro problema que se ha planteado recientemente es el referente al contenido. El tema tradicional de la danza en el que la *nayika*, la heroína, espera eternamente a su amado es algo ya muy visto. Algunos bailarines y bailarinas, conscientes del abismo entre sus propias vidas y lo que representan en el escenario, han puesto en entredicho este argumento. Aunque el bailarín o bailarina con talento puede seguir evocando el *bhakti*, o espiritualidad, el rápido cambio que se ha producido en el tipo de ejecutante ha provocado a su vez un cambio inevitable en el contenido temático de la danza. Para la difusión del conocimiento, los que se dedican a la enseñanza están empleando los medios electrónicos y con la ayuda de los CD-ROMs, la danza ha entrado en una nueva etapa tecnológica.

Al mismo tiempo, el uso de los medios de comunicación para popularizar las formas clásicas de danza de la India, y especialmente el cine, ha tenido tanto auge que ha provocado una situación alarmante. El cine ha apoyado a los gurús y a los bailarines que se sentían atraídos hacia la industria cinematográfica por razones económicas. Sin embargo, la danza que muestran las películas indias corresponde a un género propio, y tal es el estilo que ha triunfado. Su constante exhibición en el cine y en la televisión, que

invade los hogares hasta en las más remotas aldeas, ha planteado un problema grave pues ha dañado la popularidad de las danzas clásicas indias. Los niños ven estos programas e imitan los movimientos fuera de contexto, sin darse cuenta de que eso perjudica su sensibilidad.

Para acabarlo de empeorar, el espacio que los periódicos y otros medios impresos dedicaban antes a temas culturales ha disminuido: ya no hay sitio para un discurso o debate serio sobre la danza. Como consecuencia, la institución de la crítica de la danza va desapareciendo lentamente. Se ha perdido la oportunidad de que los principales medios de comunicación hagan una crítica seria sobre este arte que le sirva, a su vez, como guía u orientación. En medio de esta situación caótica, la Society for the Promotion of Indian Classical Music and Culture among Youth [Sociedad para la Promoción de la Música y Cultura Clásica entre la Juventud] (SPICMACAY), una institución voluntaria, está desarrollando una labor magnífica tratando, contra viento y marea, de introducir en escuelas e institutos charlas ilustrativas y conferencias a cargo de bailarines y músicos famosos que expliquen las complejidades y sutilezas de la danza y de la música a audiencias jóvenes y receptivas. Y ha contribuido en cierta medida a contrarrestar los efectos adversos de las populares danzas “Bollywood”.

Sí, la enseñanza de la danza en países como la India plantea una serie de problemas y los organismos encargados de su difusión han tenido que tomar diversas medidas adaptadas a la situación existente. Sin embargo, en conjunto, se han hecho grandes progresos gracias al trabajo pionero de algunas personalidades notables ya citadas. Igualmente, gracias a la acertada política del Ministerio de Cultura, el Gobierno de la India y organismos como las Academias Sangeet Natak, los departamentos que las constituyen como Kathak Kendra, la Academia de danza Manipur Jawaharlal Nehru, instituciones consideradas de interés nacional como Kalakshetra, algunas universidades y diversas instituciones privadas, se ha producido una expansión, tanto horizontal como vertical, de la enseñanza y del arte de la danza.

En cuanto al problema de la vulgarización de la danza debida a la industria cinematográfica, cabe la esperanza de que el hecho de que los padres y maestros sean conscientes de sus efectos perniciosos pueda ayudar a los alumnos a entender las complejidades de la cuestión. La danza como forma artística abre las puertas a los valores eternos de la civilización y la filosofía de este país, a la vez que nos permite entender su visión del mundo. Las diversas estrategias desarrolladas durante decenios,

desde que la India alcanzó la independencia, pronostican un buen futuro para la enseñanza y el arte de la danza.

Bibliografía

- Devi, R. *Souvenir of Kalakshetra*. Tiruvanmiyur, Chennai, Kalakshetra Foundation, 1940.
- Kalakshetra quarterly*. (Chennai) vol. 8, n° 3-4, 1987.
- Kothari, S. (comp.). *Bharata Natyam*. Mumbai, Marg Publications, 1997.
- . *Kathak: Indian classical dance art* [Kathak: el arte de la danza clásica india]. Nueva Delhi, Abhinav Publications, 1989.
- Pal, P. (comp.). *2000: reflections on the arts in India* [2000: reflexiones sobre las artes en la India]. Mumbai: Marg Publications, 2000.
- Sarada, S. *Kalakshetra – Rukmini Devi: Reminiscences*. [Kalakshetra – Rukmini Devi: Reminiscencias] Madras, Kala Mandir Trust, 1985.
- Sinha, J. *Introduction to Indian philosophy* [Introducción a la filosofía india]. Agra, Agra Publications, 1949.
- Vatsyayan, K. *Classical Indian dance in literature and the arts* [La danza clásica india en la literatura y en las artes]. Nueva Delhi, Sangeet Natak Akademi, 1968.
- . *Indian classical dance* [La danza clásica india]. Nueva Delhi, División de Publicaciones, Gobierno de la India, 1974.

Versión original: inglés

Eric Akrofi (Ghana)

Licenciado en música de la Royal Academy of Music de Londres, donde estudió piano, violonchelo, historia y teoría de la música. Obtuvo una maestría y un doctorado en educación musical en la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign. Durante veinte años impartió clases en la Universidad de Cape Coast, donde llegó a ser profesor principal de música. En la actualidad enseña música en la Universidad de Transkei (Sudáfrica), donde es también coordinador de la Secretaría Sudafricana del Centro Internacional de Música y Danza Africanas (ICAMD). Ha publicado 20 artículos en revistas locales e internacionales. En breve aparecerá su obra *Sharing knowledge and experience: a profile of Kwabena Nketia, scholar and music educator* [Compartir el conocimiento y la experiencia: una semblanza de Kwabena Nketia, erudito y educador musical]. Correo electrónico: akrofu@getafix.utr.ac.za

LA EDUCACION ARTISTICA

LA ENSEÑANZA DE LA MUSICA

EN AFRICA

Eric A. Akrofi

Es sin duda una tarea ardua la de presentar un bosquejo de la enseñanza de la música en África, vasto continente de 53 países con más de 700 millones de habitantes que, en conjunto, hablan más de 700 idiomas. Los ejemplos que ilustran este trabajo proceden de cuatro países subsaharianos – Ghana, Kenya, Nigeria y Sudáfrica –, seleccionados por ser representativos de las regiones oriental, occidental y meridional del continente.

La importancia de la educación musical

Aduonum (1980, pág. 58) describe la situación de la enseñanza musical en Ghana en los términos siguientes:

La educación musical, en el sentido cabal del término, sólo se ha implantado en la enseñanza secundaria y en las universidades. En las escuelas preparatorias, primarias y elementales, lo único importante es que el alumno cante una vez por semana en el coro de la escuela.

Una impresión similar expresa otro educador musical ghanés, Akrofi (1988, pág. 12), cuando escribe:

Aunque el Ministerio de Educación estima que la música es una asignatura importante en los planes de estudio de los establecimientos de primero y segundo ciclo, y desde la independencia de Ghana ha elaborado varias guías detalladas para dar orientación sobre el contenido y la aplicación de los programas de educación musical

en esos establecimientos, la mayoría de las escuelas son incapaces de proporcionar a sus alumnos una formación musical satisfactoria. De hecho, en numerosos establecimientos de primero y segundo ciclo en Ghana, la música no figura en los planes de estudios. La mayoría dedican más tiempo a las actividades musicales extraescolares que a la enseñanza de la asignatura en las aulas.

Las dos citas anteriores reflejan la verdadera importancia que se otorga a la educación musical en Ghana. La enseñanza de la música no ha sido una prioridad y, en particular, los alumnos de secundaria, a los que se les exige que cursen esta asignatura en los dos primeros años, a menudo la han mirado con desdén. Quien escribe estas líneas trabajó en los años ochenta como supervisor de los estudiantes universitarios de música que, como una práctica docente impartían clases en los establecimientos secundarios de Cape Coast, Ghana. Por entonces no era raro encontrar en la pizarra del aula un letrero que anunciaba “**Most Useless Subject In Class**” [“La asignatura más inútil del curso”]. Pronto me percaté de que el acróstico componía la palabra “MUSIC” [“música”, en inglés].

La preocupación por la escasa importancia que se daba a la enseñanza de la música –en particular, de la música africana– en las escuelas de Ghana hizo que en 1985 el Ministerio de Educación lanzara el *Curriculum Enrichment Programme* [Programa de enriquecimiento del plan de estudios] y, en 1987, el *Cultural Studies Programme* [Programa de estudios culturales], que exigían a los alumnos de la enseñanza primaria, del primer ciclo de la enseñanza secundaria y de los institutos de formación docente que cursaran estudios de música y cultura ghanesas. Los estudios culturales (que combinaban música, danza, teatro, folclore y formación religiosa) se convirtieron en asignatura obligatoria para esos alumnos. En 1998, el Ministerio de Educación publicó el *Teaching syllabus for music and dance, Basic stages 1 to 9* [Programa didáctico detallado de música y danza. Niveles básicos del 1 al 9], que sustituyó al Programa de estudios culturales. Desde entonces, los estudios de música y danza son obligatorios en Ghana durante los primeros nueve años de escolaridad (para alumnos de 6 a 15 años). Sin embargo, como la evaluación de los progresos en estas asignaturas es interna y no está sujeta a un control por examinadores externos, los estudiantes no suelen tomarla muy en serio.

Hoy en día, no se da importancia a la enseñanza de la música en ningún nivel del sistema educativo de Ghana. Sólo una exigua minoría de estudiantes especialmente interesados optan por la música como asignatura pasar someterse al examen de nivel ordinario que otorga el Certificado Escolar/Certificado General de Educación, o al examen que les

concede el Certificado de Educación Secundaria Superior, y muy pocos de ellos la estudian ulteriormente, con miras a obtener un título o un diploma universitario.

Al igual que en Ghana, la enseñanza de la música en Nigeria, el país más poblado de África, no constituye una prioridad. Según explicaba el musicólogo nigeriano Nzewi (1999, pág. 77), “en el nivel primario de los sistemas educativos modernos en África, la enseñanza o el aprendizaje formal de la música no se ha tomado en serio más allá de algunas clases ocasionales de canto”. Asimismo señalaba que la educación musical moderna estaba más arraigada en las instituciones de enseñanza superior: universidades e institutos de formación pedagógica. La Facultad de Música de la Universidad de Nigeria, Nsukka, ha recibido elogios porque ofrece el programa de educación musical mejor equilibrado. Sin embargo, Nzewi (*ibid.*) manifiesta su decepción porque “entre las veintitantas instituciones de formación pedagógica de un país de algo más de 120 millones de habitantes, apenas ocho tienen facultades de música completas, las que no siempre funcionen debidamente”.

Tal como ocurre con sus homólogos ghaneses, sólo unos pocos alumnos nigerianos de nivel secundario escogen la música como tema de examen al término del ciclo escolar. De hecho, los exámenes externos para la enseñanza secundaria, tanto en Ghana como en Nigeria (así como en otros tres países de África Occidental: Gambia, Liberia y Sierra Leona) están a cargo del *West African Examinations Council* [Consejo de Exámenes de África Occidental] (WAEC). En particular, sólo unos cuantos candidatos de ambos países se sometieron al examen de nivel ordinario de música, que otorga el Certificado Escolar/Certificado General de Educación, especialmente entre 1987 y 1992 – cuando el autor del presente artículo era Jefe de Examinadores de Música del WAEC–, situación que persiste hasta ahora, confirmando que la música no se considera una asignatura importante en ninguno de los dos países.

La enseñanza de la música parece tener un reconocimiento mayor en el sistema educativo de Kenya. Según Kilonzi (1998, pág. 274):

Todos los niños kenianos estudian música en la escuela primaria; en la secundaria es una asignatura facultativa, entre otras materias aplicadas como el francés y la formación comercial. Más adelante, en la educación superior, es obligatoria en las escuelas normales y en la universidad es una asignatura importante.

La creación de la Comisión Presidencial sobre la Música Nacional, que presentó su informe al Gobierno de Kenya en 1984, demuestra la importancia que se concede a la educación musical

en el país. Entre las recomendaciones del informe, que han influido en la enseñanza actual de la música en Kenya, figuran las siguientes:

- el plan de estudios de música debe proporcionar una base teórica sólida que se ajuste a las metas educativas de Kenya, su situación y su cultura;
- los programas escolares detallados y los exámenes de música de nivel “O” (ordinario) y “A” (avanzado) deben orientarse también hacia esos objetivos;
- los programas escolares detallados de música han de hacer hincapié en la teoría y la práctica de la música tradicional africana, sin olvidar las influencias culturales mutuas;
- el canto, que es una parte importante de la música, no debe recibir atención prioritaria en detrimento de otros aspectos de la formación y las actividades musicales;
- todos los niños tienen derecho a entrar en contacto con la música;
- sólo los profesores de música titulados pueden enseñar esta asignatura en la escuela;
- en cada provincia debe haber al menos cuatro escuelas secundarias que dispongan de los equipos y el personal adecuados para la enseñanza de la música (véase Oehrle, 1989, pág. 50).

Pese a la importancia que otorga el Gobierno de Kenya al estudio de la música, esta asignatura parece ser la que menos aprecian los estudiantes de la enseñanza secundaria de ese país, al igual que ocurre en Ghana y Nigeria. Las observaciones siguientes, formuladas por el educador musical keniano Agak (1998, pág. 9), confirman la idea antes expuesta de que sólo una exigua minoría de alumnos de secundaria escogen la música como tema de examen:

Según Hyslop, en el continente africano sólo había dos escuelas secundarias en las que se podía estudiar música con miras a obtener el Certificado Escolar y el Certificado de Educación Secundaria Superior. De 1959 a 1962, sólo dos africanos en todo el continente lograron aprobar el examen de música en el Nivel Principal del Certificado de Educación Secundaria Superior. Uno de ellos era de Kenya.

El número de estudiantes de la enseñanza secundaria de Kenya que se matriculan actualmente para someterse a exámenes de música no es muy diferente del que menciona esta cita.

Además de la acción de los misioneros cristianos europeos y del colonialismo, otro factor que influyó en el desarrollo de la educación formal de tipo occidental en Sudáfrica fue el *apartheid*, que generó un sistema educativo basado en la segregación racial vigente de 1948 a 1994. Según señala el documento “Interim Independent Forum on Music Education, 1991” (citado en Hauptfleisch, 1997, pág. 7):

La educación musical, en su forma actual, es una constelación de prácticas y recursos repartidos de forma desigual por todo el país. En gran medida, la distribución desequilibrada de equipos y maestros competentes refleja la distribución irregular de los medios educativos en su conjunto, desde las escuelas públicas para negros, donde no hay casi nada, hasta las escuelas privadas, dotadas de lujosas instalaciones.

Por lo tanto, la política nacional de segregación produjo una educación musical fragmentada, con niveles desiguales. El Gobierno de unidad nacional, dirigido por el Consejo Nacional Africano (ANC), que asumió sus funciones tras la eliminación del *apartheid* en 1994, trató de rectificar esta situación y recomendó que los aspectos artísticos y culturales, inclusive la música, la danza, la lengua, la religión, la literatura y la cultura de todos los pueblos de Sudáfrica –negros, blancos, asiáticos y mestizos– se consideraran esenciales y se integraran realmente en los programas de educación nacional, en los niveles primario, secundario y superior, así como en la educación no formal (véase Sudáfrica, 1994, págs. 69-71). Sin embargo, la política de reorganización de la formación universitaria aplicada actualmente por el Gobierno, que ha causado la marginación o la eliminación de las facultades responsables del arte y las humanidades –tales como la de música, bellas artes, antropología, estudios de religión y lenguas africanas–, contradice su propia recomendación de que las artes (y la cultura) deben incorporarse en todos los aspectos de la sociedad sudafricana.

En 1997, el Ministerio de Educación de Sudáfrica publicó, con el título de *Curriculum 2005*, un documento normativo para los planes de estudios de los ocho primeros años de escolaridad, considerados de educación y formación generales. El texto contempla como objeto de estudio un “sector de aprendizaje de las arte y la cultura”, que incluye la música, la danza, el teatro, las artes plásticas, los medios de comunicación y la comunicación misma, la tecnología de las artes, el diseño y la literatura. Hauptfleisch (1998, pág. 13) expresa cierto temor de que la amplitud de este programa “aumente el riesgo de que se apliquen enfoques inadecuados a la educación artística, en los cuales se abandonaría una secuencia lógica respecto de la música, a favor de una perspectiva circunstancial o una confusión de métodos”. El *Curriculum 2005* no contiene disposiciones específicas para la música, pero ofrece un enfoque integrado, basado en los resultados, para la educación artística, en especial para los grados 1-6 (alumnos de 6 a 12 años de edad). Hauptfleisch (1998, pág. 13) tiene razón al señalar que “la implantación de la educación musical con un papel protagónico y significativo en la nueva orientación de la enseñanza, resulta fundamental para la supervivencia de esa forma de pedagogía como profesión en Sudáfrica”. Esta observación es, de hecho, una

confirmación de que actualmente en el sistema educativo sudafricano no se da la debida importancia a la enseñanza de la música.

Diversas formas de enseñar música en África

GHANA

El primer documento oficial destinado a orientar la enseñanza de la música en las escuelas de Ghana (país que hasta 1957, fecha en que obtuvo la independencia, se conocía como Costa de Oro) fue el *Music syllabus for primary schools* [Programa detallado de música para las escuelas primarias], publicado por el Ministerio de Educación en 1959. Dicho programa procuraba salvar la distancia que separaba al alumno ghanés de su medio cultural, entre la música enseñada en la escuela y la que escuchaba en su vida comunitaria, e intentaba incluir la música africana en los planes de estudios (Akrofi, 1982, pág. 13). Los autores del programa manifestaban su preocupación por el predominio de la interpretación de canciones y la ejecución de piezas musicales a la primera lectura en las clases y, en consecuencia, recomendaban cuatro actividades principales para los cursos musicales de la enseñanza primaria: canto, teoría, movimiento rítmico y apreciación musical. El programa incluía también apuntes para orientar a los maestros sobre los métodos necesarios para la enseñanza del canto, la formación rítmica, la notación, los bailes folclóricos ghaneses y la percusión.

En 1970, el Ministerio de Educación publicó el manual *Elementary school music: a draft syllabus for the eight-year course* [La música en la escuela primaria: proyecto de programa detallado para el ciclo de ocho años] con el fin de reemplazar el programa de 1959. Su contenido era esencialmente idéntico al del anterior, pero abarcaba la labor que debía realizarse en los primeros ocho años de la enseñanza básica, en vez de limitarse a los seis años de duración de la enseñanza primaria. Los autores de este último documento también manifestaron su inquietud por la importancia dada al canto en las escuelas del país y recomendaron que cada lección de música fuera interesante, educativa y que se ajustara a un plan bien definido.

Aunque los dos programas antes citados fueron sustituidos por otros, su contenido siguió influyendo en la enseñanza de la música en las escuelas ghanesas durante muchos años. Lo mismo ocurrió con el predominio del canto en las clases de música de la educación primaria ghanesa pese a las preocupaciones expresadas por los educadores musicales. Ofei (1973, pág. 33) señalaba que, en la práctica, “el objetivo principal de la educación musical en

la escuela primaria parece ser la transmisión de un amplio repertorio de canciones, himnos y cánticos occidentales”. Por su parte, Evans (1975, pág. 18) manifestaba su desaprobación, ya que si bien los programas vigentes contenían objetivos claramente fijados y reservaban un papel importante a la música en los planes de estudio, muchas escuelas ghanesas todavía practicaban “la tradición colonial del siglo XIX, consistente en preparar a los niños para cantar en los servicios religiosos y actuar en las ceremonias de entrega de premios”.

¿Por qué la interpretación de cantos ha dominado la educación musical en las escuelas de Ghana? Según Akrofi (1988, pág. 13), esto se debió a que los maestros responsables de impartir una formación general, que solían ser aficionados a la música capaces de enseñar unas pocas canciones, eran los encargados de dar las clases de música. Señala asimismo que era tanta la importancia atribuida al aprendizaje de himnos y canciones que, en algunas escuelas, el horario dedicado a la música recibía el nombre de “hora del canto”.

Además de la práctica coral, algunas escuelas primarias pueden ofrecer a los niños clases de teoría y otras asignaturas mencionadas en los programas de música. La teoría enseñada en estos establecimientos se limita al aprendizaje de los rudimentos de la música occidental, como las claves, el pentagrama y los nombres y valores de las notas. Esto suele hacerse con pocos ejemplos musicales o sin ejemplo alguno, lo que induce a los alumnos a aprender tan sólo los detalles superficiales. Los movimientos rítmicos se limitan a dar palmadas y marcar el compás, con los valores de las notas blancas, negras o corcheas. A veces, los maestros combinan estos movimientos con canciones, en particular durante los ejercicios de educación física. Rara vez se enseña en las aulas la música folclórica ghanesa (danzas y percusión), pero se interpreta en el recinto de la escuela como actividad extraescolar, con bailarines y percussionistas contratados que sirven de instructores.

Las áreas principales que el Ministerio de Educación recomienda para la enseñanza de música en el nivel secundario son: teoría (que incluye la escritura, la forma y la armonía), literatura musical y ejecución (que comprende el canto y el aprendizaje de instrumentos occidentales y africanos). Por una u otra razón, la mayoría de los profesores secundarios de música que, a diferencia de sus colegas de las escuelas primarias, son especialistas en la materia y poseen títulos o diplomas, no aplican el programa del Ministerio de Educación. Hacen hincapié en la teoría musical occidental y se enorgullecen de preparar a sus alumnos para que se sometan a los exámenes de teoría que impone el organismo de evaluación británico, Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM). Esta práctica ha hecho que la educación musical de la escuela secundaria se convierta en un mero ejercicio intelectual. En consecuencia, miles de jóvenes ghaneses han “terminado sus estudios con un

bagaje incoherente de rudimentos musicales y con escasa capacidad para apreciar la música, ya sea africana u occidental, que fue la base de esa educación” (Mensah, 1976, pág. 20).

Esta forma de educación musical que se practica en la enseñanza secundaria refleja la que reciben los futuros profesores en las escuelas de formación docente. Los comentarios siguientes formulados por profesores, que aparecen en el estudio de Evans (1975, pág. 17), ofrecen una imagen cabal de la forma en que se ha impartido la enseñanza de la música en las escuelas normales superiores ghanesas en los últimos 30 años:

- “Nosotros no aprendimos mucha teoría. El director no alentaba los estudios de música.”
- “No aprendimos a tocar ningún instrumento. Había un piano en la escuela, pero el profesor ayudante de música lo cerraba con llave y no nos dejaba tocarlo.”
- “Sí, aprendíamos canto y teníamos un coro que actuaba en los servicios religiosos y en las ceremonias de entrega de premios.”

El componente musical del Programa de Estudios Culturales que se aplicaba en la escuela primaria, la secundaria elemental y los institutos de formación docente de Ghana en los años ochenta se basaba, esencialmente, en la teoría de la música occidental. Los maestros de esta asignatura encargados de la enseñanza de dicho programa, poseían una sólida formación en música occidental, pero carecían de conocimientos suficientes sobre la música y los bailes tradicionales ghaneses. Estos profesores adoptaban en consecuencia un enfoque de pura fórmula y superficial hacia la enseñanza de la música autóctona en la escuela. Este formulismo, como señala Nketia (publicación sin fecha):

existe en muchos aspectos de nuestra sociedad, incluso en el sistema educativo, en el que, hasta hace poco, se añadía un curso de estudios culturales o de algún tema africano, a modo de retoque intrascendente, de la misma manera que ahora los coros, que prefieren realmente *El Mesías* de Händel u otras obras célebres, y la música litúrgica inglesa, incluyen una o dos composiciones ghanesas en su repertorio como símbolo de sensibilidad hacia lo autóctono.

Los programas universitarios de música que ofrecen un diploma o título “hacen todos hincapié en la música occidental [...] e incluso a los estudiantes de composición que escriben música para instrumentos africanos se les alienta a menudo a utilizar formas occidentales, como la fuga y las variaciones” (Akrofi, citado en Oehrle, 1989, pág. 49). Casi todos los alumnos universitarios de música aprenden a tocar instrumentos occidentales, en particular el piano y el órgano electrónico. De hecho, el uso del piano es tan común entre los compositores

ghaneses y nigerianos que se ha acuñado la expresión “pianismo africano” para calificar la obra de prolíficos autores ghaneses, como Kwabena Nketia y Gyimah Labi, y también la del nigeriano Akin Euba. Los estudiantes universitarios que han escogido el piano como instrumento principal interpretan algunas de estas composiciones.

En su análisis de las diversas modalidades de los planes de educación musical en países de distintos continentes, con miras a presentar una visión de esta forma de enseñanza en diversas regiones del mundo, Hauptfleisch (1997, pág. 106) escribe: “La educación musical en Ghana es a la vez una asignatura en sí y parte de un conjunto de estudios culturales”. Su afirmación constituye un resumen muy condensado de la forma que adopta la enseñanza de la música en Ghana.

NIGERIA

Las modalidades de la pedagogía musical en Ghana y Nigeria son tan parecidas que un examen detallado de este último país sería tan sólo una repetición de lo expuesto respecto del primero. Como quedó explicado, el canto predomina en la enseñanza de la música en las escuelas primarias nigerianas. Nzewi (1999, pág. 77) describe las clases correspondientes en estos términos:

Se enseña y emplea la notación del solfeo, con sus limitaciones, para el estudio de la música europea. Por lo demás, se aprenden de memoria canciones litúrgicas, melodías europeas y alguna que otra tonada africana, a veces incluso en las universidades y establecimientos de enseñanza superior.

Además de iniciarlos en la teoría musical occidental, el sistema de educación musical vigente en las escuelas secundarias de Nigeria induce a los alumnos a aprender a tocar instrumentos occidentales, a los que, según Okafor (citado por Oehrle, 1989, pág. 52), muchos alumnos “consideran refinados”. Nzewi (1999, pág. 77) manifiesta su desaprobación ante la forma en que se lleva a cabo la enseñanza práctica de los instrumentos:

La enseñanza de los instrumentos, cuando existe, hace hincapié en conocimientos mediocres y a menudo distorsionados, tanto en teoría como en la práctica, sobre los instrumentos musicales europeos. No se propicia el estudio formal de los instrumentos africanos [...] en ningún nivel.

La música occidental predomina igualmente en la educación superior que se imparte en Nigeria, aunque algunas instituciones, como la Universidad de Nigeria, Nsukka, alientan a los

alumnos a especializarse en etnomusicología. Okafor (citado por Oehrle, 1989, pág. 52) añade que “los estudiantes tienen la obligación de realizar un proyecto acerca de una cultura autóctona local distinta de la propia”. Pero Nzewi (1999, pág. 77) se queja de que esos estudios de música africana en las escuelas e instituciones de enseñanza superior del continente insisten sobre todo en los rasgos contextuales. Por eso pide que se prepare:

el personal competente, capaz de enseñar a fondo el contenido teórico de la música africana, o sea, la racionalización de la composición de las estructuras textuales y de la ejecución, como también los principios filosóficos, básicos, de los que se deriva la creatividad, además de enseñar de qué modo las estructuras musicales interactúan con objetivos ajenos a la música.

Pero incluso este autor admite que no será tarea fácil, dado que los contenidos y enfoques didácticos de los programas de música de Nigeria en particular, y de África en general, son “parodias de modelos extranjeros”. A diferencia de lo que ocurre en Ghana, los planes de estudios de Nigeria se elaboran considerando la música como una asignatura independiente.

KENYA

El tipo de enseñanza musical que se practica en Kenya se explica en el informe de la Comisión Presidencial sobre la Música Nacional, citado anteriormente.

En la escuela primaria se hace hincapié en el aprendizaje de la lectura musical, en particular de los rudimentos de notación occidental (el pentagrama, las claves y los nombres y valores de las notas). Según Kilonzi (1998, pág. 274) este enfoque “es demasiado teórico y lo que se aprende no llega a aplicarse provechosamente”. Los alumnos de la enseñanza primaria también reciben nociones de música africana, que por lo general se limitan a datos sobre los instrumentos, la clasificación de los cantos y las danzas de Kenya. El canto predominaba en la educación musical a ese nivel, pero recientemente su papel se ha reducido, tras la recomendación contenida en el informe de la Comisión de que no debe insistirse en las actividades corales en perjuicio de otras formas de aprendizaje musical.

Según Agak (1998, pág. 15), el sistema educativo de 8-4-4 aplicado en Kenya a partir de 1985 introdujo la música como asignatura reconocida y susceptible de examen en todas las escuelas primarias del país. Este sistema, para el cual “la música era una materia de examen en la educación secundaria, se orientaba a formar individuos autónomos, que respetaran su propia cultura” (Kilonzi, 1998, pág. 275). Su desventaja es que, al parecer, alentó a los

maestros y alumnos, tanto de la enseñanza primaria como de la secundaria, a insistir demasiado en la teoría. Esta orientación “no deja margen para las actividades prácticas, como el baile, la ejecución instrumental y las canciones” (Kilonzi, 1998, pág. 275).

Aunque en las escuelas secundarias se presta atención tanto a la música africana como a la occidental, a los instrumentos de esta última – como el piano y la flauta dulce – y a su teoría, análisis e historia, se les dedica más tiempo. Por mucho que los maestros de música quieran enseñar la cultura y los géneros musicales del país, no pueden hacerlo porque no saben tocar los instrumentos tradicionales y les resulta difícil ejecutar los movimientos de las danzas autóctonas. Kilonzi (1998, pág. 275) formula una observación interesante con respecto a la enseñanza de la música africana en las escuelas secundarias de Kenya: “Cuando se trata de la música autóctona, existe la idea preconcebida de que es muy elemental, y como además es de origen local, se supone que es de bajo nivel y que no hace falta estudiar mucho para aprobar el examen”.

Al igual que en Ghana y Nigeria, los estudios superiores de música en Kenya, especialmente en las universidades, reciben esmerada atención, tanto en el aspecto teórico como en el práctico, y lo mismo la occidental que la de origen africano. Pero en los tres países, la música occidental aventaja a la africana, ya que se insiste más en su teoría, historia y análisis, y en los programas universitarios predominan los cursos de piano, flauta dulce y violín.

Un rasgo omnipresente en la educación musical de Kenya es el uso del sistema tónico de solfeo. Este sistema está también ampliamente difundido en las antiguas colonias británicas de África occidental y meridional, donde existen “pruebas de que el método fue utilizado indiscriminadamente por los misioneros” (Agak, 1998, pág. 5). Este sistema de solfeo se ha empleado en particular en la enseñanza de la música vocal, que es un aspecto importante de la educación musical keniana en todos los niveles de escolaridad.

Al igual que en Nigeria, en Kenya se preparan los planes de estudios considerando la música como una asignatura por separado.

SUDAFRICA

Al comentar las características de la educación musical en Sudáfrica, en particular lo relativo a contenido, Lucia (1986, citado en Hauptfleisch, 1997, pág. 110) señala lo siguiente:

La educación musical que se imparte en Sudáfrica contrasta notablemente con la que se ofrece en la mayoría de los países del mundo, donde la cultura musical local se refleja (en distintos grados) en los programas educativos, a todos los niveles. Por su parte, nuestros programas musicales recogen casi exclusivamente la tradición cultural de Europa Occidental, pero ni siquiera ésta aparece debidamente representada, ya que por lo general se excluye la música antigua, el jazz, la música popular y a los compositores clásicos de la posguerra.

Oehrle (1988, pág. v) expresa puntos de vista similares, aunque de modo más sucinto:

Los profesores de música de Sudáfrica tienen casi exclusivamente en cuenta la música occidental, no sólo para los estudiantes blancos, sino también para los africanos, indios y mestizos. Los manuales de educación musical que se emplean hoy en las escuelas perpetúan la cultura de la élite blanca dominante.

El programa de educación musical no ha cambiado mucho desde que Lucia y Oehrle escribieron esas líneas, hace más de diez años. Los elementos musicales del *Programa de reconstrucción y desarrollo* y del *Curriculum 2005*, con miras a incluir la música y la cultura de todos los pueblos que componen la sociedad multirracial de Sudáfrica en los programas escolares de educación artística, todavía no han tenido efectos visibles en la enseñanza musical del país. Muchos profesores de música sudafricanos ni siquiera han visto o leído aún estos documentos, por no hablar de la posibilidad de que lleguen a aplicar sus contenidos.

La educación musical de la escuela secundaria se concentra en la teoría de la música occidental, la historia de ésta en los períodos barroco, clásico y romántico, la forma y el análisis, y la interpretación de instrumentos como el piano, la flauta dulce, el violín y otros similares. Unos pocos estudiantes muy motivados se presentan a los exámenes de más alto nivel sobre teoría musical o ejecución ante instituciones como el ABRSM, el Trinity College of Music o el Unisa. Y son aún menos los que escogen la música como asignatura facultativa de los exámenes exigidos para estudiar esa disciplina en instituciones de enseñanza superior.

Los alumnos que desean estudiar música en la universidad tienen que haber aprobado, como mínimo, el examen de teoría de nivel cinco que toma cualquiera de esos organismos examinadores, antes de matricularse en el primer año. Sin embargo, este requisito se soslaya a veces cuando se trata de alumnos que ingresan en las denominadas universidades históricamente desfavorecidas (H DU) para cursar estudios musicales.

Las facultades de música de algunas universidades e institutos politécnicos ofrecen también programas similares a los del conservatorio, con miras a preparar a los alumnos que desean seguir una carrera profesional de cantantes o intérpretes de algún instrumento.

Los cursos de preparación docente que ofrecen ciertas universidades adoptan la forma de una licenciatura en educación musical. Los que imparten las escuelas normales, que culminan con un diploma o certificado de profesor, no están concebidos específicamente para formar profesores de música. Como la educación musical es una asignatura facultativa, muchos alumnos se gradúan sin haber recibido una sola clase de música.

En la escolaridad en Sudáfrica se concede tanta importancia a la enseñanza de la música occidental que los estudios profundos de otros tipos de música, en particular la africana, sólo se realizan en la enseñanza superior. Uno de los más famosos investigadores de la música africana, Dave Dargie, explica que, hasta el momento en que empezó a enseñar en la Universidad de Fort Hare, una de las más antiguas HDU del país, “todo el esfuerzo docente se concentraba en la música occidental”. Asimismo manifiesta su preocupación por la forma en que se enseña la música africana en los niveles superiores de la educación en Sudáfrica:

La enseñanza adecuada de la música africana la alejaría del ámbito esotérico de la “etnomusicología” para incorporarla al de un arte vivo y dinámico, no sólo para los alumnos africanos, sino para los estudiantes de todo el mundo. [...] Si no se enseña e impulsa debidamente, la música africana seguirá siendo una especie en peligro de extinción, incluso en África (Dargie, 1998, pág. 118).

Según van Wyk (1998, pág. 23), “los coros constituyen sin duda la actividad musical más popular y que atrae a más personas actualmente en Sudáfrica, sobre todo entre las comunidades negras”. Señala asimismo que los coros suelen depender de las iglesias, escuelas, universidades u otras instituciones, algunas incluso del sector empresarial, y que además participan en concursos y festivales en los que obtienen una remuneración, tanto en estipendios por la participación como en forma de premios. De hecho, se concede tanta importancia a los concursos corales, que casi todas las escuelas, institutos o universidades tienen un coro. Resulta irónico que establecimientos que ni siquiera incluyen los estudios de música en sus programas se enorgullezcan no sólo de participar en los certámenes, sino también de las medallas y los trofeos que obtienen. En la mayoría de las instituciones educativas, la preparación de coros para participar en concursos es una actividad extraescolar. A menudo, cuando no hay personal docente especializado capaz de preparar y dirigir el coro de la escuela —como suele ocurrir en la enseñanza primaria—, esta responsabilidad recae sobre algún maestro que tiene algunos conocimientos de música y que se interesa por esa actividad. El repertorio de estos certámenes incluye forzosamente obras occidentales y africanas, cantadas con acompañamiento y publicadas en notación de solfeo tónico sobre pentagrama en

libros individuales. Los coros suelen interpretar obras de Hændel, Bach, Haydn, Mozart y Mendelssohn, y también de compositores negros sudafricanos, como Khumalo, Ngqobe, Chonco y Tyamzashe.

En Sudáfrica, la música se considera como una asignatura independiente, aunque ha habido intentos de incorporarla al sector de la enseñanza del arte y la cultura en el programa *Curriculum 2005*.

Los problemas que plantea la enseñanza de la música

Nketia (1966, pág. 231) afirma que los métodos institucionales de educación musical que se aplican en las aulas de Ghana y de otros países del África Subsahariana plantean problemas a los maestros de música:

Como la música se practica tradicionalmente en las comunidades africanas como parte integrante de la vida social, existe el riesgo de que las actividades musicales realizadas en el aula – en una situación creada artificialmente – estén desvinculadas de la experiencia de la vida en sociedad. Surge el peligro de que el maestro utilice la música como un mero instrumento pedagógico, en vez de mirarla como algo vivo, dinámico y que forma parte de la realidad.

Aunque el autor sugiere que los profesores del ramo organicen una enseñanza sistemática para fomentar la afición a la música característica del estilo de vida africano, reconoce que la situación de transculturación vigente en África tiende a otorgar prestigio o importancia excesivos a elementos culturales extranjeros, en perjuicio de las formas autóctonas correspondientes. En realidad, la enseñanza de la música en África refleja casi exclusivamente la tradición cultural de Europa Occidental. La incapacidad de los profesores para enseñar a los niños y a los estudiantes africanos un tipo de música que tenga sentido para sus vidas cotidianas, les genera desinterés y los induce a menospreciar la música como asignatura.

Los problemas que suscitan los métodos institucionales de enseñanza de la música, a los que se refiere Nketia, son similares a los que suscita la pedagogía. Nzewi (1999, pág. 78) opina que los problemas pedagógicos derivados de los modelos occidentales o africanos tradicionales, que plantea la enseñanza y el aprendizaje de la música, no se entienden debidamente. Por ende, se ha creado un círculo vicioso en la educación musical impartida actualmente en África, lo que se traduce en “un contenido didáctico musical culturalmente irracional, transmitido por maestros modernos bastante mediocres a alumnos con una

formación cultural deficiente y mal orientada”. Nzewi (1999, pág. 79) sostiene que es más fácil enfrentar los problemas pedagógicos cuando los métodos y contenidos de la educación musical de la escuela primaria se basan en el entorno cultural y musical inmediato del alumno. Las dificultades relativas al contenido y los métodos de los programas de educación musical africanos se mencionaron más arriba, al examinar la importancia y las formas de enseñar la música. Esas dificultades son universales. Dicho en otros términos, casi todos los países de África las padecen.

Además de las cuestiones de contenido, metodología y pedagogía, otro problema que afecta a los países de África Subsahariana es la falta de instalaciones para los cursos de música. Los educadores musicales africanos examinan este problema desde diversos ángulos. Akrofi (1998, pág. 46) señala que equipos de reproducción estereofónica, los aparatos de televisión y las grabadoras de vídeos, que resultan útiles para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de la música africana tradicional, apenas existen en la mayoría de las escuelas de Ghana y Sudáfrica. Asimismo sugiere que “sería estupendo disponer de aulas insonorizadas para tocar tambores y otros instrumentos, a fin de evitar que el ruido moleste a las demás clases de la escuela”. En el mismo orden de ideas, Hauptfleisch (1998, pág. 14) se refiere a los problemas que experimenta Sudáfrica en los términos siguientes:

- Sólo el 4,6% de las escuelas del país disponen de salas de música. Por lo tanto, los maestros deben prepararse para impartir las lecciones de música en aulas ordinarias.
- El 57% de las escuelas carecen actualmente de electricidad. Este problema es particularmente grave en Northern Province y en Eastern Cape. Es preciso encontrar la forma de impartir una educación musical efectiva sin depender demasiado en la tecnología.
- En 1996, el 82% de las escuelas no tenían equipo de medios audiovisuales y el 72% no disponían de hemerotecas. O sea, la mayoría de las escuelas carecían de radios, grabadoras o equipos de vídeo.

A su juicio, los profesores de enseñanza general responsables de impartir clases de música han de procurarse los medios de ofrecer una educación musical auténtica y respetuosa de ciertos principios, a pesar de la falta de recursos, tanto materiales como humanos. Los enfoques innovadores en el ámbito de la educación musical ayudarán al profesor a desempeñar un papel esencial en este sentido.

A Nzewi (1999, pág. 77) no le preocupa únicamente que, cuando se enseña en Nigeria y en otros países africanos a tocar instrumentos musicales, se dé prioridad a los instrumentos clásicos europeos, sino también el hecho de que esos instrumentos:

apenas estén disponibles en las facultades universitarias de música y casi nunca existan en los establecimientos secundarios y primarios, adonde se destinará a maestros de música con una formación muy somera. Además, los instrumentos occidentales son demasiado caros para que los alumnos puedan adquirirlos con fines de práctica e interpretación privadas.

Los países de África Subsahariana padecen problemas comunes en cuanto a la educación musical. No obstante, algunos tropiezos son característicos de ciertos países. Por ejemplo, Flolu (1993, pág. 112) estima que en Ghana existe una divergencia de opiniones y objetivos entre los maestros de música y los responsables de la elaboración de los planes de estudios que plantea un dilema a la enseñanza de esa disciplina:

La educación musical de Ghana se halla en un estado de confusión: quienes preparan los planes de estudios hacen hincapié en los valores sociales y culturales, pero los profesores quieren conocer en detalle la teoría de la música occidental. Este conflicto ha durado más de 25 años.

De lo que antecede resulta evidente que la educación musical no podrá avanzar en ese país mientras los responsables de su desarrollo mantengan este desacuerdo. Hauptfleisch (1998, pág. 12) enumera cuatro desafíos que afronta la enseñanza en Sudáfrica, el primero de los cuales – “superar el legado de fragmentación que dejó la educación segregada” – es, en mi opinión, exclusivo de Sudáfrica. La autora explica que la educación de la época del *apartheid* se tradujo en una formación musical de niveles dispares, caracterizada por la restricción del contenido y de los criterios como consecuencia de la exclusión histórica de los planes de estudios de numerosas prácticas musicales locales y mundiales. En otro texto que precedió a su trabajo de 1998, Hauptfleisch (1997, pág. 7) señala: “Aunque las nuevas formas de impartir la enseñanza han integrado en teoría las facultades que antes estaban segregadas, de hecho la integración real de las diferentes prácticas de estas facultades exigirá esfuerzos concertados durante varios años”.

Lo anterior confirma que la educación musical sudafricana afronta la titánica tarea de liberarse de la herencia de fragmentación que entorpece su desarrollo. Sin embargo, Hauptfleisch (1997, pág. 8) se declara optimista en el sentido de que el problema podrá resolverse si los maestros de música sudafricanos, con confianza en sí mismos y decididos a tomar cartas en el asunto, asumen su responsabilidad frente al futuro de la docencia y el aprendizaje musical en su país.

Conclusión

De lo que antecede se desprende claramente que la educación musical no es una prioridad en las escuelas, institutos y universidades de África. Sin duda, será muy ardua la tarea de los profesores de música que intenten convencer a los responsables de la preparación de planes de estudios de colocar a la música en pie de igualdad con las demás asignaturas de los programas escolares. Lo que se necesita, antes que nada, es hacer que la música sea una experiencia grata y provechosa para los niños y jóvenes que asisten a las clases. La enseñanza de esta disciplina no debería concentrarse en la transmisión de conocimientos teóricos, como suele ocurrir en las escuelas africanas, sino que tendría que buscar los medios de ayudar a los alumnos a conocer, comprender y apreciar la música de sus respectivos países y la de otras naciones de la nueva comunidad mundial.

Referencias y bibliografía

- Aduonum, K. 1980. A compilation, analysis and adaptation of selected Ghanaian folktale songs for use in the elementary general music class [Compilación, análisis y adaptación de una selección de canciones ghanesas tradicionales para usar en la clase de música elemental]. Tesis de doctorado en humanidades. Universidad de Michigan, Estados Unidos de América.
- Agak, H.O. 1998. Gender in school music in the Kenyan history of music education [El género en la música de las escuelas en la historia de la educación musical keniana]. En: van Niekerk, C. (comp.). *Conference proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education*, págs. 1-21. Pretoria, Universidad de Sudáfrica.
- Akrofi, E.A. 1982. The status of music education programs in Ghanaian public schools [El estado de la educación musical en las escuelas públicas ghanesas]. Tesis de doctorado en pedagogía, Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, Estados Unidos de América.
- . 1988. Is extracurricular music education going to displace curricular music education in Ghana? [¿Desplazará la educación musical extraescolar a la educación musical curricular en el sistema educativo ghanés?]. *The Oguaa educator* (Cape Coast, Ghana), vol. 9, octubre, págs. 12-20.
- . 1998. Traditional African music education in Ghana and South Africa [La educación musical africana tradicional en Ghana y Sudáfrica]. *Legon journal of the humanities* (Legon, Ghana), vol. 11, págs. 39-47.
- Dargie, D. 1998. The teaching of African music using techniques based on traditional teaching methods [La enseñanza de la música africana mediante técnicas basadas en los métodos didácticos tradicionales]. En: van Niekerk, C., (comp.). *Conference Proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education*, págs. 116-130. Pretoria, Universidad de Sudáfrica.
- Evans, R. 1975. The real versus the ideal: gaps in our school music programme [La realidad contra el ideal: los vacíos de nuestro programa de música en las escuelas]. En: *Notes on education and research in African music*, N° 2, págs. 16-20. Legon Ghana, Instituto de Estudios Africanos, Universidad de Ghana.
- Flolu, E.J. 1993. A dilemma for music education in Ghana [Un dilema para la educación musical en Ghana]. *British journal of music education* (Cambridge, Reino Unido), vol. 10, págs. 111-121.
- . 1998. In search of an African and relevance-oriented music education system for Ghanaian schools [En busca de un sistema africano orientado a dar importancia a la educación musical en las escuelas de Ghana]. En: van Niekerk, C., (comp.) *Conference Proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education*, págs. 183-190. Pretoria, Universidad de Sudáfrica.
- Ghana. Ministerio de Educación. 1970. *Elementary school music: a draft syllabus for the eight-year course* [La música en la escuela primaria: proyecto de programa detallado para el ciclo de ocho años]. Accra.

- . 1959. *Music syllabus for primary schools* [Programa detallado de música para las escuelas primarias]. Accra.
- Hauptfleisch, S.J. 1997. Transforming South African music education: a systems view [La transformación de la educación musical en Sudáfrica: una perspectiva de los sistemas]. Tesis de doctorado en estudios musicales, Universidad de Pretoria.
- . 1998. Are we as music educators willing to accept responsibility for South African music education? [¿Estamos dispuestos, como profesores de música, a asumir la responsabilidad de la educación musical en Sudáfrica?]. *The South African music teacher* (Noordbrug, Sudáfrica), nº 132, págs. 12-15.
- Kilonzi, L.A. 1998. Survival of Kenyan music culture within the new development of music education [La supervivencia de la cultura musical de Kenya en el marco de los nuevos avances de la educación musical]. En: van Niekerk, C. (comp.). *Conference Proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education*, págs. 273-281. Pretoria, Universidad de Sudáfrica.
- Mensah, A.A. 1976. A programme for music education in Africa [Programa para la educación musical en África]. Artículo no publicado, Universidad de Cape Coast, Ghana.
- Nketia, J.H.K. 1966. Music education in African schools: a review of the position in Ghana. [La educación musical en las escuelas africanas: examen de la situación en Ghana]. *International seminar on teacher education*, págs. 233-234. Ann Arbor, Michigan, Universidad de Michigan.
- . 1974. *The music of Africa* [La música de África]. Nueva York, W.W. Norton.
- . s.f. The challenge of cultural preservation in a dynamic social environment [El desafío de la preservación cultural en un entorno social dinámico]. Legon, Ghana: International Centre for African Music and Dance.
- Nzewi, M. 1999. Strategies for music education in Africa: towards a meaningful progression from tradition to modern [Estrategias para la educación musical en África: hacia una evolución significativa de la tradición a la modernidad]. *International journal of music education* (Reading, Reino Unido), nº 33, págs. 72-87.
- Oehrle, E. 1988. *A new direction for South African music education* [Una nueva orientación para la educación musical en Sudáfrica]. Peitermaritzburg, Sudáfrica, Shuter & Shooter.
- . 1989. Emerging music education trends in Africa [Tendencias en ciernes de la educación musical en África]. En: *Papers Presented at the eighth Symposium on Ethnomusicology*, págs. 49-55. Grahamstown, Sudáfrica, International Library of African Music.
- Ofei, P.S. 1973. A basis for the development of a music curriculum for Ghanaian elementary schools [Fundamentos para el desarrollo de un currículum musical para las escuelas ghanesas elementales]. Tesis de doctorado en humanidades, Universidad de Colorado, Estados Unidos de América.
- Sudáfrica. 1994. *Reconstruction and development programme: a policy framework* [Programa de reconstrucción y desarrollo: marco de una política]. Johannesburg, Umanyano Publications.
- Uchendu, V., (comp.). 1979. *Education and politics in tropical Africa* [Educación y política en África tropical]. Buffalo, Nueva York, Conch Magazine.
- van Wyk, C. 1998. Choral singing in South Africa [El canto coral en Sudáfrica]. *The South African music teacher* (Noordbrug, Sudáfrica), nº 132, pág. 23.

Versión original: francés

Caya Makhélé (Congo)

Escritor, autor de diversas obras, fue responsable de programación cultural del Centro Cultural Francés de Brazzaville antes de consagrarse por entero al periodismo, la animación cultural y el teatro. Posee una maestría en animación sociocultural y gestión de actividades culturales, un diploma de estudios avanzados de arte dramático y cinematografía de la Universidad de París VIII y un diploma de estudios superiores especializados en ciencias de la educación de la Universidad de París XII. Durante muchos años ha realizado actividades creadoras y pedagógicas en establecimientos de educación de África y Europa.

LA EDUCACION ARTISTICA

ESCRIBIR EN LA ESCUELA

Caya Makhélé

Actividades desarrolladas en el ámbito escolar

Entre 2001 y 2002 llevé a cabo diversas actividades vinculadas con la escritura en distintos países africanos, todas ellas con participantes diferentes, pero siempre relacionadas con el ámbito escolar. En Senegal, Djibuti y el Congo, el propósito era la capacitación de personal docente y de escritores en las técnicas de producción de textos en la escuela. Este cometido implicaba necesariamente ejercicios prácticos de demostración y explicación ante grupos de alumnos, cuyo nivel escolar iba de la primaria a la secundaria.

¿En qué consistían dichas actividades?

SENEGAL

Isla de Gorea: Formación de formadores en un taller de escritura, organizado por iniciativa de la revista *Notre librairie* [Nuestra Biblioteca], del Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia. Esta actividad reunió a escritores procedentes de Senegal, Djibuti, Haití y Benin. Los autores tenían ya cierta práctica en materia de animación de talleres de escritura en el ámbito escolar. Era preciso, al tiempo que confrontábamos experiencias, enseñarles nuevas técnicas pedagógicas que les permitieran sacar partido de las cualidades literarias de sus futuros alumnos.

Liceo Alpha Mayoro, Dagana: Redacción de poesía, en colaboración con los poetas senegaleses Amadou Elimane Kane y Lamine Sall. En este instituto, como una práctica directa, los alumnos escribieron los poemas que reproduzco como ejemplos en el

presente artículo. Esta actividad se llevó a cabo gracias al apoyo de la Asociación Afriques en lumière [África de relieve] y de AEROVEN, una asociación cultural de la Academia de Créteil en Francia.

Mbour-Dianganiaou: Encuentro y escritura con alumnos voluntarios del Centro de Lectura y Acción Cultural (CLAC). Cabe destacar el entusiasmo de estos niños, que acudían voluntariamente a retirar libros, charlar conmigo, hablar de escritura y darme a leer sus textos. Para ellos, esta actividad representaba una apertura al mundo, así como la consolidación y la valorización de lo aprendido en la escuela. Este empeño se llevó a cabo por iniciativa de la Asociación La Bataille des livres [La Batalla de los Libros], con sede en Ginebra, que dirige Daniel Beugger, y de la Agencia Internacional de la Francofonía.

DJIBUTI

En el marco de las actividades del Centro Cultural Francés, se organizó un taller de formación práctica con personal docente y alumnos de diferentes liceos. El trabajo consistió en la escritura de relatos, cuya redacción estaba sometida a ciertas condiciones, a fin de destacar las peculiaridades y dificultades de este ejercicio. Las sesiones, que reunían a alumnos, profesores y escritores, permitieron demostrar hasta qué punto la escritura es capaz de abolir las fronteras sociales y poner de relieve cualidades personales ocultas.

En la Alianza Francesa se llevó a cabo un ejercicio de escritura con alumnos que no dominaban el francés. Efectuaron ejercicios léxicos y sintácticos elementales, dirigidos a darles fácil acceso a la escritura de un poema en el que pudieran relatar sus sentimientos respecto de experiencias cotidianas.

CONGO-BRAZZAVILLE

Por invitación del Centro Cultural Francés, se realizó un trabajo sobre teatro, con redacción de un texto breve por jóvenes dramaturgos diplomados por la Universidad Marien Ngouabi. El resultado fue promisorio y demostró que estaba surgiendo una nueva generación de dramaturgos congoleños. Fue un taller peculiar, ya que se realizó en un país que había estado en guerra durante tres años. El conflicto había causado la suspensión de las actividades escolares y universitarias, de modo que los estudiantes que participaron en esta iniciativa venían a recuperar una rutina de trabajo a la vez racional y creativa.

Otro tanto ocurrió con los alumnos del quinto curso del Colegio de Moungali, un barrio de Brazzaville. En este caso, el tema del taller fue el cuento. Como podrá apreciarse en los textos que reproduzco en el presente artículo, los alumnos hicieron hincapié en los sentimientos de justicia, generosidad y tolerancia.

¿Qué objetivos perseguían estos proyectos? Al tiempo que buscaban identificar la problemática general de la educación y del aprendizaje de técnicas directas de escritura, trataban de definir las técnicas de producción de textos mediante los aportes teóricos de la tipología y de familiarizarse con las operaciones psicológicas de la redacción, la enunciación, la coherencia y la pragmática. Además, se procuró sacar el mayor provecho, en la producción de escritos, de la relación lúdica que hace más ameno el aprendizaje de la escritura, la lectura y la comprensión de textos. Finalmente, mediante un proceso de decantación, en estos proyectos se buscó introducir técnicas de desbloqueo para luchar contra el analfabetismo funcional, que sobreviene cuando el sujeto pierde todo contacto con la palabra escrita.

Por consiguiente, era preciso delimitar ciertos objetivos didácticos prioritarios. La observación y el análisis de esos objetivos permitiría despejar la nebulosa de las actividades empíricas en torno a la producción de textos y determinar lo que los participantes debían ejercitar y las competencias que obtendrían a partir de ello.

Contenido y metodología

Con estas perspectivas, me interesaba determinar las prácticas, individuales o colectivas, coherentes, controladas y eficaces, que permitiesen no sólo elaborar textos variados, debidamente adaptados a situaciones reales o ficticias y más personales, sino también enseñarles a producirlos, de modo que el autor potencial fuese luego capaz de reproducir su acción sin tutela, adaptándose a las múltiples situaciones nuevas que pudieran presentársele.

Tenía, por tanto, que escoger los instrumentos, los conceptos, las iniciativas, la gama de actividades y las herramientas de trabajo que fueran suficientemente eficaces desde el punto de vista pedagógico, y exponerlos a los maestros que me acogían, para que llegaran a dominar los empeños que nos ocupaban y sus resultados.

¿Cuáles eran las hipótesis de trabajo?

1. Para el animador, enseñar a escribir a un niño o a un adulto equivale a capacitarlo para producir textos (no frases o párrafos) en una situación real de elaboración (acto de escribir) que se integra en un conjunto socioeconómico y cultural en el cual la realidad de la cultura de origen establece un diálogo con la cultura de las vivencias cotidianas.

Esta hipótesis presupone la existencia de actividades metalingüísticas en todos los niveles de análisis del funcionamiento de este acto, así como de los textos resultantes.

2. Para los “aprendices” de productores de textos, llegar a escribir es un intento de adquirir una estrategia que se articula en torno a: una capacidad de representación de la situación y de la índole del escrito por redactar; las competencias que les permitan escoger, en una gama conocida de modalidades de texto, el que convenga a cada situación, e identificar sus principales características; una aptitud para abordar globalmente su actividad productiva, a fin de que ésta tenga en cuenta los diferentes niveles de análisis del texto, como la situación de producción, la superestructura, la enunciación, la gramática, el estilo de la narración, las microestructuras de la frase, y, naturalmente, las competencias lingüísticas más generales (sintácticas, léxicas y ortográficas), competencias mínimas que pueden aplicarse a todo tipo de textos.

A mi juicio, no era suficiente obtener la producción de textos, incluso pertinentes y variados. Era preciso enseñar a los alumnos a redactarlos y, con este fin, elaborar instrumentos de sistematización y criterios precisos de evaluación que pudieran servir nuevamente en el futuro. El acto de escribir compromete profundamente al autor, que debe encontrar sentido a su acción para crear por sí solo tanto textos funcionales indispensables (cartas, resúmenes, descripciones, carteles, informes de actividades, etc.), como poemas, cuentos y narraciones (historias reales o de ficción), con un dominio suficiente de la sintaxis, el léxico y la ortografía, como para que esos escritos resulten coherentes y socialmente transmisibles en el intercambio autor/lector.

En cada caso específico, me correspondía determinar, en función del campo de acción y la duración del curso, el conjunto de objetivos de aprendizaje que debía alcanzar el grupo de alumnos productores de textos, según el escrito de que se tratara. En los ejemplos siguientes de talleres (en Senegal y el Congo), los géneros seleccionados fueron el cuento y la poesía. Estas opciones, que fijaban prioridades, debían regirse por un afán de eficacia y basarse en la trilogía del saber: saber hacer (las competencias), saber estar (las conductas) y saber en sentido lato (los conocimientos).

Mi función consistía en: impulsar la participación de los alumnos en la reflexión sobre la utilidad y las funciones diversas de la escritura (el texto sirve para algo, responde a intenciones, implica que algo está en juego, difiere según la situación, permite comunicar, narrar una historia o dejar constancia por escrito); demostrar el poder que confiere el dominio cabal de la escritura; evocar la satisfacción que puede procurar la elaboración de un texto: el placer de inventarlo, de construirlo, el placer de comprender, el placer de disponer las

palabras, el placer de vencer las dificultades que se presentan, el placer de encontrar el tipo de texto y las formulaciones más adecuadas a cada situación, el placer de progresar, de llevar a buen término la tarea, el placer del texto acabado, bien presentado y digno de elogio.

El ejercicio comportaba también la representación de la escritura. Un escrito está formado por textos y no por frases que se colocan una después de otra. Es un producto, no algo que existe previamente en el vacío; y esto es válido incluso para un escrito en curso de gestación (una producción); es un proceso, un material sobre el que se trabaja. Un escrito se inscribe siempre en el marco de un proyecto y cambia según el tipo de texto, según la situación y la intención del autor. Un texto ha de tener una justificación: cuando se emplea la forma escrita, en vez de otros códigos o modos de expresión, hay que ser capaz de explicar su uso. Un texto comunica algo (como lo demuestra la reacción de los destinatarios, cada vez que es posible conocerla y que se busca). Un texto confiere valor.

De modo que trabajé con la óptica de una representación dinámica de la escritura, como explica Pierre Bourdieu en su artículo “L’économie des échanges linguistiques” [La economía de los intercambios lingüísticos]: “La lengua no es tan sólo un instrumento de comunicación o de conocimiento, sino un instrumento de poder. Uno no procura únicamente que lo entiendan, sino que desea que le crean, le obedezcan, lo respeten, lo distingan” (*Langue française*, nº 34, mayo de 1977).

A la representación dinámica de lo escrito, es preciso añadir la representación dinámica de uno mismo: en calidad de sujeto que escribe y persona que se apodera simultáneamente del mundo y del lenguaje mediante la praxis de la escritura; como productor de textos competente y cuyas competencias evolucionan, el aprendiz debe administrar su aprendizaje, elaborar instrumentos y usarlos con buen tino, delimitar los criterios del éxito y evaluar su producción y sus progresos; en tanto que “portavoz” del texto propio, obligado, por ende, a usar la lengua de manera específica, diferente de la del narrador oral, al menos en tres aspectos.

A diferencia de la expresión oral, la palabra escrita es un mensaje aplazado en el tiempo y en el espacio; mientras el hablante se apoya en los elementos de la situación que comparte implícitamente con su interlocutor, el escritor tiene que hacer explícitos esos elementos.

Mientras la expresión oral puede surgir espontáneamente en una situación dada, el texto escrito representa siempre un proceso de producción lingüística distanciado y organizado, que implica un alejamiento del emisor con respecto a sí mismo y al contenido de su elocución.

Todo escrito es, por definición, un mensaje gráfico, organizado visualmente, con bloques distribuidos en la página, efectos tipográficos, y el empleo preciso de signos de puntuación, de mayúsculas, etc.

Por tanto, de la escritura en sí misma se desprende una representación explícita y justificativa. De ahí que resulte indispensable buscar el tipo de texto apropiado para cada situación, así como poner en juego todos los conocimientos para adaptarlos a la tarea. En el proceso de producción del escrito, la relectura y la reescritura revelan diferentes niveles de análisis, de la superestructura a las microestructuras ortográficas, pasando por las múltiples concordancias que hay que establecer: la de los pronombres y otros elementos de sustitución, la de los tiempos verbales, adjetivos y términos de enlace, y las opciones léxicas.

El escritor y el maestro deben destacar ante el alumno, en un estilo lúdico, el conjunto de elementos teóricos y prácticos que resumo así:

1. Ayudar a identificar con precisión los parámetros de la situación de comunicación escrita que van a determinar su producción:
 - ¿Quiénes son los destinatarios exactos de lo que escribo? ¿Cuál es su situación? ¿Les escribo desde una relación de pares o no?
 - ¿Yo, en tanto que emisor, en qué calidad escribo? ¿Como persona individual? ¿Como alumno de escuela, padre, ciudadano, solicitante de empleo o confidente? ¿Con quién debo identificarme? ¿Con un alumno o con un autor?
 - ¿Cuál es el objetivo de mi texto? ¿Cuáles son sus implicaciones? ¿Cuál es su tema exacto?
2. Tener una imagen previa del producto acabado que se pretende producir:
 - ¿Qué tipo de texto debo escoger, de los varios posibles?
 - ¿Cuál será su aspecto general, su perfil final?
 - ¿Qué materiales he de seleccionar?

La consideración de este conjunto de interrogantes permitió más adelante a los alumnos determinar los principales niveles lingüísticos de elaboración de los textos, su superestructura, las partes integrantes (morfología, perfil), su tipología (dinámica interna, del principio al fin), las funciones dominantes y organizadoras del lenguaje, el enunciado (personajes, relación espacio/tiempo, modelos), su coherencia interna (coherencia semántica y progresión), el orden de las palabras y de sus conjuntos, las relaciones sintácticas, la gestión de las frases complejas y de las microestructuras ortográficas, etc.

En el marco de mi intervención, los maestros tuvieron que hacer un inventario de las competencias y los conocimientos de sus alumnos, identificar las carencias y el bagaje necesario para producir un texto y, de ese modo, redefinir las orientaciones del aprendizaje estableciendo los elementos de una estructura preparatoria de nuestra presentación.

En este punto es importante destacar que la intervención de un escritor en el ámbito escolar va más allá de la mera producción de textos. Su intervención comienza con la organización y la gestión de un proyecto con los siguientes objetivos: elaboración de una estrategia mediante la identificación de las tareas y su jerarquización; preparación y recuento de los instrumentos indispensables, y conclusión de la labor iniciada. Al realizarse cabalmente, esta intervención posibilita un trabajo de recomposición de la personalidad del niño o del adolescente, devolviéndole la confianza en el prójimo, y permitiéndole por consiguiente una toma de conciencia de sí mismo.

La imaginación al servicio de la escuela

A continuación figuran algunos ejemplos de textos producidos en los talleres de escritura de los dos países antes citados. El primer taller se realizó con los alumnos de quinto grado del colegio de Moungali, en Brazzaville, Congo; el ejercicio consistía en escribir un cuento. El segundo, sobre poesía, se desarrolló en el Liceo Alpha Mayoro de Dagana, Senegal, con alumnos de segundo grado.

EL TALLER DE CUENTOS

Un hermoso abrigo

Había una vez un asno que venía de Asia y que quería conocer África. Anduvo mucho tiempo por el continente hasta que, de pronto, vio un animal con un abrigo tan espléndido que sintió el impulso de robárselo. Lo intentó varias veces, sin resultado alguno.

Un buen día, decidió hablar con el animal que tenía el abrigo espléndido: “Hermoso animal, ¿puedes regalarme tu abrigo?”

El animal, que era una cebra, le respondió: “No, este abrigo tiene mucho valor para mí y, además, yo no te conozco”.

A pesar de la negativa, anduvieron juntos durante largo tiempo, al cabo del cual se encontraron con un tigre que también se prendó del abrigo de la cebra. Ésta, que era muy astuta, meditó un buen rato y dijo por fin al asno y al tigre: “Tengo una solución que los va a hacer felices a los dos”.

De hecho, la solución la tenía la jirafa, porque poseía muchos botes de pintura. Los había de todos los colores. La cebra dijo a los otros dos animales: “Les voy a pintar un abrigo como el mío”.

Abrió dos botes de pintura, uno blanco y otro negro. Luego se pasó toda la noche trazando hermosas rayas en el cuerpo de ambos animales. El asno y el tigre quedaron muy satisfechos del resultado y se marcharon cantando.

Sandra

El hechicero

Había una vez un reino que estaba en el centro mismo del Congo. Es un reino tan antiguo que nadie se acuerda ya de su nombre, ni siquiera yo misma me acuerdo. Reinaba allí un rey sumamente bondadoso. Sus vasallos lo adoraban y su pueblo también. El rey tenía dos hijos: una niña y un niño.

Al revés de lo que ocurre en otros países, la hija, que era la mayor, podía heredar la corona a la muerte de su padre, que ocupaba tan famoso trono. El rey, que se llamaba Makassi, tenía, como todos los reyes de esa época, un gran hechicero, que se encargaba de vaticinar el futuro o de preparar las pociones para curar al monarca y a su familia.

Al menos, ése era el trabajo que el hechicero hubiera debido realizar, pero en realidad pasaba la mayor parte del tiempo difamando al rey. Su propósito era que el pueblo llegara a odiar al monarca, para luego usurpar el trono. Por desgracia, el rey era necio, aunque no así su hija, Bolingo, que era muy inteligente y desconfiaba profundamente del hechicero de su padre.

Pero un día, el hechicero encontró la manera de deshacerse de Bolingo: la acusaría de haber asesinado a su padre y a su hermano. El hechicero conocía un veneno mortal que podría matarlos, quemándolos por dentro.

Una noche, mientras el hechicero preparaba el plan en su cabaña, una sirvienta de Bolingo lo sorprendió y fue a avisar a la princesa. Ésta organizó enseguida su propio plan. Al día siguiente fue a prevenir a su hermano y a su padre, el rey.

“El hechicero quiere envenenarlos”, dijo. “Traeré el veneno a vuestra cabaña. Yo me esconderé detrás de la puerta y le dispararé esta flecha bendita por nuestra madre.”

El hechicero hizo exactamente lo que Bolingo había previsto. Llevó al rey y al príncipe un vaso que contenía un líquido rojo. El rey agarró el recipiente. De pronto, Bolingo salió de su escondite, el hechicero se volvió hacia ella y Bolingo le lanzó la flecha bendita. Herido en medio del pecho, se retorció de dolor. Clamó, dio alaridos y se hizo humo.

Algunos años después, el rey murió de vejez y Bolingo heredó el trono. Fue una soberana perfecta y, si les preguntan a los congoleños, oirán todas las alabanzas que le prodigan.

Valérie

El cuento siguiente es *sui generis* por su forma, muy cercana a la libre expresión poética. Más adelante veremos que algunos alumnos prefirieron una forma que se asemeja a la fábula.

El último leopardo rojo

El animal, de color rojo vivo, oculto en los arbustos, observa a su presa con el ojo izquierdo mientras camina quedamente en la espesura. Se detiene. La presa siente su presencia: ve pasar tras las altas hierbas una mancha de color rojo sangre con rayas negras. El predador prosigue su marcha. Husmea la presa. La gacela se da cuenta y emprende la huida; pero la fiera le salta encima y la degüella. La sangre corre por la tierra a la luz del sol.

A lo lejos suenan dos disparos. Los cazadores están siguiendo las huellas del tigre. La fiera se atemoriza y deja caer su presa. Huye y luego, cansada, se detiene, se tiende y se queda dormida. Un dardo cargado de somnífero la alcanza; los cazadores se la llevan, profundamente narcotizada.

Algunas horas más tarde, esta fiera desconocida se fugará del camión donde los cazadores furtivos la habían encerrado, y volverá a la selva africana para ocupar el sitio del último animal legendario: el tigre rojo.

Philippe

En efecto, dos de los textos redactados en este taller se apartaban de los límites tipológicos del cuento. Presentados como una modalidad inconclusa de fábula, ambos resultan interesantes como intentos de trascender la forma impuesta y reflejan una voluntad expresiva a través de un estilo más personal.

La vida en la sabana

El sol se enrojece sobre la sabana arbolada

Pronto será hora de dormir.

Las gacelas regresan a su guarida.

La luna resplandece en el cielo.

El viento silba entre las hierbas.

Las fieras despiertan.

Hay que ser prudentes,

Vigilar a las crías.

Amanece nuevamente.

Una de las crías ha desaparecido.

La tristeza ensombrece los rostros,

Papá gacela montaba la guardia

Pero quizá dio una breve cabezada.

Para la familia de los leones

Comienza un nuevo día

En torno al banquete.

Una familia llora mientras la otra festeja.

¡Qué pena!

Solène

El león

El rey de África

Se estira perezosamente.

Es apacible.

Hábil cazador.

Su melena

Que nos recuerda

Su bravo porte

Flota en la brisa.

Sus bellos ojos, amarillos y penetrantes
Observan los animales a su alrededor
En busca de presas.
Es un predador.
Debes temerle.
Pobres de sus presas

Céline

EL TALLER DE POESIA

Los alumnos de segundo curso del Liceo Alpha Mayorero querían trabajar sobre los temas de la libertad y la fraternidad. En este caso, los sentimientos se expresan de modo más controlado y la elección de los términos permite poner de relieve lo que cada autor desea comunicar.

En cada uno de los textos hay una percepción de sí mismo y del prójimo que llama inmediatamente la atención. La poesía, como género literario, se imponía para dialogar con el prójimo. Algunos poemas son colectivos.

Mirada

Te miro,
Tú me miras.
Nuestros ojos reflejan la luz.
Deseas que yo te ilumine,
Deseo que tú me ilumines.
Te hablo, tú me hablas.
Sonrío,
Sonríes.
Oigo la música de Francia.
¿Oyes tú la de Senegal?
Quiero compartir contigo
El thiébou diene.¹
Cuando cantan los gallos del corazón
Y el sol-madre se levanta
Mi pueblo se alza
Y yo pongo la mano
Sobre el corazón del baobab
Para pregonar mi esperanza.
Cuando cantan los gallos del corazón
Y el sol-madre se levanta
Mi pueblo se alza para la libertad.

La música de las caracolas

Dejo el elixir de mi espíritu
Derramo la leche de mis venas
Abres la puerta de tu corazón
Como la puerta del paraíso
Que ilumina mi sendero
Oigo resonar las notas
De la música que reverbera
Luces de todos los países
De todos los pueblos
Luces de todos los hombres.

Oigo la canción del perdón
La canción de la igualdad
La canción de la fiesta de la aldea
La aldea de todos los hombres
Tiendo la mano negra
Recibo la mano blanca
Tiendo la mano blanca
Recibo la mano amarilla
Tiendo la mano amarilla
Recibo la mano negra
Gritas
Sufres
El tam-tam
El teclado
El violín
No resuenan ya al son de tu melodía
La melodía de todos los corazones
El corazón de todos los hombres.

Hampathé Diallo

Quiero dar
Lo que encierra mi corazón
Para descubrir nuestras diversidades
¿Por qué existen las fronteras?
Voy a cruzarlas
Libre como un pájaro
Como el viento que sopla

¿Por qué hay tan poca solidaridad?
¡Cada uno de nosotros necesita
Del otro para completarse!

Nimsate Djigo

El racismo

¿Por qué esa mirada agresiva?
¿Por qué esa violencia?
¿Por qué esas guerras?
Yo sé
Que tu quieres verme desaparecer
Y, sin embargo, somos semejantes
¡Aceptemos nuestras diferencias
Para edificar un mundo universal!

Mame Synabou Gueye

Libertad

Es lo que el ser humano ha respirado siempre
Se despliega en torno a una luna redonda, roja, blanca y negra
No tiene ni raza ni color
Es humana
¡Oh, libertad!
Llevaré tu verbo para siempre, por doquier
Para construir el abrigo del hombre
Sin ti el ser no es el ser
Sin ti el mundo no conjuga la armonía

Abdoulaye Seye

A mi madre

Yo sé
Que soy huérfano de madre
Señor, estoy cansado
Realmente cansado
¿Qué he hecho para merecer este destino?
Amanece
Mi tía me despierta
Para realizar las tareas domésticas
Mientras sus niños
Duermen tranquilamente en su habitación
La desaparición de mi madre

Y la partida de mi padre para Saint-Louis
Marcan el principio de mi calvario en nuestra propia casa
Señor, imploro tu ayuda
Ya que mi tía no vacila en cuanto a los medios
Para hacerme la vida infernal
Son las ocho de la mañana
Tengo que terminar mi dura labor de la jornada
Aunque para hacerlo tenga que faltar a la escuela
Ahora mis estudios tienen un futuro incierto
Tengo que ir al colegio
Con la tripa vacía
Vestido de harapos
Y cubierto de polvo
Ahora voy a la escuela
Con una pesadumbre mortal.

Mouhamadou Lamine Sèye

A modo de conclusión

Con todos los alumnos y profesores, procedí a un análisis socioeconómico de cada texto, para poner de relieve los diversos ámbitos de la escritura: el mundo social, el cultural, el económico e industrial, el mundo de la producción (los autores), de la edición y de la difusión.

Cada alumno pudo así comprender el itinerario que un folleto, una novela o una revista había recorrido antes de llegar a sus manos, e identificar un escrito, su especificidad (social, lúdica, etc.) y su composición tipográfica. Para completar los talleres, estudiamos la forma efectiva de diversos tipos de textos, de varios soportes físicos y de diferentes medios técnicos de reproducción. Asimismo, los alumnos tuvieron ocasión de reunirse con periodistas, ilustradores, editores, impresores, libreros y bibliotecarios.

Los conocimientos de informática son ahora indispensables para aplicar las diversas formas y posibilidades de tratamiento de textos. Los alumnos tuvieron oportunidad de familiarizarse con programas de publicación con ayuda de computadora, a fin de proceder al traslado del manuscrito al texto impreso.

Estimamos que al concluir estas actividades, cada alumno ha logrado familiarizarse con los diversos ámbitos de la escritura, no sólo como lector y receptor, sino también como productor o creador de textos y como ciudadano.

Nota

1. Plato senegalés a base de arroz y pescado.

Versión original: inglés

Erik De Corte (Bélgica)

Profesor de psicología educativa y director del Centro de Psicopedagogía y Tecnología de la Universidad de Lovaina. Su principal campo de investigación es el desarrollo de teorías de aprendizaje a partir de la instrucción y el diseño de entornos pedagógicos eficaces. Primer director de *Learning and instruction* (1990-1993) y redactor adjunto del *International journal of educational research* (1987-2002). Fue coeditor (con F.E. Weinert) de la *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (1996). Es miembro del College of Fellows de la OIE. En 1997 recibió el premio Oeuvre por aportaciones destacadas a la ciencia del aprendizaje y la instrucción de EARLI. Es actualmente presidente del IEA (1998-2004). Correo electrónico: erik.decorte@ped.kuleuven.ac.be

Lieven Verschaffel (Bélgica)

Profesor y director de la sección de Ciencias Educativas, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Lovaina. Sus principales campos de investigación son la solución de problemas de enseñanza y aprendizaje y la capacidad de aprendizaje, la psicología de la enseñanza de las matemáticas y el aprendizaje y la instrucción con ayuda de la computadora. Ex director adjunto de *Learning and instruction*. Desde 1999 es director de *Pedagogische Studiën*, la principal revista de ciencias de la educación y la instrucción en los Países Bajos y Flandes. Desde 1996 es miembro del Consejo de Investigación de Psicología y Ciencias de la Educación y desde 2000 miembro del Comité de Asuntos Internacionales del Fondo de Investigaciones Científicas de Flandes. Miembro de varios comités de programación de la reforma del programa de estudios de matemáticas de la escuela elemental en Flandes.

TENDENCIAS/CASOS

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

DE ALTA EFICACIA:

LAS INVESTIGACIONES DE INTERVENCION

COMO MEDIO DE SUPERAR LA DIVISION

ENTRE TEORIA Y PRACTICA

Erik De Corte y Lieven Verschaffel

Introducción

Aunque la investigación educativa en general, pero también la investigación sobre el aprendizaje y la instrucción han progresado enormemente en los últimos decenios, y pese a que los investigadores a menudo proclaman que tienen la intención de contribuir al mejoramiento de la educación, las quejas acerca de la profunda brecha que existe entre la teoría y la investigación, por un lado, y las prácticas educativas, por el otro, siguen estando a la orden del día. Los propios investigadores están plenamente conscientes de esta situación.

Por ejemplo, en el discurso presidencial que pronunció en la reunión anual de la American Educational Research Association [Asociación Norteamericana de Investigación Educativa], la recordada Ann Brown afirmó que:

- En este siglo se han hecho enormes progresos en nuestra comprensión del aprendizaje y el desarrollo.
- Las prácticas escolares en lo esencial no se han modificado para reflejar esos progresos (Brown, 1994, pág. 4).

La evaluación de Ann Brown de la situación la confirman Weinert y De Corte (1996) en la *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* [Enciclopedia Internacional de Psicología del Desarrollo y la Instrucción]:

Después de 100 años de investigación sistemática en las esferas de la educación y la psicología educativa, a comienzos de los años noventa sigue sin decidirse si la investigación puede mejorar la práctica docente y, en caso afirmativo, cómo y en qué condiciones. Aunque la investigación y la práctica docente han cambiado sustancialmente desde el comienzo del siglo XX, la cuestión de saber cómo puede la ciencia contribuir realmente a la solución de los problemas educativos reales sigue siendo objeto de polémicas (pág. 43).

Teniendo esto en cuenta, la afirmación un tanto escéptica de Anderson (Glaser, Lieberman y Anderson, 1997) que figura a continuación representa un reto importante para la investigación educativa en el próximo período:

A medida que avanzamos hacia el siglo XXI una duda constante en lo que respecta a la investigación educativa consistirá en saber de qué manera la investigación y el aprendizaje especializado que realizamos van a incorporarse a la práctica. Hemos utilizado diversos modelos con respecto a la relación adecuada entre investigación y práctica. Ninguno de esos modelos funciona muy bien (pág. 25).

La importancia de esta dificultad la pone de relieve el hecho de que existe una necesidad creciente de reformar la educación para seguir el ritmo de los rápidos cambios en curso en la sociedad actual. Por ejemplo, en un informe de la European Round-Table of Industrialists [Mesa redonda europea de industriales] (ERT) titulado *Education for Europeans: towards the learning society* [La educación para los europeos: hacia la sociedad del aprendizaje] se lanzó un grito de alarma para poner en guardia a la sociedad con respecto a la llamada brecha educativa, es decir, al hecho de que – debido a su lentitud para reaccionar a los cambios en la sociedad – existe “una brecha cada vez mayor entre la educación que se necesita para el complejo mundo actual y la educación que se recibe” (ERT, 1995, pág. 6). Este problema se está agravando aún más a causa de que recientemente el ritmo de la evolución de la sociedad

se ha acelerado espectacularmente debido, entre otras razones, a la explosión exponencial de los conocimientos, al fenómeno de la mundialización en muchas esferas de la sociedad, especialmente la economía y la política, y a la introducción masiva de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En el mismo informe (ERT, 1995, pág. 15) se presentan las siguientes características de una sociedad de aprendizaje que representan una síntesis bastante atinada de los progresos en nuestra comprensión del aprendizaje a que hacía referencia Brown en la cita anterior:

- el aprendizaje se acepta como una actividad permanente a lo largo de toda la vida;
- los educandos asumen la responsabilidad de sus propios progresos;
- la evaluación tiene por objeto confirmar los progresos y no sancionar los fracasos;
- la competencia personal, los valores compartidos y el espíritu de equipo se reconocen por igual en la búsqueda de conocimientos;
- el aprendizaje es una asociación en la que colaboran estudiantes, profesores, padres, empleadores y la comunidad.

Un enfoque que se ha presentado como un medio potencial para superar la brecha entre la teoría y la práctica consiste en la realización de las llamadas investigaciones de intervención que tienen por objeto desarrollar una ciencia del diseño de la educación que pueda orientar la creación y puesta en práctica de nuevos y poderosos entornos de aprendizaje (Brown, 1992; Collins, 1992). En el presente artículo examinamos brevemente la utilización de las investigaciones de intervención como medio de realizar el *intento simultáneo de construir la teoría e innovar la práctica*. A continuación, a título de ilustración, se examinan dos investigaciones conexas de intervención en la esfera del aprendizaje y de la enseñanza de la solución de problemas en matemáticas; el primero, de cierta extensión, y el segundo, muy breve. El artículo concluye con una breve sección de debate, que abarca algunas perspectivas futuras.

Investigaciones de intervención: un intento de construir la teoría e innovar la práctica

Según Collins (1992, pág. 15), una ciencia del diseño de la educación, elaborada sobre la base de investigaciones de intervención, “debe determinar de qué manera diferentes concepciones de entornos de aprendizaje contribuyen al aprendizaje, a la cooperación, la motivación, etc.”.

Como resultado de ello, debe surgir una teoría del diseño que pueda orientar la puesta en práctica de innovaciones educativas mediante la determinación de las variables que

influyen en su éxito o fracaso. Con miras a superar la brecha entre la investigación y la práctica, este método de intervención persigue una doble meta: se propone hacer progresar la creación de la teoría acerca del aprendizaje a partir de la instrucción, al mismo tiempo que contribuye a la innovación fundamental de la enseñanza en el aula. La idea subyacente es que una forma eficaz de entender mejor los procesos de aprendizaje – y, por lo tanto, de hacer avanzar la teoría – consiste en la concepción de entornos potentes de aprendizaje que pueden provocar y mantener en los estudiantes los procesos deseados de adquisición de conocimientos teóricos y prácticos. Como argumentó Brown (1994), la construcción de la teoría es fundamental para la comprensión conceptual así como para la difusión práctica.

Este enfoque de la intervención con respecto a la investigación del aprendizaje y la instrucción no es en absoluto nuevo, aunque se han empleado distintas etiquetas. En la psicología educativa rusa, este tipo de investigación ha sido siempre habitual. Por ejemplo, Kalmykova (1966) hacía una distinción entre la comprobación y la enseñanza o los experimentos formativos. Mientras que los experimentos de comprobación tienen por objetivo principalmente describir cómo se produce el aprendizaje en determinadas condiciones de instrucción, los experimentos de enseñanza se caracterizan por una intervención del investigador: a partir de una hipótesis relativa a la trayectoria óptima de un proceso de aprendizaje, se establece y aplica un entorno de enseñanza-aprendizaje que tiene por finalidad obtener este tipo de aprendizaje; el análisis de las actividades de aprendizaje y los resultados de los estudiantes llevan a conclusiones acerca del grado en el que la hipótesis inicial se confirma o impugna, seguido posiblemente de su revisión como punto de partida para proseguir la investigación de intervención. Conviene advertir que ambos tipos de experimentos son complementarios: las conclusiones y observaciones de los estudios de comprobación contribuyen a formular las hipótesis que constituyen el punto de partida de las investigaciones formativas; los resultados de estos últimos estudios pueden desembocar en nuevos experimentos de comprobación.

En Holanda y Flandes, en los años setenta, se pusieron de moda experimentos de enseñanza sistemáticos, cuando la escuela de Utrecht de la teoría de la actividad, bajo la dirección de Carel van Parreren, dominaba la investigación sobre el aprendizaje y la instrucción en los llamados Países Bajos (van Parreren y Carpay, 1972). Pero también en los Estados Unidos de América, Glaser ya había defendido en 1976 la concepción de una psicología de la instrucción como ciencia del diseño destinada a la elaboración de programas educativos y métodos de enseñanza más eficaces.

Sin embargo, este tipo de investigación fue posteriormente abandonado, debido principalmente al predominio en los Estados Unidos a finales de los años setenta y en los años ochenta de la psicología cognoscitiva. En realidad, al comienzo de la psicología pedagógica cognoscitiva, la investigación se centraba en estructuras y procesos de conocimiento que servían de base a la competencia humana; como consecuencia de ello, el estudio de los procesos de aprendizaje necesarios para adquirir competencia quedaron postergados (Glaser y Bassok, 1989). La psicología cognoscitiva pasó a ser también muy influyente en Europa occidental. A este respecto tuvo enorme importancia la Conferencia Internacional de la OTAN sobre Psicología Cognoscitiva e Instrucción, celebrada en Amsterdam en 1977 (Lesgold *et al.*, 1978). No obstante, entretanto, la situación se ha transformado gradualmente: los sustanciales progresos logrados en nuestro entendimiento de las estructuras de conocimiento, las competencias y los procesos que sirven de base al rendimiento de los expertos han motivado la reaparición del interés por los procesos de aprendizaje que se requieren para adquirir esa competencia y, en consecuencia, en los planes de instrucción que pueden respaldar y facilitar la adquisición. Este interés se ha visto también promovido por la aparición y el creciente impacto desde finales de los años ochenta del paradigma del conocimiento y aprendizaje establecido como reacción al enfoque mentalista e individualista de la psicología cognoscitiva con respecto al conocimiento y el aprendizaje (Brown, Collins y Duguid, 1989).

Con todo, la pregunta importante a la que hay que contestar ahora es la siguiente: ¿cómo y en qué condiciones se deben realizar las investigaciones de intervención para lograr el efecto combinado de contribuir a la creación de una teoría pertinente y al mejoramiento significativo de las prácticas educativas? A este respecto, De Corte ha afirmado en otros trabajos que la concepción de entornos de aprendizaje eficaces debe tener en cuenta nuestros conocimientos actuales basados en la investigación de las características del aprendizaje productivo como un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado al logro de metas, situado y colaborativo, e individualmente diferente del proceso de creación de conocimientos y construcción de significados. Sin embargo, para tener una posibilidad razonable de lograr éxito en la aplicabilidad de la teoría psicológica a la educación, se debe elaborar una estrategia para realizar investigaciones de intervención que combinen e integren las siguientes características básicas (De Corte, 2000; véase también National Research Council, 1999):

- un enfoque holístico (frente a un enfoque parcial y reduccionista) del entorno de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, se deben abordar todas las variables pertinentes del educando y el profesor, pero también los aspectos importantes del entorno;
- una buena comunicación recíproca con los educadores basada en la conversión de las metas, los enfoques y los resultados de la investigación en una forma que sea accesible, aceptable y utilizable por los profesores;
- la inducción de un cambio fundamental de los sistemas de creencias y de las orientaciones de los valores del profesorado con respecto a las metas de la educación y a la enseñanza correcta y el aprendizaje productivo (en armonía con la concepción descrita más arriba).

Si se tienen todos estos aspectos en cuenta, una estrategia prometedora para concebir investigaciones de intervención como medio de obtener simultáneamente la construcción de teoría y la innovación práctica consiste en la creación y evaluación en las aulas reales de intervenciones pedagógicas complejas que reflejen e incorporen nuestra comprensión actual de los procedimientos de aprendizaje efectivos y de los entornos de aprendizaje dinámicos. Esos intentos de modificar esencialmente el entorno y la cultura del aula deben llevarse a cabo en asociación entre los investigadores y los profesionales de la enseñanza. Esta asociación es necesaria por diversas razones. Es una condición esencial para promover la comprensión mutua, pero también para modificar y reestructurar las creencias de los profesores acerca de la educación, el aprendizaje y la enseñanza. Además, conviene tener presente que en la perspectiva de una mayor difusión del tipo deseado de entornos de aprendizaje innovadores, éstos deben ser factibles en las aulas actuales. Por consiguiente, la idea de una asociación entre los investigadores y los profesores en activo es también fundamental dada la necesidad de reciprocidad entre la investigación y la práctica. Cuando los profesores pueden ayudar a plasmar la teoría en la práctica y a lograr de ese modo que la enseñanza en el aula se base más en la investigación, su función de asociado puede asimismo contribuir a que las investigaciones estén más impulsadas por la práctica (De Corte, 2000).

Como ejemplo del método del diseño propuesto con respecto a la investigación sobre el aprendizaje y la instrucción, en la sección siguiente se analiza un estudio realizado en el Centro de Psicología Educativa y Tecnología de Lovaina (CIP&T) que abordaba la solución de problemas de expresión matemática de los niños. En este estudio de intervención con alumnos de escuelas primarias superiores, se concibió y evaluó un entorno de aprendizaje innovador, constructivo y colaborador, centrado en el establecimiento de un enfoque consciente, estratégico y autorregulado para la solución de problemas matemáticos.

Diseño de comunidades de aprendizaje de alta eficacia para la solución de problemas matemáticos

En la región flamenca de Bélgica, en el año escolar 1998/99, se pusieron en práctica nuevas normas relativas a la educación primaria (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1997). Con respecto a las matemáticas – y en armonía con otros documentos de reforma como el relativo al *Curriculum and evaluation standards for school mathematics* [Programa de estudios y estándares de evaluación relativos a las matemáticas escolares] (National Council of Teachers of Mathematics, 1989) de los Estados Unidos de América–, estos nuevos estándares insisten (más de lo que lo habían hecho hasta ahora) en la importancia del razonamiento matemático y en la competencia para resolver problemas y su aplicabilidad a situaciones de la vida real, así como a la adopción de actitudes y creencias más positivas con respecto a las matemáticas. Como aportación a la aplicación de estas nuevas normas, realizamos un proyecto de investigación – encargado por el Departamento de Educación del Gobierno Flamenco – destinado a concebir y evaluar un entorno de aprendizaje eficaz, que pueda inducir a los escolares de enseñanza primaria superior a utilizar procedimientos de aprendizaje adecuados para adquirir la competencia deseada en la solución de problemas matemáticos, así como creencias positivas con respecto a las matemáticas.

En armonía con la estrategia descrita en la sección anterior, el entorno del aprendizaje en el aula se modificó fundamentalmente, y su concepción, puesta en práctica y evaluación se realizaron en estrecha cooperación con los profesores de las cuatro aulas experimentales que participaron y sus directores. El entorno del aprendizaje estaba constituido por una serie de 20 lecciones que impartían profesores normales (para un informe más detallado acerca de este estudio, véase Verschaffel, *et al.*, 1999b; Verschaffel, *et al.*, 1998).

El medio pedagógico en las cuatro clases que participaban en el experimento se modificó esencialmente con respecto a los componentes siguientes: el contenido del aprendizaje y de la enseñanza, la índole de los problemas, las técnicas pedagógicas y la cultura de la clase.

En primer lugar, en lo que respecta al contenido, el medio pedagógico se concentraba en la adquisición por parte de los alumnos de una estrategia metacognoscitiva general para resolver problemas de aplicación matemática que constaba de cinco etapas y que comprendía un conjunto de ocho estrategias heurísticas que son especialmente valiosas en las dos primeras etapas de esa estrategia (véase el cuadro 1). La adquisición de esta estrategia para resolver problemas entraña: a) el conocimiento de las diferentes fases de un proceso capaz de resolver

problemas (enseñanza de la sensibilización); b) la capacidad de supervisar y evaluar las propias actividades durante las diferentes fases del proceso de solución (formación de autorregulación); y c) el dominio de las ocho estrategias heurísticas (formación en estrategia heurística).

CUADRO 1. El modelo competente de solución de problemas que subyace al medio pedagógico

ETAPA 1: CREACION DE UNA REPRESENTACION MENTAL DEL PROBLEMA	
Heurística:	Elaboración de una descripción
	Elaboración de una lista, un plan o un cuadro
	Distinción de los datos pertinentes de los datos improcedentes
	Utilización de los propios conocimientos del mundo real
ETAPA 2: DECISION DE LA MANERA DE RESOLVER EL PROBLEMA	
Heurística:	Preparación de un organigrama
	Conjetura y verificación
	Búsqueda de un modelo
	Simplificación de los números
ETAPA 3: REALIZACION DE LOS CALCULOS NECESARIOS	
ETAPA 4: INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS Y FORMULACION DE UNA RESPUESTA	
ETAPA 5: EVALUACION DE LA SOLUCION	

En segundo lugar, se utilizó un conjunto variado de problemas realistas (auténticos), difíciles y abiertos, cuidadosamente concebidos que difieren sustancialmente de las tareas tradicionales de los libros de texto. Además, esos problemas se presentaban en formas diferentes: un texto, un artículo de periódico, un folleto, un tebeo, un cuadro o una combinación de varias de esas formas. En la figura 1 se da un ejemplo.

A Wim le gustaría columpiarse de una rama de un viejo árbol gigante. La rama tiene una altura de cinco metros. Wim ya se ha hecho un asiento de madera adecuado para su columpio. Ahora Wim va a comprarse una cuerda. ¿Cuántos metros de cuerda tendrá que comprar?

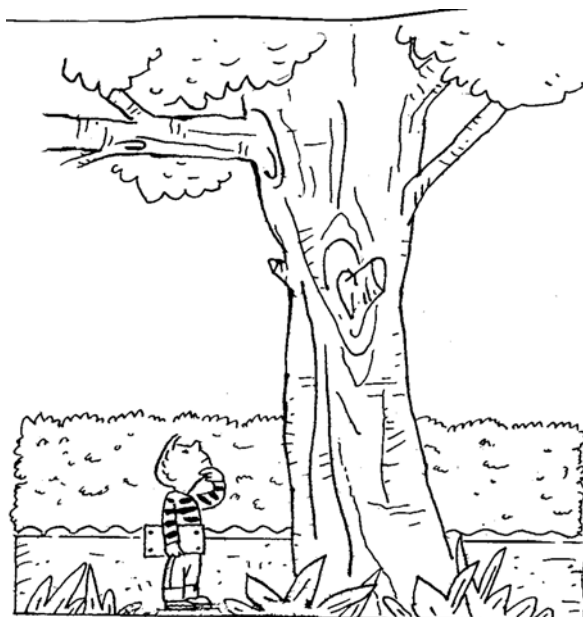


FIGURA 1. Ejemplo de un problema utilizado en la lección acerca de la expresión heurística “Utilice su conocimiento del mundo real” (fase 1).

En tercer lugar, se creó una comunidad de aprendizaje mediante la aplicación de un conjunto variado de técnicas pedagógicas de activación e interactivas. El modelo pedagógico básico para cada período lectivo estaba constituido por la siguiente secuencia de actividades en el aula: 1) una breve introducción para toda la clase; 2) dos cometidos realizados en grupos heterogéneos fijos de tres a cuatro alumnos, cada uno de los cuales iba seguido de un debate en el que participaba toda la clase; y 3) una tarea individual seguida también de un debate de toda la clase. Durante toda la clase, la función del profesor consistía en estimular y apoyar a los alumnos para que participaran y en reflejar los tipos de actividades cognoscitivas y metacognoscitivas que formaban parte del modelo de solución eficaz de los problemas. Esos apoyos pedagógicos se iban reduciendo gradualmente a medida que los alumnos adquirían mayor competencia y conciencia de su actividad de solución de problemas y adoptaban de ese modo una mayor responsabilidad con respecto a sus propios procesos de aprendizaje y solución de problemas.

En cuarto lugar, se creó una cultura pedagógica innovadora mediante el establecimiento de normas nuevas sociomatemáticas acerca del aprendizaje y de la enseñanza de la solución de problemas, destinada a promover actitudes y creencias positivas con respecto a las matemáticas en los niños, pero también en los profesores. Aspectos habituales de esta cultura pedagógica eran: a) el estímulo de los alumnos para que expresaran y reflejaran sus propias estrategias de solución, las concepciones erróneas, las creencias y las impresiones con respecto a la solución de problemas matemáticos; b) el examen de lo que constituye un buen problema, una buena respuesta y un buen procedimiento de solución (verbigracia, “a menudo existen diferentes formas de resolver un problema”; “para algunos problemas, una estimación aproximada es una respuesta preferible a un número exacto”); c) el replanteamiento de la función del profesor y de los alumnos en la clase de matemáticas (verbigracia, “la clase en conjunto decidirá cuál de las soluciones obtenidas es la óptima después de efectuar una evaluación de los pros y contras de las diferentes respuestas”).

En armonía con la posición anteriormente adoptada, este medio de aprendizaje se preparó en asociación con los profesores de las clases experimentales participantes y sus directores. Antes, durante y después de la intervención en las clases, el equipo de investigación, los cuatro profesores y sus directores asistieron a una serie de reuniones. El modelo de perfeccionamiento del personal docente adoptado hacía hincapié en la creación de un contexto social en el que los profesores y los investigadores aprendían recíprocamente mediante un debate y una reflexión constantes sobre los principios básicos del medio de aprendizaje, los materiales docentes elaborados y las prácticas de los profesores durante las clases. Esto produjo, entre otros resultados, un conjunto de 10 directrices generales para el personal docente, que abarcaban las medidas que deberían adoptarse antes, durante y después de las tareas individuales y colectivas destinadas a reforzar la eficacia del medio de aprendizaje. En la guía del profesor, cada una de esas diez directrices (véase el cuadro 2) iba acompañada de una explicación de su objetivo, así como de varios ejemplos elaborados de su puesta en práctica.

CUADRO 2. Directrices generales para el personal docente antes, durante y después de las tareas individuales y de grupo

ANTES	
1.	Relacionar el nuevo aspecto (heurístico, fase de solución del problema, etc.) con lo que ya se ha aprendido antes.
2.	Facilitar una buena orientación con respecto a la nueva tarea.
DURANTE	

3. Observar el trabajo del grupo y facilitar las indicaciones adecuadas cuando sea necesario.
4. Estimular la articulación y la reflexión.
5. Estimular el pensamiento activo y la cooperación de todos los miembros del grupo (especialmente de los más débiles).

DESPUES

6. Demostrar la existencia de diferentes soluciones y métodos de solución adecuados para el mismo problema.
 7. Evitar la imposición de soluciones y métodos de solución a los alumnos.
 8. Prestar atención a las capacidades heurísticas y metacognoscitivas deseadas del modelo para una solución del problema eficaz y la utilización de este modelo como base para el debate.
 9. Estimular al mayor número posible de discípulos para que participen en el debate de toda la clase y que contribuyan a él.
 10. Abordar los aspectos (positivos tanto como negativos) de la dinámica de grupo.
-

Con miras a contribuir a la construcción de teoría se evaluaron los efectos del medio de aprendizaje en los alumnos en un experimento con una concepción de prueba anterior, prueba posterior y prueba de retención con un grupo experimental y un grupo de referencia comparable, utilizando una amplia variedad de técnicas de recopilación y análisis de datos. Los resultados se pueden resumir como sigue. Según las puntuaciones en una prueba previa autorredactada del problema de expresión escrita y en una prueba posterior paralela y una prueba de retención, la intervención produjo – en comparación con el grupo de referencia – un efecto positivo importante y estable en las capacidades de los alumnos experimentales con respecto a la solución de problemas de aplicación matemática. El medio de aprendizaje produjo asimismo una repercusión positiva importante – aunque reducida – en la satisfacción y persistencia de los niños en la solución de problemas matemáticos, y en sus creencias y actitudes relacionadas con las matemáticas, según las mediciones de un cuestionario de autoevaluación de tipo Likert. Los resultados de una prueba de logros uniforme mostraron que la atención excepcional prestada durante las clases de matemáticas con respecto a las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, las creencias y las actitudes en las clases experimentales no tuvieron una influencia negativa en los resultados del aprendizaje de otras partes más tradicionales del programa de estudios de matemáticas. Al contrario, se produjo incluso un efecto de transferencia positivo importante; de hecho, las clases experimentales obtuvieron resultados considerablemente mejores que las clases de referencia en la prueba uniforme de logros. El análisis de las notas escritas de los alumnos en sus hojas de respuesta de la prueba del problema de expresión mostraban que los mejores resultados de los niños experimentales eran paralelos con un aumento muy sustancial en la utilización espontánea de

las estrategias heurísticas enseñadas en el medio de aprendizaje; esta conclusión fue confirmada por un análisis cualitativo de las videocintas de los procesos de solución de problemas de tres grupos de dos niños de cada clase experimental antes y después de la intervención. Por último, descubrimos que no sólo los alumnos de capacidad alta y media, sino también los de capacidad baja se beneficiaron considerablemente – aunque en menor grado – de la intervención en todos los aspectos que se acaban de mencionar. Desde una perspectiva teórica, estos resultados muestran que un medio de aprendizaje considerablemente modificado, unido a un conjunto de problemas de expresión cuidadosamente concebidos con unos métodos de enseñanza altamente interactivos y la introducción de nuevas normas sociomatemáticas en el aula, pueden contribuir a la creación de unas comunidades de aprendizaje altamente eficaces que aumentan de modo sustancial la competencia cognoscitiva y metacognoscitiva de los alumnos en la solución de problemas de expresión matemática.

Con la finalidad de contribuir a la innovación de las prácticas pedagógicas, es importante en primer lugar indicar que los cuatro profesores experimentales aplicaron el medio de aprendizaje de una manera satisfactoria, aunque entre ellos se observaron claras diferencias con respecto a los distintos componentes de una descripción de la aplicación. Además, resultan prometedoras las siguientes conclusiones, extraídas de una amplia entrevista con los cuatro profesores experimentales después de la intervención pero antes de que conocieran los resultados de los niños. En primer lugar, consideraban el modelo de cinco fases para la solución eficaz de los problemas como adecuado y alcanzable por los alumnos de quinto curso. En segundo lugar, evaluaron el contenido y la organización del medio de aprendizaje muy positivamente y se quedaron muy satisfechos del apoyo y la ayuda obtenidos durante la realización de la intervención. Por último, manifestaron un gran entusiasmo acerca de su participación activa en el proyecto; que esto representa algo más que una simple impresión momentánea lo demuestra el hecho de que tres de ellos estuvieron inmediatamente dispuestos a participar en un experimento posterior similar y de una concepción que requería también un gran esfuerzo, con respecto a la comprensión de la lectura y que ellos, y en las escuelas en las que existían más de una clase de quinto curso paralela, incluso sus colegas siguen aplicando los principios básicos del medio de aprendizaje en su enseñanza de las matemáticas. Entretanto, los materiales pedagógicos se habían revisado y transformado de una forma que los hacía más adecuados para ser utilizados en la práctica pedagógica y en la capacitación de personal docente (Verschaffel, *et al.*, 1999a), a condición, no obstante, de que fueran acompañados de una orientación y un apoyo pedagógico sustanciales. En realidad, como advirtió el Cognition and Technology Group at Vanderbilt [Grupo de Conocimiento y

Tecnología de Vanderbilt] (1997), los cambios que estamos pidiendo que hagan los profesores son “demasiado complejos para ser comunicados de manera resumida en un taller y luego establecidos aisladamente una vez que los profesores vuelven a sus escuelas” (pág. 116).

Los resultados de este estudio nos alentaron a agrupar, en una investigación posterior, las ideas y los principios teóricos relacionados con el aprendizaje socio-constructivista de las matemáticas y con el perfeccionamiento profesional de los profesores con una segunda tendencia de la teoría y la investigación centrada en los aspectos (meta)cognoscitivos de la construcción de conocimientos colaborativa y en un fomento de la competencia con apoyo de la computadora. Teniendo en cuenta las pruebas empíricas existentes que muestran que el aprendizaje colaborativo con apoyo de la computadora es un medio prometedor para mejorar el aprendizaje y la instrucción (Lehtinen, *et al.*, 1999), enriquecimos el medio de aprendizaje concebido en un estudio anterior con un componente de aprendizaje colaborativo con apoyo de la computadora, a saber, el “Foro del conocimiento”, un *software* utilitario para la preparación, el almacenamiento y el uso compartido de notas, y el intercambio de observaciones al respecto, y para apoyar a los estudiantes en su adquisición de operaciones cognoscitivas concretas y de conceptos particulares (Scardamalia y Bereiter, 1998). La figura 2 ilustra la presentación de un problema de expresión difícil, auténtico y estimulante utilizando el “Foro del conocimiento”.

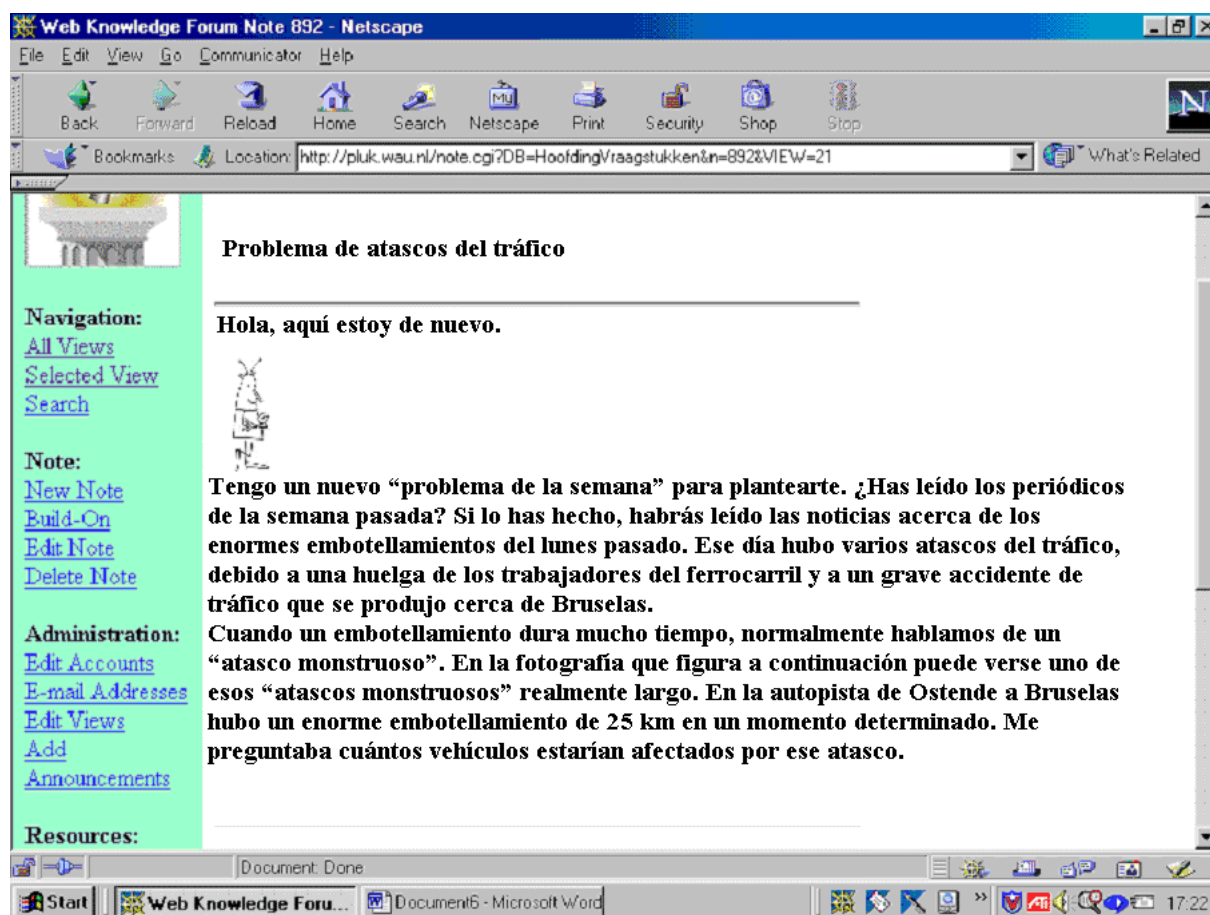


FIGURA 2. El problema de los atascos del tráfico

El medio de aprendizaje concebido se puso en práctica en dos clases de quinto curso y en dos clases de sexto curso de una escuela primaria flamenca durante un período de 17 semanas (dos horas a la semana). Con arreglo al experimento concebido anteriormente, este estudio ha puesto de manifiesto que es posible crear una comunidad de aprendizaje con apoyo de la computadora altamente eficaz para la enseñanza y el aprendizaje de la solución de problemas matemáticos en la escuela primaria superior. Tiene particular importancia que los profesores sintieran un gran entusiasmo acerca de su participación en la investigación. Su valoración positiva del medio de aprendizaje en lo que respecta tanto al enfoque de la enseñanza de la solución de problemas como a la utilización del “Foro del conocimiento” como instrumento de apoyo del aprendizaje: por ejemplo, comunicaron varios cambios positivos observados en sus alumnos, como un planteamiento más consciente y reflexivo de los problemas de expresión. El medio de aprendizaje fue también aceptado con entusiasmo por la mayoría de los alumnos. Al final de la intervención, manifestaron la opinión de que les había agradado esa manera de resolver problemas de expresión mucho más que el método tradicional. Muchos de los niños comunicaron asimismo que habían aprendido algo nuevo,

tanto acerca de la tecnología de la información como acerca de la solución de problemas matemáticos (para un informe más detallado del estudio, véase Verschaffel, *et al.*, 2000).

Debate y repercusiones

Las investigaciones de intervención presentadas en la sección anterior se llevaron a cabo con un doble objetivo: a) contribuir a la innovación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en armonía con una nueva concepción de las metas de la enseñanza de las matemáticas; y b) impulsar la construcción de teoría acerca del aprendizaje de capacidades cognoscitivas y metacognoscitivas de alto nivel con respecto a la solución de problemas matemáticos a partir de la instrucción. Los resultados respaldan la opinión de que nuestra comprensión actual del aprendizaje productivo como un proceso activo, constructivo, colaborativo y cada vez más autorregulado puede orientar la concepción de medios de aprendizaje nuevos, pero también prácticamente aplicables, que son muy eficaces, con miras a estimular la competencia de los niños en una esfera importante como la solución de problemas matemáticos. Hemos obtenido resultados similares en una reciente investigación en la que se concibió un medio de aprendizaje eficaz para la comprensión estratégica de la lectura en cinco cursos (De Corte, Verschaffel y Van de Ven, en preparación), pero también en un proyecto destinado a mejorar el conocimiento metacognoscitivo y las capacidades de autorregulación en estudiantes universitarios de primer año en economía empresarial (Masui y De Corte, 1999). Aunque esas conclusiones son muy prometedoras, debemos estar asimismo conscientes de que su aportación al logro de nuestro doble objetivo recién mencionado sigue siendo bastante modesta.

Desde la perspectiva de la innovación de las prácticas pedagógicas, los resultados no deben ser sobreestimados. A este respecto, es interesante examinar los estudios desde la perspectiva presentada por el Grupo de Conocimiento y Tecnología de Vanderbilt (1996) con respecto a la relación recíproca entre teorías del aprendizaje y práctica pedagógica. Más concretamente, el grupo ha elaborado un marco interesante para examinar la investigación en tecnología educativa en el contexto de la teoría del aprendizaje y de la práctica pedagógica (véase la figura 3). Su marco de examen de la tecnología en contexto consta de dos dimensiones:

- los contextos de la investigación que van desde marcos de laboratorio *in vitro* situados por encima de las aulas individuales hasta conjuntos conectados de aulas y escuelas;

- los contextos teóricos que van desde el modelo de transmisión del aprendizaje con relación a los modelos constructivistas aplicados durante una parte de la jornada escolar hasta los métodos constructivistas utilizados durante toda la escolaridad.

	In vitro Laboratorio	In vivo Clases individuales y escuelas	En conexión Clases, escuelas y comunidades	
Modelos de transmisión	1	2	3	Contexto teórico
Modelos constructivistas: parte de la jornada escolar	4	5	6	
Modelos constructivistas: toda la escolaridad	7	8	9	
	Contexto de investigación			

FIGURA 3. Marco LTC (Looking at Technology in Context) (Grupo de Conocimiento y Tecnología de Vanderbilt, 1996)

La dificultad, en lo que respecta no sólo a la investigación de la tecnología pedagógica sino también a la investigación sobre el aprendizaje y la instrucción en general, estriba en pasar al segundo e incluso al tercer nivel del marco del examen de la tecnología en contexto. Las intervenciones proyectadas y aplicadas en los estudios presentados más arriba corresponden a la casilla 5 del marco del examen de la tecnología en contexto, que se refiere a los medios de aprendizaje innovadores y de orientación constructivista relacionados con sólo una parte de la escolaridad. Esto dista todavía mucho de abarcar la totalidad del programa de estudios en armonía con el enfoque esencial de los principios básicos de las comunidades de aprendizaje altamente dinámicas deseadas. Además, debemos comprender que la puesta en práctica eficaz de los entornos de aprendizaje, como los establecidos en nuestros experimentos de diseño, exigen un gran esfuerzo a los profesores y requieren cambios radicales en su función y prácticas de enseñanza. En lugar de ser la principal, por no decir la única fuente de información – como suele seguir sucediendo en la práctica pedagógica normal–, el profesor pasa a ser un miembro “privilegiado” de la comunidad de creación de conocimientos, que conforma un clima intelectualmente estimulante, da forma al aprendizaje

y a las actividades de solución de problemas, hace preguntas estimulantes, presta apoyo a los educandos mediante clases de recuperación y orientación, y promueve la actuación de los estudiantes y su responsabilidad con respecto a su propio aprendizaje. La difusión de esta nueva perspectiva con relación al aprendizaje y a la enseñanza ampliamente extendida tardará cierto tiempo en producirse y requerirá un gran esfuerzo en la asociación entre investigadores y profesionales. En realidad, no se trata sólo de adquirir un conjunto de nuevas técnicas pedagógicas, sino que se requiere un cambio fundamental y profundo en las creencias, las actitudes y la mentalidad de los profesores. Esa tarea trasciende la esfera de la investigación del aprendizaje y la instrucción, y constituye un reto para la colaboración entre investigadores pedagógicos con una variedad de conocimientos especializados; por ejemplo, es indispensable tener en cuenta las dimensiones contextual, social y orgánica de las clases y las escuelas en las que se introducen reformas (Stokes, *et al.*, 1997).

Pasemos ahora al segundo objetivo del método de diseño de la investigación, a saber, la contribución a la elaboración de una teoría del aprendizaje de la instrucción. A este respecto, es oportuno hacer algunas consideraciones metodológicas. Debido a la concepción casi experimental de nuestros estudios de intervención, la complejidad de los entornos de aprendizaje y la dimensión bastante reducida de los grupos experimentales, es imposible establecer la importancia relativa de los distintos componentes de las intervenciones en la producción de los efectos positivos sobre la utilización y la transferencia de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. Desde una perspectiva analítica, esto se considera frecuentemente como una deficiencia metodológica de los experimentos concebidos. En este caso nos enfrentamos con la tensión conocida entre lo que Fenstermacher y Richardson (1994) han denominado la orientación disciplinaria frente a la educativa en la psicología pedagógica. Como la orientación disciplinaria ha predominado durante gran parte del siglo XX, el tipo imperante de investigación consistió durante mucho tiempo en estudios en los que eran “marcos de laboratorio *in vitro*” caracterizados por una gran preocupación por la validez interna y que, en consecuencia, incluían un alto grado de precisión experimental. Según Salomon (1996), este planteamiento de la investigación ha desembocado en el estudio de los procesos y variables psicológicas de manera aislada y de los educandos individuales independientemente de su entorno social y cultural. Esta forma de realizar una investigación omite fácilmente aspectos pedagógicamente importantes y, por consecuencia, carece de pertinencia o de validez ecológica en el aula. Por ese motivo, el método más sistémico de nuestros estudios es perfectamente adecuado y defendible cuando el interés se centra en evaluar la calidad y la eficacia de una intervención de múltiples componentes tal como está

representada por nuestros entornos de aprendizaje colaborativo eficaces (Brown *et al.*, 1996). De hecho, es plausible dar por supuesto que es la combinación de diferentes aspectos del diseño, el contenido y la puesta en práctica de los entornos la que explica los progresos del aprendizaje. Todo esto no significa en modo alguno que el enfoque sistémico no pueda complementarse de manera positiva con una investigación más analítica, como estudios en los que diferentes versiones de complicados entornos del aprendizaje se comparen sistemáticamente con vistas a la identificación de los aspectos que contribuyen de manera particular a su gran eficacia y éxito. Además, la participación de un gran número de clases experimentales en las investigaciones futuras permitirá llegar a conclusiones más fiables y ampliamente aplicables acerca de la eficacia de los medios de aprendizaje, pero al mismo tiempo estudiar más sistemáticamente la relación entre la aplicación de esas intervenciones de los profesores, por un lado, y los resultados del aprendizaje de sus discípulos, por el otro.

Referencias

- Brown, A.L. 1992. Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings [Investigaciones de intervención: retos teóricos y metodológicos en la creación de intervenciones complejas en los entornos de la clase]. *The journal of the learning sciences* (Hillsdale, Nueva Jersey), vol. 2, págs. 141-178.
- . 1994. The advancement of learning [Los progresos del aprendizaje]. *Educational researcher* (Washington, DC), vol. 28, n° 8, págs. 4-12.
- Brown, J.S.; Collins, A.; Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning [Conocimiento situado y la cultura del aprendizaje]. *Educational researcher* (Washington, DC), vol. 18, n° 1, págs. 32-42.
- Brown, R. *et al.* 1996. A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers [Validación casi experimental de la instrucción en estrategias de transacción con lectores de segundo curso de bajo rendimiento]. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 88, págs. 18-37.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt [Grupo de Conocimiento y Tecnología de Vanderbilt]. 1996. Looking at technology in context: a framework for understanding technology and education research [Examen de la tecnología en su contexto: marco para la comprensión de la tecnología y la investigación pedagógica]. En: Berliner, D.C.; Calfee, R.C., redactores. *Handbook of educational psychology*, págs. 807-840. Nueva York, NY, Macmillan.
- . 1997. *The Jasper Project: lessons in curriculum, instruction, assessment and professional development* [El proyecto Jasper: lecciones en programas de estudio, instrucción, evaluación y perfeccionamiento profesional]. Mahwah, Nuevo Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A. 1992. Toward a design science of education [Hacia una ciencia del diseño de la educación]. En: Scanlon, E.; O'Shea, T. (comps.). *New directions in educational technology*. Berlín, Springer-Verlag. (NATO-ASI Series F: Computers and Systems Sciences, vol. 96, págs. 15-22.)
- De Corte, E. 2000. Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology [Asociación de la creación de teoría y el mejoramiento de la práctica escolar: reto permanente a la psicología educativa]. *Learning and instruction* (Tarrytown, NY), vol. 10, págs. 249-256.
- De Corte, E.; Verschaffel, L.; Van de Ven, A. En preparación. *Improving text comprehension strategies in upper primary school children: a design experiment* [Mejoramiento de las estrategias de comprensión del texto en los escolares de enseñanza primaria superior: una investigación de intervención].
- European Round-Table of Industrialists [Mesa Redonda Europea de Industriales] (ERT). 1995. *Education for Europeans: towards a learning society* [La educación para los europeos: hacia una sociedad del aprendizaje]. Bruselas, ERT.

- Fenstermacher, G.D.; Richardson, V. 1994. Promoting confusion in educational psychology: how is it done? [Impulso de la confusión en la psicología educativa: ¿cómo se produce?] *Educational psychologist* (Hillsdale, Nuevo Jersey), vol. 29, págs. 49-55.
- Glaser, R. 1976. Components of a psychology of instruction: toward a science of design [Componentes de una psicología de la instrucción: hacia una ciencia del diseño]. *Review of educational research* (Washington, DC), vol. 46, págs. 1-24.
- Glaser, R.; Bassok, M. 1989. Learning theory and the study of instruction [La teoría del aprendizaje y el estudio de la instrucción]. *Annual review of psychology* (Palo Alto, California), vol. 40, págs. 631-666.
- Glaser, R.; Lieberman, A.; Anderson, R. 1997. "The vision thing": educational research and AERA in the 21st century. Part 3: Perspectives on the research/practice relationship ["El aspecto de la visión": la investigación pedagógica y la AERA en el siglo XXI. Tercera parte: Perspectivas de la relación entre investigación y práctica]. *Educational researcher* (Washington, DC), vol. 26, n° 7, págs. 24-25.
- Kalmykova, Z.I. 1966. Methods of scientific research in the psychology of instruction [Métodos de investigación científica en la psicología de la instrucción]. *Soviet education* (Preston, Reino Unido), vol. 8, n° 6, págs. 13-23.
- Lehtinen, E. et al. 1999. *Computer-supported collaborative learning: a review* [Examen del aprendizaje colaborativo con apoyo de la computadora]. Nijmegen, Países Bajos, Universidad de Nijmegen, Departamento de Ciencias Educativas. (The J.H.G.I. Giesbers Reports on Education, n° 10.)
- Lesgold, A.M. et al. 1978. *Cognitive psychology and instruction* [Psicología cognoscitiva e instrucción]. Nueva York, Londres, Plenum Press.
- Masui, C.; De Corte, E. 1999. Enhancing learning and problem-solving skills: orienting and self-judging, two powerful and trainable learning tools [Mejoramiento de las capacidades de aprendizaje y de solución de problemas: orientación y autovaloración, dos instrumentos de aprendizaje eficaces y susceptibles de instrucción]. *Learning and instruction* (Tarrytown, NY), vol. 9, págs. 517-542.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. 1997. *Gewoon basisonderwijs: Ontwikkelings-doelen en eindtermen. Besluit van mei '97 en decreet van juli '97* [Normas educativas para la enseñanza elemental]. Bruselas, Departamento Onderwijs, Centrum voor Informatie en Documentatie.
- National Council of Teachers of Mathematics [Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas]. 1989 *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. [Programa de estudios y normas de evaluación de las matemáticas escolares]. Reston, Virginia, National Council of Teachers of Mathematics.
- National Research Council. Committee on Learning Research and Educational Practice [Comité de Investigaciones sobre el Aprendizaje y la Práctica Pedagógica]. 1999. *How people learn: bridging research and practice*. [Cómo se aprende: relación entre la investigación y la práctica]. Washington, DC, National Academy Press.
- Salomon, G. 1996. Unorthodox thoughts on the nature and mission of contemporary educational psychology [Pensamientos no ortodoxos sobre la naturaleza y misión de la psicología educativa contemporánea]. *Educational psychology review* (Nueva York, NY), vol. 8, págs. 397-417.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. 1998. *Web Knowledge Forum: user guide* [Foro del conocimiento de la Red : guía del usuario]. Santa Cruz, California, Learning in Motion.
- Stokes, L.M. et al. 1997. *Theory-based reform and problems of change: contexts that matter for teachers' learning and community* [Reforma basada en la teoría y problemas del cambio: contextos que cuentan para el aprendizaje de los profesores y la comunidad]. Stanford, California, Center for Research on the Context of Secondary Teaching, School of Education, Stanford University.
- van Parreren, C.F.; Carpay, J.A.M. 1972. *Sovjetpsychologen aan het woord* [Los psicólogos soviéticos toman la palabra]. Groningen, Países Bajos, Wolters-Noordhoff.
- Verschaffel, L. et al. 1998. *Leren oplossen van wiskundige contextproblemen in de bovenbouw van de basisschool* [Aprendizaje para resolver problemas de carácter matemático en la escuela primaria superior]. Lovaina, Países Bajos, Universitaire Pers Leuven. (Studia Paedagogica, 22.)
- Verschaffel, L. et al. 1999a. *Leren oplossen van vraagstukken. Een lessenreeks voor leerlingen uit de hoogste klassen van de basisschool* [Aprendizaje para resolver problemas de expresión: serie de lecciones destinadas a los alumnos de la escuela primaria superior]. Diegem, Bélgica, Kluwer.
- Verschaffel, L. et al. 1999b. Learning to solve mathematical application problems: a design experiment with fifth graders [Aprendizaje para resolver problemas de aplicación matemática: investigación de intervención para los alumnos de quinto curso]. *Mathematical thinking and learning* (Mahwah, Nuevo Jersey), vol. 1, págs. 195-229.
- Verschaffel, L. et al. 2000. Supporting mathematical problem solving and posing in Flemish upper elementary school children by means of Knowledge Forum [Apoyo para la solución y planteamiento de problemas matemáticos proporcionado a los niños de la escuela elemental superior flamenca por medio del Foro del Conocimiento]. En: Van der Meijden, H.; Simons, R.J.; de Jong, F. (comps.). *Computer-supported collaborative learning networks in primary and secondary education. Annex 2. Case studies*, págs. 1-29. Nijmegen, Países Bajos, Universidad de Nijmegen. (TSER Project n° 2017.)

Weinert, F.E.; De Corte, E. 1996. Translating research into practice [Conversión de las investigaciones en prácticas]. En: De Corte, E.; Weinert, F.E. (comps.). *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*, págs. 43-50. Oxford, Reino Unido, Elsevier Science.

ÍNDICE

Volumen XXXII, 2002

Nº 1, 2002, págs. 3–140

Nº 2, 2002

Nº 3, 2002

Nº 4, 2002

BUCHERT, L. Education para todos: ¿un sueño posible?, 5

MOCKUS, A. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura, 19

TIANA, A. ¿Están preparados nuestros jóvenes?, 39

BENAVOT, A. Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación, 53

AKUMFI, C.A. Aprender a vivir juntos en Ghana y África occidental: problemas y soluciones, 83

ROUISSI, M. Aprendizaje para la convivencia: parte integrante de la educación cívica, 91

TOH, S.-H. Construcción de la paz y educación para la paz: experiencias locales, reflexiones globales, 97

WEIDENFELD, H.C.W. Conflictos constructivos: el aprendizaje de la tolerancia como fundamento de la democracia, 105

O-SAKI, K.M.; OBELEGU AGU, A. Un estudio sobre la interacción en el aula en las escuelas primarias de la República Unida de Tanzania, 119

OBELEGU AGU, A.; O-SAKI, K.M. Un estudio sobre la interacción en el aula en las escuelas primarias de la República Unida de Tanzania, 119

REGNIER, J.-P. Yves Brunsvick (1921-1999), 135

BRASLAVSKY, C.; SCHENKER, I. Reforzar la reacción de los sistemas educativos ante el VIH/SIDA, nº 2

SCHENKER, I.; BRASLAVSKY, C. Reforzar la reacción de los sistemas educativos ante el VIH/SIDA, nº 2

HERNES, G. La UNESCO contra el VIH/SIDA: la historia y diez enseñanza, nº 2

DiCLEMENTE, R.J.; CROSBY, R.A.; WINGOOD, G.M. La prevención del VIH en adolescentes: deficiencias detectadas y enfoques nuevos, nº 2

WINGOOD, G.M.; DiCLEMENTE, R.J.; CROSBY, R.A. La prevención del VIH en adolescentes: deficiencias detectadas y enfoques nuevos, nº 2

CROSBY, R.A.; DiCLEMENTE, R.J.; WINGOOD, G.M. La prevención del VIH en adolescentes: deficiencias detectadas y enfoques nuevos, nº 2

MANNAH, S. La compleja tarea de educar sobre el VIH/SIDA en las escuelas: una experiencia en Sudáfrica, nº 2

SORAVISUTR, C. El papel de los institutos educativos respecto al SIDA en Tailandia, nº 2

SOUZA, P.R. Brasil: iniciativas del Ministerio de Educación para prevenir y controlar el VIH/SIDA, nº 2

SCHAALMA, H.P.; KOK, G.; ABRAHAM, C.; HOSPERS, H.J.; KLEPP, K.-I.; PARCEL, G.S. Educación sobre el VIH para los jóvenes: eficacia de las intervenciones, formulación de programas e investigación futura, nº 2

KOK, G.; SCHAALMA, H.P.; ABRAHAM, C.; HOSPERS, H.J.; KLEPP, K.-I.; PARCEL, G.S. Educación sobre el VIH para los jóvenes: eficacia de las intervenciones, formulación de programas e investigación futura, nº 2

ABRAHAM, C.; SCHAALMA, H.P.; KOK, G.; HOSPERS, H.J.; KLEPP, K.-I.; PARCEL, G.S. Educación sobre el VIH para los jóvenes: eficacia de las intervenciones, formulación de programas e investigación futura, nº 2

HOSPERS, H.J.; ABRAHAM, C.; SCHAALMA, H.P.; KOK, G.; KLEPP, K.-I.; PARCEL, G.S. Educación sobre el VIH para los jóvenes: eficacia de las intervenciones, formulación de programas e investigación futura, nº 2

KLEPP, K.-I.; PARCEL, G.S.; ABRAHAM, C.; SCHAALMA, H.P.; KOK, G.; HOSPERS, H.J. Educación sobre el VIH para los jóvenes: eficacia de las intervenciones, formulación de programas e investigación futura, nº 2

PARCEL, G.S.; KLEPP, K.-I.; ABRAHAM, C.; SCHAALMA, H.P.; KOK, G.; HOSPERS, H.J. Educación sobre el VIH para los jóvenes: eficacia de las intervenciones, formulación de programas e investigación futura, nº 2

MUSSO, S.; FANGET, D.; CHERABI, K. Una perspectiva árabe-musulmana, nº 2

FANGET, D.; MUSSO, S.; CHERABI, K. Una perspectiva árabe-musulmana, nº 2

CHERABI, K.; FANGET, D.; MUSSO, S. Una perspectiva árabe-musulmana, nº 2

KURIAN, M. Una perspectiva cristiana, nº 2

STEINBERG, A.; HALPERIN, M. Una perspectiva judía, nº 2

HALPERIN, M.; STEINBERG, A. Una perspectiva judía, nº 2

SHEKHTMAN, A. Cómo me enteré de la existencia del SIDA, nº 2

RIMAL, R. Cómo me enteré de la existencia del SIDA, nº 2

- WALLACE, E.T. Cómo me enteré de la existencia del SIDA, nº 2
- ARIEH, I.G. Cómo me enteré de la existencia del SIDA, nº 2
- NDIAYE, M. Cómo me enteré de la existencia del SIDA, nº 2
- MONZÓN, O.T. Jonathan Mann (1947-1998), nº 2
- BRASLAVSKY, C. La demanda aumenta, pero las condiciones siguen siendo insuficientes, nº 3
- HERFKENS, E.L. Acelerar los esfuerzos en favor de la educación para todos: reducir la pobreza mediante la educación básica, nº 3
- AVALOS, B. Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones, nº 3
- ELLIOT, J. La paradoja de la reforma educativa en el Estado evaluador: consecuencias para la formación docente, nº 3
- ROBINSON, M. Reforma docente en Sudáfrica: desafíos, estrategias y debates, nº 3
- TALAVERA, M.L. Innovación y resistencia al cambio en escuelas bolivianas, nº 3
- DIEZ, M.E. La innovación en la formación de docentes: un ejemplo y un contraejemplo de reforma basada en estándares en los Estados Unidos de América, nº 3
- IGLESIAS, J. El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes, nº 3
- UNDA, M.P. La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación?, nº 3
- KANE, R.G. Cómo enseñamos a los docentes: nuevos modos de teorizar sobre la práctica y poner en práctica la teoría, nº 3
- BAZARGAN, A. La educación superior: medición del acceso y calidad. Un estudio de caso del Irán, nº 3
- RAINA, M.K. Sri Aurobindo (1872-1950), nº 3
- BRASLAVSKY, C. Una estrategia posible para reforzar las humanidades en la educación, nº 4
- BINDÉ, J. ¿Cómo será la educación del siglo XXI?, nº 4
- SIKORSKY, N. Introducción al Dossier, nº 4
- IWAI, K. La contribución de la educación artística a la vida de los niños, nº 4
- CHAFCHAOUNI, M.A. La educación artística en los países del Magreb: desarrollo del plan de estudios y de los materiales didácticos, nº 4
- WIMMER, M. La mediación artística en los procesos educativos, nº 4
- SIAULYTIENE, D. Métodos activos en la educación artística en Lituania, nº 4
- JOUBERT, L. La ciencia y el arte: nuevos paradigmas en educación y salidas profesionales, nº 4
- BARBOSA, A.M. La reconstrucción social a través del arte, nº 4
- ESPÍRITO SANTO, D. Arte, cultura y ciudadanía en los proyectos sociales del Brasil, nº 4
- KOTHARI, S. La enseñanza de la danza en la India, nº 4
- AKROFI, E.A. La enseñanza de la música en África, nº 4
- MAKHÉLÉ, C. Escribir en la escuela, nº 4
- DE CORTE, E.; VERSCHAFFEL, L. Comunidades de aprendizaje de alta eficacia: las investigaciones de intervención como medio de superar la división entre teoría y práctica, nº 4
- VERSCHAFFEL, L.; DE CORTE, E. Comunidades de aprendizaje de alta eficacia: las investigaciones de intervención como medio de superar la división entre teoría y práctica, nº 4

CORRESPONSALES DE *PERSPECTIVAS*

ALEMANIA

Profesor Wolfgang Mitter

Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung

ARGENTINA

Sr. Daniel Filmus

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

AUSTRALIA

Profesor Phillip Hughes

Australian National University, Canberra

AUSTRALIA

Dr. Phillip Jones

Universidad de Sydney

BOLIVIA

Sr. Luis Enrique López

Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para la Región Andina,
Cochabamba

BOTSWANA

Sra. Lydia Nyati-Ramahobo

Universidad de Botswana

BRASIL

Sr. Jorge Werthein

Oficina de la UNESCO en Brasilia

CHILE

Sr. Ernesto Schiefelbein

Universidad Santo Tomás

CHINA

Dr. Zhou Nanzhao

Instituto Nacional Chino de Investigación Pedagógica

COLOMBIA

Sr. Rodrigo Parra Sandoval

Fundación FES

COSTA RICA

Sra. Yolanda Rojas

Universidad de Costa Rica

ESPAÑA

Sr. Alejandro Tiana Ferrer

Facultad de Educación, Universidad de Madrid

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Wadi Haddad

Banco Mundial

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Fernando Reimers

Banco Mundial

FRANCIA

Sr. Gérard Wormser

École normale supérieure

Lettres et sciences humaines

HUNGRIA

Dr. Tamas Kozma

Instituto Húngaro de Investigación Pedagógica

JAPON

Profesor Akihiro Chiba

Universidad Internacional Cristiana

MALTA

Dr. Ronald Sultana

Facultad de Educación, Universidad de Malta

MEXICO

Dra. María de Ibarrola

Patronato del Sindicato Nacional

de Trabajadores de la Educación para

la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLONIA

Profesor Andrzej Janowski

Comisión Nacional Polaca para la UNESCO

REPUBLICA CENTROAFRICANA

Sr. Abel Koulaninga

Secretario General de la Comisión Nacional Centroafricana para la UNESCO

RUMANIA

Dr. César Birzea

Instituto de Ciencias de la Educación

SUECIA

Profesor Torsten Husén

Universidad de Estocolmo

SUIZA

Sr. Michel Carton

Institut universitaire d'études du développement, Ginebra

TAILANDIA

Sr. Vichai Tunsiri

Comisión de Educación. Asamblea Nacional.