

**UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO  
USFQ**

**Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas**

**Título del trabajo de integración curricular**

**¿Esto es arte o lo puedo tirar?**

**Mayra Alexandra Alcoser Charco**

**Artes Contemporáneas**

Trabajo de integración curricular presentado como requisito  
para la obtención del título de Licenciada en Artes Contemporáneas

Quito, 10 de diciembre de 2019

**UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO  
USFQ  
COLEGIO DE COMUNICACIÓN Y ARTES  
CONTEMPORÁNEAS**

**HOJA DE CALIFICACION DE TRABAJO DE INTEGRACION  
CURRICULAR**

**¿Esto es arte o lo puedo tirar?**

**Mayra Alexandra Alcoser Charco**

**Calificación:**

\_\_\_\_\_

**Nombre del profesor, Título académico: Ana María Garzón, MA**

**Firma del profesor:**

\_\_\_\_\_

Quito, 10 de diciembre de 2019

## © DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la política y de propiedad intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre: Mayra Alexandra Alcoser Charco

Código de estudiante: 00135983

C. I.: 200007844-0

Fecha: Quito, 10 de diciembre de 2019

## DEDICATORIA

Llena de satisfacción, dedico este proyecto de titulación a mi familia, Myrian, Darwin, Hana, y Miller, pues mi paso por la universidad ha sido un esfuerzo en conjunto y sin su apoyo estoy segura que nada de esto hubiese posible. De verdad, gracias madre por siempre estar ahí pendiente de mí.

## AGRADECIMIENTOS

Este proyecto de titulación es el resultado de un arduo trabajo personal, así como de la ayuda desinteresada de personas que aportaron enormemente para la materialización de este proyecto. Anamaría Garzón, Deborah Morillo, Daniel León, y Mariuxi Ávila, gracias totales para todos ellos.

## RESUMEN

Este trabajo de titulación tiene como resultado final la planificación de una unidad educativa – artística para ser utilizada dentro de las instituciones educativas públicas, en este caso específico 5to año de educación básica, pero a partir del cual se puede extender hacia otras edades. Lo que se busca es dinamizar las relaciones escolares profesor – alumno, y dar herramientas alternativas para generar conocimiento dentro de los salones de clase mediante aprendizajes lúdicos, no solo en temas escolares, sino para la vida en general, por ello en este proyecto se tratan temáticas informales que se dejan de lado en la educación formal, pero que son primordiales. La parte investigativa fue la base para reunir aspectos tanto del arte como de la educación, complementarlas y potenciarlas mutuamente; la educación, ámbito totalmente ajeno a mis conocimientos, aportó metodologías formales de planificación, y el arte mediante los aportes de personalidades latinoamericanas contribuyó con las bases de la planificación: juego, lenguaje y contra pedagogía, aspectos que servirán de conexión entre estos dos ámbitos aparentemente separados, pero que juntos pueden ser enormemente fructíferos.

Palabras clave: educación, arte, pedagogía, planificación curricular, unidad modelo

## ABSTRACT

This degree work has as a final result the planning of an educational - artistic unit to be used within public educational institutions, in this specific case, 5th year of basic education, but from which it can be extended to other ages. What is sought is to dynamize teacher - student school relationships, and provide alternative tools to generate knowledge within classrooms through playful learning, not only for school subjects, but for life in general, so in this project are treated informal themes that are neglected in formal education, but which are fundamental. The research part was the basis for gathering aspects of both art and education, complementing and strengthening them mutually; education, a field totally foreign to my knowledge, contributed formal planning methodologies, and art through the contributions of Latin American personalities contributed with the bases of planning: game, language and antipedagogy, aspects that will serve as a connection between these two areas apparently separated, but together they can be enormously fruitful.

Key word: education, art, pedagogy, curriculum planning, model unit.

## TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	1
Capítulo I	
El estancamiento de la evolución educacional y su contra partida.....	4
John Dewey.....	6
María Montessori.....	9
Paulo Freire.....	10
María Acaso.....	11
Louis Malaguzzi.....	13
Michel Foucault.....	16
Capítulo II	
El desplazado mundo artístico.....	18
Estudio de Hábitos Mentales.....	21
Cualidades del arte.....	25
El arte como actitud .....	26
El arte como movilizador de espacios .....	26
El arte como juego .....	27
El arte como desarrollador emocional .....	27
El arte como proceso contra pedagógico .....	28
El arte y la transpedagogía .....	29
Art Thinking .....	30
El arte como generador de cambio .....	30
El arte como lenguaje .....	31
Capítulo III	
Vínculos entre la práctica artística y la teoría de la educación.....	32
Backward Design.....	35
Desarrollo cognoscitivo según Jean Piaget.....	37
Desarrollo artístico según Viktor Lowenfeld .....	40
Capítulo IV	
Planificación de una unidad modelo artística – educativa.....	43
Conclusiones.....	49
Referencias.....	51
ÍNDICE DE ANEXOS.....	53

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla # 1: Características del desarrollo cognoscitivo entre 7 a 11 años de edad según Jean Piaget.

Tabla # 2: Desarrollo de las diferentes etapas del Principio de Conservación según Jean Piaget.

Tabla # 3: Etapas de la evolución del dibujo según Viktor Lowenfeld.

Tabla # 4: Planificación de la Unidad Modelo para niños y niñas de 10 años de centros educativos públicos.

# INTRODUCCIÓN

La sociedad, un conjunto de personas en convivencia organizada, participa de una serie de actividades asignadas socialmente como la meta de toda persona: estudiar, trabajar y tener su propia familia, se puede decir que eran la receta perfecta para que una persona pueda sentirse realizada, se dice eran porque hoy en día es aplicable cada vez a menos personas. Así, la tarea empieza desde los 3 años con una etapa inicial de educación fuera de casa, seguido por la niñez y adolescencia que ocurre en la educación básica y bachillerato, respectivamente; lastimosamente desde esta última etapa muchos pasan directo al mundo laboral por diversos aspectos culturales, sociales y económicos, y no acceden a la etapa universitaria; dentro de esta nueva etapa laboral, existen grupos que acceden a la educación en línea, sea para bachillerato o universidad por las facilidades de tiempo que ofrece. Solo allí se ven reflejados algunos cambios sociales, en este caso educativos, generados especialmente por la tecnología, y se evidencia claramente la constante evolución de las nuevas generaciones, además de plantear la interrogante de cuanto más irán cambiando las que están por venir; dicho esto queda clarísimo que no se pueden mantener viejas formas de hacer las cosas, de ninguna cosa y en ningún sentido.

La educación puede ser considerada como la base para el desarrollo de una sociedad, pues influye de gran forma en su progreso al enriquecer de conocimientos, valores, cultura, etc., por ende, al bienestar y progreso de la misma. En la actualidad, se aprecia un cambio significativo en la importancia que se le da a la educación respecto a nuestros antepasados, y esos cambios ideológicos y de pensamiento se dan también porque en la sociedad se van formando diferentes grupos generacionales con cambios significativos en las formas de comunicación, adquisición de conocimiento, gustos,

enfoques, intereses, etc.; que forjan prioridades alternativas a los modos de vida actuales determinados. Entonces, es necesario ir renovando las metodologías que se usan para captar una atención genuina, cubrir sus necesidades, y poder generar transformaciones desde las nuevas generaciones.

Por todo ello, es importante hacer un recuento de lo que implica la forma de educación tradicional, pero es mucho más importante develar nuevas metodologías que han refrescado positivamente las formas de enseñanza en distintos países. Precisamente, se hizo una revisión de los métodos de autores como: Pestalozzi, Montessori, Dewey, Freire, etc., los cuales funcionan significativamente en los lugares en donde se los desarrolla, pues revitalizan la forma de impartir conocimiento involucrando a los niños en actividades que los ayudan a desarrollarse en distintos ámbitos, y evitando que las clases sean aburridas, automáticas, o autoritarias; en ese sentido sería positivo seguir el ejemplo de países desarrollados. A partir de esta información se hace un contraste con lo que se ve hasta la actualidad dentro de las aulas, métodos repetitivos que no han cambiado, mejorado o actualizado, evidenciando los aspectos que merecen mayor atención.

El arte y la educación artística son dos temas que también han resurgido paralelamente con el tema de educación, puesto que dentro de la jerarquización de saberes el arte queda subvalorado, y nunca han sido prioridad dentro de la educación tradicional y la sociedad misma. Históricamente, el arte ha sido usado como una forma de representar la ideología de un grupo en una época específica, incluso fue usado para complementar al hombre deshumanizado en la época de la industrialización en donde fue reemplazado por la aparición de las máquinas. Quizá algunas de las razones por las cuales el arte no ha podido valorizarse más sean que éste inició destinado hacia la visualización y contemplación, a la demostración de riquezas, o como una forma de

desosiego de la vida rutinaria laboral, incluso en algunos lugares se continúan vinculando las clases de educación artística con la realización de desabridas manualidades, clases que tienen como resultado final la creación de un objeto, del hacer por hacer.

Sin embargo, el arte ha tenido varios quiebres y replanteamientos a lo largo de la historia, dentro de los cuales se lo ha llegado a calificar como un gran potencializador del pensamiento reflexivo transdisciplinario. Para el desarrollo de este texto han sido tomados en cuenta artistas, educadores de arte, y teóricos como: María Acaso, Luis Camnitzer, Pablo Helguera, Mónica Hoff, entre otros, quienes buscan rescatar formas de trabajo del arte donde se refuerza el proceso de fortalecimiento de las capacidades analíticas – críticas de los niños, niñas y adolescentes, para que aprendan a desarrollar sus propios intereses de una forma más amplia, para que puedan relacionarse con la sociedad desde una forma más productiva y beneficiosa. Para ellos, la educación artística podría complementar los conocimientos dados desde otras asignaturas, además reflexionar acerca de los suyos propios; incluso permite el desarrollo de hábitos mentales ligados al quehacer (cuerpo), reflexión (mente), y la expresión; en conjunto, un gran transformador de la sociedad y sus relaciones.

Toda la información recogida, descrita anteriormente, servirá para un proyecto personal artístico – educativo que recogerá aportes de cada uno para elaborar una planificación que será aplicada en un centro educativo público como parte de la experiencia. Entonces dentro de este texto también se evidenciarán que aportes fueron tomaron de cada uno y como se lo fue relacionando para que se complementen y se potencien el uno al otro. Finalmente, se adjuntará la planificación desarrollada junto con una serie de aprendizajes personales que se adquirieron a través de todo este proceso.

## CAPÍTULO I

# EL ESTANCAMIENTO DE LA EVOLUCIÓN EDUCACIONAL Y SU CONTRAPARTIDA

Desde la época de Aristóteles ya se intentaba definir que era la educación. Él la definió como un proceso para desarrollar potencialidades y actualizarlas fácilmente en otra actividad como si fueran transferible; el niño se centraba en prepararse para una vida adulta y se olvidaba de las actividades propias de cada etapa; así, éste quedaba inscrito irremediamente a un desarrollo disciplinado y autoritario.

El desarrollo o la actualización de las capacidades del niño residía sobre todo en el ejercicio de facultades como la memoria, la razón, la voluntad, la imaginación u otras del mismo género... Aún más, si la materia del programa se hacía más difícil el poder desarrollado se hacía más considerable. Engendrar dicho poder en contra del interés y de la inclinación natural, suponía una disciplina mental, así como cierta disciplina moral. Por consiguiente, las materias del programa se elegían con frecuencia y se ordenaban en función de su valor disciplinario, más que en vista de su relación con las preocupaciones prácticas de la vida. (Chateau, 1959, p.

Como se evidencia, varios aspectos utilizados hace millones de años atrás continúan presentes dentro de nuestro sistema educativo actual, la gran mayoría de instituciones de educación se basan en un sistema educativo antiguo y sin actualizaciones aplicado de forma general a las instituciones educativas básica, intermedias o de bachillerato, el mismo que es regulado rigurosamente para que así continúe. Es cierto que la educación se ha transformado si tomamos en consideración la educación que recibían nuestros bisabuelos o generaciones aún más antiguas; sin embargo, esto no ha sido suficiente ya que con la llegada de nuevas generaciones se van generando nuevas formas de comunicación y de adquisición de conocimiento, y con ellas, nuevas necesidades.

Poco a poco en contados lugares han ido apareciendo formas alternativas de enseñanza, y debemos agradecerse a todos los autores que a lo largo de la historia mostraron genuino interés en este tema, lo han analizado, se han dado cuenta de las falencias, investigaron, se equivocaron, encontraron posibles soluciones, desarrollaron alternativas, alzaron su voz y esfuerzos para iniciar su proyecto de cambio, renovación y reivindicación educativa. Ya no basta con que un educador preparado hace años atrás emplee los mismos métodos que aplicaron en él y replique la forma en que le enseñaron a enseñar, hay que hacer frente a los nuevos requerimientos, a los cambios tecnológicos que siguen generando cambios en el entorno y el comportamiento, para que las siguientes generaciones y las que podamos salvar de las actuales se desarrollen como personas críticas y autosuficientes, ciertamente “necesitamos producir situaciones en las que los niños aprendan por sí mismo, en donde puedan aprovechar su propio conocimiento y sus propios recursos” (Loris Malaguzzi citado en Helguera, p: 76).

No se está en contra de que los niños adquieran conocimientos generales básicos dentro de todas las áreas, lo que se resalta es que pueden hacerlo con el uso de otro tipo de metodologías: innovadoras, dinámicas y motivadoras para los niños, para que así se despierte una curiosidad innata en ellos y que puede desencadenar el gusto por aprender, además de desarrollar otras cualidades, valores y virtudes personales y comunitarios. En la actualidad hay facilidad de adquisición de información, se podría ir aprendiendo de estas formas alternativas de enseñanza, e ir acogiendo las que permitan el desarrollo real en todo sentido de los niños, porque solo así podríamos ser buenos adultos que luchan en pro del bienestar común, creo fervientemente en que la educación es la base, quizá suene solo a un sueño utópico irrealizable, pero podría ser una fuerza transformadora positiva que se podría ir develando poco a poco.

## John Dewey

John Dewey (1859-1952) fue uno de los autores que estuvo en contra de la educación formal, por lo que formó lo conocido como *La escuela Dewey*, la cual tomó las actividades comunes con las cuales el niño estaba comprometido para desarrollar su punto de partida. Por medio de estas actividades se buscaba “ayudarlo a resolver los problemas suscitados por los contactos habituales con los ambientes físico y social” (Chateau, 1959, p. 279), es decir, de los lugares en donde se desarrollaba, su casa y su comunidad. Para esta metodología era importante la experiencia, las capacidades y tendencias que tenía el niño, puesto que su programa ayudaría al niño en la realización de sus proyectos dentro de temas formales para responder sus necesidades, en lugar de concretos o académicos en donde se concentran en el saber y olvidan el hacer. El orden y la disciplina se desarrollaba mediante actividades comunitarias en donde cada niño tenía su trabajo asignado, sea cual fuere, desarrollando respeto por cualquier clase de actividad.

Dewey luchaba por un cambio en la educación, y si concientizamos el año en el que lo hizo, el año en el que estamos, y la forma de educación actual, nos damos cuenta que aún falta mucho para ampliar horizontes dentro de este tema. De hecho, en una charla de formación de educadores realizado en el año 2008 en Madrid, Rufino Ferreras comenzó la suya argumentando que “si un profesor del siglo XII diese un salto en el tiempo y se situase en nuestro mundo de ahora, se sentiría totalmente desorientado en cualquier contexto menos en el educativo [...] dicho profesor podría dar su clase prácticamente con las mismas herramientas y los mismos sistemas que utilizaba en el siglo XII” (Acaso, 2009, p. 48). Esto ocurre por el continuo abandono y desactualización de metodologías.

Dentro de la educación tradicional, hasta la actualidad, se está acostumbrado a seguir un cronograma de temas específico, es una guía tanto para el profesor como para el estudiante de todo lo que se debe enseñar - aprender en cada ciclo educativo, el conocido currículum tradicional, denominado por María Acaso como pedagogía tóxica. Éste consolida un sistema tecnicista repetitivo que coarta la movilidad, reflexión, creatividad tanto de los estudiantes como de los educadores. Nos reduce a seres “sumisos, domesticados, serán buenos compradores, serán determinados votantes y profesarán una religión determinada” (McLaren citado por Acaso, 2009, p. 45), somos simples objetos, sujetos consumidores porque nuestras intuiciones son racionalizadas y adecuadas para seguir regímenes, de una u otra forma nos sometemos al control no por ganar algo, sino por el mismo control.

Sin embargo, hablando de nuevas alternativas se halló una institución de enseñanza sostenida en la metodología Pestalozzi, *Centro Educativo Pestalozzi* ubicado en Quito, ésta basa sus actividades en estudios neurológicos y psicológicos, “comprenden la importancia de las experiencias afectivas, motrices y sensoriales” (Wild, 1996, p. 17). Además, toman muy en cuenta las necesidades humanas de ser querido y aceptado por los demás a su alrededor, una necesidad dependiente comunitaria; así, lo primero y más importante es que el niño sienta a gusto dentro del grupo, y una vez que este aspecto este resuelto, el niño puede concentrarse en la satisfacción de sus necesidades de desarrollo individuales y exploración del ambiente. Caso contrario, “si no le dan atención y amor sin condiciones, el ser humano estará dispuesto a dejarse condicionar, con tal de obtener reconocimiento y cariño que son más básicos que la alimentación” (Wild, 1996, p. 19), por lo cual este aspecto es un pilar importante dentro de esta metodología.

En las instituciones educativas formales se generan estrategias pedagógicas basadas en la transmisión de aprendizajes monótonas, la enseñanza en donde el profesor se encuentra de pie al frente de todos, los largos dictados que ponían a todos los niños en silencio tratando de seguir el hilo y copiar todo, sin imágenes ni videos divertidos que refuercen el tema, cero de diálogos críticos o debates relevantes, el típico y aburrido atender y hacer silencio, y ni siquiera porque valga la pena sino porque así lo especifica el sistema. “Este aburrimiento no es una consecuencia, es una dirección. No es un efecto, es algo que se desea. Porque los amigos de la pedagogía tóxica quieren, no debemos olvidarlo, que no aprendamos, y aprender es divertido, estimulante, vivificador” (Acaso, 2009, p. 47).

Para Dewey el principio filosófico para la educación era la experiencia, por lo que un espacio en donde el hacer y experimentar es clave y base para su buen funcionamiento. Lo positivo de esto es la continua experimentación de las consecuencias, lo negativo es que continuar ensayando solo llevará a nuevas experimentaciones y nuevas consecuencias, por lo que “la experiencia no es nunca definitiva, el hombre está destinado a reconstruirla de continuo a la luz de la experiencia futura” (Chateau, 1959, p. 282). Sin embargo, lo que a Dewey le parecía fundamental era el uso de la inteligencia para prever las consecuencias que puedan darse ante una experimentación, “modificar los ensayos futuros a la luz de los resultados anteriores es una actividad significativa e inteligente” (Chateau, 1959, p. 282). Las ventajas del uso de la inteligencia ante la experimentación y sus consecuencias son que los niños están expuestos a: uso de imaginación para anticipar consecuencias; libertad de elección para el desarrollo de sus experimentos, análisis del entorno para saber si el ambiente favorece o no la experimentación, elección de pasos a seguir para su proyecto; enmendar posibles errores no previstos.

Dentro de esta concepción, el centro Pestalozzi cuenta con un espacio lúdico compartido entre los niños, con varios rincones acordes a los diferentes intereses: material sensorial, de coordinación motriz, laboratorio de experimentos de electrónica y electricidad, acuario, carpintería, cocina, terrario, sección de disfraces, áreas de juegos, mapas, material para serigrafía, biblioteca, dinosaurios, material figurativo, concreto y semiconcreto, juegos de mesa, arcilla, gimnasia, pintura, laboratorio fotográfico, etc.; todos adecuados para diversas actividades espontáneas, divertidas y dinámicas relacionadas con áreas académicas como: matemáticas, lenguaje, música, ciencias naturales, historia, geografía, etc.; así como de otras no tan tomadas en cuenta como: baile, fotografía, arte, y exploración. Todo al completo servicio de los niños para nutrir su crecimiento, desarrollar sus cualidades humanas y cultivar los diversos modos de expresión que involucran todas las facultades del pensamiento, como son: “lógica, memoria, sensibilidad e intelecto” (Ruiz, s/f, p. 85).

## **María Montessori**

María Montessori (1870-1952) interesada en una mejor forma de educar comparte la idea de que lo esencial “no es enseñar, guiar, dar órdenes, forjar, modelar el alma del niño, sino crearle un medio adecuado a su necesidad de experimentar, de actuar, de trabajar, de asimilar espontáneamente y de nutrir su espíritu” (Chateau, 1959, p. 299). Esto puede darse a través de la proporción del medio pertinente. Como en el caso de las instalaciones del Centro Pestalozzi, en donde “los niños de tres años llegan por la mañana y se enfrentan con la tarea más difícil de todo ser humano, de decidir qué puedo hacer en las circunstancias que el entorno me ofrece” (Wild, 1996, p. 18). Los maestros más que direccionar la experiencia, brindan seguridad emocional y física, sirven de guía en el uso de materiales, y se aseguran que las reglas de convivencia se cumplan para mantener la armonía en el ambiente y en las relaciones interpersonales.

Por medio de esta interacción se refuerzan aptitudes, pues “el niño que se hace a sí mismo, con cada interacción hecha por interés personal, no inducido por las personas de las cuales depende vivencialmente, va creciendo sus habilidades y sus propias estructuras de comprensión” (Wild, 1996, p. 18).

Por otro lado, otra falencia presente en nuestro sistema educativo es que éste da énfasis en la dotación de libros y uniformes gratuitos; en ciertas instituciones modelo ciudadinas se concentran en la infraestructura y equipamiento, lo cual es importante pero no tan vital como la inversión en personal capacitado pedagógicamente para orientar a los estudiantes, los profesores son de cierta forma los pilares de esta práctica, y por ende requieren más atención, lastimosamente hay que evidenciar la poca actualización de los profesores, pues a pesar de las nuevas necesidades que generan las nuevas generaciones, éstos continúan con antiguos métodos de relación autoritaria profesor – alumno, y de enseñanza mediante una serie de actividades monótonas, rigurosas y poco productivas en cuanto al desarrollo del niño.

## **Paulo Freire**

En la obra de Paulo Freire *Pedagogía de la autonomía*, de manera más específica, en su primer capítulo *No hay docencia sin discencia*, entendiendo discencia como un neologismo para referir al “conjunto de las funciones y actividades de los discentes, esto es, los educandos” (2004, p. 11), el autor habla acerca de lo que los maestros deben hacer y saber dentro de su práctica docente y la importancia de la relación Teórica/Práctica, pues ante la escases de alguna de las dos “ la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2004, p. 11). Para Freire lo primero y más importante para los educadores es convencerse que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2004, p.12). El niño no es un objeto, y el profesor no es un sujeto

que forma al objeto; ambos actores, aunque diferentes, pueden cumplir los dos roles simultáneamente y generarse una relación bidireccional, pues el maestro enseña tanto como aprende enseñando; el estudiante aprende tanto como enseña aprendiendo, las relaciones verticales jerárquicas deberían ya ser cosa del pasado.

Si el profesor ha sido incapacitado para ser crítico o para desarrollar conocimientos propios, dudar de las cosas impuestas, cuestionar los contenidos que imparte, no tendrá las herramientas para enseñar eso a sus alumnos. Para Freire, un profesor debería contar con ciertas cualidades ligadas a la enseñanza, como: respeto a lo que los estudiantes saben y su autonomía del ser; crítica que nos distancia de la ingenuidad; corporificación de las palabras en el ejemplo; riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación; reflexión crítica sobre la práctica, el hacer y el pensar sobre el hacer; reconocimiento y respeto a la identidad cultural; ser abierto a escuchar las inquietudes y curiosidades de los estudiantes; buen juicio en cuanto a reflexionar y evaluar su propia práctica; ser humilde, tolerante y luchar en pro de los propios derechos y de quienes compartes el oficio; alegría y esperanza de aprender en conjunto; convencerse de que se pueden crear cambios; curiosidad; competencia profesional y generosidad; verdadero compromiso; ver la educación como una forma de intervenir en el mundo; estar presto a escuchar y dialogar; libertad y autoridad con límites para que no se transforme en libertinaje ni autoritarismo; no tener miedo a la afectividad y expresarla, no es obligación llegar a querer a los estudiantes, pero quizá es inevitable formar lazos con ellos ante el constante trato (2004, p. 14-66).

### **María Acaso**

Para Acaso, seguir la planificación curricular y todo lo relacionado con ello refiere a las herramientas visibles, pero afirma que existen también herramientas invisibles que por lo mismo son algo más complicadas de detectar, pero de cierta forma

se evidencian y se explican cuando un profesor presenta mayor afinidad con un estudiante específico, aunque al preguntar porque lo prefiere responde que no sabe, miente. “Le gusta ese estudiante porque se parece a ti, porque lo que transmite se asemeja a tu forma de ver la vida, a tu cultura, porque su información implícita te está contando que tú también le gustas a ella o a él. Le tienes enchufe por afinidad, y esa afinidad se transmite a través de lo denominado como currículum oculto si estamos en un aula y lo denominado como información inconsciente si estamos en una discoteca” (Acaso, 2009, p. 52). A partir de esa correspondencia, el alumno resalta: recibe elogios; conoces su nombre; le preguntas cosas que sabes que él sabe; usas un tono especial con él (currículum oculto oral); pones en el examen preguntas que sabes que va a responder (currículum oculto textual); así el chico busca más acercamiento en la ubicación dentro del aula, se sienta al frente (currículum oculto visual); y, todo resulta en la obtención de mayores notas, incluso por encima de chicos que aprendieron más. Y al contrario cuando un estudiante no agrada al profesor: no le presta atención, no conoce su nombre, hay un desprecio inconsciente en donde “al no mirarle, ni preguntarle, ni reconocerle, vas minando su autoestima, su posición en la dinámica del grupo, dé manera que no participa, se calla, se aburre, deja de interesarle lo que cuentas y, por lo tanto, obtiene una calificación peor” (Acaso, 2009, p. 52, 53).

Volviendo al tema de la planificación dentro del sistema formal, hasta ahora solo resalta la persecución de la uniformidad y mecanicidad, de hecho, “se acostumbra a usar la defensa más efectiva: la memorización de datos y hechos, muchas veces desconectados, que carecen de sentido” (Wild, 1996, p. 45). Hábito peligroso ya que no se profundizan ni interiorizan los temas, por evitar la vergüenza el estudiante esconde lo que no comprende, pues el miedo preguntar y a ser humillado es enorme, poco a poco se van dejando de lado intereses e intuiciones personales, dejan de lado su forma de ver al

mundo y se unen a la gran mayoría, como dice Wild hay una gran diferencia entre comprender y saber.

Quizá lo más importante de comprender para el educador es que “las cosas tienen que tocarnos primero afectivamente” (Freire, 2004), si no, simplemente no funcionan; una vez que lo tenemos podemos contar con las condiciones necesarias para asimilar el saber de forma libre. Incluso, si demostramos en uno mismo características positivas aportamos a la eliminación de las negativas. Otras características que son esenciales en los docentes son: el rigor metódico en el que interpretas de forma personal e implantas en ellos la necesidad a pensar de forma correcta, aunque en realidad sea errado, lo importante aquí es dudar de nuestras certezas; la investigación ya que “mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad” (Freire, 2004, p. 14).

### **Louis Malaguzzi**

Comprender que cada niño tiene capacidades distintas puede impedir la imposición de las mismas reglas a todos. De hecho, Louis Malaguzzi hablaba de que los niños tienen cien lenguajes expresivos para hacer referencia a “las inteligencias múltiples que se expresan de forma creativa en el arte, la pintura, el baile, la dramatización, el canto, la narración, etc. [...] El niño tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar de jugar y de hablar cien, siempre cien maneras de escucha” (Correa y Estrella, 2011, p. 20). Es decir, los espacios que ayudan al desarrollo de la investigación, creatividad, descubrimientos de nuevos aprendizajes. Evitaríamos que el alumno deba seguir roles impuestos: “hablar solo cuando es preguntado, de escuchar y retener lo que viene del profesor, quien aparentemente es la

única persona que sabe todo con seguridad, de esconder sus intereses, suprimir sus preguntas y su necesidad de moverse, de hablar y explorar” (Wild, 1996, p. 44). Se lo califica como bueno al que memoriza y contesta todas las preguntas del profesor correctamente; se compara y clasifica: el que rinde del que no, el mejor versus el peor de la clase, al lento del rápido, y otros que solo descalifican la capacidad del niño, evitan la comprensión real y profunda, e implantan una competitividad negativa entre ellos.

La educación no debe ser solo esa rivalidad permanente, puede funcionar como un motor de transformación social que prioriza las relaciones que se construyen inevitablemente. Las escuelas en Reggio Emilia basan sus métodos educativos en la ideología de Loris Malaguzzi, la pedagogía Relacional, la cual ayuda a “reforzar en cada niño el sentido de su propia identidad a través del reconocimiento de los contemporáneos y adultos, hasta que el niño pueda sentir ese grado de seguridad y de pertenencia” (Correa y Estrella, 2011, p. 19). Allí el aprendizaje no es lineal, ni dirigida, toman en cuenta y dan importancia a la cultura propia del lugar, y a la capacidad de cada etapa del niño que construye por sí mismo conocimientos en relación al otro, compañeros o profesores, mediante actividades dirigidas al interés de ellos, muchas veces escogidas u organizadas por ellos, así les y se permiten “aceptar y participar en la transformación de las situaciones que vive, es el que mejor explica como un grupo de niños está hecho de individualidades y de asociaciones de niños con afinidades y habilidades diferentes” (Correa y Estrella, 2011, p. 19). No es solo individualización, sino integración y reconocimiento de sí mismo como parte de la unidad social, educar es conseguir la armonía entre las dos.

La competitividad dentro del mundo de la producción es positiva, el problema radica cuando se lo quiere aplicar dentro de la enseñanza, ésta solo hace que no se

disfruten las actividades de manera real, sino que concentra todos sus esfuerzos en ganar, ser mejor; entran, se ajustan, y se quedan dentro del mundo adulto. En cambio, en los sistemas alternativos de educación, los niños al haber desarrollado seguridad, al haberle dado importancia a las emociones y a la exploración juegan por el mero hecho de jugar y divertirse, y se aprecia un cambio notable: “les gusta competir en juegos de toda clase, pero sin fanatizarse o preocuparse mucho del resultado... En muchos juegos organizados por los niños oímos como salen gritando ¡perdimos, perdimos!” y otros: ¡ganamos, ganamos!, ambos con la misma felicidad” (Wild, 1996, p. 69). Es importante clases simétricas, democráticas, y en donde los niños no funcionen en pro de la competitividad.

Y, hasta que eso suceda, la competitividad aparece sin querer en las formas de evaluación, como los temidos exámenes, los cuales promueven “un estilo de enseñanza que se preocupa sobre manera de conocimientos medibles por contestaciones correctas e incorrectas” (Wild, 1996, p. 85). Éstos a su vez ayudan a jerarquizar las posiciones de los niños dentro del aula, e incluso dentro de toda la institución; frena la cooperación, y, desvirtúan las relaciones personales entre estudiantes, estudiantes – padres, estudiantes - profesores, y/o padres – profesores por la tensión que se genera si no se cumplen las metas estándar. Por otro lado, esta problemática lleva a los padres a buscar acercamiento con los profesores a final de curso solo para pedir ayuda en lugar de analizar en conjunto mejoras para el aprendizaje del niño; perder el año lectivo representa un gran problema social en niños y jóvenes.

En la forma alternativa de educación se presenta un cambio significativo, en la escuela activa se dan observaciones personales para retroalimentar a cada niño para asegurar un individuo seguro y respetado. Dentro de la escuela Pestalozzi han encontrado solución en “forma de un informe pedagógico quinquemestral [...]. El

informe incluye comentarios generales sobre el desarrollo, logros o problemas personales o nuestras dificultades de llegar a una evaluación. Además, menciona el grado de participación de los padres en el esfuerzo conjunto de educación y provee una página destinada a observaciones de los padres sobre su hijo, sobre la escuela” (Wild, 1996, p.87).

## **Michel Foucault**

El filósofo Michel Foucault atribuyó características como: control, vigilancia, jerarquización, disciplina, y homogenización tanto a las instituciones educativas tradicionales como a los centros penitenciarios y los manicomios, todas tienen el estricto fin de implantar formas y normas de comportamiento que solo buscan la docilidad del cuerpo y la normalización, todo con tal de mantener las relaciones que hacen posible el poder. El poder dentro de las instituciones logra esta normalización “actuando sobre una multitud en principios desordenada, buscando separar individuos, comparándolos, diferenciándolos, jerarquizándolos, y homogenizándolos a fin de poder controlarlos, y actuar sobre ellos. Quienes no están en condiciones de normalizarse, serán excluidos” (Etchegoyen, 2003, p. 84). Así mismo, se ejerce aquel mismo control sobre los saberes que se enseñan en éstas, es decir, se identifican los saberes inútiles y los establecen como parte propia de la educación; el poder clasifica los saberes y los jerarquiza acordes a sus propios fines, de esta manera se tendrán asignadas las asignaturas importantes para la vida y se dejarán de lado las que en realidad nos despierten.

Bajo estas imposiciones de conducta, la institución debe tener el control interno de todo y de todos para poder orientar hacia ésta y mantenerla, “educar cuerpos vigorosos, imperativo de salud; obtener oficiales competentes, imperativo de calidad; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir el libertinaje y la

homosexualidad, imperativo de moralidad” (Etchegoyen, 2003, p. 84). Es evidente además que las teorías conductistas han sido adoptadas dentro de la pedagogía, puesto que el refuerzo o el castigo fueron usados ampliamente para determinar conductas y fortificar los sistemas de control. Toda esta manipulación sirve, en general, para tener personas productivas sin cuestionamientos, enriqueciendo el sistema capitalista – consumista en el que se vive, fortalece la fuerza del cuerpo, a la vez que las debilita al individuo.

## CAPÍTULO II

# EL DESPLAZADO MUNDO ARTÍSTICO

Dentro de la educación y el sistema educativo tradicional, todos los saberes fueron parte de una jerarquización, incluido el arte, por lo cual éste es considerado como una forma de conocimiento de segundo nivel, a pesar de que existen países en donde el arte es más que *cultura general*, en la mayoría se ha establecido que lo importante es aprender matemática, ciencias, historia, etc. Además, está el pensamiento antiguo y poco informado que posiciona al arte como objetos bellos de mera contemplación por sí mismas y cuyo único espacio son los museos.

A pesar de la afirmación de Platón *El arte debe ser la base de la educación*, al hablar de educación y arte se tiene una concepción muy limitada de lo que implica la enseñanza del arte: conocer museos, obras realistas o representaciones, artistas icónicos, historia del arte, aprender a pintar o dibujar. El arte, su enseñanza y metodología pueden partir de ello, pero por demás pueden ir más allá: conocer acerca de historia del arte no es solo aprender nombres relacionados al medio, es adentrarse en un contexto específico de la época ya que cada obra transmite elementos que forman parte de la cultura de su tiempo y lugar en concreto; aprender técnicas, en cambio, puede ser un medio o impulsador para la propia creación, sin duda, el aprendizaje del arte puede ser un detonante para algo mucho más grande.

En la mayoría de los casos, la educación artística no tiende a ser relevante porque sus clases son dirigidas a las manualidades y en casos especiales solo hacia la técnica, e impartidas por personal no capacitado para extraer su enorme potencial. Lo que suele suceder es que profesores de otras áreas impartan la clase aferrándose a lo que

implique menos complicación. Dado aquel caso, se creería que la mejor opción sea que los artistas mismos ejerzan la docencia, pero eso no es para nada garantía. Si dentro de los saberes el arte está en menor jerarquía, dentro del mundo artístico sucede lo mismo con la educación en arte, ésta no es tomada en cuenta como opción profesional. Lo que el estudiante joven de arte tiene como prioridad es dedicarse a realizar obra y exponerla, y la esperanza vivir económicamente de la venta de éstas, por lo que dedicarse a lo educativo “lo afrontan como un fracaso que los aleja de lo que verdaderamente los motiva e interesa, que es la esfera artística” (Paraja, s/f, p. 5).

Esta situación se convierte en un espacio de conformismo entre lo que le toca hacer para pagar las cuentas versus lo que en realidad desean hacer, y puede ser perjudicial en el momento de la enseñanza, pues nada a lo que no se le tenga agrado será hecho con paciencia ni de forma correcta. Es triste evidenciar que la significación ser artista o haber estudiado arte responde a una mentalidad estereotipada creada por “un problema social que se refleja en un imaginario que se ha consolidado históricamente a través de una serie de estereotipos en torno a las figuras profesionales del artista y los educadores” (Paraja, s/f, p. 6); es decir, el artista genio y la que enseña manualidades, respectivamente. Hay que tomar en cuenta también que el hecho de que se haya estudiado arte no significa que estén aptos para enseñar arte, hay incluso quienes aseguran que el arte no se enseña.

Al final, “son muchos los artistas ilustrados que acaban ejerciendo esta profesión, la cual está altamente feminizada debido a los bajos sueldos y a la escasa estimación profesional” (Acaso, p. 39). Se la considera feminizada además por las pocas habilidades que según los no entendidos se requiere para ejercerlo, y la atribución de habilidades suaves a las mujeres sumado a la creencia de la vocación innata que existe en ellas de cuidar de otros o enseñar, por lo que éstas quedarían perfectas para el cargo.

Por todo ello, los artistas hombres no se pueden dar el lujo de dedicarse permanentemente a ello, y optan por esa actividad momentánea, aunque terminan ejerciéndola de manera prolongada, porque no consiguen acceder a otras formas de financiación de sus obras. Al poco tiempo “el docente se siente agotado, exprimido, deprimido, descorazonado. Y esta desazón se instala para siempre en su práctica” (Acaso, p. 39). El desgano puede incurrir en la forma de impartir clases, haciéndolas monótonas, aburridas, incluso, cayendo en una práctica tecnicista, como habíamos mencionado anteriormente.

Para completar, los profesores que terminan dedicándose a la educación artística son “un colectivo sin conexión: sin asociaciones que los aglutinen y los hagan ser fuertes, sin revistas o lugares web que se consulten de forma habitual” (Acaso, p. 39). Sin ninguna clase de guía y peor aún, sin estimulación solo conlleva al decaimiento de la práctica educativa. Incluso resalta el aislamiento entre docentes, pues “rara vez tienen ocasión de ver lo que hacen sus colegas o los alumnos de otros maestros. Por esta razón es necesario crear procesos y herramientas para que los docentes puedan investigar, reflexionar y mejorar su práctica en forma colectiva” (Smith y Ruff citados en Martínez, 2010, p. 101). La praxis de otros puede aportar de alguna forma en uno y en su práctica.

Son realmente pocos los artistas que terminan dedicándose a la educación por gusto propio y hacen con ello cosas grandes. En las publicaciones de *Cartografías Arte + Educación* se usa el término arteducador y sitúan una serie de características de lo que significaría serlo; de manera general, se refiere a la persona transdisciplinaria que tenga conciencia educativa y que vea al arte como una forma de pensamiento y aprendizaje; investigador constante y evaluador de su propia práctica, de la puesta en escena de su metodología y de futuras nuevas conexiones; la transformación social es importante, así como la participación creativa, colaborativa y horizontal; el arteducador es creador de

experiencias para el aprendizaje lúdico, vivencial o dialógico, además del pensamiento crítico acerca de uno mismo o el entorno; todo ello debe poder ser aplicado dentro de las instituciones, la comunidad y el aula (Paraja, s/f, p. 41).

Dentro del círculo del arte se han dado grandes pasos al determinar lo que se puede llegar a enseñar a la población acerca del arte, por ello han empezado a vincularlo con el desarrollo de proyectos artísticos que buscan la inclusión y el contacto directo hacia la comunidad; por ejemplo, actualmente los museos más importantes del mundo cuentan con departamentos pedagógicos y de mediación, los cuales accionan actividades pedagógicas como parte activa de las exposiciones, apostando y afianzando las relaciones con la ciudadanía para fomentar nuevas formas de aprendizaje. Casos específicos se han evidenciado en: la 8va Bienal del Mercosur que centró sus exposiciones en una tarea artística - curadora – pedagógica; al igual que la 1ra Bienal de Educación Artística realizada en Uruguay en 2012 y en donde participaron artistas, investigadores, estudiantes, educadores, y talleristas de varios países; la Documenta 12 realizada en Alemania en 2009 también fue dirigida hacia la educación, entre otras.

### **Estudio de los Hábitos Mentales**

Hasta aquí hemos hablado de la educación artística: sus problemas y atascos, concepciones erróneas, docencia sin incentivos, pero también casos que están empezando a cambiar esta realidad. Sin embargo, aún no hemos determinado puntualmente la potencia de los programas adecuados para enseñar arte. De acuerdo a Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, las clases de arte ayudan a desarrollar disposiciones actitudinales, el término *disposición* se lo adopta del estudio de Eliot Eisner y se refiere a “qualities –skills, alertness to opportunities to use these skills, and the inclination to use them- that comprise high-quality thinking” (2013, p.1). El *Estudio de Hábitos Mentales* presentado por estos autores reúne las disposiciones observadas en

salones de enseñanza de artes visuales, asegurando que podrían ser esenciales para crear un pensamiento artístico y de comportamiento, lo más importante, pueden ser transferidos a otras disciplinas artísticas, asignaturas académicas, contextos, y en la misma vida diaria. Así, dentro de una relación horizontal y complementaria se describen ocho hábitos mentales relacionados con las artes visuales, al ninguno de éstos estar sobre otro los presentaremos en orden alfabético para alejarlos de lo jerárquico.

***Desarrollo de técnica*** (Develop Craft) son las habilidades técnicas y uso de materiales, “students develop a sense of what they can and cannot do with different tools and materials, and they become more adept at choosing the right tool and materials for the piece they wish to make” (Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, 2003, p. 41), y así materializar una idea de cualquier disciplina. Además, desarrollan un sentido de cuidado por los materiales, herramientas, y espacio, lo cual también es necesario en otro tipo de espacios como en los laboratorios científicos.

En ***Compromiso y persistencia*** (Engaging and Persisting) se toma muy en cuenta los intereses personales pues además de permitir que los estudiantes desarrollen sus propios temas y problemas, éstos los motivan y los hacen comprometerse por sí solos, “when one is truly engaged, lost in concentration, unaware of time, and full focused on the moment” (Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, 2003, p. 52); el compromiso verdadero los hará persistir intrínsecamente y profundizar cualquier tema, el compromiso y la persistencia son primordiales en cualquier disciplina para poder desarrollar habilidades.

***Imaginar*** (Envision) se relaciona con la imaginación y pensar en imágenes, puede ayudar a planificar trabajo e improvisar como se verían otras posibilidades, o determinados materiales, agregar detalles o consecuencias de cambios, “when envisioning, one imagines and generates images of possibilities in the mind” (Hetland,

Winner, Veenema y Sheridan, 2003, p. 60). Puede transportarse a las ciencias al crear hipótesis, en historia al imaginar lo que ya sucedió y cómo, en matemáticas imaginando la representación espacial y tiempo algorítmico, arquitectos al crear diseños y plasmarlos en sketchbooks, etc.

**Expresar** (Express) se refiere a dar un significado a las cosas que hago y expresarlo hacia los demás, “is really about meaning of all sorts – feelings, concepts, and ideas” (Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, 2003, p. 66). Todo nace a partir de una forma de pensar, sentimientos, un concepto, una postura, exploraciones o reflexiones, la cuestión es pensar y sentir para poder plasmarlo, ya sea de forma representacional o simbólica, ejemplo, rostro de un hombre triste versus usar colores fríos para simbolizar la tristeza. Puede transportarse a cualquier clase de escritura, a la música que puede expresar diferentes sentimientos mediante su tempo, diseñadores de interiores que mediante el uso del color o la luz crean ambientes específicos; dar significados hace que el desarrollo técnico o artesanal vaya mucho más allá.

**Observar** (Observe) se refiere a realmente ver lo que está a nuestro alrededor, es importante porque “students need to learn to notice things that might otherwise be invisible as therefore unavailable as content for thinking” (Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, 2003, p. 73). Ver no es lo mismo que observar, observar es ser conscientes de aquello que vemos, se puede empezar con matices de color, forma, línea, textura, o composición, hasta observar y describir la expresión de una obra hecha por un compañero o alguien famoso, de algo que está alrededor, o de nosotros mismos, el fin en sí mismo es la concientización de que eso existe para seguir con la reflexión. Fotógrafos, músicos o historiadores tienen como base la observación.

**Reflexionar** (Reflect) se refiere a la reflexión para construcción de significados, puesto que. Existen dos formas de reflexión: Question and Explain, y Evaluate, la

primera se refiere a la explicación de la idea, de lo que se quiere hacer; la segunda se relaciona con la reflexión del proceso, concientizar las decisiones, evaluación de los siguientes pasos, elección de materiales para lograr la idea, el estilo propio; toda esta reflexión puede ser útil para ser autocrítico, mejorar, o defender tu idea. No es lo mismo describir algo que interpretarlo, pero la descripción es base para posteriormente evaluar el uso apropiado de elementos, y así determinar si fueron los correctos para plasmar la idea, así como evaluar críticamente el trabajo de los demás.

**Tomar** experimentar *riesgos y explorar* (Stretch and Explore) se refiere a explorar, tomar riesgos y ya que “always try new things and reach beyond what they have already done. They play, take risk, explore novel associations, and make mistake, not deliberately, but routinely and inevitably” (Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, 2003, p. 91). Por ello, cada exploración dará información nueva, nuevos problemas para solucionar, al experimentar y equivocarse ya se sabrá cómo no hacerlo la próxima vez y se analizarán nuevas opciones, al final nada es un verdadero error, de todo se aprende.

**Entender el mundo del arte** (Understand Art World) trata acerca de dos componentes, Domain y Communities, el primero refiere a la familiarización de variados rangos artísticos como las distintas prácticas contemporáneas y sus principales exponentes, o históricamente cómo y donde inició el arte; el segundo refiere a la vinculación con la comunidad artística mediante la constante participación en diálogos, además de conocer sobre museos, galerías, curadores. La importancia radica en las conexiones que se pueden hacer entre nuestras ideas y las de los demás, “and learn from the works of others in order to enrich their own process and works” (Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, 2003, p. 109).

Por otro lado, Harvard Graduate School of Education realizó un proyecto de investigación denominado *Zero* sobre el campo de la educación artística para develar

percepciones de excelencia, los descubrimientos han sido descritos en la publicación *Why teach the arts, a view from the field*, de Shari Tishman y Barbara Palley, director del proyecto de investigación Zero, y delegada del Museum of Modern Art en New York respectivamente, en donde se reafirman en distintas palabras los beneficios antes mencionadas, pues señalan que el arte fomenta la enseñanza a pensar de forma crítica, creativa, reflexiva, a explorar y hacer conexiones para encontrar nuevas posibilidades de visualización y expresión; enseña a ver para hacer juicios de calidad en cualquier ambiente formal y no formal; ayudan a desarrollar la técnica para ponerla al servicio de expresar y dar diferentes significados; también aporta a la investigación y a la exploración total del mundo, interno y comunitario; y a la comprensión de uno mismo y de los que te rodean, no solo te expresándote, sino redescubriéndote al concientizar realmente lo que se hace y porque se lo hace (2008).

Quizá también la importancia de una correcta enseñanza de la educación artística radica en que ésta “presenta una capacidad de interacción con otras áreas de saber que permiten su movimiento entre los problemas y debates propios de la investigación artística, la investigación educativa y la investigación en ciencias sociales” (Aguirre citado en Mejía, 2012, p. 81). A partir de eliminar la visión sesgada que se tiene del arte se pueden explorar nuevos campos, hacer conexiones, observaciones profundas, reinterpretaciones, y concientizar que es posible transformar, movilizar y dinamizar las prácticas educativas tradicionales y contribuir en la metodología educativa para encaminarla lejos de la displicencia y en pro del verdadero aprendizaje.

### **Cualidades del Arte**

A partir del año 2016 empezaron a visibilizarse publicaciones en español respecto a la educación artística gracias al interés de varias personalidades de habla hispana relacionadas al medio y que buscan un cambio significativo. Cada uno de los

autores presentados a continuación recatan una cualidad intrínseca del arte que puede ayudar a que el arte sea más valorado como asignatura, profesión y proceso de creación.

### **El arte como actitud.**

De acuerdo a Luis Camnitzer, educador, teórico y crítico radicado en Uruguay, el problema cuando se cataloga al arte como una disciplina es que éste debe ajustarse a esa formalización, por ende debe seguir sus reglas; el problema cuando se toma el arte como mera producción de pinturas es que éste se convierte en un ritual de perfeccionamiento de técnica; el problema cuando se dejan de lado las experiencias desconocidas que pueden tener una potente carga en cuanto a la adquisición de algún saber ligado o desligado a la academia formal, es que el arte deja de ser valioso. El arte no era considerado un método formal, pero permitía experiencias alimentadoras de aprendizajes mucho más didácticos, libres y espontáneos, cuando el arte ayuda a la difusión del conocimiento, es precisamente allí, cuando el arte se convierte en actitud (2012).

### **El arte como movilizador de espacios.**

Es típico observar a los estudiantes sentados en sus sillas: silenciosos, inmóviles, escuchando lo que dice el profesor, para Catalina Narváez el arte puede significar un gran cambio al convertir el aula, movilizándola de su rito habitual y descubriendo nuevos espacios que despierten los intereses de los niños: “moverse, sentir el viento, remover la tierra, jugar, compartir, escuchar música, gritar, reír o correr” (Narváez, 2019, p. 34), son algunas de las actividades experienciales y multisensoriales con las que el arte puede compartir aprendizajes y con las cuales puede mejorar esta capacidad. Esta forma de trabajo del arte fuera de las cuatro paredes y en constante movimiento de espacios tiene varios beneficios como: “fomenta la creatividad y el desarrollo de las capacidades físicas y cognitivas, mejora las habilidades sociales, promueve una actitud

positiva hacia el aprendizaje, potencia la concentración, mejora la oxigenación del cerebro” (Narváez, 2019, p. 34), con lo cual permite de desarrollo personal y social de los estudiantes.

### **El arte como juego.**

Pablo Helguera, educador y artista visual mexicano, afirma que el arte es “un espacio que hemos creado en el que podemos dejar de suscribirnos a las exigencias y reglas de la sociedad; es un espacio en el que podemos fingir, jugar, repensar las cosas, pensarlas al revés” (2011, p: 77). Fuera de los estereotipos que se suscitan, el juego puede ser una herramienta metodológica positiva, pues mediante actividades divertidas se potencializan los conocimientos de toda índole, formales y no formales, puesto que el juego puede servir “como tecnología de pensamiento sensorial, la escucha, el convivir y el afecto” (Rojas Contreras, 2019). Será útil siempre y cuando el juego sea direccionado y exista coherencia entre la actividad, el planteamiento, y los objetivos de aprendizaje. A pesar de que había “quienes temían el momento de juego debido al desorden que este provocaba” (Cevallos, 2019, p. 65), solo bastó crear un cuadro de responsabilidades en donde cada niño se turnara para ordenar todo; así todos los aprendizajes podían ser llevados hacia la imaginación del niño, sus intereses, creatividad, y diversión.

### **El arte como desarrollador emocional.**

El arte puede ser un potente desarrollador de la inteligencia emocional según María Belén Pazmiño, ya que éste permite expresar libre y creativamente las emociones de una persona para conectarse con sí mismo y los demás; las emociones deben ser tomadas en cuenta porque tiene funciones como: “adaptativa (preparar el organismo para una conducta apropiada), social (la expresión de emociones facilita conductas sociales) y motivacional (una emoción facilita la aparición de la conducta motivada y la dirige a un objetivo con cierto grado de intensidad)” (Casado y Tobal citado en

Pazmiño, 2019, p.19 ), por lo cual es importante conocerlas y manejarlas adecuadamente. Todas las disciplinas del arte como música, escultura, dibujo, literatura, etc., puede ayudar a reafirmar las emociones personales y lograr un equilibrio mediante los procesos creativos que se manejan dentro del arte, de hecho, “el acto creativo es un estado de entrega total que tiende un puente entre todos los aspectos del ser; conecta razón y emoción, sentimiento y pensamiento, intuición y percepción, aumentando la creatividad y el bienestar tanto a nivel social como personal” (Albano & Price citado en Pazmiño, 2019, p. 20). Y permiten, quizá lo más complicado, ponerlas al conocimiento de los demás, o receptar las de los otros con empatía y respeto.

### **El arte como proceso contra pedagógico.**

Lo que Mónica Hoff, artista, educadora, historiadora, curadora y teórica brasileña, propone es un proceso contra pedagógico en el que se construya en conjunto lo que se quiera aprender y las formas de hacerlo, que van mucho más allá de una forma colaborativa. “Cada quien tienen que sentirse involucrado desde su individualidad, sus deseos, intereses e incomodidades para entonces poder negociar y construir algo que sea de hecho común, es decir, que haga sentido para todos y para cada uno” (Rojas Contreras, 2019). Poco a poco, Hoff ha ido aprendiendo a abrir espacios para escuchar, pensar, hacer en conjunto, y reinterpretar las cosas que ya existen.

“El aprendizaje es curiosidad, la curiosidad es intuición, y la intuición es salvaje” (Rojas Contreras, 2019). Aprender, para Hoff, comprende de un proceso no mecanizado, ni esquemático, ni repetitivo; la teoría y la práctica van de cierto modo por diferentes caminos, ya en la práctica se evidencia que no todo puede o debe ser lineal, las relaciones son renegociadas, aparece multiplicidad de metodologías y distintos vocabularios. Tampoco se puede asegurar que en cada proceso se obtendrá un producto resultante, puede que algunos lo tengan como parte de procesos lentos y cambiantes, pero no todos lo tendrán sin que signifique menos importancia o

validez, “prefiero creer que aprender nos valva de los hábitos de aprendizaje” (Rojas Contreras, 2019).

### **El arte y la transpedagogía.**

Pablo Helguera, artista visual, educador y curador pedagógico mexicano, en el 2006 propuso una idea:

Imaginar a la pedagogía como un territorio con diferentes regiones. Uno de ellos, el más conocido, es el ámbito de la interpretación o la educación como instrumento para entender al arte; la segunda es la fusión de arte y educación (como lo es la práctica artística de los artistas previamente mencionados), y la tercera es el arte como instrumento de la educación, lo cual he denominado, a falta de mejor término, el arte como conocimiento del mundo (p. 155).

Queda claro que el arte puede ser un canalizar a otras aproximaciones del conocimiento, no solo académico, éste no se centra solamente en el producto final, en ocasiones ni siquiera existe un producto final, lo interesante es rescatar proceso y etapas, el efecto de éstos. Si se llevan a cabo proyectos en los que los artistas asignen tareas, es decir, volviendo a la audiencia participantes, y ello no es malo, pero sería mejor si la audiencia se vuelve creadora, así se dejan de lado las estructuras jerarquizadoras o cooperativas.

Helguera incluso planteó un término para definir esta relación arte - educación, la llama Transpedagogía, la cual trata de “proyectos hechos por artistas y colectivos que juntan procesos educativos a la creación de arte, en trabajos que ofrecen una experiencia que es evidentemente diferente a las de las academias de arte convencionales o a la de la educación del arte formal” (Pedagogías Invisibles, 2015), entonces son trabajos artísticos basados en procesos pedagógicos que “proponen una nueva forma de pensar en la educación a través del arte” (Pedagogías invisibles, 2015), no solo en la teoría, sino principalmente en una práctica constante, evadiendo las normativas impuestas.

Establecer claramente las enseñanzas, aprendizajes y objetivos que se buscan se formarán correctamente las conexiones entre educación y arte.

### **Art Thinking.**

María Acaso, educadora y artista, ha utilizado este término para determinar al arte como una práctica cuestionadora crítica que actúa en contra del asentamiento de verdades frente a la gran afluencia de información e imágenes que nos rodean gracias a la era digital. Lo principal es comprender que “dar (nos) que pensar { ... } es aprender a ser afectado, a transgredir la relación de indiferencia que nos conforma como consumidores-espectadores de lo real. Empezamos a pensar cuando aquello que sabemos (o no sabemos) afecta a nuestra relación con las cosas, con el mundo, con los otros” (Acaso, 2017, p. 84), más quedarnos en la mera contemplación de las cosas o del hacer por hacer; la idea es dejar de lado las típicas manualidades e iniciar actividades que nos permitan reflexionar, interrogar la verdad, pensar, ser críticos en cuanto a lo que hacemos, sabemos, nos dicen, o vemos. Todo ese desarrollo servirá más allá de las aulas, en la propia vida cotidiana y actividades triviales pero vitales. Ver Art Thinking como una práctica cuestionadora “nos invita a entenderlo como un contrarrelato, como una narración que se pone a sí misma la tarea de, en los espacios educativos de cualquier índole, hacer visibles los problemas que el uso del poder despliega en dichos espacios” (Acaso, 2017, p. 84). A través de esta reflexión de los espacios y análisis de dichas situaciones se refuerza la indocilidad de las personas.

### **El arte como generador de cambio.**

“Exploración, reflexión y compromiso, de manera individual y colectiva” (Abad, s/f, p. 17) son características que el arte y una buena educación artística puede generar para fomentar mejores relaciones sociales, es decir, la relación entre nosotros y lo que nos rodea. El arte público puede convertirse en formas de cuestionamiento o

confortamiento del mal manejo de los recursos o el entorno, y utilizar ese mismo espacio para visibilizar su descontento y las creaciones colectivas colaborativas; pero no solo nos referimos a los espacios ciudadanos, sino que lo mismo puede ocurrir dentro de los espacios escolares desde donde se favorecen y desarrollan dinámicas de integración. Con ello, los lugares se resignifican y los participantes refuerzan “el sentido de pertenencia a una comunidad y reajustar los sistemas de relaciones vitales a nivel familiar, grupal y social” (Abad, s/f, p. 18). Aquí el arte ejerce el papel de formar ciudadanos analíticos de su entorno, de sus problemáticas y convivencia.

### **El arte como lenguaje.**

Según Ana Mae Barbosa, profesora e investigadora en educación artística, “el arte, como un lenguaje permite la representación de los sentidos, transmite significados que no pueden ser transmitidos a través de ningún otro tipo de lenguaje, como los lenguajes discursivos y científicos” (Barbosa, p. 27), usados por ejemplo en la antropología, historia, sociología, entre otras. Ciertamente, el arte, mediante la imagen, poesía, o gestos, representa las características simbólicas emocionales, materiales, e intelectuales que determinan la forma de vida y cultura de una época o grupo; así mismo, el arte puede evidenciar experiencias, preocupaciones, o intereses personales del artista, en este caso el arte se vuelve un medio para extraerlos y materializarlos. Usando el arte como lenguaje “hace posible la visualización de quienes somos, donde estamos y como nos sentimos. En la educación como expresión personal { ... }. A través del arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación, aprehender la realidad del medio ambiente, desarrollar la capacidad crítica, analizar la realidad percibida y desarrollar la creatividad” (Barbosa, p. 28). Todas éstas pueden generar formas de lenguaje y ayudar a la comunicación, a una mucho más fácil que hablar en frente de cientos de personas, nos comunicamos con sensibilidad.

### CAPÍTULO III

## VINCULOS ENTRE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA Y LA TEORÍA EDUCACIONAL

Hasta este punto se ha dedicado un capítulo completo para hablar meramente de los problemas de la educación en general, y autores que han propuestos nuevas metodologías para mejorarla; el siguiente capítulo se centró en los problemas presentes específicamente de la educación artística, como el arte ha sido minimizado, que sucede con los artistas que se dedican a enseñar, pero también se han resaltado cualidades innatas del arte mediante el aporte de teóricos, artistas, educadores, críticos, etc. del arte. Sin embargo, ya que se los ha tratado de forma independiente, es pertinente determinar el o los vínculos entre la teoría de la educación y la práctica artística para determinar puntos de conexión, apoyo y complemento.

El hecho de querer establecer una relación entre arte y educación queda claro que cada una es concebida por separado, es tiempo de romper esas barreras y establecer concepciones más acertadas respecto a lo que significa cada uno; a lo largo de esta investigación se ha podido determinar que de forma general hay una fuerte asociación de educación con escolaridad y procesos formativos estandarizados; y asociación de arte con la realización de objetos.

Una gran alternativa para ambos, y que podría convertirse en su común denominador, sería enmarcarlos dentro del potencial que tendría la experiencia, en la que ambas deberían centrarse y con la que ambas podrían fortalecerse, incluso así se empezarían a desplazar las concepciones erradas que se han establecido como

intrínsecas de cada una. Como afirma Luis Camnitzer “nos han enseñado a identificar la palabra arte con la producción de objetos artísticos, en lugar de percibir al arte como un instrumento cognoscitivo y de transformación cultural; nos han enseñado identificar la palabra educación con entrenamiento y por lo tanto nos preparan para funcionar en el mercado laboral, en lugar de desarrollar nuestra creatividad” (Tablero, entrevista, 2017), al final, desde esa equivocada perspectiva el fin para ambos es la incorporación del individuo al mercado, el objeto artístico para poder venderlo, y la educación como base para posteriormente trabajar y consumir.

Por otro lado, la educadora y curadora mexicana, Marielsa Castro afirma que tanto la educación puede convertirse en una herramienta para el arte, como el arte puede ser una herramienta para la educación, según ella el arte puede aportar con la “multiplicidad de formas y multiplicidad de técnicas” (Tablero, entrevista, 2018), mientras que la educación puede ser clave en “las múltiples narrativas y discursos para acercar el arte al público” (Tablero, entrevista, 2018); establecer una relación indisociable entre ambas logrará que se potencien mutuamente, tomando técnicas del uno para activar al otro.

Por ejemplo, del arte se puede llevar a la educación la importancia de reflexionar y ser críticos; valorar todos los procesos que no son tomados en cuenta dado que la educación determina un aprendizaje exitoso mediante evaluaciones de memorización; por último, extraer formas de aprendizaje lúdicas. De la educación se podrían llevar al arte las metodologías formales y las investigaciones pedagógicas que establecen el desarrollo de los niños y adolescentes.

En este caso específico, del arte se tomará en cuenta el Studio Habits of Mind realizado por Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, que podrán dinamizar las formas de adquirir conocimientos de cualquier área dentro de las instituciones educativas; de la

educación se utilizará el modelo de diseño inverso o Backward Design de Grant Wiggings y Jay Mc Tighe que ayudará a la elaboración de modelos educativos artísticos más formales; además se tomarán en cuenta las habilidades cognoscitivas según Jean Piaget y las artísticas de acuerdo a Viktor Lowenfeld, ambas ayudarán a establecer bases a las cuales regirse para la creación de actividades artístico-pedagógicas que interesen a los estudiantes y les ofrezcan a la vez un desafío.

### **Estudio de los Hábitos Mentales Hetland, Winner, Veenema y Sheridan**

Retomando brevemente los hábitos mentales, dado que fueron explicados de forma más completa en el capítulo anterior, resultado de una investigación dentro de salones de clases de educación artística en donde se encontraron 8 puntos en común que en su conjunto logran progresos beneficiosos respecto a un pensamiento de calidad que permite el uso de las cualidades y habilidades desarrolladas de la forma más eficiente y oportuna. Los hábitos mentales son: observar, reflexionar, desarrollo de técnica, tomar riesgos y explorar, imaginar, compromiso y persistencia, expresar, y comprensión del mundo del arte. Cada uno de ellos puede ser útil dentro de la educación en general por la utilización de nuevos procesos que movilizan al niño de su zona de confort hacia otras áreas que pueden ser exploradas; procesos que los hace reflexionar respecto a diferentes posibilidades de abordar un tema, concientizar lo que se encuentra alrededor o arriesgarse entendiendo que equivocarse no está mal; hacen escuchar su voz al impulsar la elección de temas por parte de los estudiantes hacia sus propios intereses, por lo cual se comprometen voluntariamente con éste hasta cumplir los objetivos. Por todo ello, puede ser un recurso útil dentro de cualquier ámbito como el educativo, o temática formal o informal. Los hábitos mentales activan en el estudiante nuevas habilidades y aptitudes que manteniéndolos sentados escuchando en silencio, no se lograrán. Pueden ser usados por separado, pero actuando en conjunto pueden lograr una

movilización más espontánea y significativa de los estudiantes dentro de cualquier actividad educativa.

## **Backward Design** **Grant Wiggings y Jay Mc Tighe**

El modelo de diseño inverso usado en la creación de planificaciones curriculares educativas estadounidenses puede ser valioso dentro de arte, ya que posibilitará el uso de nuevas metodologías centradas en la creación de unidades educativas que partan del arte y se relacionen con diferentes ámbitos o temáticas, obedeciendo a una estructura ordenada, clara y formal. Las ventajas de aplicar este modelo serían que las unidades artísticas educativas no se centrarían en la habilidad técnica, revisión superficial de libros y sus actividades, actividades sin propósito, hacer sin reflexionar, desconocimiento de efectividad de las actividades, etc.

El diseño inverso se refiere a:

“thinking a great deal, first, about the specific learnings sought, and the evidence of such learnings, before thinking about what we, as the teacher, will do all provide in teaching and learning activities. Though considerations about what to teach and how to teach it may dominate our thinking as a matter of habit, the challenge is to focus first on the desired learnings from which appropriate teaching will logically follow” (Wiggings y Mc Tighe, 2005, p. 14).

Entonces, el modelo se concentra primordialmente en tener claro lo que se quiere conseguir, los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, se da importancia a la evaluación para conocer si dichos objetivos se cumplieron o la posibilidad de modificaciones hasta conseguirlos. La importancia de fijar metas es vital para que el modelo funcione, ya que “only by having specified the desired results can we focus on the content, methods, and activities most likely to achieve those results” (Wiggings y Mc Tighe, 2005, p. 15).

El modelo inverso se planifica por medio de tres etapas, la primera, identificar los resultados deseados; la segunda, determinar evidencia aceptable; y la tercera, planificar experiencias de aprendizaje e introducción.

De acuerdo a Wiggings y Mc Tighe, “this first stage in the design process calls for clarity about priorities” (2005, p. 18), entonces, es necesario identificar objetivamente los resultados que se desean alcanzar: establecer si se quiere generar conocimientos a largo plazo, aprendizajes aplicados a la vida cotidiana, dominar cierta habilidad, etc. Para tener una guía se pueden examinar las metas estandarizadas de los contenidos institucionalizados para conectar saberes y fijar metas propias desde una perspectiva más explorable y dinámica, comprendiendo a la perfección que deben comprender, saber y poder hacer los estudiantes al final de la unidad.

El segundo paso requiere recoger “assessment evidence needed to document and validate that the desired learning has been achieved” (Wiggings y Mc Tighe, 2005, p. 18), y así evitar que solo queden como contenidos cubiertos o actividades de aprendizaje realizadas. Al contrario, estar seguros de que se lograron los objetivos planteados en el primer paso, dejando de lado metodologías tradicionales como la memorización, se podrá continuar realizando la unidad con la seguridad de que se generan aprendizajes reales, y de no ser así, se podrán realizar cambios y cambios hasta cumplir los objetos propuestos.

El tercer paso, una vez determinados los objetos y evaluaciones, es centrarse en la planificación, no de actividades en sí, sino de experiencias que resulten en aprendizajes; hay que tomar en cuenta “what enabling knowledge (facts, concepts, principles) and skills (processes, procedures, strategies)” (Wiggings y Mc Tighe, 2005, p. 18) pueden ser valiosos para lograr efectivamente los objetivos.

En resumen, el modelo de diseño inverso no se trata de determinar primero que actividad hacer, que material usar, que preguntar, sino primero comprender claramente que se quiere enseñar, que se quiere que los estudiantes aprendan, que se quiere que ellos concienticen, reflexionen y critiquen, pero a la vez entender que cada uno es distinto en su proceso, intereses, y habilidades. El modelo inverso no se trata de planificar actividades que parezcan divertidas o dinámicas, sino que creen una experiencia dentro de la cual se adquiriera algún tipo de conocimiento, que cumpla los objetivos propuestos, y que éstos puedan ser evaluados.

## **Desarrollo cognoscitivo Jean Piaget**

De acuerdo al psicólogo suizo Jean Piaget, los niños van construyendo un entendimiento de lo que los rodea en base a estructuras mentales llamados esquemas, que son “conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías, todos estos patrones organizados de funcionamiento que se adaptan y cambian con el desarrollo mental” (Meece, p. 195); estos cambios se organizan dentro de cuatro fases fijas que abarcan desde el nacimiento hasta la adolescencia y son: “la sensoriomotriz, la preoperacional, la de operaciones concretas y la de operaciones formales” (Feldman, 2007, p. 159), con esto se va modificando y ampliando su comprensión acerca del mundo y de sí mismos. La primera etapa se desarrolla dentro de los dos primeros años; la segunda etapa entre los 2 y 7 años de edad; la tercera etapa entre los 7 y 11 años; y la cuarta etapa desde los 11 años en adelante.

Dado el interés de esta investigación, se profundizará en un rango de entre 7 a 11 años de edad correspondiente a la tercera etapa. Como ya se sabe, para Piaget cada etapa del desarrollo cognoscitivo presenta una serie de características conforme la edad. Los niños en general a la edad de entre 7 a 11 años se encuentran dentro de la fase de operaciones concretas en donde destaca que “el niño empieza a utilizar las operaciones

mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente {...}

Esta capacidad de aplicar la lógica y las operaciones mentales le permite abordar los problemas en forma más sistemática” (Meece, 2006, p. 206), es decir, el niño desarrolla capacidades que le permiten entender el mundo real y objetivo en base a su propia experiencia con éste y que permite un pensamiento más flexible que toma en cuenta nuevos aspectos, nuevas alternativas de análisis, empiezan a tomar conciencia del objeto en sí. Para Faas, “el gran logro de las operaciones concretas es la reversibilidad” (Faas, 2008, p. 294), con dicha habilidad, el niño tendrá la capacidad de descomponer fenómenos, relacionar un acontecimiento o una reflexión con los fragmentos que parten de éste. Se podría decir que el pensamiento de los niños dentro de esta edad es interno, concreto y descentralizado, puesto que en el interno “los agrupamientos se llevan a cabo en su mente {...} concreto ya que manipula los objetos del mundo real; {...} descentralizado porque el niño” (Faas, 2008, p. 294) puede notar de forma simultánea varias características de un estímulo, los coordina y va entendiendo que el mundo cada vez más cerca de la realidad, evitando dar juicios en base a la apariencia física de las cosas, todo lo contrario a las estructuras intuitivas de la etapa anterior. Además, la experiencia personal ayuda a desaparecer el pensamiento egocéntrico que supone que todos piensan y sienten como él mismo. Todas estas características están resumidas en la tabla 1.

En esta fase, el niño aprenderá mediante las operaciones mentales de combinatoria, reversibilidad, asociatividad, e identidad y negación, que respectivamente se refieren a la “habilidad para combinar dos o más clases en una clase mayor; la noción de que cada operación tiene una operación opuesta que la revierte; la comprensión de que las operaciones pueden alcanzar una meta de varias maneras; la comprensión de que una operación que se combina con su opuesto se anula, y no cambia” (Faas, 2008,

p.295). Las habilidades lógicas aprendidas les permitirán razonar, entender atributos físicos, combinarlos, ordenarlos, clasificarlos, compararlos, y obtener conclusiones de todas ellas. Estas operaciones lógicas son: seriación, clasificación y conservación. La seriación se refiere a la “capacidad de ordenar los objetos en progresión lógica {...}. Es importante comprender conceptos de números, de tiempo y de medición” (Meece, 2006, p. 207), y puede usar dos operaciones mentales o más conforme aumenta su edad dentro de esta fase. La clasificación “introduce orden en el ambiente al agrupar las cosas y las ideas a partir de elementos comunes” (Meece, 2006, p. 207), al igual que en la seriación, las edades tempranas responden en una sola dimensión, pero aumenta con los años. La conservación “consisten en entender que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales de su forma o de su aspecto físico” (Meece, 2006, p. 209), entonces sus juicios o razonamientos van más allá del aspecto físico; “número, líquido, sustancia (masa), longitud y volumen” (Meece, 2006, p. 210), son los 5 pasos de conservación, aunque cada uno se desarrollará en edades específicas dentro del rango de esta etapa, detallado en la tabla 2. Así, se logrará que el niño pueda razonar lógicamente sin confusión de las apariencias, lo llamado abstracción reflexiva.

Las contribuciones de Piaget fueron importantes porque da una guía para encaminar las actividades tanto físicas como mentales, y propósitos de la educación centrados en el nivel cognoscitivo del niño, no desde la perspectiva de que éste se encuentre “mentalmente listo” (Meece, 2006 p. 223), sino más bien respetar y evitar acciones no competentes para los conocimientos y habilidades propias de la edad; aunque la posibilidad de superar ese nivel y ofrecer un desafío siempre esté abierta. Lo importante es la motivación de los niños, su reflexión, interacción social, y aprendizaje alejado de la tradicional memorización. Como afirma Piaget, “la meta de la educación no es aumentar el conocimiento, sino crear la posibilidad de que el niño invente y

descubra” (citado en Meece, 2006, p. 223), no se busca moldearlos sino formarlos dentro de un aprendizaje integral.

## **Desarrollo artístico**

### **Viktor Lowenfeld**

Siguiendo a Piaget, tal como se mencionó con anterioridad, el dibujo es una de las manifestaciones de la comunicación desde un mundo interno hacia el externo, como lo es el lenguaje, que permite la representación de lo que el niño percibe a su alrededor, y que requiere procesos cognitivos conceptuales, espaciales, incluso afectivos para plasmar sus intereses, sentimientos, experiencias, y comprensión de la realidad desde su percepción. Por ello, se echará un vistazo al desarrollo del dibujo conforme los años según la teoría de Viktor Lowenfeld. Este autor, mediante su investigación, logra clasificar las cinco etapas de evolución del dibujo: garabateo de 2 a 4 años, subdividido en: desordenado, controlado y con nombre; preesquemática de 4 a 7 años; esquemática de 7 a 9 años; realista de 9 a 12 años; pseudonaturalista de 12 a 14 años de edad. Al igual que en el desarrollo cognoscitivo, se concentrará la información al rango de edad escogido, es decir, la etapa realista.

Una vez pasada la etapa de trazos simples y kinestésicos que ayudarán a la motricidad y control sobre los trazos, viene la etapa en que desarrollan mayor detalle, pero a la vez omisión de partes, prosigue una mayor influencia del mundo que los rodea por lo que el dibujo de esta etapa aparece con mayores detalles, aunque aún puede ser irreconocible para el adulto (Puleo, 2012, pp. 158-160); y al fin, el niño llega a la etapa realista del dibujo, en donde sobresale la “realidad objetiva. Ahora está interesado en caracterizar el ambiente que lo rodea tal y como es en la realidad {...} mayor conciencia visual {...} y buscan que sus dibujos sean proporcionados” (Faas, 2018, p. 379). Es precisamente dentro de esa búsqueda realista que se utilizan recursos que aportan visualmente para representar el espacio, por ejemplo, la diferenciación de

planos que enfatiza la profundidad a través de líneas de horizonte, superposición de elementos, distribución de imágenes, relación entre elementos y decoración armónica

Dentro del uso de la línea de horizonte, se deja de lado el uso de una línea base, para centrarse en el uso de “varias líneas de base, donde la línea de cielo asume el significado de horizonte y el espacio entre las líneas de base aparece lleno adquiriendo el concepto de plano” (Faas, 2018, p. 380); desde lo cual se evoluciona, y progresivamente se van obviando estas líneas y se va mejorando el sentido de profundidad y los distintos planos. Por otro lado, el descubrimiento de que un objeto puede cubrir a otro advierte un “logro de importancia en tanto implica reconocer la existencia del otro objeto” (Faas, 2018, p. 381), el niño entiende que pueden existir varios elementos dentro de su composición, que unos van a estar más cerca al espectador, y otros más lejanos.

Dentro del espacio, el niño “distribuye las imágenes para que tengan relación entre sí en una trama, otorgándole gran importancia al diseño de su dibujo” (Faas, 2018, p. 382), lo cual es significativo porque el niño desarrolla el sentido de la armonía entre los elementos que sean parte de dicho espacio, sean figuras humanas u objetos; y armonía en la decoración misma de cada elemento. La etapa realista representa una edad en la que el niño empieza a ser crítico con sus creaciones respecto a la interpretación de la realidad. En cuanto al color, inicialmente su uso es rígido, aunque posteriormente se usan distintos tonos o matices, incluso “utiliza diferentes técnicas para que su dibujo se vea lo más parecido posible a la realidad, como por ejemplo la técnica de sombreado” (Faas, 2018, p. 382). Toda la utilización de estos nuevos elementos o el mejoramiento de antiguos es resultado de una conciencia visual mucho más desarrollada que en etapas anteriores, cada recurso es clave para representar en sus dibujos lo que los niños ven

desde una visión tridimensional. Todas las características de la etapa realista se encuentran resumida en la tabla 3.

Estudios recientes dentro de Venezuela, España y Argentina determinan que la teoría planteada por Lowenfeld sigue vigente en cuanto al “orden de sucesión de las etapas { ... } No obstante, advierten que en los últimos años la entrada de los niños a cada etapa ocurre a más temprana edad, acortándose el tiempo en que suceden” (Faas, 2018, p. 386), lo cual a sido resultado de la temprana estimulación visual a la que el niño es objeto gracias a la tecnología y los medios de comunicación, aunque la influencia familiar y escolar también tiene relevancia en estos cambios; sin embargo, los dos últimos aspectos variarán el grado de influencia conforme el nivel social y económico de ambas, por el desnivel en cuanto a la obtención de recursos informativos y de adquisición. Aunque es necesario aclarar y comprender que todas las fases en sí, pueden variar respecto a cada niños, ya que al ser un proceso y ser individuos diferentes, no se puede definir exactamente cuándo inicia una etapa o finaliza otra; sin embargo hablando de forma general, aparecieron “variaciones significativas en lo que se refiere al tiempo cronológico en que ocurren dichas etapas, observándose una disminución en los límites de edades en comparación con las propuestas de Lowenfeld” (Faas, 2018, p. 388), por lo pronto los niños apresuraron dos años dentro de las fases encontradas.

## CAPITULO IV

# **PLANIFICACIÓN DE UNA UNIDAD MODELO ARTÍSTICA - EDUCATIVA**

Todos los aportes descritos hasta aquí, tanto teóricos – metodológicos formales como prácticos - experienciales considerados como no formales, serán la base para un proyecto personal educativo que los vincula, conjuga y complementa rompiendo las prácticas tradicionales. Aquí se dejará de lado a la persona que afirma y determina las acciones de los estudiantes sino que cada uno irá construyendo sus propios aprendizajes; lo que se busca es dejar de pensar en el objeto desde la perspectiva del hacer por el hacer, sino en procesos que movilicen a sus actores; incluir temas que representen los verdaderos intereses de los estudiantes y dinamicen sus prácticas de pensamiento, despertando interés, motivación y disposición en las actividades; habilitar espacios de reflexión individual y grupal en los que reformulen, contradigan, analicen desde sus propias realidades; involucren su parte afectiva y emocional; y que todo aquel conocimiento construido pueda ser llevado a toda clase de experiencias sociales.

El proyecto se concentrará en la planificación de una unidad modelo educativa – artística no formal dirigida a un grupo hipotético de niños y niñas de 10 años de edad, correspondientes al 5to año de educación básica. Se han escogido tres aportes de personajes cercanos al arte, vistos en el capítulo II, para que sean la base estructural del proyecto: el arte como juego, el arte como proceso contra pedagógico, y el arte como lenguaje; el modelo inverso servirá como base formal para la creación de la planificación con objetivos puntuales; obviamente, la previa investigación acerca de la capacidad cognoscitiva, sensorial y artística del grupo de edad escogido, ayudará a enmarcar de forma acertada las actividades experienciales dentro de las características

motrices, cognitivas y emocionales reales; además, los tres aportes artísticos se relacionarán y evidenciarán con los 8 hábitos mentales: observar, reflexionar, desarrollo de técnica, tomar riesgos y explorar, imaginar, compromiso y persistencia, expresar, y comprensión del mundo del arte, también descritos en el capítulo II.

Dentro de la planificación, el juego se evidenciará en el objetivo del hábito mental tomar riesgos y explorar puesto que éste es central para curiosear, intentar, equivocarse, y comprender que de todo ello se pueden desprender nuevos aprendizajes; el juego también se hace presente dentro del desarrollo de técnica por la apertura a la experimentación; en el hábito mental de la observación pues a través del juego se puede impulsar la curiosidad por ver detenidamente lo que se encuentra alrededor de cada uno;

El lenguaje se evidenciará en el objetivo del hábito mental expresar, puesto que en éste se evidencia el desarrollo de un lenguaje personal en donde el estudiante plasma su perspectiva frente a un tema; el hábito mental de imaginar puede desarrollar un lenguaje escrito a través de los bocetos, y de la búsqueda de diseño de la obra personal;

El aporte de la contra pedagogía se evidencia en los objetivos del hábito mental reflexionar, ya que se busca que cada uno se concentre en un tema de interés personal, y entonces se involucre de verdad y no sea obligado a relacionarse con él, evidenciando a la vez el objetivo de compromiso y persistencia; el objetivo del hábito entender el mundo artístico evidencia el aporte contra pedagógico, ya que éste impulsa la propia interpretación de obras de arte mediante diálogos, respetando los comentarios de los demás y sabiendo que todos son válidos.

Con la investigación obtenida y las bases delimitadas, se construyó la unidad modelo planificada para niños y niñas de 10 años de edad y que puede ser aplicada a cualquier tema, formal o informal, y que se la presenta a continuación:

PLANIFICACIÓN DE UNA UNIDAD MODELO PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 10 AÑOS DE EDAD				
TÉCNICA DEL FALSO GRABADO				
HÁBITO MENTAL	OBJETIVO	DÍA	ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
<b>DESARROLLO DE TÉCNICA</b>	Crear 1 obra utilizando la técnica del falso grabado por sí solos	<b>DIA 4</b> <b>2</b>	Ejercicios de experimentación: El objeto escogido, dibujarlo mínimo 3 modificando los grosores de líneas del objeto.	Cada estudiante elaborará una serie de tarjetas (imágenes, letras, o ambas), cada una representando o a una etapa parte del proceso de creación de un falso grabado. Cada estudiante se auto evaluará, y cuando sienta que entiende y puede aplicar una parte del proceso pondrá un sello en su tarjeta.
		<b>DIA 4</b> <b>3</b>	El mismo objeto dibujarlo mínimo 3 veces modificando la proporción	
		<b>DIA 5</b> <b>1</b>	El mismo objeto dibujarlo mínimo 3 veces usando solo colores blanco y negro alternados entre el objeto y el espacio	
		<b>DIA 5</b> <b>2</b>	Explicación de principios para realizar la técnica del falso grabado. Escoger un dibujo de la actividad anterior para usarlo como referencia. Cada uno iniciará con la realización del dibujo base	
		<b>DIA 5</b> <b>3</b>	Aplicación de la tempera escolar blanca en los espacios que se quieran color blanco según la referencia. Esperar que seque completamente	
		<b>DIA 6</b> <b>1</b>	Aplicación de la tinta china en toda la hoja. Esperar que se seque completamente	
		<b>DIA 6</b> <b>2</b>	Proceso de lavado y secado de la hoja	
		<b>DIA 6</b> <b>3</b>	Los estudiantes harán nuevamente la técnica modificando los espacios blanco y negro para eliminar dudas si las tienen. Dibujo base y aplicación de tempera escolar blanca.	
		<b>DIA 7</b>	Resto de pasos para terminar la realización de la técnica	
	Jugar, explorar y equivocarse sin miedo,	<b>DIA 8</b> <b>1</b>	Actividad de experimentación y juego con las formas a través de cortar, separar imágenes originales de las primeras pruebas, y rearmarlas para obtener nuevas figuras	

<b>TOMAR RIESGOS Y EXPLORAR</b>	entendiendo que el error puede ser una oportunidad de aprendizaje y que puede ayudar a indagar en otros puntos de vista, nuevas formas y usos de materiales.	<b>DIA 12</b> <b>2</b>	Charla grupal en donde cada uno contará sus equivocaciones y conforme a ellas agarrará la cantidad de semillas equivalente a las equivocaciones.  Cada niño explicará si su percepción de equivocación cambió o no.	Cada niño sembrará las semillas que recolectó en envases reciclados
<b>REFLEXIONAR</b>	Elegir 1 tema de interés personal, dentro de una lista de sugerencias. Identificar su lugar de enunciación.	<b>DIA 1</b> <b>1</b>	Presentación de los temas que los estudiantes escogerán para toda la unidad.	Charla individual con un checklist para revisar que cada estudiante haya concretado su tema, y establezca su lugar de enunciación, mediante charlas individuales.
		<b>DIA 2</b> <b>1</b>	Cada niño escogerá un tema y lo escribirá en una hoja de su cuaderno	
		<b>DIA 2</b> <b>3</b>	Cada niño realizará una lluvia de ideas personal de sentimientos/ideas que le hacen sentir su tema escogido	
		<b>DIA 3</b> <b>1</b>	Escoger 1 sentimiento/idea de la lluvia de ideas desarrollada en el paso anterior	
		<b>DIA 8</b> <b>2</b>	Determinar un lugar de enunciación en base al sentimiento/idea escogida, e investigación, observación y entrevista, y escribirlo en el cuaderno	
<b>COMPROMETERSE Y PERSISTIR</b>	Fijarse metas, comprometerse con la actividad y persistir hasta lograrlas.	<b>DIA 2</b> <b>2</b>	Cada estudiante planteará sus metas dentro de la unidad escribiéndolas en una cartulina para pegar en la pared.	Cada uno explicará a los demás cuál era su compromiso y metas fijadas, dentro de una autocrítica
		<b>DIA 12</b> <b>1</b>	Cada estudiante escribirá un texto en el que se autoevaluará de manera general, contará cómo se evidencia su compromiso, que obstáculos se les presentaron en el camino y cómo los resolvió, y si en general cumplió las metas que se propuso.	

<b>COMPRENDER LA COMUNIDAD ARTÍSTICA</b>	Interpretar de manera significativa obras de artistas latinoamericanos de distintos movimientos, épocas y medios relacionados al tema escogido.	<b>DIA 1 2</b>	Ejercicio de interpretación grupal de obras artísticas proyectadas en clase mediante estrategias de pensamiento visual	Cada estudiante participará mínimo una vez dentro de una discusión grupal con su comentario personal
<b>OBSERVAR</b>	Observar a profundidad aspectos del tema escogido en el mundo que los rodea.	<b>DIA 3 2</b>	Escoger un objeto relacionado al sentimiento/idea que despierta el tema escogido	Exposición de diarios de observaciones entre compañeros, cada uno dejará ideas de nuevas observaciones, o algún dato que pueden aportar al tema.
<b>DIA 3 3</b>	Visita a la biblioteca para la recopilación de información referente al tema escogido (notas, texto, recortes, dibujos, etc).			
<b>DIA 3 4</b>	Llevar a clase el objeto escogido, en caso de no tenerlo, llevar mínimo 3 fotos o impresiones tomadas desde distintos ángulos			
<b>DIA 3 5</b>	En casa, entrevista a dos personas respecto a tu tema, anota lo más importante en el cuaderno			
<b>DIA 4 1</b>	Observar el objeto desde distintos ángulos o distancias, y dibujarlos en tu cuaderno; haz lo mismo si tienes fotos o impresiones			
<b>IMAGINAR</b>	Imaginar y bocetar distintas opciones para su obra artística en cuanto a composición,	<b>DIA 10 1</b>	Cada estudiante realizará mínimo 5 bocetos jugando de diferentes formas con los elementos elegidos en la etapa anterior para expresar su lugar de enunciación	Cada uno presentará sus bocetos y se realizará un análisis grupal para
<b>DIA 11 1</b>	Revisar los bocetos de la actividad anterior y realizar los cambios pertinentes hasta obtener el boceto definitivo que exprese lo que deseas			

	formatos, etc., para determinar, a criterio propio, el diseño que les gustaría usar, oirlo modificando si lo cree necesario.	<b>DIA 11 2</b>	Con el formato elegido empezar a ejecutar la obra de arte personal que exprese su lugar de enunciación a través del falso grabado	escuchar opiniones acerca de ellos y si en ellos se visualiza su enunciación.
<b>EXPRESAR</b>	Representar en su obra un sentimiento/idea predominante ante reaccionario frente al tema escogido partiendo desde su propia percepción e individualidad.	<b>DIA 9 1</b>	Establecer cómo se traducirá el sentimiento/idea/lugar de enunciación en la obra (color, forma, tamaño, etc.)	Exposición colectiva de las obras realizadas por los estudiantes junto con la lluvia de ideas realizada en las actividades de Reflect para corroborar de manera individual que sentimiento/idea se expresó en la obra

Fuente: Alexandra Alcoser, 2019, Planificación de unidad modelo como producto final del proyecto de titulación.

## CONCLUSIONES

Como es sabido y para desventaja de ambos, los términos de arte y la educación son remitidos a creación manual de objetos y procesos formativos estandarizados, respectivamente; sin embargo, el arte no se centra en lo material, pertenece al mundo de los significados. Como afirma Tania Bruguera “la enseñanza es transmitir elementos de consenso; el arte es perturbarlos”, pero ¿qué sucede si perturbas esos elementos predeterminados mientras enseñas? Se negocian sentidos, aprendizajes, significados, relaciones, compromisos, se permite una real EXPERIENCIA, transformadora, reflexiva, crítica, porque no es cierto que la letra con sangre entra, haciendo se aprende mejor, jugando se retienen esos aprendizajes por mayor tiempo, y mejor si ese aprendizaje es bilateral en donde no solo sea beneficioso para los estudiantes, sino también para el artista – educador.

El proyecto se centró en la investigación y planificación artística – educativa no formal, que toma del arte el valor de los procesos y una serie de hábitos mentales, y de la educación sus metodologías formales e investigaciones a edades dirigidas en las que se basa. Su fin es cambiar las prácticas educativas y acercar el arte a los centros educativos. De manera general, este viaje ha estado lleno de aprendizajes en todo aspecto que enriquecieron mi perspectiva personal sobre lo que la educación y el arte pueden ser capaces de hacer juntos, y lo más importante, cómo pueden hacerlo; es gratificante crear y compartir herramientas para beneficio de ambas, aunque en realidad, para beneficio de los estudiantes a los que pueda llegar esta planificación, y a sus profesores.

El hecho de conocer a los grupos a los que va dirigida la planificación es vital para encaminar las actividades conforme sus capacidades, y proporcionarles nuevos

desafíos que capten su atención; incluso es importante tomar en cuenta el estado emocional relacionada a la edad, así como sus intereses, relación con los demás, etc.

Mi meta con este proyecto es poder impulsar cambios, que, aunque parezcan pequeños pueden ser de gran potencia para iniciar una educación diferente y un arte más cercano al público, modificando sus estructuras, roles, y sistemas. Lo que inició como una idea de relacionar mi carrera, el arte, con la educación se transformó en toda una investigación de cómo éstos se pueden complementar para generar aprendizajes reales y aplicables a cualquier ámbito, todo lo que conforma este proyecto de titulación representa el viaje que se debe hacer hasta encontrar el camino adecuado.

## REFERENCIAS

- Abad, J. (s/f). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. *Educación Artística y ciudadanía*. España: Santillán
- Acaso, M. (2017). Art Thinking. España: Paidós
- (2009). La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. España: Catarata.
- Barbosa, A. (2012). El arte / educación que necesitamos. *Ira Bienal de educación artística "Geografía de un vínculo"*. Issuu. Recuperado el 20 de julio de 2019 de [https://issuu.com/antoniopenabiblioteca/docs/libro\\_bienal](https://issuu.com/antoniopenabiblioteca/docs/libro_bienal)
- Castro, M. (2018). Relación entre arte y educación. Entrevistas por Tablero, Intercambios MALBA + NC-Arte. Recuperado el 20 de noviembre de 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=WVjZ7EdJSac&t=10s>
- Camnitzer, L. (2012). El arte como fraude. Agítese antes de usar
- (2017). Relación entre arte y educación. Entrevistas por Tablero, Intercambios MALBA + NC-Arte. Recuperado el 20 de noviembre de 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=mmwAgUYypCI&t=165s>
- Cevallos, C. (marzo - 2019). Mi rincón de arte favorito, p. 64-65. Revista para el Aula, edición N° 29.
- Chateau, J. (1959). Los grandes pedagogos. México: Fondo de Cultura económica.
- Correa, O. y Estrella, C. (2011). El enfoque Reggio Emilia. Universidad de Cuenca. Facultad de Psicología.
- Etchegoyen, M. (2003). Educación y ciudadanía: La búsqueda del buen sentido en el sentido común. Argentina: Stella
- Faas, A. E. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez*, 2da edición. Desarrollo cognitivo, capítulo 13, pp. 285 - 298. Córdoba: Brujas
- (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez*, 2da edición. Evolución del dibujo capítulo 15, pp. 357 - 390. Córdoba: Brujas
- Feldman, R. (2007). Modelo del desarrollo cognoscitivo de Piaget. En Desarrollo Psicológico, pp. 158-167). México: Pearson
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesario para la práctica artística. Sao Paulo: Paz y Terra
- Helguera, P. (2011). Pedagogía en el campo expandido. Brasil: Fundación Bienal de Artes Visuales de Mercosur.

- (2015). Transpedagogía. Pedagogías invisibles. Accedido el 29 de abril de 2019 de <http://www.pedagogiasinvisibles.es/arte-educacion-espacios-de-transformacion/>
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., y Sheridan, K. (2013). *Studio Thinking 2. The Real Benefits of Visual Arts Education*, 2<sup>nd</sup> edition. Teachers College Press of Columbia University
- Martínez, M. C. (2010). *Docentes de educación artística. Experiencias en el marco de la formación continua*. Universidad Nacional Mar del Plata. Argentina.
- Meece, J. (2006). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky, pp. 191 - 248. México: Mc Graw-Hill interamericana
- Mejía, S. (2012). *Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas*. Universidad de Antioquia.
- Narváez, C. (marzo de 2019). Aulas nómadas: arte en movimiento, p. 33-34. *Revista Para el Aula*, edición N<sup>o</sup> 29.
- Paraja, P. (s/f). *Cartografías Arte + Educación. Ubicar la intersección entre el arte y la educación*. España. Recuperado el 25 de mayo de 2017 de <https://cartografiasarteducadores.com>
- Pazmiño, M. B. (marzo de 2019). El arte en el desarrollo emocional, p. 18-20. *Revista para el Aula*, edición N<sup>o</sup> 29.
- Puleo, E. (enero-abril 2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño, pp. 157-170. Universidad de Los Andes. *Revista Venezolana de Educación, Educere*, N<sup>o</sup> 53
- Rojas Contreras, A. (2019). Mónica Hoff sobre arte y educación: experiencias comunitarias. *Artishock*. Accedido el 30 de abril de 2019 de <http://artishockrevista.com/2019/05/04/monica-hoff-entrevista-arte-educacion/>
- Ruiz, C. E. (s/f). *Educación por el arte*, de H. Read. Barcelona: Paidós.
- Wild, R. y Wild, M. (1995). *Educar para ser: Una respuesta frente a la crisis*. Quito: Fundación Pestalozzi

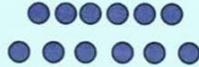
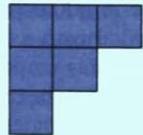
## ÍNDICE DE ANEXOS

Tabla 1: Características del desarrollo entre 7 a 11 años de edad:

<b>ETAPAS DE LA TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Edad</b>	<b>Característica</b>
<p><b>OPERACIONES CONCRETAS</b>  El niño práctico</p>	<p>De 7 a 11 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento lógico, contrario al intuitivo de la fase anterior</li> <li>• Pensamiento interno, concreto y descentralizado</li> <li>• Parte de los fenómenos y objetos reales</li> <li>• Mayor flexibilidad de pensamiento</li> <li>• Pensamiento menos egocéntrico</li> <li>• Juicios más allá de la apariencia de las cosas</li> <li>• Apreciación simultánea de varias características</li> <li>• Utilización de operaciones mentales y la lógica: Seriación: ordenar objetos en progresión lógica, comprende conceptos número, medición, tiempo. Clasificación: se introduce orden al agrupar cosas Conservación: un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales</li> </ul>

Fuente: Información tomada de Meece, J. (2006) y Faas, A. (2018)

Tabla 2: Desarrollo de las diferentes etapas del Principio de Conservación

HABILIDAD DE CONSERVACIÓN	PRINCIPIO BÁSICO	PRUEBA DE LAS HABILIDADES DE CONSERVACIÓN	
		Paso 1	Paso 2
Número (De 5 a 7 años)	El número de unidades de un grupo no cambia, aunque se rearreglen en el espacio.	 Dos hileras de monedas de centavo dispuestas en una correspondencia de uno a uno.	 Se alarga o se reduce una de las hileras.
Sustancias (De 7 a 8 años)	La magnitud de un material flexible de plástico no cambia sin importar la forma que adopte.	 Modelar con barro dos bolas del mismo tamaño.	 Una de las bolas se enrolla y se le da una forma larga y estrecha.
Longitud (de 7 a 8 años)	La longitud de una línea o de un objeto de uno a otro extremo no cambia, sin importar cómo se rearregle en el espacio o se modifique su figura.	 Se ponen tiras de tela en línea recta.	 Las tiras se colocan en formas alteradas.
Área (De 8 a 9 años)	La superficie total cubierta por una serie de figuras planas no cambia cualquiera que sea la posición de las figuras.	 Se superponen unidades de cuadrados.	 Se rearreglan las unidades de cuadrados.
Peso (de 9 a 10 años)	El peso de un objeto no cambia cualquiera que sea la forma que adopte.	 Unidades sobrepuestas.	 Unidades adosadas.
Volumen (De 12 a 14 años)	El espacio ocupado por un objeto no cambia cualquiera que sea su forma.	 Desplazamiento de agua por un objeto puesto en posición vertical en ella.	 Desplazamiento de agua por un objeto puesto en posición horizontal en ella.

Fuente: Imagen tomada de Meece, J. (2006)

Tabla 3: Etapas de la evolución del dibujo

<b>ETAPA</b>	<b>EDAD</b>	<b>CARÁCTERÍSTICAS</b>
GARABATEO	2 a 4	Trazos simples; control motriz de su mano y control visual sobre trazos.
PREESQUEMÁTICA	4 a 7	Empleo de nombre para sus dibujos; creación de vocabulario para imágenes simbólicas; representación más definida, detallada, omisión de ciertas partes
ESQUEMÁTICA	7 a 9	Conocimiento más amplio de lo que los rodea; esquema humano con detalles, pero de difícil reconocimiento para el adulto, secuencia temporal, sentido realista del color
REALISTA	9 a 12	<p>Importancia que el dibujo se parezca al objeto            Conciencia visual y realidad objetiva            Dibujos proporcionados            Representación tridimensional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrimiento de planos</li> <li>• Superposición de objetos</li> <li>• Distribución de imágenes</li> <li>• Sentido de la armonía entre elementos</li> <li>• Uso de detalles (adornos en objetos)</li> <li>• Sentido de crítica si el dibujo no se parece</li> <li>• Significación en el color (uso de colores matizados o tonos para acercarse a la realidad)</li> <li>• Nuevas técnicas como el sombreado</li> </ul>

Fuente: Información tomada de Puleo, E. (2012) y Faas, A. (2008)