



UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES ESPÍRITU SANTO

**FACULTAD DR. ALBERT EYDE DE ARTES LIBERALES Y CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN**

ESCUELA DE ARTES

LICENCIATURA EN ARTES PLÁSTICAS

**ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN GUAYAQUIL
COMO SISTEMA UNIFICADO DE LA EDUCACIÓN.**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN ARTES PLÁSTICAS.**

AUTOR: Jorge Antonio Patiño Balda

TUTOR: MSc. Martha Rizzo

Samborondón, Marzo del 2013

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi calidad de tutor(a) del (la) estudiante Jorge Antonio Patiño Balda, estudiante de la Escuela de artes de la UEES,

CERTIFICO:

Que he analizado el trabajo de investigación con el título “Análisis de la enseñanza de las Artes Visuales en Guayaquil como sistema unificado de la educación” presentado por el (la) estudiante de la Escuela de Artes, Jorge Antonio Patiño Balda, con código estudiantil 2010060299, como requisito previo para optar por la Licenciatura en Artes Plásticas. Considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes necesarios de carácter académico y científico, por lo que lo apruebo.

Muy atentamente,

MSc Martha Rizzo

DEDICATORIA

A Pamela, Francisco e Irina,
con infinito amor

AGRADECIMIENTO

Dr. Albert Santos.
MSc. Martha Rizzo.
Dr. Enrique Vélez Celáa.
Dra. Lupe Álvarez Pomares.
Rodolfo Kronfle.
David Pérez McColum.
Paola Hernández.
Jennifer Villamar.
Verónica Orellana.
Aracely Bajaña.

UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES ESPÍRITU SANTO
FACULTAD DR. ALBERT AYDE DE ARTES LIBERALES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

ESCUELA DE ARTE

LICENCIATURA EN ARTES PLÁSTICAS

**ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN GUAYAQUIL
COMO SISTEMA UNIFICADO DE LA EDUCACIÓN.**

AUTOR: Jorge Antonio Patiño Balda

TUTOR: MSc Martha Rizzo

FECHA: Marzo, del 2013

RESUMEN

El presente trabajo de titulación tiene como propósito evidenciar la inexistencia de un sistema nacional de enseñanza artística, especialmente en los territorios de las artes visuales, y las consecuencias que la falta de organización, sistematicidad y continuidad de estos estudios en nuestro contexto han tenido y tienen en el desarrollo de un escenario artístico sólido.

El colegio “Juan José Plaza” -más conocido como “colegio de las Bellas Artes” -siendo éste el emblema o paradigma de las artes en la región, es el testimonio fehaciente de tal situación, ya que ha trabajado desde su creación sin ningún organismo que se encargue de articularlo con la educación superior. Así mismo la falta de infraestructura y de profesores capacitados han mellado en él para enfrentar el reto que hoy en día nos presenta la educación artística.

UNIVERSITY OF SPECIALITIES ESPIRITU SANTO
FACULTY DR. ALBERT AYDE OF LIBERAL ARTS AND EDUCATION SCIENCE

SCHOOL OF ART

DEGREE IN FINE ARTS

**ANALYSIS OF VISUAL ARTS EDUCATION IN GUAYAQUIL, AS UNIFIED
SYSTEM IN THE ARTS.**

AUTHOR: Jorge Antonio Patiño Balda

TUTOR: MSc Martha Rizzo

DATE: Marzo, del 2013

ABSTRACT

This present dissertation has the purpose to demonstrate the absence of a national system of arts education, especially in the territories of the visual arts, and the consequences of the lack of organization, systematicity and continuity of these studies have had in our context and are in the development of a solid art scene. The school "Juan Jose Plaza"-better known as "School of Fine Arts", which is the emblem or paradigm of the arts in this region, is the credible witness of this situation, as it has worked since its inception without any agency to manage to articulate with higher education. Likewise, the lack of infrastructure and trained teachers has nicked it for the challenge today presents art education.

ÍNDICE

• APROBACIÓN DEL TUTOR	i
• DEDICATORIA	ii
• AGRADECIMIENTO	iii
• RESUMEN - ABSTRACT	iv
• INTRODUCCIÓN	1

CONTENIDO:	PÀG.
-------------------	-------------

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

• Planteamiento del problema	3
• Propósito del trabajo de titulación	5
• Ubicación en su contexto	5
• Delimitación del problema	7
• Formulación del problema	7
• Objetivo general	7
• Objetivos específicos	7
• Justificación	8

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

• Antecedentes de la investigación	10
• Fundamentación teórica	14
• Fundamentación legal	41

- Términos básicos 57

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

- Diseño de investigación 111
- Población 113
- Los instrumentos de investigación 117
- Procesamiento estadístico de la información 118
- Entrevistas 119

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADO

- **Procesamiento de la información** 120

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Conclusiones y recomendaciones 166
- Bibliografía 171
- Bibliografía electrónica 173
- Referencias bibliograficas 174
- Anexos 175

ÍNDICE DE CUADROS

CONTENIDO	PÁG.
• Cuadro No. 1	6
• Cuadro No. 2 Características de la población	114
• Cuadro No. 3 Operacionalización de Variables	116
• Cuadro No. 4 Condición del (la) Informante	122
• Cuadro N°5 Cuadro No. 5 Años de Experiencia en el campo artístico	124
• Cuadro No. 6 Sexo	126
• Cuadro No. 7 Situación Laboral de los encuestados (as)	128
• Cuadro No. 8 La Educación Artística es importante para el Desarrollo de la Sociedad	130
• Cuadro No. 9 Existencia de Escuelas, Colegios, Institutos o Universidades que se dedican a la formación Artística en Guayaquil	132
• Cuadro No. 10 Derecho de las personas a escoger el Arte como una profesión	134
• Cuadro No. 11 Importancia de un Colegio de Bellas Artes en la Ciudad de Guayaquil	136
• Cuadro No. 12 Pertinencia del Aprendizaje del Arte desde la infancia	138
• Cuadro No. 13 Importancia de recibir instrucción Académica en la formación artística	140
• Cuadro No. 14 Preferencia por iniciar los estudios sobre actividades artísticas antes de la etapa de la adolescencia	142
• Cuadro No. 15 Beneficio a la sociedad de tener artistas formados académicamente	144
• Cuadro No. 16 Desarrollo de un adecuado manejo de la Educación artística en la ciudad de Guayaquil	146

- Cuadro No. 17 Las políticas culturales ayudan a fomentar el Desarrollo de una adecuada educación artística 148
- Cuadro No. 18 Los artistas con preparación académica formal cuentan con más oportunidades que aquellos que no la han tenido 150
- Cuadro No. 19 Los artistas formados Académicamente construyen un escenario artístico sólido 152
- Cuadro No. 20 Guayaquil es una ciudad propicia para el desarrollo de un sistema de Educación Artística 154
- Cuadro No. 21 El Arte como profesión del saber humano 156
- Cuadro No. 22 Conocimiento sobre la Nueva Ley de Homologación del Bachillerato 158
- Cuadro No. 23 La Nueva Ley de Homologación del Bachillerato favorece a la Enseñanza Artística como sistema Unificado de Educación en las Artes 160
- Cuadro No. 24 Debe existir un Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en las Escuelas y Colegios que articulen a institutos y Universidades Especializados en Artes 162
- Cuadro No. 25 El Estado ecuatoriano debe invertir en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las escuelas y colegios que articulen la educación artística en universidades especializados en artes 164

ÍNDICE DE GRÁFICOS

CONTENIDO	PÁG.
• Gráfico No. 1 Condición del (la) informante	123
• Gráfico No. 2 Años de experiencia en el campo artístico	125
• Gráfico No. 3 Género de los (las) encuestados (as)	127
• Gráfico No. 4 ¿Trabaja?	129
• Gráfico No. 5 La Educación artística es importante para el desarrollo de la sociedad	131
• Gráfico No. 6 Existencia de Escuelas, colegios, institutos o Universidades que se dedican a la formación artística en Guayaquil	133
• Gráfico No. 7 Derecho de las personas a escoger el arte como una profesión	135
• Gráfico No. 8 Importancia de la existencia de un colegio de Bellas Artes en la ciudad de Guayaquil	137
• Gráfico No. 9 Pertinencia del aprendizaje del Arte desde la infancia	139
• Gráfico No. 10 Importancia de recibir instrucción académica en la formación artística	141
• Gráfico No. 11 Preferencia por iniciar los estudios sobre actividades artísticas antes de la etapa de la adolescencia	143
• Gráfico No. 12 Beneficio a la sociedad de tener artistas formados académicamente	145
• Gráfico No. 13 Desarrollo de un adecuado manejo de la educación artística en la ciudad de Guayaquil	147
• Gráfico No. 14 Las Políticas culturales ayudan a fomentar el desarrollo de una adecuada educación artística	149
• Gráfico No. 15 Los artistas con preparación académica formal cuentan con más oportunidades que aquellos que no lo han tenido	151
• Gráfico No. 16 Los artistas formados académicamente construyen un escenario artístico sólido	153

- Gráfico No. 17 Guayaquil es una ciudad propicia para el desarrollo de un sistema de educación artística 155
- Gráfico No. 18 El artista como profesión del saber humano 157
- Gráfico No. 19 Conocimiento sobre la nueva Ley de Homologación del Bachillerato 159
- Gráfico No. 20 La nueva Ley de Homologación del Bachillerato favorece a la enseñanza artística como sistema unificado de educación en las artes 161
- Gráfico No. 21 Debe existir un proceso de enseñanza – aprendizaje en escuelas y colegios que articulen a institutos y universidades especializados en artes 163
- Gráfico No. 22 El Estado Ecuatoriano debe invertir en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de las Escuelas y colegios que articulen la educación artística en Institutos y Universidades especializados en Artes 165

INTRODUCCIÓN

En el Ecuador y específicamente en Guayaquil las artes visuales no han logrado el estatus de una profesión con sus respectivas especificidades, peor aún como un camino de desarrollo profesional en que el ser humano busque y por supuesto encuentre la realización y la felicidad.

En la mayoría de escuelas y colegios las artes y particularmente las artes visuales han sido relegadas a materias de relleno, que nada tienen que ver con la educación integral que hoy en día la sociedad requiere.

Si tomamos en cuenta el rol que desempeña la educación artística dentro de la educación general, no solo como conocimiento culturales, más aún en la formación de jóvenes sin violencia, comprometidos con la naturaleza, respetuoso de las diferencias, crítico y auto crítico es decir y sin pensar que la educación artística es la panacea o el remedio a todo los males que aqueja a nuestra sociedad, es sin duda formadora de mejores ciudadanos.

Este trabajo pretende evidenciar la inexistencia de un sistema nacional de enseñanza artística especialmente en los territorios de las artes visuales y por supuesto sus consecuencias.

Hoy podemos decir que el estado se preocupa, y no sin razón en el mejoramiento de la educación superior, pero olvida las bases y los respectivos procesos, sobre todo en el campo de las artes.

En el transcurso de este trabajo investigativo veremos algunos de los problemas que repercuten directamente no solo en la producción artística, sino también en la construcción de un escenario artística solvente a los retos de nuestro tiempo.

En el capítulo I se plantea, se ubica y se justifica el problema, además se describe el objetivo general y los específicos de la investigación.

En el capítulo II examinaremos los antecedente, la fundamentación teórica y la fundamentación legal en la que se basa este trabajo investigativo; también se encuentra las definiciones conceptuales de los principales términos utilizados.

En el capítulo III está constituida por la descripción de la metodología e instrumentos que se emplearon en todo el proceso investigativo.

El capítulo IV se realizó el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos, mediante cuadros y gráficos.

Finalmente en el capítulo V se realizó las conclusiones y las recomendaciones seguidas por las referencias bibliográficas y la bibliografía.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La inexistencia de un sistema nacional de enseñanza artística, en especial en los territorios de las artes visuales, ha tenido y tiene como consecuencia la ausencia de organicidad, sistematicidad y continuidad necesarias de estos estudios en nuestro contexto. El colegio “Juan José Plaza”, más conocido como el colegio de las Bellas Artes, es una muestra de ello, ha trabajado desde su creación sin ningún organismo que se encargue de articularla con la educación superior, siendo éste el emblema o paradigma de las artes en esta región.

Esto repercute en la producción y difusión de la visualidad artística, en correspondencia con las exigencias específicas de este ámbito, desde las perspectivas contemporáneas. La Ley de homologación del bachillerato, lejos de contribuir al fortalecimiento de este tipo de enseñanza, con sus bien conocidas peculiaridades, pone en peligro lo que al menos se había logrado en la formación de futuros artistas visuales a un nivel medio. La significativa disminución de materias especializadas en este ámbito, se cobra en la disminución de las capacidades y habilidades correspondientes. Esto, a su vez, repercute en la continuidad de la formación artística a nivel universitario.

Las mencionadas capacidades y habilidades deberían comenzar a formarse desde muy temprano, para luego desarrollarlas y desplegarlas en todo su amplio espectro, en

etapas sucesivas de la formación de los educandos. Esto es precisamente lo que aconseja la experiencia internacional de la enseñanza artística.

La experiencia acumulada en la enseñanza artística, tanto en el colegio Juan José Plaza de Bellas Artes como en la Universidad de Especialidades Espíritu Santo del Instituto Superior Tecnológico de las Artes de Ecuador, confrontada con experiencias internacionales del mismo género, sugieren un estudio de la necesidad de conjugar la enseñanza de capacidades y habilidades profesionales con la formación integral teórico-artística y cultural que se traduzca en la obtención de un egresado, un egresado que no solo sea capaz de emplear un conjunto de técnicas y medios, sino también que esté actualizado con los discursos de las prácticas artísticas modernas y contemporáneas y sea capaz de dialogar con las mismas, ejerza con la debida sustentación la apreciación crítica de su propia producción artística o las de sus colegas, pueda orientarse adecuadamente en el mundo del arte.

En la medida que exista un sistema de enseñanza artística que incluya diversos niveles articulados, será necesario precisar de qué modo, por qué vías, se dosificarían las materias y los contenidos. Si el ingreso en la enseñanza universitaria de artes visuales cuenta con los precedentes necesarios en los niveles precedentes, el proceso de formación superior podría culminar una mayor eficacia del profesional en estos territorios de la creación.

PROPÓSITO DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

UBICACIÓN EN SU CONTEXTO

Guayaquil es el centro donde confluyen las expectativas de toda una región, donde a diario se producen complejos intercambios en la esfera cultural, un contexto de vivencias que nos identifican: las conductas, los temas, los lenguajes compartidos por generaciones de sus habitantes. No se trata aquí de tradiciones vernáculas o diferencias regionales, de trasnochadas argumentaciones políticas de identidad. Más bien de un espacio donde puede y debe sacarse provecho a experiencias únicas, que muchos de nuestros artistas, autodidactas en su mayoría, han demostrado como válidas. La región, además de ser fecunda en arte tradicional, ha generado artistas cuyas creaciones responden a los códigos de la modernidad y la contemporaneidad. Cuyas obras, además de conectarse con el contexto local, han contribuido con ellas a la historia del arte ecuatoriano en general.

Con esta percepción, podemos juzgar como vital articular una línea de continuidad en la enseñanza artística. En esta dirección es fundamental la aparición y el activismo que en 2004 años ha realizado el Instituto Superior Tecnológico de las Artes del Ecuador (ITAE), en el que no pocos de los estudiantes de Artes Visuales procedentes de la enseñanza del colegio Juan José Plaza de las Bellas Artes, así como en la Universidad de Especialidades Espíritu santo, han podido complementar sus habilidades y capacidades en el ejercicio de su profesión y sobre todo elevar sus conocimientos culturales, históricos y teórico-artísticos.

Los egresados de Bellas Artes, a pesar de los vacíos significativos que se registran tanto en su formación técnico-profesional como y, sobre todo, en la histórica y teórico-crítica, han tenido la posibilidad de dar continuidad a sus estudios en el Instituto Tecnológico de Artes del Ecuador y en la Universidad de Especialidades Espíritu Santo. Con lo anterior se reafirma la necesidad del nivel medio de enseñanza artística que ha cumplido su papel de presupuesto para la formación integral del artista en correspondencia con las actuales exigencias del mundo del arte.

Cuadro No. 1
Causas y Consecuencias

Causas	Consecuencias
Ausencia de un sistema nacional unificado de la educación artística.	Falta de integración en los diferentes niveles de este tipo específico de enseñanza.
La no presencia de instituciones especializadas en la formación artística	Dificultad en el desarrollo de los procesos académicos en las artes.
La no iniciación en las edades tempranas requeridas como parte del proceso de educación artística.	Limitaciones en la educación artística y su aprendizaje como proceso fundamental en la formación integral de los profesionales en las artes.
La pobre percepción por parte de la sociedad hacia el arte como profesión.	Ausencia de reconocimiento y sensibilización de las formas peculiares de la enseñanza artística.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Campo: Educativo

Área: artístico-cultural

Aspecto: Social

Tema: Análisis de la enseñanza de las Artes Visuales en Guayaquil, como sistema unificado de la educación.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿De qué manera afecta la inexistencia de un sistema nacional unificado de educación artística, que articule la misma desde el primer nivel de enseñanza al desarrollo y fortalecimiento de las artes visuales?

OBJETIVO GENERAL

Análisis de qué manera afecta al desarrollo y fortalecimiento la enseñanza de las artes visuales en Guayaquil la estructuración de un sistema unificado de educación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar de la importancia de la formación artística como profesión en el campo de las artes.
- Establecer en que medida la ley de homologación del bachillerato afecta al desarrollo de un proceso académico en las artes.

- Determinar la opinión de los actores culturales sobre la necesidad de educación artística y su aprendizaje como proceso fundamental en la formación integral de los profesionales en las artes.
- Valorar el criterio de los actores culturales sobre el arte como profesión dentro del saber humano.
- **JUSTIFICACIÓN**

Es escasa o nula la reflexión existente sobre esta problemática. Entre tanto, urge en nuestro contexto un diagnóstico de la misma y el adelanto de propuestas concretas en función de la adecuada articulación de la enseñanza de las artes visuales. La experiencia concreta del ITAE es en este sentido muy pertinente, como también las acumuladas por directivos y estudiantes del colegio Juan José Plaza de Bellas Artes y la Universidad de Especialidades Espíritu Santo. Conocer y valorar estas experiencias permitiría mapear el estado de cosas en este terreno y adelantar propuestas para su posible solución.

En esta problemática juega un papel esencial el reconocimiento y sensibilización de las peculiares formas de la enseñanza artística, en cuyo registro y estudio se pondrá especial énfasis. Es notorio el desconocimiento existente acerca de dichas especificidades en el ámbito de la educación y la esfera de la cultura, que de hecho se pasan por alto a la hora de tomar las decisiones correspondientes. En consecuencia, la investigación deberá aportar:

- Es escasa o nula la reflexión existente sobre esta problemática. Entre tanto, urge en nuestro contexto un diagnóstico de la misma y el adelanto de propuestas

concretas en función de la adecuada articulación de la enseñanza de las artes visuales.

- La experiencia concreta del ITAE es en este sentido muy pertinente, como también las acumuladas por directivos y estudiantes de las Bellas Artes.
- Conocer y valorar estas experiencias permitiría mapear el estado de cosas en este terreno y adelantar propuestas para su posible solución.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el año 1891 se establece en Guayaquil la enseñanza artística con la creación de un importante centro de estudios tradicionales: la Escuela de Artes y Oficios, auspiciada por la Sociedad Filantrópica del Guayas. Los talleres de música, ebanistería, telegrafía y dibujo lineal son los primeros en abrir sus puertas, con un total de 39 alumnos fundadores.

Con el paso de los años se implementarían talleres de tipografía, litografía y dibujo de adorno para quienes, por una mensualidad simbólica, experimentaban las nuevas concepciones de cara a una naciente modernidad. “en el arte, entre nosotros, la inspiración antigua se borra; el credo moderno apenas alcanza a algunas conciencias despreocupadas y permanece entre el pasado que se derrumba y el presente que carece de bases sólidas. Pero la invasión del arte moderno se acerca”.

“El 1 de noviembre de 1925 se funda la Escuela de Bellas Artes anexa al Colegio Vicente Rocafuerte, por iniciativa del doctor Francisco Arízaga Luque, Ministro de Instrucción Pública”(…) “bajo la experta dirección de los notables artistas Roura Oxandaberro y Enrique Pacciani, profesores de dibujo, pintura y escultura, ramas que comprenderá la enseñanza durante un período de cuatro años, al cabo de los cuales los

alumnos, previo un examen teórico y práctico, obtendrán el diploma correspondiente a aquellas artes”.

En 1941 se funda en Guayaquil la segunda Escuela de Bellas Artes con el afán de promover la “... actividad artística donde jóvenes y adultos de cualquier nivel de instrucción pudieran y desearan hacer artes plásticas”. Su director fundador, Alfredo Palacio Moreno, logra la integración de un Patronato de Artes que impulsará la donación de un terreno en el barrio del Astillero, donde más tarde funcionaría dicha escuela.

En 1972, durante la alcaldía de Juan José Vilaseca, se aprueba la ordenanza para la creación del Colegio Municipal de Bellas Artes y Escuela de Artes Aplicadas, con el nombre de “Juan José Plaza” en homenaje al primer presidente del Patronato de Bellas Artes, quien además de promover la construcción del plantel, demostró su dinamismo y dedicación a la cultura.

En la actualidad, el Colegio de Bellas Artes de Guayaquil es la única institución que egresa bachilleres graduados en artes plásticas con conocimientos de las técnicas para el manejo tradicional, específicamente de la pintura, la escultura y las artes gráficas. Se trata de elementos básicos pero sin dudas insuficientes desde la perspectiva de la complejidad y diversidad del discurso y las prácticas artísticas contemporáneos.

Con esta percepción, podemos juzgar como vital articular una línea de continuidad en la enseñanza artística. En esta dirección es fundamental la aparición y el activismo que en 2004 años ha realizado el Instituto Superior Tecnológico de las Artes del

Ecuador (ITAE), en el que no pocos de los estudiantes de Artes Visuales procedentes de la enseñanza de las Bellas Artes han podido complementar sus habilidades y capacidades en el ejercicio de su profesión y sobre todo elevar sus conocimientos culturales, históricos y teórico-artísticos. Los egresados de Bellas Artes, a pesar de los vacíos significativos que se registran tanto en su formación técnico-profesional como y, sobre todo, en la histórica y teórico-crítica, han tenido la posibilidad de dar continuidad a sus estudios en el ITAE. Con lo anterior se reafirma la necesidad del nivel medio de enseñanza artística que ha cumplido su papel de presupuesto para la formación integral del artista en correspondencia con las actuales exigencias del mundo del arte.

Los cambios que han tenido lugar en el segmento de la enseñanza de las Bellas Artes, a fin de homologarla con el nivel de bachillerato, han conducido a disminuir sensiblemente el espacio y el tiempo dedicado a la formación artística especializada. De hecho, esta formación se ha difuminado en el cumulo de exigencias que suponen los nuevos programas y mallas curriculares. Se han visto seriamente disminuidas las jornadas consagradas a la formación de capacidades y habilidades específicas de este campo específico de la creación artística. Como se afirmó anteriormente, esto ha sido motivo de diversas reflexiones críticas, desde la perspectiva local, nacional e internacional. En realidad, ya comienzan a constatarse sus efectos negativos, el vacío que supone el significativo debilitamiento de la preparación de los estudiantes de nivel medio en los territorios de las artes visuales. Se ha puesto en peligro la organicidad, sistematicidad y continuidad necesarias de estos estudios en nuestro contexto.

La situación descrita tiene lugar justo cuando se hace más necesaria una enseñanza integral de las artes visuales, encaminada a buscar respuestas para una sociedad

sensible, que promueva y aprecie la continuidad de la tradición, pero necesitada además de alternativas que conjuguen al mismo tiempo las expectativas adelantadas por el arte moderno y contemporáneo, las nuevas soluciones formales y de producción de sentido que se formulan en el discurso y las prácticas artísticas de la actualidad. Las redefiniciones registradas desde el pasado siglo XX y lo que ha transcurrido del XXI abren perspectivas a nuevas formas de comunicación, cultura y pensamiento, que deben tenerse en cuenta a la hora de constituir el sistema de la enseñanza artística del país. Un sistema que no solo ofrezca continuidad a los estudios en estos ámbitos sino que igualmente permita la creación de un espacio de reflexión y debate, en el cual las prácticas artísticas asuman y ejerciten las experiencias locales y las miradas globales.

Poco se ha investigado sobre lo referido. Algunos textos críticos publicados esporádicamente en la prensa y referencias históricas aisladas constituyen el pobre antecedente a la propuesta que se formula. Los documentos que fueron elaborados para argumentar y sustentar el surgimiento del Instituto Superior Tecnológico de las Artes del Ecuador constituyen en este sentido un referente obligado para la consulta y la reflexión. De igual modo serán materiales indispensables para la investigación, las experiencias acumuladas por directivos y profesores, por estudiantes y egresados de las Bellas Artes, que pueden estar contenidas bien en textos elaborados ocasionalmente por los mismos o en las propias entrevistas que se prevean realizar con estos objetivos. En este mismo sentido, los documentos oficiales relativos a la creación del Colegio de Bellas Artes en Guayaquil y las más recientes disposiciones en relación con la homologación del bachillerato en este tipo de centro y las correspondientes sus actuales mallas curriculares y programas de estudios serán igualmente de suma importancia.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los cambios operados en el mundo del arte son sumamente significativos. El discurso dominante del arte es resultante de considerables y bien profundas transformaciones en los procesos de producción, legitimación, circulación y consumo del producto artístico. Desde fines del siglo XIX y principios del XX, con la alta modernidad, y hasta el presente, en la contemporaneidad, el arte y muy especialmente las artes visuales han registrado cambios que alteran sus estatus epistemológicos tradicionales y, por consiguiente, su metodología de realización y valoración.

La visualidad artística exige hoy día no solo un conjunto de técnicas y procedimientos en correspondencia con las nuevas tecnologías, que varían los medios, materiales y soportes tradicionales, sino también de un cuerpo de nociones que sustenten esa creación. Las formas han cambiado sustancialmente y con ellas los modos de su percepción e interpretación. En la enseñanza de las artes visuales se exige a nivel internacional de cambios sustanciales, la formación de nuevos horizontes para la creación, desde perspectivas bien diversas respecto a las tradicionales. Hoy se considera indispensable que en la preparación y ejercitación del futuro creador se conjuguen tanto capacidades y habilidades profesionales específicas como conocimientos históricos y teórico-artísticos y culturales en general. El ejercicio de la creación supone en este tiempo la capacidad del juicio crítico en correspondencia con un enjundioso discurso del arte desarrollado en la actualidad y la flexibilidad en el empleo adecuado de los medios, materiales y soportes posibles.

En tales circunstancias, la formación de nuevos artistas visuales resulta ser un proceso complejo en el que es indispensable hacer concurrir un amplio espectro de nociones y técnicas. Esto eleva la necesidad de articular los diferentes niveles de enseñanza, teniendo en cuenta que solo por la vía de una pertinente gradualidad de ejercitaciones y asimilación de conocimientos puede efectivamente lograrse la preparación conveniente del artista y su eficacia creadora. Las exigencias estarían acorde a sus respectivas edades y niveles de asimilación técnica e intelectual. Así, en un nivel básico, el estudiante podría alcanzar las capacidades y habilidades profesionales y los fundamentos de los conceptos de la creación artística en el orden histórico y teórico-crítico. Esta preparación básica sería luego fortalecida en niveles subsiguientes de enseñanza.

De lo anterior se deduce la importancia de la enseñanza de Bellas Artes como nivel precedente de una educación media y superior en estas esferas de la visualidad artística. El estudiante podría en este nivel adquirir los conocimientos y habilidades del oficio, en dibujo, pintura, escultura y gráfica. También recibiría las nociones básicas de Historia del Arte y Estética, disciplinas que contribuirían a su formación profesional y adelantarían capacidades en el ejercicio crítico del producto artístico. Tanto lo primero como lo segundo estaría en consonancia con los horizontes cognoscitivos y las condiciones físicas mínimas del estudiante en las edades más apropiadas.

De no existir este nivel en las artes visuales o verse debilitado su específico adiestramiento, la continuidad de sus estudios a niveles superiores se vería dañada o seriamente desfasada. En lo que respecta a las habilidades y capacidades del ejercicio técnico de su profesión, el estudiante tendría prácticamente que empezar de cero, lo que

implicaría un serio y nada fácil proceso de aprendizaje en edades más adultas. En lo que respecta a las nociones teóricas e históricas básicas, las dificultades cognoscitivas serían probablemente mayores. Aquí se sumarían las ausencias de agencias del mundo del arte que pudieran llenar previamente ese vacío, como son las publicaciones difusoras y espacios de debate y confrontación con el arte moderno y contemporáneo.

El diseño curricular de materias en este nivel debe no obstante ser actualizado. Sus contenidos deben reflejar de forma sistemática los cambios a los que nos hemos referido antes, relativos a las transformaciones registradas en el discurso artístico y el despliegue contemporáneo de las prácticas artísticas. En tal sentido es posible afirmar que este nivel debe recuperarse integralmente, no sólo manteniéndose sino también rearticulándose de acuerdo a las nuevas circunstancias en que se despliega la creación de la visualidad artística contemporánea. El propio nivel de enseñanza de las Bellas Artes debe reconstituirse como espacio de creación y de reflexión sostenida, creando así las bases no solo para la continuidad de estudios en este ámbito, sino igualmente en el fortalecimiento de las diversas agencias del mundo del arte en este contexto y en general, en nuestro país. De eso dependería la necesaria inserción del creador local en el ámbito internacional de la producción, legitimación y consumo del arte.

POLÍTICA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Educación, Economía y Formación Artística

La educación constituye un sector estratégico para Iberoamérica, porque el presente y el futuro de la economía, de las relaciones sociales, la biodiversidad y el aprovechamiento sustentable del medio ambiente, así como el papel de nuestros países en el mundo global, dependen esencialmente de la formación, los perles,

competencias y capacidades de sus ciudadanos para interactuar, moverse, relacionarse y participar de un mundo acelerado, rodeado de incertidumbre y fragmentación, y cuya geopolítica reclama el establecimiento de nuevos equilibrios.

El mundo contemporáneo vive el auge de la economía creativa, fincada en el valor de lo intangible, el capital intelectual, la capacidad de producir conocimiento e innovación en todos los campos, no solo en la ciencia y la tecnología; así como en la posibilidad de actuar en contextos interculturales e interdependientes, reales o virtuales, interconectados. La economía gira también en torno al entretenimiento y al ocio, en el cual las industrias culturales movilizan recursos nada despreciables.

Por otro lado, nuevos retos de convivencia y de participación social van aparejados al crecimiento de sociedades fragmentadas, donde la vida urbana y los ambientes escolares enfrentan contextos multiculturales, desintegración familiar, pobreza y una tendencia creciente hacia la violencia; asimismo, se encuentran ante una escuela en crisis y el poder de las nuevas comunidades de aprendizaje en las que influyen de manera rotunda los medios de comunicación, las tecnologías electrónicas y nuevas estrategias de acercamiento al conocimiento, la lectura y la escritura, además de una cultura visual saturada de imágenes.

Estos contextos impulsan profundas reflexiones en torno al perfil de egreso de los estudiantes en los diferentes niveles educativos, acerca del lugar y el cometido de la escuela básica, así como en torno a los retos de la educación superior en la ciencia, la tecnología y otras ramas sociales o humanísticas. Es aquí donde la educación artística, bajo diferentes enfoques y concepciones, ha comenzado a ganar mayor comprensión de su necesidad y de sus posibilidades en la educación básica y también en otros niveles educativos.

En un diálogo con Enrique Villa, director general del Instituto Politécnico Nacional de México, organismo público creado en los años treinta para la formación científico-técnica, donde los jóvenes, en su mayoría de escasos recursos, estudian ingenierías, administración, robótica y física, entre otros ámbitos, este sostenía, después de leer un

ensayo sobre educación artística, que era ineludible y urgente que los estudiantes de ese Instituto pudiesen acercarse a la literatura, a la música, al teatro, a la danza y a otros lenguajes y conocimientos artísticos. “Tenemos los mejores técnicos, los mejores ingenieros, los mejores físicos –comentó–, pero muchas veces no pueden expresarse, no pueden comunicarse, sus especialidades los encierran y les cuesta trabajo proyectar sus conocimientos y sus habilidades en contextos de diversidad cultural y de competencia internacional con egresados de escuelas que tienen relación con las artes”.

La importancia de la educación artística en la economía ha ganado influencia en las políticas educativas y aun en la inversión privada del mundo anglosajón. Durante la Conferencia Internacional sobre el Futuro de la Educación Artística en el Tercer Milenio, celebrada en Nueva York en 1999, uno de los directivos de la IBM armó en su discurso que la empresa estaba financiando programas de educación artística en diversas escuelas, ante el hecho contundente de que la economía contemporánea se basa en la informática y que esta genera recursos no solo de la venta de computadoras y periféricos, sino sobre todo pero sobre todo de la comercialización del software.

Para desarrollar software –señaló–, se requiere tener pensamiento abstracto, y eso solo lo brinda la educación artística. En Estados Unidos –concluyó–, el software no lo están diseñando estadounidenses, sino inmigrantes de América Latina o la India, es decir, profesionales que proceden de países con una tradición artística y cultural milenaria. Entonces, invertir en educación artística en Estados Unidos es pensar en la economía y en el fortalecimiento de los intereses de los americanos.

En su documento programático de campaña, Barack Obama establece como prioridad de la política pública educativa el que los niños y jóvenes puedan tener educación artística en las escuelas públicas. En su plataforma para las artes habla de incrementar la asociación entre escuelas y organizaciones artísticas, crear grupos de artistas que trabajen en escuelas pobres y sus comunidades.

Durante 2007, el sector artístico no lucrativo generó 166,2 mil millones de dólares y generó 5,7 millones de empleos de tiempo completo. La organización ha hecho llegar ya su propuesta para enfrentar la crisis en AmericansfortheArts el sector artístico y promueve ahora el voto ciudadano para que el Congreso otorgue un presupuesto de 36,5 millones de dólares para la educación artística.

Este enfoque de la educación artística para la atención de la economía impulsa a muchos países a dar prioridad a esta formación y, sin menospreciar la importancia que esto tiene, lo cierto es que hay muchas otras racionalidades que debieran orientar la presencia de las artes en la formación de los ciudadanos, que van mucho más allá de la economía y que implican asumir una nueva manera de relacionarse, de comunicar, de imaginar y de soñar.

Las políticas educativas enfrentan retos de gran magnitud, ya que tanto para la vida profesional como para la vida misma ahora se requiere creatividad, capacidad de transformación, de adaptación, desarrollo de habilidades de comunicación y actuación en contextos translocales y de diversidad cultural, de innovación, etc., características que suponen un cambio radical de la definición del sujeto de la educación y una reflexión en torno al tipo de saberes y de conocimientos que la escuela promueve y legitima.

Pero también es cierto que el planeta necesita de seres humanos sensibles, capaces de conmoverse y sorprenderse, con conocimiento de su ser individual y social, porque solo de esa manera tendrá un sentido humanista, capaz de solidarizarse, de generar empatía con los demás y de preocuparse por la creación de un mundo mejor, más equilibrado y humano, libre de violencia y de guerras.

HACIA UNA REDEFINICIÓN DE LA ESCUELA Y DEL SUJETO

Las escuelas están pobladas de niños, adolescentes y jóvenes que ya no se mueven en contextos identitarios autocontenidos, no son eles seguidores de una sola práctica cultural, ni siquiera de un gusto musical o de una sola moda, son portadores de diversas

culturas visuales, auditivas, corporales y verbales que transitan de un ambiente a otro sin prejuicio de ningún tipo, se familiarizan con lo efímero, lo intermitente, la no linealidad y que además, aunque no tengan computadora, parece que han nacido con un “microchip” integrado, porque se familiarizan con la tecnología de otra manera. Son los jóvenes quienes marcan las pautas del desarrollo de la telefonía celular y quienes influyen en el mercado de los dispositivos que transportan música e imagen.

Muchos de ellos consideran los contenidos y los modos de enseñanza de las escuelas como algo “aburrido”. Y no hay peor cosa para un adolescente o un joven que el aburrimiento, porque establece un estado mental. Piensan que esos conocimientos no les “sirven” de gran cosa en un mundo donde aprenden ante la televisión y en el chat, en el mercado ambulante, en la juega callejera o en el antro, en sus muy diversas “comunidades de aprendizaje”, en las pantallas de los videojuegos o en las redes electrónicas.

La escuela y la familia se han trasladado de un sitio de autoridad, certeza y protección, a uno inestable e incierto, porque en nuestros países estudiar ya no se ve como garantía de un buen empleo y un salario. Los conflictos culturales y la ausencia de sentido de pertenencia, la simulación y la incomunicación han terminado por crear un ambiente de rechazo hacia y por parte de los jóvenes, y de contención, presión y estrés para muchos docentes a quienes les cuesta trabajo zanzar la distancia cultural y generacional.

En muchas ciudades latinoamericanas y europeas los jóvenes comienzan a cuestionar más severamente en público, o a partir de conductas provocativas y hasta retadoras, el sentido de la escuela y de las instituciones educativas. No es poco el cansancio de algunos maestros frente a la batalla cotidiana para que sus alumnos se dejen enseñar. Recuérdese la movilización de jóvenes en Chile, denominada la Revolución de los Pingüinos, a través de la cual miles de adolescentes de secundaria cuestionaron el sentido de su educación.

Cientos de adolescentes latinoamericanos dejan la escuela ante el clima de rechazo o desadaptación cultural, en sus países o en contextos de migración, ante la falta de cercanía con los conocimientos que les son aportados por la escuela tradicional, ante la frustración y la ausencia de participación y frente al sesgo moralista que reiteran los discursos educativos convencionales, o bien ante la actitud de derrota, defensiva o de rigidez, que ciertos maestros asumen ante sus alumnos, en ambientes escolares que son la negación de lo lúdico, del juego, de la imaginación y de los sentimientos.

Cuando Nahui, mi hija, estaba en quinto grado, trajo a la casa un examen hecho de varias secciones. En uno de ellos tenía una baja calificación y ella estaba en desacuerdo con la nota. La instrucción era: “Dibuja una casita con techo de teja, una palmera y un gato”. “Nahui –le pregunté–, ¿qué no leíste la instrucción?, ¿dónde están la casita, el gato y la palmera?” “¡Mamá! –dijo exasperada–, que mi maestra no sepa lo que es el arte abstracto lo puedo entender, pero que tú, la directora del Centro Nacional de las Artes (en ese entonces lo era), no lo sepa, eso sí que no lo puedo creer. ¡Mira! –dijo– señalando hacia su dibujo: el árbol se cayó sobre la casa, rompió las tejas y mató al gato. Pero si aquí está, mamá”. “Hija –le respondí–, creo que este es el mejor cinco que has sacado en tu vida”.

La falta de sentido y la desconexión de los conocimientos respecto de la vida cotidiana dentro de los esquemas dominantes de la enseñanza radican la esterilidad de un conocimiento que debe aprenderse porque es una obligación y lo aleja de lo que se ha llamado el aprendizaje significativo y para la vida, el cual se construye, no se transmite.

La escuela ha perdido su lugar como el único sitio de aprendizaje y sus paredes han explotado ante el cúmulo de informaciones a las cuales los niños y jóvenes tienen acceso ahora a través de los más diversos medios. Y mientras la escuela no trascienda su propio discurso, difícilmente podrá conectar con las culturas juveniles y transitar con éxito hacia la construcción colectiva de los nuevos saberes que reclama el siglo XXI, no solo en términos de alfabetización y para el desarrollo de la innovación y la creatividad, sino de participación y creación de nuevas formas de convivencia entre los niños, los jóvenes, la escuela, la comunidad y la familia.

Ya he hablado en otro ensayo de los cambios en las estrategias de lectura y de escritura entre los jóvenes, retos antes impensables para la escuela. Un día pregunté a un grupo de adolescentes: “Oigan, ¿ustedes usan las vocales?” Primero se rieron de mi pregunta. Uno dijo, con desinterés: “A veces”. Otro completó: “Cuando es necesario”. El tercero confesó: “Pero casi nunca es necesario”. Y comenzaron a poner ejemplos: “Xq quiere decir por qué. Para qué escribir todo eso, te tardas. Si estás chateando y viene tu mamá, pues no pones Mamá, solo escribes M9 y el otro ya sabe que te vas a desconectar”. El último dijo: “Bueno, sí las usamos, pero solo para hacer la tarea de la escuela”.

¿Es solo así, en las tareas escolares, como los jóvenes tendrían que relacionarse con la escritura?

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN IBEROAMÉRICA

Los esfuerzos por equilibrar los conocimientos y las experiencias que aporta la educación básica a partir de la incorporación de la educación artística en los currículos de los países iberoamericanos datan ya de hace dos décadas. El cúmulo de reuniones, congresos, encuentros y reuniones regionales y nacionales son huella de un itinerario que ha costado mucho trabajo, debates y experiencias.

Aún nos falta investigación, sistemas de información y otras herramientas que nos permitan constatar y evaluar la profundidad de los avances y lo complejo de los abordajes en los diferentes ámbitos en cada país, pero no por ello quisimos dejar vacío en este libro un acercamiento al avance o las condiciones de la educación artística en algunos de los países de la región. Este ensayo, por tanto, debe considerarse como un acercamiento muy preliminar¹.

Los avances son desiguales, dada la diversidad de los propios sistemas educativos y los contextos en los cuales se desarrollan o se transforman, pero es un hecho que la

educación artística en Iberoamérica cobra un sitio cada vez más importante en la agenda educativa, en las políticas públicas de la cultura y, sobre todo, entre los agentes que confluyen en los ámbitos de la enseñanza formal y no formal, convencidos de que las prácticas artísticas constituyen una formación fundamental en este siglo que apuesta por la innovación, la creatividad y la búsqueda de nuevas formas de equidad, convivencia y cohesión social.

La conciencia de que las artes contribuyen a la formación de la persona y de que son parte indispensable de la alfabetización que reclama el siglo para todos los niños y jóvenes ha crecido significativamente. A pesar de las debilidades o rezagos en muchos países, es posible reconocer un intenso proceso de búsqueda de nuevos equilibrios en las formaciones y los saberes que los sistemas educativos establecen como básicos en la educación para la vida, así como un replanteamiento de los enfoques pedagógicos y metodológicos con miras a establecer visiones más integradoras y atentas al tema de la diversidad cultural, aun cuando en este último ámbito se antoja necesario un nuevo discurso.

Se entiende cada vez más que el arte no es un elemento complementario o ajeno a la ciencia y la tecnología, sino que contribuye a la creación de conocimiento y que, cuando se aborda desde una perspectiva pedagógica y ética pertinente, incide en la transformación del entorno personal, escolar y comunitario, y puede contribuir a fomentar la participación social, la creación de cohesión social y la construcción de ciudadanía.

Sin embargo, aún estamos lejos de contar con un estado del arte completo y actualizado para Iberoamérica. Una de las grandes lagunas consiste justamente en la falta de investigación, documentación y sistematización de las experiencias educativas en artes en Iberoamérica, lo cual limita todavía en nuestros días un análisis más amplio de los enfoques, metodologías, didácticas, procesos, sujetos y resultados de la enseñanza de las artes en sus diferentes dimensiones, modalidades y coberturas.

LOS ANTECEDENTES

El Consejo de Europa impulsó a mediados de los noventa el estudio Arts Education in Europe: a Survey, dirigido por Ken Robinson, un análisis elaborado como parte de la iniciativa denominada Culture, Creativity and the Young (1995) e impulsado por el Comité de Cultura del Consejo para la Cooperación Cultural. Este documento mostró que, a pesar de la tradición educativa en artes del viejo continente y de que su enseñanza estaba presente dentro del currículo de varios países de la Unión Europea, en algunos casos de manera opcional, su papel todavía era considerado secundario frente a la valoración de las ciencias².

Más recientemente, Ann Bamford elaboró un estudio, por encargo de la UNESCO, en el cual respondieron 63 países, algunos de ellos pertenecientes a Iberoamérica: Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, España y Perú³. El WOW Factor estructuró un cuestionario que levantó datos sobre la legislación, la institucionalidad, la magnitud del impacto en el currículo de la básica y la media, los perfiles de docentes, los programas y las didácticas, la infraestructura, los esquemas de financiamiento y las experiencias significativas de los países. Este esquema permitió a la doctora Bamford replicarlo en profundidad en otros países que buscaron analizar el estado del arte en la materia. Actualmente, la Alianza para la educación artística de ISME, IDEA y ENSEA trabaja para desarrollar un observatorio mundial de la educación artística.

Diversas reuniones latinoamericanas en Colombia, Brasil, España y Portugal señalan el camino que ha seguido el debate internacional, propiamente iberoamericano, el cual sin duda ha incluido, aunque en diferentes tonos, en las políticas nacionales de impulso a la educación artística. Una de las propuestas del Congreso Iberoamericano de Educación Artística, celebrado en Beja (Portugal), fue la creación de una Red Iberoamericana de Educación Artística.

Estamos ante un espacio educativo que se mueve todavía con tiempos propios, dada la complejidad de transformar y evaluar los sistemas nacionales de educación y dado

que la mayoría de nuestros países carece de sistemas de información especializados en la educación artística en sus diferentes niveles y modalidades.

Uno de los campos de tensión, aún pendientes de abordar, es que los países de Iberoamérica se insertan en el debate internacional de la educación básica mediante los instrumentos internacionales de evaluación que se enfocan hacia el resultado y no hacia el proceso y ponen por delante las materias consideradas más importantes: español, matemáticas y ciencias, sin reparar en el impacto que tendría la educación artística aun en el aprendizaje de estos y otros conocimientos.

La educación artística profesional aún lucha dentro de los propios sistemas educativos por encontrar su especificidad y avanzar en la creación de esquemas propios de evaluación y certificación, creación de infraestructuras y prácticas profesionalizadas que le permitan insertarse dentro de los esquemas pedagógicos con las otras áreas, sin desnaturalizarse.

Lograr el reconocimiento del arte como un campo donde se investiga, se crea, se experimenta y se hace innovación a partir de la especificidad de los lenguajes artísticos y en íntima relación con la ciencia y la tecnología es uno más de los retos de los sistemas educativos de carácter superior.

En ese sentido, cobra relevancia el Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, propuesto por la OEI, al enfocar la importancia de la educación artística en los sistemas educativos, proponer la concertación iberoamericana de políticas públicas y establecer mecanismos de apoyo a la investigación, la formación docente y la sistematización de experiencias, en el marco de la celebración de los Bicentenarios (<http://www.oei.es/artistica>)

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SISTEMAS EDUCATIVOS

La mayoría de los países de Iberoamérica han avanzado o están trabajando en el intento de incorporar o recuperar la educación artística en los currículos de la educación básica, con diversos enfoques, ya sea de manera obligatoria u opcional, dentro del plan de estudios o como complemento de este en horario extra. En ese sentido, la educación artística constituye una problemática común de los países iberoamericanos, por lo que conviene construir un estado del arte como paso fundamental para fortalecer la cooperación internacional. Dada la falta de sistemas de información que analicen coberturas, enfoques, legislación, insisto en el carácter preliminar de estas notas.

La década de los noventa marca una inflexión en los sistemas educativos en relación con la educación artística. Brasil, uno de los países que más han avanzado en América Latina, incorporó el arte-educación, como se le llama en ese país, como un contenido obligatorio de la educación básica (6 a 17 años) desde 1996, a partir de una diversidad de enfoques, entre los cuales destaca la llamada Propuesta Triangular, sintetizada por Ana Mae Barbosa, que establece los ejes de creación, lectura y contextualización en el acercamiento a la formación artística. Ha establecido diversos posgrados universitarios para desarrollar la formación docente. Gracias a ello, la investigación en formación docente, pedagogía y metodología ha logrado avanzar en espacios como las universidades de São Paulo, la Federal de Minas Gerais, la Federal de Rio Grande do Sul, la Federal de Bahia y la Federal de Goiás. Brasil cuenta con la Federación de Arte-Educadores, que congrega a docentes y gestores vinculados a la educación artística. Igualmente ha avanzado en planteamientos de educación artística y mediación y formación docente.

España impulsó en la LOGSE una ley que permitió establecer como obligatorias las enseñanzas de música y danza, desde el preescolar, la primaria y la secundaria, las mismas que han sido normadas en 2007. Igualmente, elaboró los lineamientos que permiten obtener la equivalencia, a los efectos de docencia, en los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica de 1990; los lineamientos para la formación inicial y profesional en música y los que regulan los contenidos curriculares de las

carreras artísticas profesionales. En el mismo sentido, se han señalado las normativas para la formación de docentes.

En el caso de las artes visuales, España se adscribió a la visión del arte como lenguaje y, a partir de dicha postura, ha desarrollado sus espacios formativos en las escuelas. Diversas universidades han avanzado en la investigación de las artes, desde el punto de vista de la creación y las didácticas, especialmente la Universidad Pública de Navarra, la de Valencia y la Complutense, que imparte formaciones vinculadas también al arte terapia.

La Reforma de 1993 en México recuperó la importancia de la educación artística en el currículo, desde un enfoque de la apreciación y la expresión artísticas, después de que la educación estética con la que nació el sistema, bajo el impulso de José Vasconcelos, desapareció; partiendo de la premisa de dar prioridad a los temas que se juzgaron necesarios para incorporar al país a la modernidad, el resultado fue una escuela hiper-racionalizada y fundamentalmente cartesiana.

Sin embargo, este programa fue básicamente enunciativo, ya que no se tradujo en lo inmediato en la transformación de las pautas y los contenidos de la formación inicial de maestros y artistas, ni garantizó la cobertura de la enseñanza de las artes. Las escuelas normales, instituciones especializadas en la formación de maestros, disminuyeron el tiempo destinado a los contenidos de la educación artística en sus planes y programas de estudio.

Aun cuando algunas normales y universidades ofrecen una licenciatura en educación artística, sus perfiles y contenidos requieren de nuevos análisis, evaluaciones y diseños. Sin embargo, se han dado avances. Durante la presente década se produjeron materiales didácticos para el maestro.

Se formularon nuevos enfoques de las artes en el nivel de preescolar en 2004 y en la secundaria en 2006. En ambos casos se valoró más la educación artística. En la secundaria, incluso se transitó de considerar esta formación como actividad de

“desarrollo”, es decir, complementaria, a una de carácter curricular y obligatorio, con una duración de dos horas a la semana. El currículo adoptó un enfoque disciplinar, pero más orientado hacia lo cognitivo, expresivo, de apreciación y contextual.

No necesariamente estas reformas consideraron una perspectiva articulada, dado que se realizaron por separado. La formación docente sigue siendo deficitaria y no hay suficientes maestros.

Actualmente se revisan el enfoque y los contenidos de los programas de educación artística de la primaria. La Secretaría de Educación Pública de México instituyó un Consejo Interinstitucional, en el cual existe un Consejo de Artes, donde se busca promover el debate de la enseñanza de las artes en el contexto de la educación básica orientada a la formación de competencias para la vida.

El Instituto Nacional de Bellas Artes integra a 39 escuelas de arte desde los niveles de iniciación hasta el profesional y atiende a la formación de profesionales de las artes, no así a la educación artística en el nivel básico, ni a la formación de docentes para las aulas de primaria y secundaria, uno de los vacíos por atender a nivel nacional.

El Centro Nacional de las Artes desarrolla un programa interdisciplinario, uno de vinculación de la educación artística con la tecnología digital y otro de educación artística a distancia a través del Canal 23 Red de las Artes, con cobertura nacional y producción propia, en el que se tocan temas orientados hacia los maestros de aula. Igualmente, la UPN y este Centro crearon el único posgrado que existe vinculado a la educación artística para el sistema educativo.

La educación artística no formal se atiende desde el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, a través del Sistema Nacional de Fomento Musical, que brinda opciones de formación en dirección coral y orquestal. Igualmente, a través del programa Alas y Raíces a los Niños, existen iniciativas estatales en Aguascalientes, Baja California o Guanajuato, pero no existe una instancia que coordine y aglutine la información. El escenario es todavía de atomización. “No se cuenta con una red que

permita puntualizar, censar y conocer la producción de los diferentes ámbitos de la educación artística”⁴.

En 1999, Chile estableció el propósito de articulación de la educación básica dentro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. En 2002 se implantaron los programas de estudio elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Superior de Educación. El primero y segundo años básicos incluyen el desarrollo de capacidades para expresarse y para apreciar diversas manifestaciones del arte. El quinto año básico, por ejemplo, cubre dos disciplinas: artes visuales y artes musicales, y se amplía a la historia del arte, al conocimiento de elementos formales y códigos propios de este, a ciertas técnicas y al desarrollo de las capacidades expresivas.

En las artes visuales, la reforma, en marcha todavía, incorpora particularmente las artes indígenas de Chile, así como en música el folclore, en un intento de vinculación de la perspectiva de la diversidad. En su perspectiva transversal, considera las artes como conocimientos susceptibles de integrarse temáticamente con el estudio y la comprensión de la sociedad y de la naturaleza, igual que con algunos conocimientos de las matemáticas, especialmente de la geometría, en relación con el arte indígena chileno. Sin embargo, los programas de estudio señalan que ese conocimiento es para “ser puesto en práctica por los establecimientos que elijan aplicarlo”, lo que da pie a suponer la no obligatoriedad⁵.

Durante 2007, el Consejo de la Cultura y las Artes elaboró el Informe Diagnóstico de la Oferta Académica de Carreras Artísticas en la Educación Superior Chilena, concluyendo que era imprescindible ampliar la mirada de la educación artística desde perspectivas más integradoras, a fin de buscar la “sintonización de todo el sistema educativo”, desde preescolar hasta la educación superior, buscando la profesionalización y la descentralización.

La realización de diversos encuentros nacionales permitió el acercamiento entre pares que no se habían reunido e iniciar un proceso de identificación de estándares de

calidad en los procesos formativos de las carreras artísticas, a fin de incorporarlas a los sistemas de acreditación, así como la conformación de una naciente Red Nacional de Educación Superior Artística⁶.

La colaboración entre los Ministerios de Educación y Cultura no siempre ocurre de manera sistemática o permanente, si bien en la mayoría de los casos realizan acciones conjuntas en otros campos. Destaca en este renglón el esfuerzo de Guatemala, país que lleva algunos años realizando proyectos piloto de educación artística en el sistema educativo, fruto de un trabajo de pares entre los dos Ministerios. En este país, la reflexión gira en torno a cómo incorporar los elementos del patrimonio cultural intangible como parte de dicha formación. En el mismo sentido, destaca el esfuerzo de Colombia en donde ambos Ministerios han logrado establecer puntos de encuentro y de diálogo para avanzar en la estructuración de su sistema de educación artística.

El Ministerio de Cultura, por su parte, da vida en 1998 al Primer Seminario Nacional de Educación Artística y Cultural, orientado hacia la definición de contenidos. En el año 2000, el Ministerio de Educación de Colombia publica los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, en la educación preescolar, básica y media, los cuales se señalan como obligatorios y fundamentales para el conocimiento. Dicho proceso fue conducido por la Universidad Nacional. Ello, sin embargo, no garantizó su impacto en las escuelas, ya que dependía de la capacidad de las escuelas para ponerlo en práctica, como ha sucedido en la mayoría de nuestros países.

Múltiples experiencias pedagógicas y de reflexión han sido realizadas por ambas instituciones, en las cuales se ha buscado involucrar en el proceso a especialistas de todo el país, entidades civiles especializadas, universidades, así como a expertos internacionales. A la fecha, los Ministerios avanzan en la definición de los enfoques, las competencias y las orientaciones de los currículos básicos en materia de educación artística, así como en un programa de educación artística no formal, encaminado hacia la generación de competencias ciudadanas y al fortalecimiento de una cultura de paz en ámbitos rurales y urbanos.

Costa Rica inició en 2004 un ambicioso programa de educación artística enfocado al desarrollo de competencias ciudadanas y a la formación cívica en la primaria, a partir de una reforma curricular que propone los lenguajes artísticos como medio para la formación en valores y nuevas formas de convivencia. El ensayo de Flor Isabel Rodríguez en este mismo libro documenta la fundamentación de dicho programa.

República Dominicana también realizó durante los últimos cinco años un esfuerzo de articulación de los diferentes niveles de la educación artística, dando vida a su sistema en este campo educativo.

Según la especialista María M. Santos, después de la Conferencia Mundial de la Educación Artística promovida por la UNESCO en marzo de 2006, el gobierno de Portugal decidió realizar su propia Conferencia Nacional de Educación Artística, con la colaboración de Educación, de Cultura y de Negocios con el Extranjero. En ella se realiza una reflexión crítica sobre la educación artística en Portugal y se inicia un proceso de replanteamiento. Los marcos normativos habían sido establecidos desde la década anterior. Aunque no se dispone tampoco de datos de cobertura de la educación artística, se asume que actualmente está en marcha la reorganización curricular de acuerdo con el marco establecido en 2004.

LA SOCIEDAD CIVIL EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Si en la mayoría de los países la sociedad civil ha hecho crecer sus experiencias, la educación artística no es la excepción. Aquí me limito a mencionar algunas de un universo sumamente amplio que se requiere sistematizar y valorar en cada país y en la región iberoamericana.

En Argentina, la Fundación Arcor y la Fundación Antorchas apoyaron el proyecto Estimulación por el Arte, llevado a cabo por el Centro Andino para la Educación y la Cultura (CAPEC), de Música Esperanza, lial Tilcara, un poblado de cerca de 4.000 habitantes. Este Centro abarca las regiones de La Quebrada y Puna jujeñas, en Argentina, el norte de Chile y Bolivia. Igualmente, el proyecto Arte para Vincularse,

nacido en una escuela, la “Antártida Argentina”, en Buenos Aires, Argentina, promueve el conocimiento entre niños y niñas de diferentes ciudades y países a través del trabajo artístico que se desarrolla en sus escuelas. Otra alianza de cuatro fundaciones creó también la Academia de las Artes, impulsando un proyecto en escuelas polimodales y técnicas, a partir del modelo del Boston Arts Academy⁷.

En México han crecido los organismos civiles que contribuyen a la educación artística en sus diferentes disciplinas y modalidades. La Vaca Independiente, asociación pionera, desarrolló una propuesta de formación para la percepción y la apreciación de las artes visuales y recursos didácticos para maestros; el Instituto Mexicano del Arte, al Servicio de la Educación IMASE, también aporta formaciones para los maestros (<http://www.imase.org.mx>); La Matatena (<http://www.lamatatena.org>) ofrece formación en cine para niños; Instrumenta/Oaxaca apoya la educación musical profesional; La Pirinola trabaja video con niños que padecen síndrome de Down; el Consorcio Internacional Arte y Escuela (ConArte) (<http://www.conarte.com.mx>) trabaja con la SEP en programas de enseñanza de la danza y la música, en la formación de maestros de escuelas primarias y secundarias, de artistas en metodología y didáctica de las artes, así como en la promoción del diálogo intercultural a través del arte, y forma parte del Consejo Interinstitucional de Artes que discute la reforma curricular.

En Uruguay, el Instituto Uruguayo de Educación por el Arte organizó en 1999 el Encuentro Internacional de Educación por el Arte. Recupera la experiencia de creación de la Escuela María Cristina Xerpa, quien dirigió la escuela Canteras del Riachuelo desde 1917, inaugurada por Jesualdo Sosa, entonces su esposo. Esta escuela propició la sistematización de la pedagogía, logrando diferenciar entre el expresionismo artístico y lo que hoy se llama “Educación por el Arte”. El Taller Barradas que impulsa esta institución continúa esta tradición educativa, bajo la dirección de Salomón Azar.

En España, diversas fundaciones y entidades del tercer sector trabajan en el campo de la educación artística, desde escuelas de circo como la de Nuo Barris, creada en 1977 en la periferia de Barcelona, hasta instancias como la Fundación España Yehudi Menuhin (<http://www.fundacionmenuhin.org>), que apoya proyectos de educación artística para favorecer la integración de niños y jóvenes. Un buen recuento de

iniciativas de educación artística en diferentes países puede encontrarse en la página web de LaPedrera como parte de sus servicios educativo.

ENTER-ARTE es un grupo de trabajo del Movimiento de Renovación Pedagógica “Acción Educativa”, que promueve la reflexión, la investigación y la creación educativa a partir de proyectos innovadores de educación artística en escuelas. Integrado por artistas, educadores, gestores, comunicadores y otros profesionales, trabaja los lenguajes visuales a partir de proyectos que involucran a la comunidad educativa, incluyendo niños, niñas, maestros y padres de familia. Los resultados de su trabajo de ya diez años han sido expuestos en muy diversos espacios profesionales de exhibición artística en la Comunidad de Madrid.

La Caixa Escena es un proyecto dentro de la Obra Social de la Caixa que desarrolló durante algunos años un programa de recursos teatrales para los centros de secundaria, dando lugar a numerosos ejercicios y puestas en escena elaborados por los estudiantes, con participación de profesionales de las artes.

EDUCARTE CHILE es la Sociedad Chilena de Educación por el Arte, una organización educativa sin fines de lucro destinada a estimular y promover el desarrollo de la educación por el arte en el terreno práctico y teórico y se encuentra conectada al Consejo Latinoamericano de Educación Artística y al INSEA.

Resulta imposible siquiera mencionar el creciente número de iniciativas disciplinares o interdisciplinarias que han logrado consolidarse en nuestros países. Igualmente, hace falta explorar los museos, centros artísticos y otras iniciativas artísticas que realizan actividad formativa como parte de sus servicios.

LA AGENDA DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Los retos de cooperación se vinculan con la investigación educativa en artes, la sistematización de experiencias, el desarrollo de programas de movilidad de docentes, investigadores y evaluadores, así como en la construcción de redes sólidas que articulen la colaboración entre los diferentes países, iniciativas y organizaciones internacionales, en la perspectiva tanto del programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía que la OEI impulsa en el marco de los Bicentenarios, como en la perspectiva de la Reunión de la UNESCO que se celebrará en Corea en 2010.

El avance en el diagnóstico y en las líneas comunes de cooperación tiene varios momentos de desarrollo. En 2005, el Ministerio de Cultura de Colombia avanzó en la elaboración de algunas tendencias, sobre la base de un cuestionario al que respondieron 13 países, el cual será un punto de partida fundamental para profundizar en el análisis. Igualmente, están los resultados del Encuentro Regional de Educación Artística para Centro y Sudamérica celebrado en marzo del 2007 en Medellín, donde se bosquejaron las necesidades de articulación de la agenda de cooperación internacional, a la cual se sumarán los resultados del Estado del Arte y la sistematización de experiencias que promueve la OEI.

La construcción de una agenda iberoamericana de cooperación en educación artística tiene muchos ángulos de atención, frente a los cuales habrán de establecerse prioridades y líneas de acción específicas, con miras a dar visibilidad al campo, a las experiencias y a los procesos en cada país y a nivel regional. En el ensayo que publican Clarisa Ruiz y Maria M. Santos en este mismo libro se ofrece al lector la trayectoria que ha seguido el proceso internacional de diálogo en torno a la educación artística y en el cual se enmarca la iniciativa del programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI.

Este Programa busca contribuir al desarrollo de un nuevo escenario de cooperación entre los sectores educativo, cultural y artístico, así como con otros ámbitos, que permita un trabajo transversal entre educación, cultura y desarrollo con sentido humano,

en el cual la construcción de ciudadanía y de cohesión social a través del arte resulte fundamental.

Avanzar en esta dimensión contribuirá al cumplimiento de los Objetivos del Milenio, a dar concreción a los planteamientos de la Carta Cultural Iberoamericana, a la articulación de esfuerzos entre los diversos organismos regionales e intergubernamentales, y a la participación de los países en estrategias de educación y cultura de manera más integral, plena e incluyente

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL SIGLO XXI

Las políticas educativas durante la última parte del siglo XX pusieron el acento en la ampliación de la cobertura de la educación básica, así como en la búsqueda de mayor calidad educativa, equidad e inclusión social.

Bajo el mandato de los Objetivos del Milenio se busca la universalización de la educación básica, la equidad de género, la erradicación de la pobreza, la atención a las comunidades indígenas, afro descendientes, entre otras metas.

Varios países han alcanzado altos índices de cobertura de la educación básica, aunque ahora se requieren por lo menos 12 años de escolaridad para aspirar a un empleo decoroso; no se ha avanzado de igual manera en la calidad educativa, en la equidad de género o en la reducción de la pobreza. Se calcula que hay más de 120 millones de pobres en América Latina, 8 millones en España, equivalentes al 20% de la población, mientras se asume que Portugal es el país de mayor diferenciación entre pobres y ricos de la Unión Europea.

Las reformas educativas han buscado incidir en varios componentes del cambio educativo: actualización y cambio de enfoque en el currículo, ahora cada vez más orientado hacia la definición de competencias y estándares; la reorientación de la formación inicial y la educación continua de los maestros; el desarrollo de nuevos materiales; la incorporación de la tecnología, así como la gestión educativa y específica

de los centros educativos (Rivero, H., 2000). Una preocupación más atañe al tema de la multiculturalidad o la diversidad cultural, la cual influye en el currículo, no siempre en las políticas lingüísticas, pero sí en las políticas de inclusión, del mismo modo que se intenta atender a las necesidades especiales.

Las evaluaciones internacionales son también un factor de atención prioritaria. Estas miden básicamente competencias de relación, de asociación y análisis de lo leído, y una lógica matemática que, desde las actuales premisas pedagógicas, es difícil de aprender. Es un hecho que los países iberoamericanos tienen un nivel de evaluación, en su mayoría, por debajo de la media, lo que quiere decir que los logros educativos son bajos, según se desprende de los reportes del Programme for International Student Assessment (PISA) (Programa para la evaluación internacional de alumnos) de la OCDE. La memorización y la generalización sustituyen al razonamiento y a la comprensión, bajo esquemas de educación racionalizada que opera nada más en el nivel intelectual, que desconoce las emociones y que niega el cuerpo porque lo separa de la mente.

Los niños de muchos países desarrollan la habilidad de la lectura, pero no tienen las competencias para el análisis, la selección, la distinción y la analogía. Es decir, no desarrollan otras formas de relación más complejas y abstractas. Saben asociar letras, palabras y oraciones, o bien saben teclear y picar el cursor en la computadora, los que tienen acceso a ella, pero eso no significa que comprendan, ni que tengan elementos para jerarquizar, seleccionar y relacionar.

La UNESCO estableció cuatro pilares para orientar el aprendizaje en la escuela, con una visión hacia el siglo XXI: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, en contraposición a la importancia que antes se daba a lo que se enseñaba, es decir, a los conocimientos estables y predefinidos.

En este sentido, se privilegia la construcción del conocimiento en contraposición a la “transmisión”. Igualmente, desde la Comisión Delors se apunta hacia la construcción de una sociedad educativa. Asimismo, se destaca el esfuerzo de las “ciudades educativas”,

en el reconocimiento de que los espacios de formación para la ciudadanía no pueden restringirse al sistema educativo.

El Informe Regional y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos, en el marco del Proyecto Regional de Educación, presentado en la II Reunión Intergubernamental del PREALC, celebrada el 29 y 30 de marzo de 2007 en Buenos Aires, Argentina, arroja como una de sus conclusiones que los sistemas educativos han hecho esfuerzos para fortalecer las competencias de aprender a conocer y de aprender a vivir juntos, y en menor medida la de aprender a hacer. Sin embargo, la competencia de aprender a ser carece de estrategias específicas y tiende a volverse un tema indefinido o relacionado si acaso con la moral (Guadalupe, 2007).

ESCUELA Y VIOLENCIA

Hace poco, charlando con Lalo, un adolescente de primero de secundaria, me decía que su escuela era una cárcel, que lo único que le gustaba de ir a ella era ver a sus amigos, pero que también ellos se sentían prisioneros. “Tú siempre tienes la culpa de todo y los maestros son muy aburridos”. Este adolescente concurre a una escuela secundaria privada. Ese mismo día fui a una secundaria pública y encontré que toda la escuela estaba alambrada. Sobre la barda de ladrillo de la escuela se levantaba otro muro más alto de alambre de púas. ¡Cuánta razón tiene Lalo!, pensé.

Los diarios de muchos países dan cuenta de la creciente violencia que azota los ambientes escolares. En España, el llamado *bullying* se ha convertido en un tema de investigación desde diversos campos de la psicología, dado su crecimiento. Los reportes de violencia en escuelas de otros países iberoamericanos no son menores. México tiene entre sus prioridades el Programa Nacional de Escuela Segura.

La familia como tal ha sufrido también las repercusiones de su desdibujamiento y fragmentación. Miles de niños son hijos de familias disfuncionales, dispersas o monoparentales, donde los padres tampoco han podido atender de la misma forma a la construcción de valores o a los lazos afectivos, porque además las jornadas laborales y

la incorporación de las mujeres a la vida laboral han transformado la naturaleza del tiempo compartido, si lo hay. La pérdida de la calle como espacio de juego y la creciente presencia de espectáculos relacionados con la violencia, los crímenes, los grandes asesinatos de la historia, las telenovelas y demás dejan poco espacio a la socialización, vuelven espectáculo la violencia o, en el último caso, aceleran los impulsos melodramáticos entre las niñas.

Los datos sobre el incremento de la violencia y del consumo de drogas son elocuentes. En la mayoría de los casos, los delitos los cometen jóvenes menores de 25 años. ¿Cómo se conectan estos datos, cómo impactan en las políticas educativas y qué tiene que ver en esto la educación artística?

La escuela se ha mantenido sobre la base de una percepción estática del sujeto del aprendizaje, desconfía de las culturas de los jóvenes, las desconoce o menosprecia, se basa en la enseñanza de conocimientos estables, lucha por imponer una sola forma de lectura, sin conectarse con las nuevas formas de lectura del siglo XXI (imágenes, sonidos, movimientos, texturas, etc.) y además tiende a especializar y a aislar el conocimiento, mecaniza procesos secuenciales y hechos históricos inconexos.

Todo lo que pasa por el pensar y el sentir se manifiesta en el cuerpo, un cuerpo que, siendo expresión del pensamiento, es negado en el ambiente escolar. Adolescentes que no sacan las manos de las bolsas, niñas que caminan mirando el piso, que andan juntas, sin asumir su individualidad, rostros que se esconden bajo un gajo de pelo, silencio deliberado o involuntario en momentos en los cuales el maestro espera que hablen; gritos y sombrerazos cuando se supone que debían demostrar respeto y seriedad. El enojo individual y social, la energía autocontenida por la falta de comunicación y el sedentarismo corren el riesgo de convertirse en violencia o de abrir la puerta al consumo de drogas.

Adolescentes que se golpean para entretenerse, cuerpos rígidos que adoptan posturas de defensa ante la posibilidad de la agresión. Cuerpos que expresan lo que millones de

niños, adolescentes y jóvenes piensan de sí mismos, de su lugar en el aula, en la escuela y en la sociedad. ¿Cuál es su espacio individual? ¿Cómo construyen espacio social?

¿Cómo puede avanzar en la lógica matemática un niño que parte del principio de que lo enseñado no le sirve para nada? ¿Cómo puede mejorar su capacidad de expresión y su vocabulario un niño que por temor no se atreve a hablar en público o a opinar? ¿Cómo eleva su rendimiento escolar un niño que piensa que está en la cárcel? ¿Cómo desarrollaría capacidad de análisis un niño que memoriza, pero no comprende? ¿Cómo se controla la violencia en las escuelas, si esta procede del enojo, de la ratificación del sentimiento de frustración y de fracaso en lo que la escuela y la familia valoran como exitoso? ¿Cómo construir cohesión comunitaria y sentido de pertenencia si algunos profesores en las secundarias, involuntariamente, contribuyen a la ratificación del rechazo, a esa sensación desagradable de sentirse fuera de lugar, si los propios profesores viven la presión, solos o con muy pocos apoyos?

¿Cómo asumir la educación artística en sistemas educativos que se están normando hacia el mundo de las competencias y los estándares? ¿Son las competencias garantía del giro de tuerca hacia una escuela pensada para la vida, capaz de generar nuevas formas de convivencia, de aprendizaje, de cohesión y nuevas capacidades intelectuales orientadas hacia la creatividad, la innovación y el desarrollo humano? (Barbero, 2003).

A estas y otras realidades deben responder las políticas educativas del siglo XXI, que enfrentan retos epistemológicos, filosóficos y pedagógicos de gran monta. Muchas de ellas se relacionan con el aprender a ser, que todavía no encuentra su definición en las políticas educativas. Igualmente con el aprender a hacer, si queremos que nuestros jóvenes pasen de ser consumidores a ser creadores, aunque no necesariamente busquemos que se conviertan en creadores artísticos profesionales.

EL GIRO DE TUERCA

¿Es la educación artística la solución? Si fuésemos vendedores de biblias, diríamos que este libro contiene todas las explicaciones y las soluciones a todos los conflictos,

dudas y descalabros, y que a la vez ofrece consuelo a lo que no tiene solución, lo digo sin intención de ofensa a las creencias religiosas de nadie.

Pero en el terreno de las políticas públicas educativas y culturales los actos de fe o la venta de fórmulas no necesariamente producen buenos resultados. No podemos ofrecer la educación artística como la solución y la panacea de la vida escolar o comunitaria. Todo depende. Y aquí conviene actuar y trabajar con sensatez, responsabilidad, sentido ético, seriedad y pertinencia académica, pero también con juicio y audacia porque el siglo XXI está a punto de cerrar su primera década.

La educación artística en sí misma no puede ofrecer garantías de cambio si no se aborda en los currículos o en los espacios formativos no escolarizados con perspectivas pertinentes. Incluso, en algunos casos, puede contribuir a reforzar una visión racionalista y cartesiana, colonizante o etnocéntrica, cuando por educación artística se entiende que los niños ahora se aprendan la vida y obra de artistas famosos, solo europeos o clásicos; cuando se piensa que las artes son solo nuevos lenguajes y, por lo tanto, buscan la autoexpresión y nada más, cuando se parte del principio de que las artes tradicionales, indígenas o de las comunidades afro-descendientes o locales no tienen valor o cabida en los sistemas formales de enseñanza, cuando el patrimonio cultural intangible no se incorpora a los conocimientos valorados.

Todo depende de para qué, cómo y para quién se imparte la educación artística, como bien lo plantean la mayoría de los especialistas que han escrito en este libro, de la orientación del currículo, de la metodología, de la formación de los maestros y del ambiente escolar.

Es difícil que la educación artística sea un elemento transformador, si esta se asume en las políticas educativas y en los currículos como complemento, como materia optativa, como algo que puede o no estar, como parte de los muchos programas o proyectos compensatorios que impulsan los sistemas educativos de manera utilitaria, sin conexión con otros conocimientos básicos que la escuela debiera promover, si se incluye como agua y aceite en ambientes escolares rígidos y si no se hace un esfuerzo

sistemático y documentado de la formación de docentes para las artes. Aun reconociéndose su importancia en el discurso educativo, es difícil que se logre un cambio sustancial.

Para ello necesitamos fortalecer y afinar la agenda de la educación artística en las políticas educativas. Se requiere que los sistemas educativos logren la conexión de sus estructuras formativas y consigan en el medio plazo articular sus sistemas de formación artística para relacionar la formación de profesionales para las artes, la de investigadores y la de docentes para el sistema educativo, promover la certificación de las formaciones derivadas de la práctica artística, articular programas de formación de investigadores y de movilidad y cooperación internacional; desarrollar legislación y normatividad tanto para el sistema educativo como para los espacios no formales. Hacen falta sistemas de información compatibles sobre educación artística.

Necesitamos relacionar las instituciones culturales y artísticas con las escuelas; que los niños que hoy carecen de vida cultural y artística en sus comunidades tengan dicha posibilidad. Igualmente, la educación artística en la escuela puede jugar un papel fundamental en la vinculación y participación comunitaria, si propicia nuevas formas de convivencia con los padres y madres de familia.

El reto mayor es comprender que mientras la escuela y la educación no formal no articulen el aprender a ser (auto reconocimiento) y el aprender a hacer (crear), difícilmente los otros conocimientos pueden dar autonomía y deseos de construir. Para inventar otro mundo necesitamos saber quiénes somos y encontrar alegría y felicidad en el acto de aprender, de crear para transformar nuestro entorno y el de nuestras comunidades. [Jiménez , L (2009) Políticas Educativas y Educación artística. En la Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 107.114) Madrid: Fundación Santillana]

FUNDAMENTACIÓN LEGAL

Existen normas claras en la Constitución de la República del Ecuador, y artículos en la Ley Orgánica de Educación Intercultural que fundamentan este trabajo de Investigación. JIMÉNEZ, L. (S.F.)

CONSTITUCIÓN Y LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL (LOEI)

Artículo 27 C.R.E.: La orientación básica del sistema educativo ecuatoriano va direccionada al desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que faciliten el aprendizaje, y la generación a más de la utilización de conocimientos, técnicas, **artes y cultura**; este sistema tiene como eje central al sujeto que se ilustra, y se desempeña de manera flexible, dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.

El Artículo 343 de la Constitución de la República, establece: un **sistema nacional de educación** que tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, **artes** y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades;

Art. 44.- Bachilleratos complementarios (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL).- Son aquellos que fortalecen la formación obtenida en el bachillerato general unificado. Son de dos tipos:

- a) **Bachillerato técnico productivo.**- Es complementario al bachillerato técnico, es de carácter optativo y dura un año adicional. Tiene como propósito fundamental desarrollar capacidades y competencias específicas adicionales a las del bachillerato técnico. Puede ofrecerse en los mismos centros educativos donde funcione el bachillerato técnico, los cuales también podrán constituirse en unidades educativas de producción; y,
- b) **Bachillerato artístico.**- Comprende la formación complementaria y especializada en artes; es escolarizada, secuenciada y progresiva, y conlleva a la obtención de un título de Bachiller en Artes en su especialidad que habilitará exclusivamente para su incorporación en la vida laboral y productiva así como para continuar con estudios artísticos de tercer nivel. Su régimen y estructura responden a estándares y currículos definidos por la Autoridad Educativa Nacional; Este artículo está en concordancia con lo establecido en el artículo 131 de la Ley Orgánica de Educación Superior.- Aceptación de títulos de bachillerato, música y artes expedidos en otros países.- Las instituciones del sistema de educación superior aceptarán los títulos equivalentes al bachillerato expedidos en otros países y reconocidos por el Ministerio de Educación.

CONSTITUCIÓN Y LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (LOES)

Art. 352 de la Carta Suprema del Estado determina que el Sistema de Educación Superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; **institutos**

superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios superiores de música y artes, **debidamente acreditados y evaluados**. Estas instituciones, sean públicas o particulares, no tendrán fines de lucro;

Art. 14 (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR).- Son instituciones del Sistema de Educación Superior.-

- a) Las universidades, escuelas politécnicas públicas y particulares, debidamente evaluadas y acreditadas, conforme la presente Ley; y,
- b) **Los institutos superiores** técnicos, tecnológicos, pedagógicos, **de artes** y los conservatorios superiores, tanto públicos como particulares, **debidamente evaluados y acreditados, conforme la presente Ley.**

Art. 82 (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR).- Requisito para el ingreso a las instituciones del Sistema de Educación Superior.- Para el ingreso a las instituciones de educación superior se requiere:

- a) Poseer título de bachiller o su equivalente, de conformidad con la Ley; y,
- b) En el caso de las instituciones de educación superior públicas, haber cumplido los requisitos normados por el Sistema de Nivelación y Admisión, el mismo que observará los principios de igualdad de oportunidades, mérito y capacidad.

Las instituciones del Sistema de Educación Superior aceptarán los títulos de bachilleres obtenidos en el extranjero, reconocidos o equiparados por el Ministerio de Educación.

Para el ingreso de las y los estudiantes a los conservatorios superiores e institutos

de artes, se requiere además del título de bachiller, poseer un título de las instituciones de música o artes, que no correspondan al nivel superior. En el caso de bachilleres que no tengan título de alguna institución de música o artes, se establecerán exámenes libres de suficiencia, para el ingreso.

Capítulo III

CREACIÓN DE INSTITUTOS SUPERIORES, TÉCNICOS, TECNOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS, DE ARTES Y CONSERVATORIOS SUPERIORES

Art. 114 (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR).- Creación de los institutos superiores, técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores.- Los institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y los conservatorios superiores, serán creados mediante resolución expedida por el Consejo de Educación Superior, previo informes favorables del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, y del organismo nacional de planificación, supeditado a los requerimientos del desarrollo nacional.

Art. 115.- Requisitos para la creación de institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores.- Para la creación de institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores, deberán presentar al Consejo de Educación Superior un proyecto técnico-académico, que contendrá los mismos requisitos para la creación de universidades y escuelas politécnicas, el reglamento respectivo regulará este tema.

Art. 118.- Niveles de formación de la educación superior.- Los niveles de formación que imparten las instituciones del Sistema de Educación Superior son:

- a) **Nivel técnico o tecnológico superior**, orientado al desarrollo de las habilidades y destrezas que permitan al estudiante potenciar el saber hacer. *Corresponden a éste los títulos profesionales de técnico o tecnólogo superior, que otorguen los institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y los conservatorios superiores. Las instituciones de educación superior no podrán ofertar títulos intermedios que sean de carácter acumulativo.*
- b) Tercer nivel, de grado, orientado a la formación básica en una disciplina o a la capacitación para el ejercicio de una profesión. Corresponden a este nivel los grados académicos de licenciado y los títulos profesionales universitarios o politécnicos, y sus equivalentes. Sólo podrán expedir títulos de tercer nivel las universidades y escuelas politécnicas. Al menos un 70% de los títulos otorgados por las escuelas politécnicas deberán corresponder a títulos profesionales en ciencias básicas y aplicadas.
- c) Cuarto nivel, de postgrado, está orientado al entrenamiento profesional avanzado o a la especialización científica y de investigación. Corresponden al cuarto nivel el título profesional de especialista; y los grados académicos de maestría, PhD o su equivalente.

Para acceder a la formación de cuarto nivel, se requiere tener título profesional de tercer nivel otorgado por una universidad o escuela politécnica, conforme a lo establecido en esta Ley.

Las universidades y escuelas politécnicas podrán otorgar títulos de nivel técnico o tecnológico superior cuando realicen alianzas con los institutos de educación superior o creen para el efecto el respectivo instituto de educación superior, inclusive en el caso establecido en la Disposición Transitoria Vigésima Segunda de la presente Ley.

Art. 139.- Articulación de carreras y programas pedagógicos (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR).- A fin de establecer integralidad entre el Sistema de Educación Superior y el sistema educativo nacional, los institutos superiores de pedagogía se articularán a la Universidad Nacional de Educación.

En igual sentido, institutos superiores de artes y los conservatorios superiores se articularán a la Universidad de las Artes.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR

TÍTULO II

DERECHOS

Capítulo segundo

Derechos del buen vivir

Sección quinta

Educación

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

TÍTULO VII

RÉGIMEN DEL BUEN VIVIR

Capítulo Primero

Inclusión y Equidad

Art. 340.- El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo. El sistema se articulará al Plan Nacional de Desarrollo y al sistema nacional descentralizado de planificación participativa; se guiará por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación; y funcionará bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación. El sistema se compone de los ámbitos de la educación, salud, seguridad social, gestión de riesgos, cultura física y deporte, hábitat y vivienda, cultura, comunicación e información, disfrute del tiempo libre, ciencia y tecnología, población, seguridad humana y transporte.

Art. 341.- El Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la Constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de discapacidad. La protección integral funcionará a través

de sistemas especializados, de acuerdo con la ley. Los sistemas especializados se guiarán por sus principios específicos y los del sistema nacional de inclusión y equidad social. El sistema nacional descentralizado de protección integral de la niñez y la adolescencia será el encargado de asegurar el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Serán parte del sistema las instituciones públicas, privadas y comunitarias.

Art. 342.- El Estado asignará, de manera prioritaria y equitativa, los recursos suficientes, oportunos y permanentes para el funcionamiento y gestión del sistema.

Sección Primera

Educación

Art. 343.- El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Art. 344.- El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior. El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad

educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema.

Art. 345.- La educación como servicio público se prestará a través de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares. En los establecimientos educativos se proporcionarán sin costo servicios de carácter social y de apoyo psicológico, en el marco del sistema de inclusión y equidad social.

Art. 346.- Existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado:

1. Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas.
2. Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica. Los centros educativos serán espacios de detección temprana de requerimientos especiales.
3. Garantizar modalidades formales y no formales de educación.
4. Asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos.
5. Garantizar el respeto del desarrollo psicoevolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo.

6. Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes.
7. Erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital, y apoyar los procesos de alfabetización y educación permanente para personas adultas, y la superación del rezago educativo.
8. Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales.
9. Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.
10. Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral.
11. Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.
12. Garantizar, bajo los principios de equidad social, territorial y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública.

Art. 348.- La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros. El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria, siempre que cumplan con los principios de

gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades, rindan cuentas de sus resultados educativos y del manejo de los recursos públicos, y estén debidamente calificadas, de acuerdo con la ley. Las instituciones educativas que reciban financiamiento público no tendrán fines de lucro. La falta de transferencia de recursos en las condiciones señaladas será sancionada con la destitución de la autoridad y de las servidoras y servidores públicos remisos de su obligación.

Art. 349.- El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente.

Art. 350.- El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

Art. 351.- El sistema de educación superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del sistema de educación superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción

del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global.

Art. 352.- El sistema de educación superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados. Estas instituciones, sean públicas o particulares, no tendrán fines de lucro.

Art. 353.- El sistema de educación superior se regirá por:

1. Un organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva.
2. Un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación.

Art. 354.- Las universidades y escuelas politécnicas, públicas y particulares, se crearán por ley, previo informe favorable vinculante del organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema, que tendrá como base los informes previos favorables y obligatorios de la institución responsable del aseguramiento de la calidad y del organismo nacional de planificación. Los institutos superiores tecnológicos, técnicos y pedagógicos, y los conservatorios, se crearán por resolución del organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema, previo informe favorable de la institución de aseguramiento de la calidad del sistema y del organismo nacional de planificación. La creación y financiamiento de nuevas casas de estudio y carreras universitarias públicas se supeditará a los requerimientos del desarrollo nacional. El organismo encargado de la planificación, regulación y

coordinación del sistema y el organismo encargado para la acreditación y aseguramiento de la calidad podrán suspender, de acuerdo con la ley, a las universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores, tecnológicos y pedagógicos, y conservatorios, así como solicitar la derogatoria de aquellas que se creen por ley.

Art. 355.- El Estado reconocerá a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los objetivos del régimen de desarrollo y los principios establecidos en la Constitución. Se reconoce a las universidades y escuelas politécnicas el derecho a la autonomía, ejercida y comprendida de manera solidaria y responsable. Dicha autonomía garantiza el ejercicio de la libertad académica y el derecho a la búsqueda de la verdad, sin restricciones; el gobierno y gestión de sí mismas, en consonancia con los principios de alternancia, transparencia y los derechos políticos; y la producción de ciencia, tecnología, cultura y arte. Sus recintos son inviolables, no podrán ser allanados sino en los casos y términos en que pueda serlo el domicilio de una persona. La garantía del orden interno será competencia y responsabilidad de sus autoridades. Cuando se necesite el resguardo de la fuerza pública, la máxima autoridad de la entidad solicitará la asistencia pertinente. La autonomía no exime a las instituciones del sistema de ser fiscalizadas, de la responsabilidad social, rendición de cuentas y participación en la planificación nacional. La Función Ejecutiva no podrá privar de sus rentas o asignaciones presupuestarias, o retardar las transferencias a ninguna institución del sistema, ni clausurarlas o reorganizarlas de forma total o parcial.

Art. 356.- La educación superior pública será gratuita hasta el tercer nivel. El ingreso a las instituciones públicas de educación superior se regulará a través de un

sistema de nivelación y admisión, definido en la ley. La gratuidad se vinculará a la responsabilidad académica de las estudiantes y los estudiantes. Con independencia de su carácter público o particular, se garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso, en la permanencia, y en la movilidad y en el egreso, con excepción del cobro de aranceles en la educación particular. El cobro de aranceles en la educación superior particular contará con mecanismos tales como becas, créditos, cuotas de ingreso u otros que permitan la integración y equidad social en sus múltiples dimensiones.

Art. 357.- El Estado garantizará el financiamiento de las instituciones públicas de educación superior. Las universidades y escuelas politécnicas públicas podrán crear fuentes complementarias de ingresos para mejorar su capacidad académica, invertir en la investigación y en el otorgamiento de becas y créditos, que no implicarán costo o gravamen alguno para quienes estudian en el tercer nivel. La distribución de estos recursos deberá basarse fundamentalmente en la calidad y otros criterios definidos en la ley. La ley regulará los servicios de asesoría técnica, consultoría y aquellos que involucren fuentes alternativas de ingresos para las universidades y escuelas politécnicas, públicas y particulares.

TÉRMINOS BÁSICOS

DEFINICIONES CONCEPTUALES

- **Contemporáneo, contemporaneidad.-** el adjetivo *contemporáneo*, del latín *contemporaneus*, formado a partir de la preposición *cum* y el sustantivo *tempus*, tiempo, califica todo aquello que existe o ha existido simultáneamente, y sobre todo, lo que tiene su origen (fecha de creación, fecha de nacimiento...) en la misma época, o lo que florece o tiene su periodo de auge en el mismo tiempo. El adjetivo puede ser también utilizado como nombre (“un contemporáneo”). El término contemporáneo designa siempre, por tanto, una relación; no se es contemporáneo en sí y con carácter absoluto. Pero esta relación puede concebirse de dos maneras.

En un primer caso, la relación de simultaneidad existente entre dos seres resulta obvia y explícita. Se dice así que Corneille y Rembrandt son contemporáneos, que Bach es contemporáneo de Haendel, porque nacieron en el mismo año, los primeros en 1606, los segundos en 1685; se dice que Chrétien de Troyes es contemporáneo de las primeras grandes catedrales góticas, puesto que su periodo creador se extiende aproximadamente de 1160 a 1185, y durante este tiempo se construían o se comenzaban a construir las catedrales góticas, puesto que su periodo creador se extiende aproximadamente de 1160 a 1185, y durante este tiempo se construían o se comenzaban a construir las catedrales de Senlis, de Noyon, de laon, de Sens, y Notre-Dame de París; se dice que la *Sinfonía*

litúrgica de Honegger es contemporánea de la creación del Salón de la Realidades Nuevas, porque aparece en 1946, año en que se funda dicho salón.

Pero en un segundo caso, la relación permanece implícita y el término contemporáneo podría parecer como un término utilizado absolutamente; por ejemplo, en expresiones tales como “la historia contemporánea”, “el arte contemporáneo”, “los contemporáneos”. En efecto, esto significa que los seres calificados de este modo pertenecen a la misma época que aquel que dice estas expresiones, y que le sirve, por así decir, de punto de referencia.

La noción de contemporáneo es necesariamente, en primer lugar, una noción histórica. Sin embargo, cuando los dos seres contemporáneos entre sí, o incluso sólo uno de ellos, pertenecen al ámbito del arte, de la literatura, de la estética, la noción es similarmente una noción estética. La estética se interesa por ella de varias maneras.

En primer lugar, mientras que una distancia temporal no permite la influencia más que en un único sentido (de lo que está situado ante sobre lo que viene después), la simultaneidad hace posibles los choques de rechazo, las transformaciones, las búsquedas comunes y las influencias mutuas. De ahí pueden originarse todo tipo de estímulos, enriquecimientos, profundizaciones, debidos a estos contactos recíprocos, bien sea en el ámbito de la creación artística o en el de la reflexión sobre el arte. Picasso, Braque, han experimentado juntos, el fraccionamiento de la forma entre los años 1910 y 1914; Henri Dujardin y Vincent d'Indy, ambos discípulos de Cesar Franck y formados por él,

le sugirieron la utilización musical de poemas románticos alemanes e incluso le proporcionaron el tema del *Cazador salvaje*.

Existen además momentos en los que ciertas ideas “están en el aire”, como vulgarmente se dice; análogas aspiraciones estéticas pueden aparecer de aquí o allí sin influencias directas. O bien, el encuentro de dos personas que han trabajado previamente cada una por su lado siguiendo un mismo camino, puede convertir dicho camino en algo más fecundo y enriquecedor. NO hay que rechazar en absoluto la feliz coincidencia que hace aparecer al mismo tiempo, en ciertas épocas históricas, varios genios, toda una pléyade de artistas, compositores, o escritores que son simultáneamente grandes creadores y grandes trabajadores. Cada uno, considerado de forma aislada, no baría bastado quizás para determinar un gran movimiento artístico o literario; y de su reunión no habría resultado gran cosa si en lugar de traducir sus aspiraciones en realizaciones efectivas cada cual se hubiera contentado con obras abortadas o tímidas aproximaciones.

Incluso los contrastes resultan avivados por la simultaneidad. *La Lucrecia* de Ponsard y *Les Burgraves* de Víctor Hugo datan de 1843; su oposición parecería menos fuerte sin su coincidencia temporal.

Sin embargo, el arte, la literatura, no son ámbitos encerrados en sí mismos: anudan estrechas relaciones con otros aspectos de su tiempo: aspecto social, económico, político, técnico, científico, etc. Todos esos aspectos coexistentes

pueden actuar y reaccionar entre sí. La estética sociológica encuentra aquí un campo de estudio ya clásico.

No obstante, es necesario evitar una visión demasiado simplista de estas interrelaciones; en ese sentido, los dos matices que van a considerarse a continuación se aplican también a todas las acepciones de “contemporáneo” tomado en referencia a aquel que habla (“el arte contemporáneo”, “la crítica contemporánea”, etc.)

Aquella persona que es considerada como perteneciente a la misma época que ciertos movimientos artísticos bastante amplios, no puede vivirlos más que en un orden sucesivo y al día. Es incapaz, por tanto, de tener una visión de conjunto sobre algo que se halla todavía en curso. No se piensa de idéntica manera una diacronía (por emplear el vocabulario de los historiadores que oponen diacronía a sincronía) mientras se está viviendo, que cuando se la contempla de modo retrospectivo. Es únicamente tras el paso del tiempo cuando los hechos pueden adquirir una nueva significación cuando se los sitúa en una forma temporal de conjunto, en una curva global de evolución, y en relación con aquellos elementos que los han sucedido. ¿Qué idea podría alguien hacerse sobre la obra de un contemporáneo aún productivo?

Piénsese, por ejemplo, en el cuadro que la literatura francesa ofrecía a sus contemporáneos a mitad del siglo XIX, hacia 1845 – 1850. En este momento, Víctor Hugo parecía terminar su carrera literaria, no publicaba ya y se consagraba a la política; George Sand era conocida como autora de novelas con

una vena romántica apasionada, más socialista y humanitaria. Alfred de Musset volvía a marcharse para iniciar una nueva carrera como autor dramático, entraba en la Academia y se esperaba todavía mucho de él: no había cumplido aún cuarenta años; Balzac daba igualmente la impresión de que tenía que continuar creando. ¿Qué sucedió entonces? Balzac moriría en 1850; Alfred Musset sobreviviría durante siete años en medio de un silencio casi absoluto; George Sand inauguraba un género y un estilo literarios renovados con sus novelas campesinas; Víctor Hugo volvería más tarde a la literatura y recomenzaría una nueva carrera de escritor en la que haría resucitar el género épico.

Por otra parte, es preciso tomar en consideración, a fin de matizar la noción de “contemporáneo”, la rapidez de transmisión. Las estrellas que vemos en un determinado momento no se corresponden con las que existen en realidad en ese momento, sino aquellas que existían cuando su luz se expandió. Del mismo modo, la imagen que nos formamos sobre el arte contemporáneo, no es el cuadro real de las producciones artísticas y literarias de ese momento, sino el conjunto de lo que sabemos y ha llegado hasta nosotros. Así pues, no se lee un libro solamente el día en que es lanzado. Existe, por consiguiente, un cierto escalonamiento de las tomas de contacto con la obra de arte, aunque la aparente sincronía es, en realidad, un poco diacrónica. Incluso algunos desfases pueden resultar considerables. En pleno siglo XVII, para ciertos dramaturgos que vivían en pequeñas ciudades o en el campo, el teatro contemporáneo no era el de la tragedia clásica sino el de los misterios; se ha podido observar, hacia 1960, aproximadamente, o bien de medio siglo antes de la primera fecha mencionada. Algunos procedimientos técnicos de difusión y transmisión han podido acelerar

las tomas de contacto y reducir los intervalos y desfases; sin embargo, es muy necesario darse cuenta de que ciertas distorsiones de la contemporaneidad forzosamente deben existir. [1]

- Epistemológico (Epistemología).- (Del gr. ἐπιστήμη, conocimiento, y -logía). Doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico. [2]. (del griego episteme, «conocimiento», y logos, «razón», «explicación»), estudio de la naturaleza del conocimiento y la justificación, y, más específicamente, el estudio de a) sus características definitorias, b) sus condiciones sustantivas, y c) los límites del conocimiento y la justificación. Las últimas tres categorías son representadas por las controversias filosóficas tradicionales acerca del análisis del conocimiento y la justificación, las fuentes del conocimiento y la justificación (por ejemplo, racionalismo versus empirismo) y la viabilidad de una postura escéptica ante el conocimiento y la justificación.
- Tipos de conocimiento.- los filósofos han identificado distintos tipos de conocimiento: por ejemplo, conocimiento proposicional (*que* algo es como es), conocimiento no proposicional acerca de algo (por ejemplo, conocimiento por una conciencia directa), conocimiento proposicional empírico (a posteriori), conocimiento proposicional no empírico (a priori) y conocimiento acerca del modo de hacer algo. Se han suscitado controversias filosóficas relativas a las diferencias entre estas especies de conocimiento, por ejemplo, referidas a 1) las relaciones entre algunos de estos tipos de conocimiento (por ejemplo, ¿se puede reducir el conocimiento acerca del cómo al conocimiento acerca del qué?) Y 2) relativas a la viabilidad de alguno de esos tipos (por ejemplo, ¿existe realmente algo como, o siquiera una noción coherente de, conocimiento a priori?). Una de las preocupaciones centrales de la filosofía moderna a lo largo de los siglos xvii

y xviii, fue la cantidad de conocimiento a priori en relación a la cantidad de conocimiento a posteriori. Filósofos racionalistas como descartes, leibniz o spinoza sostuvieron que todo el conocimiento genuino del mundo real es a priori, mientras que empiristas como locke, berkeley y hume vinieron a defender que dicho conocimiento es a posteriori. Con la *crítica de la razón pura* (1781), kant intentó una reconciliación entre estas posiciones, animando a preservar las lecciones fundamentales del racionalismo y del empirismo.

A partir de los siglos XVII y XVIII, el conocimiento a posteriori ha sido considerado generalmente como un tipo de conocimiento cuya fundamentación depende de algún tipo de experiencia perceptual o sensorial específica. El conocimiento a priori ha sido considerado, a su vez, como un tipo de conocimiento que no muestra esa dependencia. Kant, junto con otros pensadores, ha sostenido que la fundamentación del conocimiento a priori procede tan sólo del proceso puramente intelectual que denomina «razón pura» o «entendimiento puro». El conocimiento de las verdades lógicas y matemáticas sirve típicamente como un caso estándar de conocimiento a priori, mientras que el conocimiento de la existencia o presencia de objetos físicos hace lo propio con respecto al conocimiento a posteriori.

Una de las principales tareas que debe abordar un análisis del conocimiento a priori es explicar cuáles son los procesos intelectuales puros relevantes y cómo contribuyen a la obtención de conocimiento no empírico. La tarea que ha de abordarse en elnadas circunstancias. Desde este punto de vista, el conocimiento proposicional es, por definición, una opinión verdadera justificada. Esta es la

definición tripartita denominada *análisis estándar*. Esta posición puede ser clarificada analizando cada una de las tres condiciones que intervienen.

La condición acerca de la creencia u opinión. Ésta hace preciso que cualquiera que sepa que p (donde « p » representa cualquier enunciado o proposición) crea también que p . Si, por ejemplo, una persona no cree que la mente es el cerebro (tal vez porque no ha considerado nunca ese problema) entonces esa persona no pueden saber que la mente es el cerebro. Un sujeto de conocimiento ha de estar psicológicamente relacionado de algún modo con la proposición que es objeto de conocimiento para ese sujeto. Los defensores del análisis estándar sostienen que sólo las creencias pueden suministrar la relación psicológica requerida. Los filósofos no comparten un punto de vista único acerca de las creencias u opiniones, aunque existen ciertas consideraciones que suministran una base común. Las creencias no son las acciones consistentes en asentir a una proposición; son estados psicológicos disposicionales que pueden existir incluso cuando no se manifiestan (nadie deja de creer que $2 + 2 = 4$ cuando su atención se aparta de la aritmética). Nuestra opinión acerca de que p sea el caso, parece requerir que estemos dispuestos a asentir a p bajo determinadas circunstancias, pero es más que esa simple tendencia.

Qué más se precise es objeto de controversia en la filosofía actual. Algunos filósofos se han opuesto a la condición relativa a la creencia presente en el análisis estándar debido a que podemos aceptar, o asentir, ante una proposición sabida sin creer realmente en ella. Consideran que podemos aceptar una proposición incluso si no poseemos la tendencia, exigida por la creencia, de

aceptar esa proposición bajo determinadas circunstancias. Desde este punto de vista, la aceptación es un acto psicológico que no entraña ningún estado psicológico disposicional y que resulta además suficiente para conectar al sujeto de conocimiento con la proposición conocida. Con independencia de la suerte que pueda correr esta posición, todo parece indicar que uno de los supuestos subyacentes es correcto, a saber, aquel que observa que nuestro concepto de conocimiento precisa que el sujeto de conocimiento esté relacionado psicológicamente de algún modo con la proposición conocida. Si se obvia este requisito, parece evidente que resultará muy difícil explicar el modo en que los sujetos de conocimiento *poseen psicológicamente* ese conocimiento.

Incluso si el conocimiento requiere de la creencia, creer que p no exige el conocimiento de p , ya que es obvio que la creencia puede ser falsa. Esta observación, habitual en el *Teeteto* de Platón, asume que el conocimiento está ligado a una condición acerca de la verdad. Bajo el análisis estándar, es necesario que si un sujeto sabe que p , entonces sea verdadero que p . Por tanto, si es falso que la mente sea el cerebro, entonces no será posible que el sujeto sepa que la mente es el cerebro. Resulta contundente afirmar, por ejemplo, que los astrónomos anteriores a Copérnico sabían que la Tierra ocupaba el centro del sistema planetario; a lo sumo podían creer de forma justificada que esto era lo que sabían.

- La condición relativa a la verdad.- esta condición del análisis estándar no parece haber atraído sobre sí ningún desafío serio. La controversia parece haberse centrado por el contrario en discutir la pregunta de pilatos de ¿qué es la verdad?

Esta pregunta afecta a aquello en que *consiste* la verdad, no a los modos de *descubrir* lo que es verdadero. Las respuestas más influyentes han procedido de tres orientaciones distintas: la teoría de la verdad como correspondencia (es decir, como un acuerdo de un cierto tipo entre una proposición y una situación real); la teoría coherentista de la verdad (esto es, como la interconexión de una proposición con un sistema específico de creencias), y la teoría de la verdad que hace de ésta un valor cognitivo de tipo pragmático (es decir, que considera la utilidad de una proposición a la hora de alcanzar ciertos objetivos intelectuales). Sin entrar a evaluar estas orientaciones, sí se debería admitir, de conformidad con el análisis estándar, que nuestra idea del conocimiento presenta un requisito de tipo fáctico: sabemos propiamente que *p sólo si es el caso que p*. La noción de «ser el caso que» parece equivalente a «tal y como son realmente las cosas». Esta última noción parece esencial en nuestro modo de entender el conocimiento, pero su explicación es, no obstante, muy problemática.

- La condición relativa a la justificación. El conocimiento no es simplemente opinión cierta. Algunas opiniones verdaderas se ven apoyadas tan sólo por conjeturas afortunadas y por tanto no se pueden calificar como auténtico conocimiento. El conocimiento exige que la satisfacción de la condición relativa a la creencia esté «convenientemente conectada» a la satisfacción de la condición relativa a la verdad. Esto es un modo de entender la condición de justificación exigida por el análisis estándar. Más en concreto, lo que se debería decir es que un sujeto de conocimiento precisa una *indicación adecuada* relativa a que una proposición conocida es efectivamente verdadera. Si se interpreta que esa indicación adecuada es algún tipo de *evidencia* que indica que una

proposición es verdadera, entonces se habrá llegado al punto de vista tradicional relativo a la condición de justificación: el de la justificación como evidencia. Las preguntas acerca de la justificación son las que se llevan la parte del león en la epistemología contemporánea. Las discusiones se centran en el significado de «justificación», así como en las condiciones sustantivas para que una opinión se vea justificada de un modo adecuado en orden al conocimiento.

Los debates actuales acerca del significado de «justificación» giran en torno a la cuestión de si, y si es así cómo, el concepto de justificación epistémica es o no normativo. En la década de 1950, Roderick Chisholm defendió la siguiente concepción deontológica (orientada hacia las obligaciones) de la noción de justificación: la afirmación de que una proposición p está epistémicamente justificada para un cierto individuo *significa* que es falso que ese individuo deba abstenerse de aceptar p . En otras palabras, decir que p está epistémicamente justificada es lo mismo que decir que aceptar p es *epistémicamente permisible* – al menos en el sentido de que aceptar p es consistente con un cierto conjunto de reglas epistémicas–. Esta concepción deontológica del problema está ampliamente representada entre la epistemología contemporánea. No obstante, una concepción normativa de la justificación no tiene por qué ser deontológica, no tiene por qué utilizar las nociones de obligación y permiso. William Alston, por ejemplo, ha introducido un concepto normativo de la justificación que no es deontológico y que reposa principalmente en la idea de lo que es *epistemológicamente bueno* desde el punto de vista de maximizar la verdad y minimizar la falsedad. Alston conecta la bondad epistémica de una creencia con el hecho de estar basada en unos fundamentos adecuados en ausencia de razones

de peso en contra. Algunos epistemólogos evitan las consideraciones normativas de la justificación al considerarlas superfluas. Un punto de vista destacado en este sentido es el que sostiene que la «justificación epistémica» no significa nada distinto de un «aporte de evidencia» de un cierto tipo. Decir que p es epistémicamente justificable en una cierta medida para un determinado individuo, es, desde esta perspectiva, decir que p es apoyable en una cierta medida a partir de sus evidencias generales. Esta consideración del problema es no normativa en la medida en que nociones tales como apoyabilidad o evidencia no son normativas. Algunos filósofos han intentado explicar estas últimas nociones sin recurrir a un discurso centrado en la permisibilidad o bondad epistémicas.

Es posible entender la noción de «apoyo» en términos de las nociones no normativas de entañamiento y explicación (o respondiendo preguntas acerca del porqué). Podemos entender también la noción de «razón que aporta evidencia» a través de un estado psicológico que puede estar en una cierta relación indicadora de verdad hacia proposiciones. Por ejemplo, sería posible considerar los estados no doxásticos de «parecer que algo es percibido» (por ejemplo, pareciendo ver que aquí hay un diccionario) como indicadores capaces de fundamentar la verdad de ciertas proposiciones acerca de objetos físicos (por ejemplo, la proposición que afirma que hay un diccionario ahí delante) por el hecho de que esos estados parecen mejor explicados en términos de esas proposiciones. Si algo que se parezca a esto tiene éxito, entonces será posible prescindir de las anteriores versiones normativas de la justificación epistémica.

- **METODOLOGÍA.-** (Del gr. μέθοδος, método, y *-logía*). 1. f. Ciencia del método.
2. f. Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal.

 - **INTERDISCIPLINARIEDAD, INTERDISCIPLINARIO.-** Dicho de un estudio o de otra actividad: que se realiza con la cooperación de varias disciplinas. [2]

 - **CULTURA.-** La palabra *cultura*, que en un sentido propio designa el trabajo de la tierra, interesa a la estética en su sentido figurado. Sin embargo, en este sentido presenta tres acepciones diferentes, o cuanto menos tres matices que hay que distinguir.
- I. Común a la estética y a la antropología (estando, por otra parte, teñido de estética también en esta disciplina): conjunto de tradiciones, de informaciones, de aprendizajes o de educación recibida, de impregnación del medio, que integra a los miembros de una sociedad determinada en una especie de patrimonio intelectual y afectivo que caracteriza a dicha sociedad. Lenguaje, arte, costumbre, escala de valores, dan a este conjunto cultural un semblante que lo distingue de los otros grupos sociales. Lo más frecuente es que esté sostenido en concreto por obras, sitios... que la tradición cultural tiende a valorar y con los cuales se siente solidaria. En este sentido, la palabra cultura está casi siempre matizada por un epíteto histórico, geográfico o social: cultura francesa, cultura española, cultura latina, cultura japonesa, cultura proletaria, etc. Es algo positivo saber hasta qué punto estas culturas diferentes se excluyen o se complementan. Así, Stalin escribía (*Cuestiones de leninismo*): “proletaria por el contenido, nacional por la forma, tal es la cultura general a la cual tiende el

socialismo. La cultura proletaria, lejos de impedir la cultura nacional, le otorga, al contrario, un contenido. E inversamente, la cultura nacional, lejos de impedir la cultura proletaria, le da una forma”.

Las obras de arte y las obras literarias consideradas clásicas en el medio observado desempeñan un gran papel en la idea de cultura; y es por estopor lo que el término tiene casi siempre un matiz estético.

A menudo se ha observado que ese patrimonio cultural constituye una verdadera herencia para todos los miembros de la sociedad en cuestión, y que hay ahí una especie de heredad mental, opuesta a la heredad biológica. En este sentido, Jean Rostand escribía: “lo biológico ignora lo cultural. De todo lo que el hombre ha aprendido, experimentado, sentido, a lo largo de los siglos, nada se ha depositado en su organismo, nada ha pasado por su cabeza” (*Pensamientos de un biólogo*). Se notará, sin embargo, que el patrimonio biológico transmitido por la herencia es adquirido, al menos virtualmente, desde el nacimiento, mientras que el patrimonio cultural se adquiere progresivamente y en mayor o menor medida según la receptividad del sujeto, y la forma en que se ejerce la influencia del medio. Se llama *culturalización*, en un sentido amplio, a la integración progresiva del individuo en la cultura del grupo social en el que se encuentra (en etnología, la palabra designa técnicamente la adaptación global de una población a otra cultura que no era originariamente la suya). Los fenómenos de culturización, en este sentido amplio, desempeñan un gran papel en el juicio estético, y los partidarios del relativismo estético se apoyan muy a gusto en este hecho para rechazar la universalidad del juicio estético. Es cierto que, en materia de arte, de literatura, de música, los juicios de un sujeto están fuertemente

dominados por su culturización, y que le es a menudo difícil apreciar las obras de otra cultura de la misma manera en que lo hacen los que han sido educados en ella desde su juventud.

Este relativismo introduce la posibilidad de una gran diferenciación entre la cultura y la civilización, según emplee uno de los términos en sentido neutro, sin implicar ningún juicio de valor, señalar que muchos autores emplean indistintamente las dos palabras en los dos sentidos; y hay que tener en cuenta la influencia alemana (en alemán, civilización se dice *Kultur*) y, más recientemente, la de los etnólogos anglosajones.

- II. La segunda acepción de la palabra “cultura” es el referente que se emplea cuando se adjetiva a un hombre como culto. Este adjetivo no se emplea apenas más que allí donde existe socialmente una cultura bastante desarrollada. El hombre culto es el que, gracias en parte a su educación, y en parte a los estudios que ha realizado y a un entrenamiento que él se ha impuesto, participa de una entidad cultural muy desarrollada. De este modo, en la Francia contemporánea, se considera culto al hombre que ha leído o visto todo lo que es importante en la cultura francesa e incluso en la extranjera, y que sabe juzgar todo lo asimilado con delicadeza y lucidez. Es una cuestión frecuentemente planteada conocer si todas las culturas (en el sentido I) merecen ser llamadas culturas (en el sentido II). Se ha sostenido, por ejemplo, que no podría existir una verdadera cultura sin humanidades. Algunos han mantenido que Francia tenía un papel absolutamente particular y predominante en la cultura entendida en ese sentido, y no hay que pensar que los franceses hayan sido los únicos en decirlo por orgullo nacional: Nietzsche escribió (en un sentido polémico, es cierto): “únicamente creo en la

cultura francesa y considero que todo lo que, fuera de ella, se decora en Europa con el nombre de cultura es una equivocación. De la cultura alemana inútil hablar... Los únicos casos de cultura elevada que se encuentran en Alemania provienen todos de la francesa” (citado por la señora Förster- Nietzsche en el prefacio de la traducción alemana de *La filosofía de Nietzsche*, de H. Lichtenberger) Y Hermann von Keyserling dijo: “los franceses son el pueblo europeo de la cultura por excelencia” (*Análisis espectral de Europa*).

Conocemos la célebre definición atribuida a E. Herriot: “La cultura es lo que permanece cuando se ha olvidado todo”. Ahí se ve claramente la distinción entre el saber o la erudición, y la cultura. La cultura está formada por la sutileza del espíritu, por el dominio de los conocimientos y se corresponde con lo que Pascual llama “*el espíritu de sutileza*”. Su concepción es cualitativa.

III. Como se ha indicado más arriba, en alemán cultura y civilización son igualmente *Kultur*. Y quien, con razón o sin ella, quiera forzar una posición rotunda entre la cultura francesa y la alemana, desvalorizando esta última, emplea a veces la palabra cultura, ya sea bajo esta forma francesa, ya sea bajo la forma alemana. Hay que señalar que, históricamente, en el transcurso del siglo XIX, la palabra cultura adquirió en Alemania un sentido político. Considerada como sinónimo de *Aufklärung* (“De las luces”), designó un cierto racionalismo laico. De ahí el nombre de *Kulturkampf* (lucha por las luces) dado a la lucha emprendida por Bismarck, de 1871 a 1878, en la política interior del imperio contra el catolicismo. Su finalidad consistía tanto en aumentar el poder del Estado sobre la iglesia, como combatir esta forma de particularismo, sobre todo en la Baviera católica, que se oponía a la hegemonía de la Prusia protestante. [1]

- **HETEROGENEIDAD.**- noción central en el pensamiento de las ciencias sociales y los estudios culturales que obtiene en América Latina reelaboraciones en años recientes, sobre todo, en los estudios culturales; se analiza, por ejemplo, qué significa que la heterogeneidad sea *multitemporal*. No encontramos una simple diversidad de clases con historias culturales diferentes. Si bien todos participan de la contemporaneidad, aun los indígenas que están más o menos integrados al mercado y a la sociedad nacional –sus costumbres, hábitos, forma de pensamiento y creencias, proceden de épocas distintas, de relaciones sociales construidas en períodos diferentes. Esas temporalidades diversas pueden convivir, adecuarse unas a otras, pero no se trata de una simple coexistencia de grupos dispares, sino con espesores históricos diferentes. El proletariado industrial tiene una heterogeneidad distinta de la del campesinado, y ambos diversos de la indígena.

De este reconocimiento surgen consecuencias para las investigaciones y para las políticas culturales y sociales. En la investigación, no podemos estudiar sólo la apariencia sincrónica de la sociedad, sino que debemos reconocer la heterogeneidad formada en etapas distintas, y rastrear históricamente esa diversidad. Es necesario reformular las relaciones entre antropología e historia, antropología y etnohistoria, o de la sociología de los procesos económicos, donde suele predominar lo sincrónico, con los estudios históricos, para ayudar a entender la densidad de otras etapas que se insertan en la estructura actual. Esto es válido aun para los procesos socioculturales más ostensiblemente contemporáneos, como la comunicación masiva. Prevalece lo que generan las nuevas tecnologías, pero sus modos de comunicación se insertan en relaciones

históricamente construidas, sus mensajes son decodificados por audiencias que tienen historias, más largas o más cortas, con recursos dispares y posibilidades desiguales de insertarse en la modernidad globalizada. [4]

- **POLÍTICAS CULTURALES.-** los estudios recientes tienden a incluir bajo este concepto al conjunto de intervenciones realizadas por el estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social. Pero esta manera de caracterizar el ámbito de las políticas culturales necesita ser ampliada teniendo en cuenta el carácter transnacional de los procesos simbólicos y materiales en la actualidad. No puede haber políticas sólo nacionales en un tiempo donde las mayores inversiones en cultura y los flujos comunicacionales más influyentes, o sea las industrias culturales, atraviesan fronteras, nos agrupan y conectan en forma globalizada, o al menos por regiones geoculturales o lingüísticas.

Esta transnacionalización crece también, año tras año, con las migraciones internacionales que plantean desafíos inéditos a la gestión de la interculturalidad más allá de las fronteras de cada país. Las políticas culturales pueden ser un tipo de operación que asuma esa densidad y complejidad a fin de replantear los problemas identitarios como oportunidades y peligros de la convivencia en la heterogeneidad. En esta perspectiva, la función principal de la política cultural no es afirmar identidades o dar elementos a los miembros de una cultura para

que la idealicen, sino para que sean capaces de aprovechar la heterogeneidad y la variedad de mensajes disponibles y convivir con los otros.

Hasta ahora lo poco que ha habido de horizonte supranacional en las políticas culturales se concibe como cooperación intergubernamental. Necesitamos también políticas de regulación y de movilización de recursos a escala internacional. Esto tiene que ver con la reconstrucción de la esfera pública. Urge revitalizar lo público dentro de cada país para dar sentido social a ámbitos y circuitos culturales afectados por los procesos de privatización, pero también es preciso reformular el papel de los organismos internacionales y otros actores públicos en medio de los acelerados acuerdos para integrar las economías latinoamericanas entre sí y con las de Norteamérica y Europa. Las agendas de los ministros de cultura, así como las de la OEA y otros organismos, siguen organizadas como hace veinte años. Los intercambios culturales entre los países latinoamericanos a nivel interestatal son paupérrimos: se manda a un pianista a cambio de dos pintores, se crea una Casa de la Cultura de un país en otro.

Los intercambios culturales más innovadores e influyentes han sido realizados por dos tipos de actores a los que nadie les encargó hacer política cultural: la televisión, especialmente las cadenas mexicanas, brasileñas y estadounidenses, y los enormes contingentes de migrantes y exiliados que han creado circuitos de comunicación informal muy significativos entre sus países de origen y de destino. Pero esto no es asumido por ningún tipo de política de integración regional. Ha habido propuestas en este sentido realizadas por expertos en reuniones promovidas por la Unesco o por algunos ministerios de cultura, pero

no se han traducido en decisiones políticas. Tal vez sea este uno de los desafíos más urgentes en América Latina: construir instancias nuevas de circulación de bienes y mensajes culturales, liberar de aranceles la difusión de libros, multiplicar las coproducciones musicales y cinematográficas, lograr inversiones conjuntas para generar productos representativos de varios países. [4]

- **EDUCACIÓN ARTÍSTICA.-** la **educación** es un proceso que permite que una **persona** asimile y aprenda **conocimientos**. Las nuevas generaciones logran adquirir los modos de ser de las generaciones anteriores y se produce una concienciación cultural y conductual. Con la educación, el sujeto adquiere habilidades y valores.

El arte, por su parte, es el conjunto de creaciones humanas que expresan una visión sensible sobre el mundo, tanto real como imaginario. Los artistas apelan a los recursos plásticos, sonoros o lingüísticos para expresar sus emociones, sensaciones e ideas.

La educación artística, entonces, es el método de enseñanza que ayuda al sujeto a canalizar sus mociones a través de la expresión artística. En este sentido, este tipo de educación contribuye al desarrollo cultural del hombre. La noción de arte cambia con el correr del tiempo; la educación artística, por lo tanto, debe adaptarse a estas modificaciones. En la antigüedad, por ejemplo, el arte tenía especialmente una función ritual y mágica, algo que fue perdiendo con los siglos.

La educación artística, por lo tanto, reproduce los parámetros artísticos de su época al difundirlos entre los alumnos. Sin embargo, su objetivo no debe ser la copia o imitación, sino el desarrollo de la individualidad de cada estudiante. La educación tiene que dar las herramientas necesarias para que el sujeto actúe con ellas y pueda explotar su potencial.

La educación plástica, la educación musical y la educación expresiva del cuerpo son algunas de las disciplinas que forman la educación artística, una asignatura que no suele recibir demasiada atención en los currículos escolares. [7]

- **MALLA CURRICULAR.-** no es lo mismo un *plan curricular*, que una *malla curricular*. Se emplea el concepto de malla curricular para manifestar la forma de organización y distribución de las asignaturas contempladas. Hace referencia a una compleja red de conexión entre los espacios curriculares y no a una secuencia de asignaturas, ya sea vertical u horizontal.

La palabra *currículum* es de origen latín y etimológicamente significa *recorrido, carrera, conjunto de estudios, lo que está sucediendo*. El concepto de "currículo" es probablemente uno de los más controvertidos de todos los que normalmente constituyen objeto de análisis, dentro de los problemas pedagógico-didácticos, que los pedagogos deben enfrentar. Diferentes autores han definido el currículo y en correspondencia con ello, sus diversas clasificaciones.

Algunas concepciones que se han venido desarrollando a lo largo de la historia de la educación donde aparecen definiciones de:

Currículo como sinónimo de plan de estudio, donde se considera la distribución de asignaturas a lo largo de diversos años y semestres con una duración determinada.

- Currículo como sinónimo de disciplina, donde prevalece el criterio de que lo fundamental es el programa de estudio.
- Currículo como sinónimo de producto, donde lo predominante es la definición previa de los resultados que se espera obtener de los estudiantes.
- Currículo como sinónimo de sistema, donde se considera el sistema como un esquema en el que existe una entrada, el proceso y la salida, con una relación entre la entrada y la salida: la retroalimentación.
- Currículo como sinónimo de recorrido, de lo que se trata fundamentalmente es de identificar y definir todos los espacios, los momentos y las acciones por medio de los cuales el estudiante va a pasar.
- Currículo como sinónimo de educación, que considera, que es todo lo que hace y ofrece la institución educativa para preparar a los individuos.

Desde 1973 aparece la primera formulación estructurada sobre la teoría curricular. Plantea estructurar el currículo a partir de un estudio de la práctica profesional, porque implica estudios sobre la organización curricular en asignaturas, áreas o módulos y la organización del contenido en planes de estudio. En 1987 se argumenta una teoría opuesta al currículum tradicional, fundamenta su concepción a partir de contenidos investigativos y la solución de problemas.

Entonces definamos *currículo* como un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia, la tecnología y necesidades de los estudiantes que se traduzca en la educación del ciudadano que se desea formar. Y a la malla curricular como una red compleja de espacios curriculares que implica la conexión de saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a la formación profesional. [5]

- **COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.-** Corominas nos cuenta que el significante competencias es antiquísimo y este se estudia desde dos términos o acepciones. Tenemos el concepto *competer* y *competir* y ambos se derivan del verbo latino *competerere* que significa ir una cosa al encuentro de otra, coincidir, encontrarse.

Posteriormente, a partir del siglo XV *competer* adquiere el significado de *pertenecer a, incumbir, corresponder a*. De esta manera se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, que significa apto o adecuado. En este siglo XV, *competer* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos *competición, competencia, competidor, competitividad*, así como el adjetivo *competitivo* (consúltese a Corominas, 1987; Corripio, 1984; Tobón, 2004).

Las competencias, como se les llama hoy, cada vez se tornan en su definición general y específica más complejas; el significado en sí, es cada vez más

polisémico y subjetivo en su estudio. En el campo específico de la educación ha enmarañado su comprensión e interpretación en la cotidianidad escolar.

Existen otros estudios preocupados por el origen del concepto competencias; por ejemplo, según el *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, al definir el término “competencia” Greimas & Courtés perciben la relación entre algunos conceptos “modernos” de la lingüística y el movimiento cartesiano. Se expone que, desde el punto de vista epistemológico, el concepto de *competencia* se remonta a la psicología de las “facultades” del siglo XVII. Es así que Chomsky dedicará en 1966 –al año siguiente de introducir el concepto en la lingüística– una investigación para mostrar que en el siglo XVII habían nacido ideas que se pretenden promover como novedosas; más que plantear una nueva categoría, Chomsky pretende rescatarla de la tradición que él denomina “lingüística cartesiana (Greimas & Courtés, 1979, citado por Bustamante, 2003).

En 1964, Chomsky formula el concepto Competencia en el texto *Current issues in linguistic theory*; pero se trata –como afirma Caravedo (1999)–, de un antecedente de la formulación. Es a partir de 1965, en aspectos de la teoría de la sintaxis, donde aparece lo que Caravedo llama la “formulación estándar” (Caravedo 1990). En este texto Chomsky introdujo el concepto de competencia lingüística, haciendo una definición concisa.

Hay diversos documentos, autores y estudios que afirman o sostienen que Chomsky es quien planteó el asunto por primera vez. Al respecto véase a

(Torrado, 1999), (Vincent, 1999), (Jurado, 1999) citados por Bustamante (2003: 57). También consúltese a Maldonado (2002: 13)

Sin duda, Chomsky revolucionó la investigación sobre la lingüística a partir de un hecho simple pero trascendente: todos los seres humanos somos capaces de producir un número infinito de oraciones con base en un número finito de datos. *“la teoría lingüística procura explicar la habilidad de un hablante para producir y comprender nuevas oraciones y rechazar otras secuencias nuevas como no gramaticales, sobre la base de su limitada experiencia lingüística”* (Chomsky, 1970).

Y es justamente la lingüística, la ciencia o disciplina que mayores aportes ha hecho a la educación basada en competencias; estudiar el tema de las competencias es estudiar de alguna manera, la lingüística contemporánea. Maldonado nos recuerda que, los dos lingüistas más visionarios del siglo XX son el suizo Ferdinand de Saussure y el norteamericano Noam Chomsky; sus aportes significaron la consolidación de la lingüística como estudio científico del lenguaje. Sus investigaciones han sido cruciales para comprender mejor el pensamiento y para diseñar métodos que han tomado prestados o que han penetrado a la psicología, la antropología, las matemáticas, la filosofía, la historia y, en los últimos treinta años, a la pedagogía y otras disciplinas afines a la educación. El suizo dio las bases para la caracterización del lenguaje y el norteamericano analizó y construyó las reglas de su funcionamiento (Maldonado, 2002)

- Diversas formas de definir las competencias.- Para socializar estas definiciones he tomado como base el estudio realizado por Sergio Tobón y los desarrollados en mi obra colectiva: pensamiento hábil y creativo, Pablo Romero.

Las competencias son “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada” (Levy – Leboyer).

Las competencias son una compleja estructura de atributos necesaria para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar (Gonczi y Athanasou, 1996).

Una competencia es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron” (Vasco, 2003)

Torrado Pacheco afirma que: La competencia es esencialmente un tipo de desempeño, que van más allá de la memorización, la rutina. Se trata de un conocimiento derivado de un aprendizaje significativo, por lo tanto es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones (Torrado, 1999), (véase también en Romero, et al. 2003)

Las competencias incluyen una intención (interés por hacer las cosas mejor, interés por hacer algo original), una acción (fijación de objetivos,

responsabilidad sobre resultados, asunción de riesgos calculados) y un resultado (mejora en la calidad, en la productividad, ventas e innovación en servicios y productos) (Gómez, 1997).

Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo (Bunk, 1994)

La noción que se tiene de una competencia, conlleva el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimiento (saber, saber -hacer, saber – ser, saber-emprender...) (Chávez, 1998)

Como principio de organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular (Ouellet, 2000).

Las competencias son una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes (Bogota, 2000). Consúltense además a Tobón (2004).

En el área de Ciencias Naturales, se definen las competencias como las acciones que un sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto y que cumplen con las exigencias del mismo... (Olaya, 1999).

Hacia una clasificación de las competencias.- En el contexto actual sobre el discurso de las competencias, se habla ahora de competencias básicas, genéricas, específicas y claves.

En el caso de las competencias básicas, estas son:

- SOCIAL
- COMUNICATIVA
- COGNITIVA
- MATEMÁTICA
- TECNOLÓGICA
- AFRONTAMIENTO DEL CAMBIO

Ejemplos de algunos tipos de competencias. Si antes se hablaba de la existencia de una sola competencia: la lingüística, Chomsky sostuvo que no era posible agregar ninguna otra. Posteriormente Verón sostuvo que la única competencia en esencia es la ideológica, hoy, el listado parece ser interminable. Recordemos algunas.

Para el listado que sigue se tomó como base el trabajo desarrollado por Guillermo Bustamante Zamudio, se reorganizó y se añadieron otras (Bustamante, 2003).

- Lingüística (Chomsky, 1965)

- Ideológica (Verón, 1970)
- Diferencial (Hymes, 1972)
- Discursiva (Goyes, 1982)
- Comunicativa (Dell Hymes, 1972)
- Modal (Greimas y Courtés, 1979)
- Enciclopédica (Eco, 1981)
- De diccionario (Katz, citado por Eco, 1984)
- Textual (Coseriu, 1988)
- Pragmática (MEN, 1998) o socio cultural.
- Semántica (MEN. 1998)
- Poética (MEN. 1998)
- Literaria (Bierwisch)
- Gramatical (MEN. 1998)
- Cognitiva (Serrano, 2000)
- Hermenéutica (González, 2000)
- Contextual (Calderón, 2000)
- Interpretativa (calderón. 2000)
- Intertextual (Kristeva, citado por Eco, 1979)
- Lectora (evaluación censal)
- Léxico – semántica (Serrano 2000)
- Semántica o proposicional (Serrano, 2000)
- Semiolingüística (Serrano, 2001)

Elementos claves en la estructura de una competencia.- Los elementos que a continuación presento, son el resultado de tomar como referencia las

definiciones anteriores y una serie de reflexiones planteadas por diversos autores como Chomsky, Eliceo Verón, Umberto Eco, Morin, Bunk, Gonczi y Athanasou, Vasco, Gómez, Chávez, Ouellet, Torrado, Olaya, Díaz, Bustamante y Tobón entre otros.

Existen diferentes enfoques y propuestas sobre cuáles son los elementos y conceptos propios en una competencia. La propuesta que aquí les hago atiende una serie de elementos que no permiten comprender el concepto de competencia como un mero hacer o dominio de un campo; pues una concepción que haga énfasis en el hacer permite que cualquier irresponsable, ladrón y hasta sicario sea competente; en la escuela no podemos permitir que cualquier definición de competencia se asuma como administradora de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Los elementos que interactúan y permiten dinamizar una competencia son:

- ❖ La actitud
- ❖ El saber
- ❖ Los valores
- ❖ Habilidades y destrezas
- ❖ La experimentación
- ❖ El contexto.

Estos elementos están presentes en las diferentes áreas del conocimiento; sin embargo, aquí realizo un ejercicio de su comprensión desde el área de educación artística.

La Actitud: es clave en todo sujeto competente; es justamente la actitud la que nos mueve a dedicarle todo el tiempo necesario con fuerza, amor y disciplina a una actividad o realidad que queremos perfeccionar o mejorar. La actitud hacia un área del conocimiento u oficio es la que nos enamora, nos hace ser intensos hacia esa realidad escogida. La actitud nos llena de amor hacia lo que hacemos; por tanto, nos conduce y seduce hacia la competencia de una realidad.

El Saber: para ser competente es clave el manejo de un conocimiento. Es muy difícil comprender un texto o cualquier información que se deriva de una disciplina, ciencia o saber que desconocemos; por tanto, en el ámbito educativo, si los (as) docentes no aseguran la comprensión en sus estudiantes de la morfosintaxis o el vocabulario y la lógica del conocimiento estudiado, está muy lejano que se llegue a la competencia.

Los Valores: sin la comprensión y aplicación de unos principios o valores como la responsabilidad social, entre otros, no tiene sentido ningún proceso de formación. En nuestras instituciones educativas no existe un verdadero compromiso con el quinto nacimiento del que habla Edgar Morin, Ciurana y Motta: la humanización; es decir, el nacimiento de la humanidad, que nos haría abandonar la era de hierro planetaria, de la prehistoria del espíritu humano, que civilizaría la tierra y vería el nacimiento de la sociedad – mundo (Morin, et al, 2003). Este componente nos hace más sensibles y transparentes en nuestra actividad artística.

Habilidades y destrezas: la práctica hace al maestro, es una vieja afirmación popular que sigue vigente. Esta práctica si se apoya en el manejo y aplicación de un método, de unas técnicas, de unas herramientas, permite mejorar la destreza de un sujeto en un oficio determinado llámese artístico o artesanal. Este componente permite que seamos más aptos en nuestra actividad artística.

La experimentación: No sólo se trata de ejercer un oficio con suficiente dedicación, también es clave la experimentación de nuevas realidades que nos puedan llevar a la innovación en nuestra área de trabajo. La experimentación de múltiples realidades en nuestro oficio, nos permite adquirir mayor competencia.

El contexto: podemos ser expertos en un saber, pero este no se puede aplicar arbitrariamente y de la misma forma en todos los entornos donde nos desempeñamos; es clave aprender a interactuar –con nuestro saber específico- en los diversos espacios o contextos donde estemos porque así, no afectaremos, ni violentaremos; por el contrario, podremos valorar, resignificar y construir nuevas y mejores realidades en el contexto específico en el que estemos. La resolución de problemas es una compleja y sencilla realidad que adquiere sentido cuando se aprende a comprender, valorar y respetar el contexto sea cual sea.

Los saberes que están implicados en una competencia son:

- Saber ser: aprender la inteligencia social.
- Saber percibir: aprender a comprender lo que se observa y se estudia
- Saber hacer: Procedimientos y técnicas.
- Saber sentir: actitudes
- Saber innovar: idear, diseñar, crear. [6]

Pablo Romero Ibáñez afirma que una competencia en la Educación Artística es entonces una compleja y sensible estructura que incluye el manejo de un saber, la aplicación de unas habilidades y destrezas que mejoran con la experimentación y adquieren sentido cuando se interactúa con unos valores fundamentales en contextos específicos para apreciar, hacer, innovar y sentir.

Competencia perceptiva: capacidad para comprender e interpretar lo que se observa. La competencia perceptiva permite que ante una imagen, ilustración, gráfico u obra de arte, podamos describir e interpretar el tipo de imagen, los diversos elementos de composición, armonías cromáticas, estilos, movimiento, tendencia, escuela y demás componentes de una imagen.

Competencia técnica: permite desarrollar una actividad artística con destreza y habilidad como la de colorear adecuadamente, pintar, dibujar, sombrear, esculpir, danzar e interpretar un instrumento musical entre otras realidades artísticas.

Competencia expresiva: capacidad para expresar de múltiples formas los propios sentimientos y emociones como los sentimientos de los demás y del mundo.

Competencia creativa: genera sensibilidad para soñar, proyectar, idear, proponer o crear nuevas y significativas realidades artísticas.

Competencia estética: facilita sentir, experimentar y vivir el arte de manera sensible y apasionante.

Competencia ideológica: permite desnudar los textos interlineales u ocultos. Se explicita la intención (es) de la obra y en ocasiones las del artista.

Competencia social: capacidad para interactuar inteligentemente con los demás y con el entorno natural, artificial y social. [6]

- **DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.-** Tres son las dimensiones claves del área de Educación Artística que se preocupan por la comprensión, la producción y los sentimientos. En ellas se desarrolla la interlocución con las diversas competencias específicas de la Educación Artística.

Dimensión apreciativa: A través de esta dimensión podemos aprender a ver, a comprender, a percibir al otro, al mundo y al conocimiento. En esta dimensión se puede interactuar con dos competencias básicas como lo son: la competencia perceptiva y la competencia ideológica.

Dimensión productiva: Nos permite aprender a hacer, a representar, transformar, idear o crear nuevas realidades, nuevos mundos. En esta dimensión se encuentran la competencia técnica y la competencia creativa.

Dimensión emocional: En el universo de las artes las emociones, la pasión es fundamental para expresar, soñar y crear. Esta dimensión permite que aprendamos a sentir, gozar, asombrarnos y disfrutar de manera sensible, ardiente y apasionante nuestra vida, la experiencia directa que nos rodea, nos invita a emocionarnos con el otro y el mundo en general. La sensibilidad es la variable

clave de esta dimensión. Las competencias que hacen posible esta dimensión son: la competencia estética y la competencia expresiva.

La competencia social está presente en forma explícita en las tres dimensiones.

- **MODERNO, MODERNIDAD.-** La necesidad de crear tal concepto data de los siglos V y VI, en donde aparece el término bajo-latino *modernus* (Prisciano, Casidoro, etc.). En ese momento Europa toma consciencia de estar viviendo un cambio profundo e irreversible, dejando atrás todo un período histórico. El adjetivo francés *moderne*, transcripción del término *modernus*, se puede encontrar a finales de la Edad media. En cuanto al sustantivo *modernidad*, no aparece hasta mediados del XIX (Baudelaire, Gautier).

Moderno es lo que corresponde a una época reciente o actual (de *modo* pasa a tener el sentido de “ahora”, “reciente”; sinónimo de *bodiernus*, “lo que es de hoy”). El término modernidad se aplica bien a la época moderna, bien a lo esencial de esta época, aquello que le caracteriza, siendo éste el sentido más común. Inicialmente estos términos pertenecían a la estética (en primer lugar a la literatura, extendiéndose después a las artes plásticas y todas las demás); tardíamente, en la época actual, la modernidad es entendida como un orden social, político o tecnológico.

A medida que fluye el tiempo, lo que antes era moderno deja de serlo para dar lugar a una nueva modernidad. Se debe distinguir aquí las “modernidades”, es decir, lo que parecía específicamente moderno a los ojos de sus contemporáneos,

de la modernidad, por la que se establece el concepto general de lo moderno, sea cual sea la época e independientemente de sus contenidos específicos. [1]

La Modernidad es un concepto filosófico, historiográfico y sociológico, que propone un mundo de metas. En el mundo moderno cada ciudadano propone sus metas según su propia voluntad. Se alcanza la meta de una manera lógica y racional, es decir, sistemáticamente se da un sentido a la vida. Por cuestiones de manejo político y de poder se trata de imponer la lógica y la razón, negándose en la práctica los valores propuestos.

Desde ese punto de vista es similar al concepto kantiano de Ilustración (la mayoría de edad del individuo, que ejerce su razón de forma autónoma: el Sapere aude), y antes que éste al antropocentrismo humanista del Renacimiento (por ejemplo la *Oratio pro homini dignitate* de Pico della Mirandola). Fue muy significativo, para entender la diferente concepción de lo nuevo entre la Edad Media y la Moderna, el Debate de los antiguos y los modernos.

En la sociología de Michel Freitag, la modernidad es un modo de reproducción de la sociedad basada en la dimensión política e institucional de sus mecanismos de regulación por oposición a la tradición, en la que el modo de reproducción del conjunto y el sentido de las acciones que se cumplen es regulado por dimensiones culturales y simbólicas particulares. La modernidad es un cambio ontológico del modo de regulación de la reproducción social basado en una transformación del sentido temporal de la legitimidad. En la modernidad el porvenir reemplaza al pasado y racionaliza el juicio de la acción asociada a los hombres. La modernidad

es la posibilidad política reflexiva de cambiar las reglas del juego de la vida social. La modernidad es también el conjunto de las condiciones históricas materiales que permiten pensar la emancipación conjunta de las tradiciones, las doctrinas o las ideologías heredadas, y no problematizadas por una cultura tradicional.

En términos sociales e históricos, no se llega a la modernidad con el final de la Edad Media en el siglo XV, sino tras la transformación de la sociedad preindustrial, rural, tradicional, en la sociedad industrial y urbana moderna que se produce con la Revolución industrial y el triunfo del capitalismo. La superación de la sociedad industrial por la sociedad postindustrial se ha dado en llamar "posmodernidad". La crisis de la modernidad comenzó hacia el final de la Primera Guerra Mundial cambiando la mentalidad y las conciencias así como otros profundos cambios sociales que derivaron en cambios políticos. También se ha introducido el término *transmodernidad* para el mundo caracterizado por la globalización.

- **POSMODERNO, POSMODERNIDAD.-** El término posmodernidad o postmodernidad designa generalmente a un amplio número de movimientos artísticos, culturales, literarios y filosóficos del siglo XX, definidos en diverso grado y manera por su oposición o superación de las tendencias de la Edad Moderna. En sociología en cambio, los términos posmoderno y posmodernización se refieren al proceso cultural observado en muchos países en las últimas dos décadas, identificado a principios de los '70; esta otra acepción de la palabra se explica bajo el término *posmaterialismo*.

Las diferentes corrientes del movimiento postmoderno aparecieron durante la segunda mitad del siglo XX. Aunque se aplica a corrientes muy diversas, todas ellas comparten la idea de que el proyecto modernista fracasó en su intento de renovación radical de las formas tradicionales del arte y la cultura, el pensamiento y la vida social.

Uno de los mayores problemas a la hora de tratar este tema resulta justamente en llegar a un concepto o definición precisa de lo que es la postmodernidad. La dificultad en esta tarea resulta de diversos factores, entre los cuales los principales inconvenientes son la actualidad, y por lo tanto la escasez e imprecisión de los datos a analizar y la falta de un marco teórico válido para poder hacerlo extensivo a todos los hechos que se van dando a lo largo de este complejo proceso que se llama *posmodernismo*. Pero el principal obstáculo proviene justamente del mismo proceso que se quiere definir, porque es eso precisamente lo que falta en esta era: un sistema, una totalidad, un orden, una unidad, en definitiva coherencia.

Se suele dividir a la postmodernidad en tres sectores, dependiendo de su área de influencia. Como un periodo histórico, como una actitud filosófica, o como un movimiento artístico. Histórica, ideológica y metodológicamente diversos, comparten sin embargo un parecido de familia centrado en la idea de que la renovación radical de las formas tradicionales en el arte, la cultura, el pensamiento y la vida social impulsada por el proyecto modernista, fracasó en su intento de lograr la emancipación de la humanidad, y de que un proyecto semejante es imposible o inalcanzable en las condiciones actuales. Frente al compromiso riguroso con la innovación, el progreso y la crítica de las vanguardias artísticas,

intelectuales y sociales, al que considera una forma refinada de teología autoritaria, el posmodernismo defiende la hibridación, la cultura popular, el descentramiento de la autoridad intelectual y científica y la desconfianza ante los grandes relatos.

Las principales características del pensamiento posmoderno son:

Antidualista: Los posmodernos aseveran que la filosofía occidental creó dualismos y así excluyó del pensamiento ciertas perspectivas. Por otro lado, el postmodernismo valora y promueve el pluralismo y la diversidad (más que negro contra blanco, occidente contra oriente, hombre contra mujer). Asegura buscar los intereses de "los otros" (los marginados y oprimidos por las ideologías modernas y las estructuras políticas y sociales que las apoyaban).

Cuestiona los textos: Los post modernos también afirman que los textos - históricos, literarios o de otro tipo- no tienen autoridad u objetividad inherente para revelar la intención del autor, ni pueden decirnos "que sucedió en realidad". Más bien, estos textos reflejan los prejuicios, cultura y era particulares del escritor.

El giro lingüístico: El posmodernismo argumenta que el lenguaje moldea nuestro pensamiento y que no puede haber ningún pensamiento sin lenguaje. Así que el lenguaje crea literalmente la verdad.

La verdad como perspectiva: Además, la verdad es cuestión de perspectiva o contexto más que algo universal. No tenemos acceso a la realidad, a la forma en que son las cosas, sino solamente a lo que nos parece a nosotros.

Dónde y cuándo surgió el posmodernismo.- Si bien la acepción más frecuente de postmodernidad se popularizó a partir de la publicación de *La condición postmoderna* de Jean-François Lyotard en 1979, varios autores habían empleado el término con anterioridad. Es muy importante destacar que no deben confundirse los términos *modernidad* y *posmodernidad* con *modernismo* y *posmodernismo*, respectivamente. *Modernidad* se refiere a un periodo histórico muy amplio que supone referirse a sus características políticas, sociales, económicas, etc. Así podríamos, por ejemplo, hablar de la civilización o cultura moderna en un sentido muy amplio y ese es el sentido que generalmente se le da en el ámbito de la filosofía política, la teoría sociológica y la teoría crítica. Siguiendo el mismo ejemplo, puede hablarse de la cultura posmoderna.

Por otra parte, el par *modernismo* y *posmodernismo* se usa para referirse a una corriente estética que emergió primeramente en la literatura, en las artes plásticas y luego en la arquitectura. Así, en este segundo caso, podemos hablar de la literatura modernista o posmodernista, al igual que en el arte. Por ejemplo, suele decirse que la Ciudad de las Vegas en Estados Unidos es un caso paradigmático de arquitectura posmodernista. La confusión entre ambos planos ha generado muchas dificultades de comprensión y debe tenerse siempre en cuenta.

Por ejemplo en el sentido estético, el pintor inglés John Watkins Chapman designó como «posmodernismo» una corriente pictórica que intentaba superar las limitaciones expresivas del impresionismo sin recaer en el convencionalismo de la pintura académica; el término no se popularizó, prefiriéndose la designación de

«posimpresionismo» sugerida por el crítico Roger Fry. Aunque el posmodernismo en este sentido no guarda más que una relación muy lejana con el posmodernismo tal como se entiende habitualmente —coincidiendo por lo general, de hecho, con los principios teóricos y metodológicos del modernismo artístico— la relación de ambigüedad entre la superación y la conservación que dificulta la definición del mismo ya se hace aparente aquí. En el sentido cultural más amplio -o más bien dicho en el sentido de civilización- el uso que Arnold J. Toynbee haría del término para indicar la crisis del humanismo a partir de la década de 1870 está relacionado con fracturas amplias que exceden con mucho los aspectos estéticos y se relacionan con la organización social en su conjunto, como también lo observaría Marx, Freud y Nietzsche.

En 1934 el crítico literario Federico de Onís empleó por primera vez el posmodernismo como una reacción frente a la intensidad experimental de la poesía modernista o vanguardista, identificada sobre todo con la producción de la primera época de Rubén Darío; de Onís sugiere que los distintos movimientos de retorno o recuperación —de la sencillez lírica, de la tradición clásica, del prosaísmo sentimental, del naturalismo, de la tradición bucólica, etc.— son provocados por la dificultad de las vanguardias, que las aísla del público. Varios de estos rasgos reaparecerán en análisis posteriores, aunque la obra de Onís no dejó huella directa en la tradición teórica.

El uso del término por Bernard Smith en 1945 para designar la crítica a la abstracción por parte del *realismo soviético* y por Charles Olson para indicar la poesía de Ezra Pound estaba a caballo entre las dos concepciones anteriores. Si

bien subrayaba la ruptura con las tendencias del modernismo, se carecía de un armazón teórico que permitiese distinguir la producción de las vanguardias —en sí compleja y multiforme— de la de sus críticos de una manera decisiva. Sólo a fines de la década de 1950, a partir de los trabajos de los críticos literarios Harry Levin, Irving Howe, Ihab Hassan, Leslie Fiedler y Frank Kermode, el término comenzó a utilizarse de una manera sistemática para designar la ruptura de los escritores de posguerra con los rasgos emancipatorios y vanguardistas del modernismo, concebido éste último como la exploración programática de la innovación, la experimentalidad, la autonomía crítica y la separación de lo cotidiano. La concepción no estaba exenta de dificultades, y algunos autores a los que Levin y Howe —ambos intelectuales «comprometidos» y de izquierdas— criticaron, como Samuel Beckett, fueron simultáneamente percibidos por otros teóricos de la cultura —entre ellos Theodor Adorno, un modernista destacado en derecho propio— como la forma más refinada de modernismo. Sin embargo, lo central de esta noción —el posmodernismo como renuncia a la teleología emancipatoria de las vanguardias— sigue siendo considerado el rasgo más distintivo del posmodernismo.

El rasgo fundamental de la ruptura no estuvo en la corrección de la frialdad y las deficiencias arquitectónicas de los edificios modernistas, sino en el rechazo absoluto de la posibilidad de producir una innovación verdaderamente radical. El eje del pensamiento moderno —tanto en las artes como en las ciencias— había estado centrado en la idea de evolución o progreso, entendido como la reconstrucción de todos los ámbitos de la vida a partir de la sustitución de la tradición o convención por el examen radical no sólo del saber transmitido —

como por ejemplo la forma sinfónica en música, el retrato de corte en pintura o la doctrina clásica del alma en antropología filosófica— sino también de las formas aceptadas de organizar y producir ese saber —como la tonalidad, la perspectiva o la primacía de la conciencia; la noción de discontinuidad había adquirido dignidad filosófica a través de la interpretación marxista y nietzscheana de la dialéctica de Hegel.

En el sentido cultural o de civilización podemos señalar que las tendencias posmodernas se han caracterizado por la dificultad de sus planteamientos, ya que no forman una corriente de pensamiento unificada. Sólo podemos indicar unas características comunes que son en realidad fuente de oposición frente a la cultura moderna o indican ciertas crisis de ésta. Por ejemplo la cultura moderna se caracterizaba por su pretensión de progreso, es decir, se suponía que los diferentes progresos en las diversas áreas de la técnica y la cultura garantizaban un desarrollo lineal marcado siempre por la esperanza de que el futuro sería mejor. Frente a ello, la posmodernidad plantea la ruptura de esa linealidad temporal marcada por la esperanza y el predominio de un tono emocional nostálgico o melancólico. Igualmente, la modernidad planteaba la firmeza del proyecto de la Ilustración de la que se alimentaron -en grado variable- todas las corrientes políticas modernas, desde el liberalismo hasta el marxismo, nuestra definición actual de la democracia y los derechos humanos.

La Posmodernidad plantea posiciones que señalan que ese núcleo ilustrado ya no es funcional en un contexto multicultural; que la Ilustración, a pesar de sus aportaciones, tuvo un carácter etnocéntrico y autoritario-patriarcal basado en la

primacía de la cultura europea y que, por ello, o bien no hay nada que rescatar de la Ilustración, o bien, aunque ello fuera posible, ya no sería deseable. Por ello, la filosofía posmoderna ha tenido como uno de sus principales aportes el desarrollo del multiculturalismo y los feminismos de la diferencia.

Los principales opositores a los planteamientos de la posmodernidad han sido los miembros de la teoría crítica y los marxistas más contemporáneos que, si bien reconocen los fallos de la modernidad y su centro ilustrado, reconocen como valiosos e irrenunciables ciertos valores democráticos de igualdad y ciudadanía. Dichos valores, plantean estos autores, -como por ejemplo Jürgen Habermas- son la única salvaguarda frente a la fragmentación social y la precarización del estado nacional. Por ello plantean que, más que buscar una posmodernidad, hay que llevar a cabo -como proyecto filosófico y político- una nueva Ilustración de la modernidad.

Luego de los atentados del 11 de septiembre y los profundos cambios geopolíticos que éstos conllevaron, además del debilitamiento de la fuerza jurídica vinculante de los derechos humanos, la discusión de la posmodernidad perdió empuje, ya que, como hemos dicho antes, ésta se caracteriza -por lo menos hasta el momento- por sus definiciones por negación. El término Posmodernidad ha dado paso a otros como modernidad tardía, modernidad líquida, sociedad del riesgo, globalización, capitalismo tardío o cognitivo, que se han vuelto categorías más eficientes de análisis que la de Posmodernidad. En cambio, el Posmodernismo sigue siendo una categoría que en los ámbitos estéticos se ha manifestado muy productiva y no necesariamente contradictoria respecto a las recién indicadas.

Definiciones y críticas de posmodernidad según autores

Jürgen Habermas: Para este autor, la posmodernidad en realidad se presenta como antimodernidad. Él define a los posmodernistas como 'jóvenes conservadores' y dice que estos recuperan la experiencia básica de la modernidad estética; reclaman como suyas las confesiones de algo que es subjetivo, liberado de las obligaciones del trabajo y la utilidad y con esta experiencia dan un paso fuera del mundo moderno. Este autor defendía la diversidad de las diferentes culturas bajo el primado de los derechos humanos como base normativa de "una vida libre de dominación". Ello supone llevar a cabo una segunda Ilustración de la modernidad, que corrija sus fallos, al tiempo que preserve sus logros ciudadanos y democráticos.

Jean-François Lyotard: Este autor criticó la sociedad moderna por el realismo del dinero, que se acomoda a todas las tendencias y necesidades, siempre y cuando tengan poder de compra. Criticó los metadisursos: idealistas, iluministas, el cristiano, el marxista y el liberal, incapaces de conducir a la liberación. La cultura posmoderna se caracteriza por la incredulidad con respecto a los metarrelatos, invalidados por sus efectos prácticos y actualmente no se trata de proponer un sistema alternativo al vigente, sino de actuar en espacios muy diversos para producir cambios concretos. El criterio actual de operatividad es tecnológico y no el juicio sobre lo verdadero y lo justo. Defendía la pluralidad cultural y la riqueza de la diversidad.

Giannina Braschi: Radicada en Nueva York, esta poeta postmoderna es conocida por su fantasía urbana y sus renovaciones lingüísticas y estructurales que rompen las barreras entre ficción, poesía, y drama. Su obra, escrita en tres idiomas—español, spanglish, e inglés—expresa el proceso cultural de tantos hispanos que han emigrado a los Estados Unidos—y explora las opciones políticas de Puerto Rico—nación, colonia, y estado. Es la autora de la celebrada novela bilingüe "Yo-Yo Boing!" y del clásico postmoderno "El imperio de los sueños". En su nuevo libro, escrito en inglés, "United States of Banana", Braschi dramatiza la caída del imperio estadounidense, declarando la independencia de Puerto Rico y otorgando pasaportes estadounidenses a todos los ciudadanos latinoamericanos.

Andreas Huyssen: Para este autor, existe una relación entre modernismo estético y el *posestructuralismo* (que es una variante de modernismo confiado en su rechazo de la representación y la realidad en su negación del sujeto, la historia, etc.) Este autor defiende que la cultura posmoderna debería ser captada en sus logros y sus pérdidas, en sus promesas y perversiones e intenta defender con sus obras (*Dialecta Escondida, Guía de la Posmodernidad...*) que si las vanguardias intentaron cambiar el mundo, más lo hizo la tecnología, la industria cultural. El surgimiento de la cultura posmoderna se debió a las nuevas tecnologías que se apoyan en el lenguaje: los medios de comunicación y la cultura de la imagen. Según Lyotard, las tecnologías comunicativas han producido una sociedad de la información.

Gianni Vattimo: Para Vattimo, hemos entrado en la posmodernidad, una especie de 'babel informativa', donde la comunicación y los medios adquieren un carácter

central. La posmodernidad marca la superación de la modernidad dirigida por las concepciones unívocas de los modelos cerrados, de las grandes verdades, de fundamentos consistentes, de la historia como huella unitaria del acontecer. La posmodernidad abre el camino, según Vattimo, a la tolerancia, a la diversidad. Es el paso del pensamiento fuerte, metafísico, de las cosmovisiones filosóficas bien perfiladas, de las creencias verdaderas, al pensamiento débil, a una modalidad de nihilismo débil, a un pasar despreocupado y, por consiguiente, alejado de la acritud existencial. Para Vattimo, las ideas de la posmodernidad y del pensamiento débil están estrechamente relacionadas con el desarrollo del escenario multimedia, con la toma de posición mediática en el nuevo esquema de valores y relaciones. Con base en el trabajo de ese autor se han realizado múltiples trabajos en la teoría de los medios de comunicación en la posmodernidad. [9]

- **Práctica artística.**- Como cuestión preliminar es importante enmarcar el concepto de arte, no en sí mismo sino como hecho, el acto de práctica y ejercicio del arte.

En este contexto propongo convenir terminológicamente que la práctica artística, se define como ejercicio de habilidad y hace referencia a la realización de acciones que requieren de una especialización o entrenamiento, como por ejemplo el arte de la jardinería, el arte del ajedrez o el arte de la guerra, que se entiende más como una forma de expresión de habilidad creativa en un contexto musical, literario, visual o de puesta en escena.

La práctica artística como hecho o ejercicio de la habilidad genera en el hombre una modificación, lo mismo que la educación como fenómeno de la apropiación

de la cultura importa un cambio en el individuo social, luego -en el juego de la relación interpersonal de la vida social- afectará como una refinada petit transformación social.

El arte, en cambio no tiene otra justificación que su propia existencia. Es una forma de expresión habilidosa y virtuosa dotada de creatividad, que puede colateralmente transformar individuos y luego sociedades, o no. A diferencia del arte, la educación tiene por objetivo la modificación de la sociedad a través de la apropiación de conocimiento. La educación es un medio para socializar al individuo en la medida que sociabiliza también el conocimiento. Es decir, si queremos transformar la sociedad, necesitamos una herramienta pesada y agresiva, capaz de alterar un estadio situacional de una sociedad; la herramienta adecuada es la educación.

Mientras que el arte transforma -digamos refina- individuos, la cultura a través de la educación debe ser la encargada, en la política de estado, de transformar las sociedades. No puede pretenderse que el arte sea el encargado del transformar la sociedad, su rol es ser el instrumento del acabado refinado de una sociedad formada en base a una cultura de educación.

En sociedades "carentes" con necesidades básicas insatisfechas, como las de los países latinoamericanos (y otras muchas), la transformación debe ser operada con instrumentos pesados. Vemos que muchos aspectos de la sociedad no son pasibles de ser transformadas, o afectadas por la práctica artística.

Producción artística, creación artística y práctica artística.- Nos referimos pues, cuando hablamos de producción cultural, a personas, grupos o colectivos que asumen la dirección, disposición y control de los medios productivos para poder obtener un resultado material, un proyecto, producto, bien o servicio y que no tienen por qué identificarse ni asimilarse conceptualmente (y no sólo en distinguirlos está la necesidad de este texto) a la producción artística, es decir, al autor como productor de igual manera que tampoco es lo mismo (por las implicaciones que supone identificarlas) la producción artística, la creación artística y la práctica artística. Al margen de que estas actividades diferentes sean asumidas por la misma persona, grupo o colectivo.

La primera de las confusiones se da ya en el concepto de producción cultural. Toda producción por el hecho de estar inserta en la construcción real de mundo que nos hemos dado es en sí cultural. Nuestro modo cultural de producir (cultura, coches, dinero, subjetividades) es más o menos capitalista, hegemónico, alternativo, comunitario, cooperativo, etc. Si lo que queremos es hacer referencia a los distintos modelos de organización, disposición y control de medios para producir cultura o lo que es lo mismo determinados objetos semióticos quizás sería mejor y más operativo hablar de producción de cultura y no de producción cultural.

Abierta esta primera confusión: la siguiente. Dentro de la producción de cultura (qué no es hoy ya un objeto semiótico) se incluye la producción artística, aquella que se refiere a la dirección, organización, disposición y control de medios para la realización de un objeto, proyecto o idea artística o lo que es lo mismo de una

aparición que signifique algo, un pensar el mundo (por lo tanto un actuarlo) estético.

Por tanto la producción de cultura en tanto organización y control de medios de producción es mucho más amplia que la producción de arte. No interesa tanto marcar la distancia entre una y otra como distinguir la producción artística de la creación artística, o lo que es lo mismo, el productor (sea autor o no) como empresario del autor como productor. Esta preocupación surge meses más tarde cuando acudo como invitada a otra mesa sobre producción cultural en este caso en la cárcel de A Coruña durante las Jornadas de puertas abiertas organizadas por Proxecto Cárcere en las que se trataba de discutir sobre los modelos de producción de cultura imperantes y las alternativas posibles. En una de esas mesas de debate perdimos la presencia física y la conexión emocional de dos vecinas del barrio por sentir que nos estábamos limitando a tratar lo artístico sin incluir en la charla su realidad social, es decir, su entorno cultural.

Para complejizar esta cuestión podemos acudir al momento en el que originariamente se piensa el artista o autor *como* productor y el *cómo* aquí es muy relevante. Es el texto de W. Benjamin escrito en 1934, *El Autor como productor*, el que se ocupa de decir que el autor literario en su trabajo debe posicionarse en los procesos de producción y sobre todo transformar los aparatos de producción mediante una radical transformación funcional de las formas y de los instrumentos de producción para lo que habrá que promover, dice Benjamin, innovaciones técnicas y exige, del autor así considerado productor, que sus productos tengan ante todo una función organizadora que transmita, escribiendo, conocimientos a otros

autores y que en última instancia les lleve a posicionarse en el proceso de producción mediante la pregunta ¿Para quién produce usted?. Es en esta faceta en la que se equiparan el trabajo del autor que comienza a renunciar a su estatus burgués y autónomo de artista al del productor en tanto motor de transformación social.

Distinto y más complejo es esto último que equiparar sin más el papel del autor o creador artístico al de productor habiendo pasado como hemos pasado por el crecimiento desmesurado de los modos de producción capitalistas y mercantilistas desde 1934 hasta hoy. Diferente es un autor que actuando como productor se posiciona en el proceso de producción con el objetivo de transformarlo de un productor de cultura (autónomo, colectivo o industrial) que en su labor empresarial se vea interrogado por la misma pregunta, ¿Para quién produce usted? y tome o no posición.

Desde luego el papel de autor habrá que entenderlo también en su desarrollo histórico pasando por su muerte y desaparición tal y como lo conocíamos hasta los años sesenta y refiriéndonos hoy a toda persona (en tanto individuación de un espíritu y una cultura comunes) que tiene una idea en un campo concreto. Tener una idea en pintura, en cine, en música y conquistar el color, el movimiento, el sonido como diría Deleuze, eso es la creación. Es una producción sí pero no en su sentido económico, es decir, de organización de medios. Aunque nuestro entorno nos quiera convencer cada día más y mejor de que ya todas las facetas de nuestra vida (común) son un quehacer empresarial.

Por último hace apenas un mes durante el seminario Canales de creación alternativa organizado por uno de los equipos de investigación de la USC en el CGAC se dio la urgencia de nuevo de no confundir la *creación artística* con la *práctica artística*. Quisiera aclarar que la necesidad de este texto no es distinguir para aislar cada uno de estos conceptos sino conseguir si es posible ver su diferencia para poder comprender después su funcionamiento diferencial siempre en compleja conexión y en constante juego de sustitución.

- **DISCURSO DOMINANTE, DISCURSO DE PODER.**- Para comprender el abuso de poder discursivo necesitamos saber un poco acerca del poder. Por consiguiente, definiré esencialmente el poder (social) en términos de control; es decir el que un grupo o institución ejerce sobre otras personas. Dicho control puede ser coercitivo, esto es control físico directo del cuerpo, como en el caso de la milicia, el poder policial o el poder de hombres sobre mujeres en casos de violencia, sexista. Sin embargo, el poder discursivo es más bien mental. Es un medio para controlar las mentes de otras personas y así, una vez que controlemos las mentes de otros, también controlamos indirectamente sus acciones futuras. En ese caso no necesitamos forzar a las personas para que hagan algo sino que ellas hacen lo que queremos en su libre albedrío o bien porque no tienen alternativas.

De esta forma es que podríamos manipular, informar mal, educar mal, etc. a otras personas de acuerdo con nuestro interés y en contra de sus más altos intereses. De esta manera, una forma para comprender el poder del discurso, tanto como el abuso de éste, es comprender exactamente la forma en la que el discurso y sus estructuras afectan las mentes de las personas. El poder está basado en recursos sociales escasos como dinero, tierras, casas, un buen salario y otros recursos materiales; o

en 'conocimiento, fama, cultura y recursos simbólicos similares. Uno de estos recursos es el *acceso preferencial* al discurso público.

De esta forma, presidentes, periodistas, docentes y otras 'élites simbólicas' tienen más acceso a más discursos públicos que las amas de casa y los trabajadores de fábricas. Estas élites controlan los discursos políticos, mediáticos, educativos, científicos, legales y burocráticos. El discurso público, como los reportajes de noticias, también se refiere más frecuentemente a ellos. Estas élites simbólicas pueden controlar no sólo los discursos en sus propios dominios -tal como los presidentes podrían controlar el discurso político y los docentes el discurso científico- sino también parte de los otros discursos públicos; por ejemplo a través de ruedas de prensa, entrevistas o *talk shows*.

Además, dicho control podría ser visto de forma más concreta en la escogencia de temas y en las formas (frecuentemente positivas) en las que, estas élites son descritas y citadas. Desde luego, los diferentes grupos e instituciones élite no siempre se apoyan y pueden inclusive competir por el poder. De tal manera que podríamos encontrar artículos críticos de prensa sobre políticos, docentes, sacerdotes o gerentes. No obstante, y cualesquiera que sean sus diferencias, estas élites y grupos tienden a tener las mismas opiniones e ideologías fundamentales.

De tal suerte, encontramos dos relaciones básicas entre el poder y el discurso: una es el poder de controlar el discurso y otra el poder del discurso para controlar las mentes de las personas. Desde luego, estas dos relaciones son análogas: las personas controlan el discurso especialmente para controlar las mentes de las

personas y así, indirectamente, controlar sus acciones. En lugar del poder como la fuerza para controlar las acciones de las personas, el poder moderno es, esencialmente, poder discursivo.

Desde luego, este es un cuadro muy burdo del poder. Ante todo, el poder rara vez es completo o total –ningún grupo o institución controla todos los discursos o todas las acciones de otros grupos. Además, estos otros grupos pueden resistir o disentir y no aceptar el control o los discursos de las élites del poder. Algunas veces, los grupos dominados ayudan en su propia dominación; por ejemplo cuando aceptan el poder del grupo dominante como algo normal, natural o, de otro modo, legítimo. Esto quiere decir que en muchas situaciones, el poder y el control requieren un análisis más sutil que el que se ha proporcionado. Sin embargo, *es* importante enfatizar que controlando al menos una parte del discurso público, las Élites de poder son capaces de controlar, *al* menos, una parte de las mentes de algunas personas.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Modalidad de la investigación

El tipo de investigación que se desarrolló en nuestro estudio se tuvo en cuenta lo siguiente:

Su objetivo gnoseológico es de tipo descriptivo ya que esta se realizó para describir, en todos sus componentes principales, de una realidad existente como fue en nuestro caso; además es de tipo explicativa ya que perseguimos medir el grado de relación entre variables dependientes e independientes, buscando la relación causa-efecto.

Acorde al contexto podemos señalar que esta es de campo porque nos apoyamos en informaciones que se recogieron de entrevistas y encuestas realizadas, además la investigación se centró en la realización del estudio donde el fenómeno ocurre siendo esta en el contexto natural, de este modo se busca conseguir la situación lo más real posible.

Según el control de las variables es de tipo no experimental ya que no se efectuó ninguna manipulación de variables independiente, siendo dicho estudio realizado para constatar al fenómeno de manera natural.

De acuerdo a la orientación temporal es de tipo transversal ya que se efectuó realizo en un lapso de tiempo corto realizándose una sola medición, siendo este como tomar una instantánea de un fenómeno.

Es de tipo aplicada porque se caracterizó por buscar la utilización o aplicación de los conocimientos adquiridos.

En cuanto al diseño de la Investigación es de tipo no experimental ya que se realizó sin manipular deliberadamente variables. Lo que se realizó en la investigación efectuada siendo esta de tipo no experimental fue observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para ser posteriormente analizados y se desarrolló esta desde un enfoque cuantitativo.

Unos de los conceptos que más se ajustó a este trabajo de investigación es el que plantean los autores:

(Finol y Navas, 1993). Por investigación se entiende, el proceso mediante el cual a través del cumplimiento de pasos de forma sistemática se obtiene un conocimiento. Es un proceso humano, metódico y su fin es la producción de nuevos conocimientos y solución a problemas prácticos. (Pág. 46)

Yépes A. (2002). Proyecto factible comprende la elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable, para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos. (Pág. 12)

Enfoque o perspectiva de la investigación

El estudio realizado partió de un enfoque de tipo mixto donde se conjugaron aspectos de tipo cualitativos y cuantitativos.

POBLACIÓN

La presente investigación se realizó con estudiantes del colegio Bellas Artes, del ITAE y de la UEES de la ciudad de Guayaquil.

Gestores culturales, galeristas y críticos involucrados en las actividades artísticas de la ciudad de Guayaquil, constituidas por un total de 14 profesionales.

Características de la Población

Estudiantes de ambos sexos de nacionalidad ecuatoriana, que estudian en el colegio Bellas Artes de la ciudad de Guayaquil y que se encontraban cursando los grados de 4to y 5to en dicha institución y que aceptaron participar en el estudio, así como estudiantes de artes plásticas de la UEES y estudiantes del ITAE del segundo semestre de Artes Visuales, docentes de la carrera de artes plásticas de la UEES y del colegio de Bellas Artes, directivos de la UEES, Bellas Artes y el ITAE.

Cuadro No. 2 Características de la población

ENCUESTADOS	CANTIDAD
Alumnos de Bellas Artes, UEES y el ITAE	73
Docentes	13
Profesionales del Arte	14
Directivos	5
TOTAL	105

Elaborado: Xavier Patiño

Delimitación de la Población

Tipo de Muestra

No existe por coincidir la población con la muestra por ser esta estudiada en su totalidad, con un total de 105 estudiantes que cumplieron con los requisitos.

Tamaño de la Muestra

Al coincidir la muestra con la población ésta se quedó conformada por 105 alumnos que forman parte del universo estudiado.

Proceso de Selección

No hubo proceso de selección al ser escogidos su totalidad según los criterios de inclusión establecidos.

Hipotesis

El sistema unificado de educación no favorece al desarrollo de la enseñanza de las artes visuales en Guayaquil.

Cuadro No. 3 Operacionalización de Variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
DEPENDIENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de enseñanza. - Definición de artes visuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza artística. - Profesión artística. - Actividades artísticas. - Beneficio social - Oportunidades artísticas. - Fortalecimiento enseñanza-artística.
La enseñanza de las artes visuales.		
INDEPENDIENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de sistema unificado. - Definición de educación artística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definición artística. - Existencia de colegio de Bellas Artes. - Educación inicial en arte. - Instrucción académica. - Manejo de educación artística. - Políticas culturales. - Homologación bachillerato.
Sistema unificado de la educación artística.		

Elaborado: Jorge Patiño Balda

Los instrumentos de investigación

La metodología del proceso investigativo, se apoya tanto en métodos teóricos como empíricos, siguiendo la lógica de las etapas investigativas.

Se utilizaron los siguientes métodos:

Métodos teóricos:

- **Inductivo-deductivo.** Utilizado para realizar el análisis de la correlación de las partes y el todo, y establecer las correspondientes generalizaciones.
- **Analítico-sintético:** Empleado en el estudio de las partes y el todo, y así poder llegar a concebir la propuesta de forma integrada.
- **Histórico lógico:** Para el conocimiento de las distintas etapas de la evolución del objeto de investigación y que permitió arribar a la concepción actual de la metodología que hemos propuesto, así como el análisis de las leyes generales y más esenciales del funcionamiento de la misma. Nos permitió recoger los datos veraces de lo que han sucedido con antelación, para poder llevar un registro de la continuidad de estos casos, como un hecho reiterativo y no de manera aislada.
- **Modelación.** Con vista a la representación esquemática de la metodología propuesta.
- **Método Inductivo:** Nos permitió analizar cada componente o cada situación por docente y estudiante, para así poder encontrar la similitud entre ellas en alguna particularidad homogénea.

- **Método Deductivo:** Con la particularidad homogénea este método nos permitió analizar o deducir la variable que originó la particularidad.
- **El enfoque sistémico:** Que permitió la orientación general, al abordar la investigación y la modelación desde una concepción teórico-metodológica, vista esta como una realidad integral, en la que se manifiestan las funciones e interacciones de sus componentes.
- **Ascensión de lo concreto a lo abstracto:** Empleado para la concepción de la metodología en los aspectos de tipo teórico, instrumental y funcional.

INSTRUMENTOS

- **Encuesta:** Para cumplir con los objetivos propuestos, así como para establecer sus criterios sobre la formación artísticas que reciben los educandos interesados por las artes plásticas.

PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO DE LA INFORMACIÓN

- **Frecuencias absolutas y relativas (análisis porcentual):** Una vez desarrollada la información de campo se procedió a la tabulación en forma manual de cada una de las preguntas planteadas, posteriormente se presenta en forma numérica y por tanto fue empleado para comparar los resultados y determinar las tendencias.

ENTREVISTAS

- Rodolfo Kronfle Chambers. – Crítico de Arte.
- Guadalupe Álvarez Pomares – Doctora en Estética y Catedrática.
- David Pérez Mc. Collun – Galerista.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento de la información se hace mediante 105 encuestas realizadas en la ciudad de Guayaquil, dirigidas a los siguientes grupos humanos relacionados con la gestión, la educación, el aprendizaje y/o la práctica artística del medio local:

- Alumnos(as), docentes y directivos de las siguientes instituciones educativas:
 - Universidad de especialidades Espíritu Santo (UEES): muestra de alumnos(as) de X año de la Licenciatura en Artes visuales.
 - Colegio Bellas Artes: muestra de alumnos(as) de 4to. y 5to. Cursos.
 - Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador (ITAE): alumnos(as) de 2do. Semestre de la carrera de Artes visuales.

- Gestores(as) culturales, galeristas y críticos(as) involucrados activamente en la escena y actividad artísticas del medio. Las locaciones de estos entrevistados fueron:
 - Galerías.
 - Universidades, institutos, colegios.
 - Talleres y lugares de trabajo.

No se trabajó con el total de la población de cada institución o locación, pero sí con una considerable muestra de cada grupo humano mencionado anteriormente, por motivos de la heterogeneidad de los grupos humanos de la presente investigación.

Se trabajó en Instituciones educativas de diferentes estratos socioeconómicos y con diferentes grupos etarios para elaborar un análisis basado en las diferentes opiniones de la población guayaquileña acordes a su diversidad social, económica y cultural.

Se utilizaron cuadros y gráficos estadísticos en los que se tabuló y procesó la información obtenida en las encuestas, que expliquen claramente los resultados y hacer el respectivo análisis y plantear conclusiones pertinentes.

Se especifican los resultados:

ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO DIRIGIDO A GALERISTAS, CRÍTICOS Y GESTORES(AS) CULTURALES DEL MEDIO ARTÍSTICO DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL; A DOCENTES, DIRECTIVOS, ALUMNOS(AS) DE ARTES VISUALES DE LA UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES ESPÍRITU SANTO (UEES), DEL INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO DE ARTES DEL ECUADOR (ITAE) Y DEL COLEGIO BELLAS ARTES DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL.

Información general

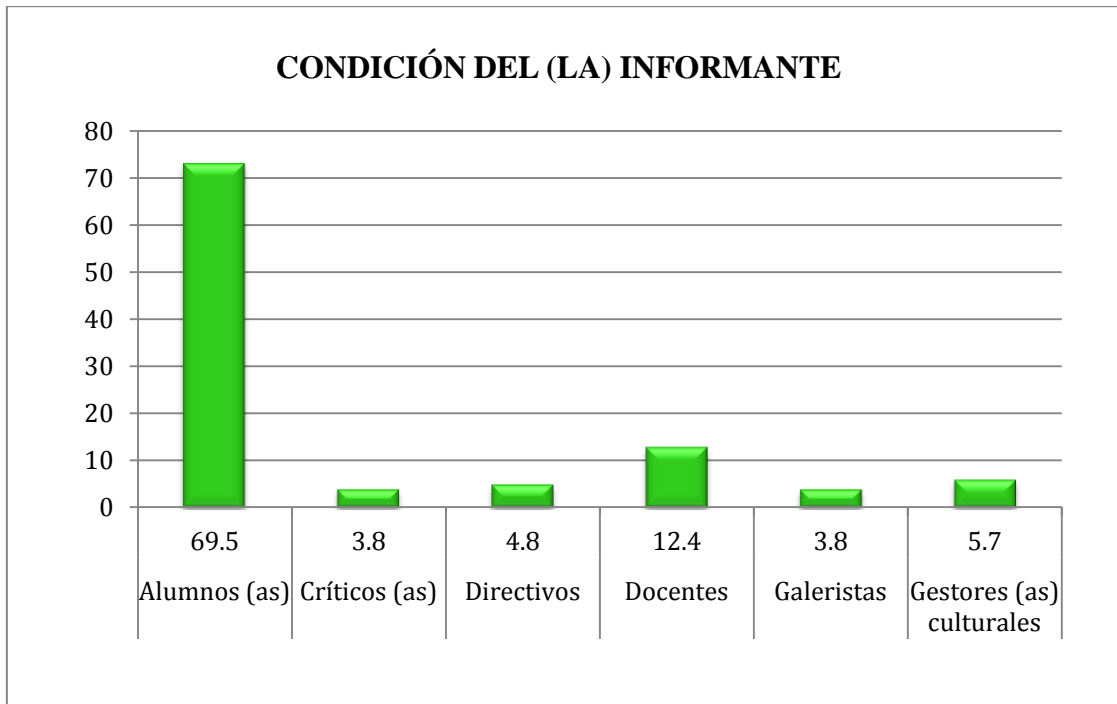
Cuadro No. 4 Condición del (la) Informante

Tipo de informante	Porcentaje	N° encuestados(as) por tipo de informante
Alumnos (as)	69.5%	73
Docentes	12.4%	13
Gestores (as) culturales	5.7%	6
Directivos	4.8%	5
Galeristas	3.8%	4
Críticos (as)	3.8%	4
TOTAL DE ENCUESTADOS(AS)	100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 1 Condición del (la) informante



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

De acuerdo a las encuestas realizadas a 105 personas, se concluye que la mayoría fueron alumnos(as) (73 estudiantes) que reciben una formación artística a nivel académico y representan el 69.5% de la muestra.

En segundo lugar están los(las) docentes (13 profesores(as)), directamente involucrados en el proceso de la educación artística, con el 12.4%. En tercer lugar están los(as) gestores(as) culturales (6 gestores(as)) con el 5.7%; seguidos de los(las) Directivos de las instituciones educativas (5) en el cuarto lugar con el 4.8%.

Los(as) críticos(as) de arte (4), así como los (las) galeristas (4) comparten el quinto y último lugar. Representan al 3.8% de la muestra.

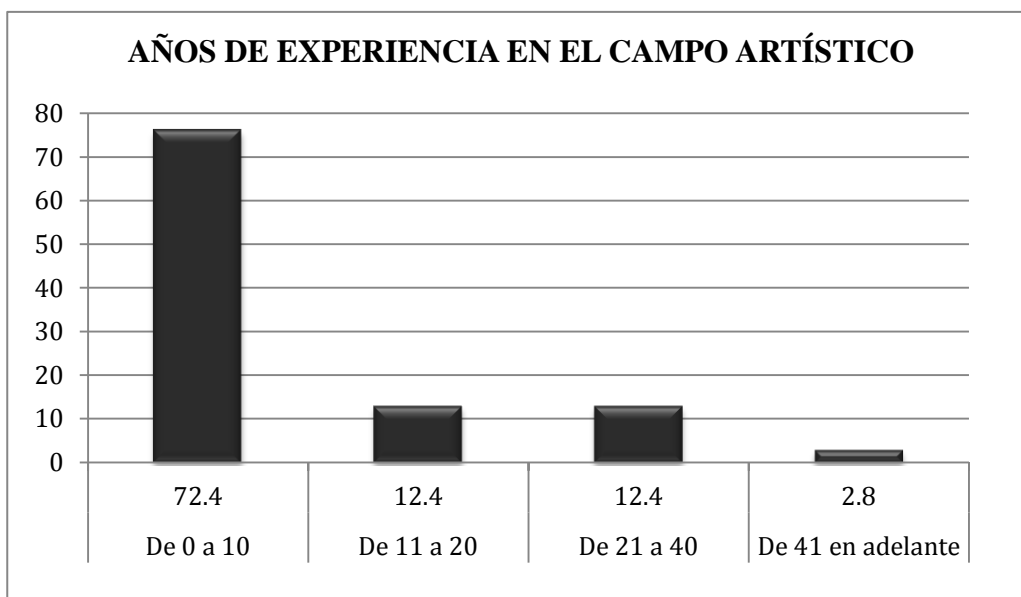
Cuadro N°5 Cuadro No. 5 Años de Experiencia en el campo artístico

Años de experiencia	Porcentaje	N° encuestados (as) por años de experiencia
De 0 a 10	72.4%	76
De 11 a 20	12.4%	13
De 21 a 40	12.4%	13
De 41 en adelante	2.8%	3
TOTAL DE ENCUESTADOS (AS)	100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 2 Años de experiencia en el campo artístico



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Concluimos que los(as) encuestados(as), en su mayoría, poseen de 0 a 10 años de experiencia en el campo artístico de la ciudad (76 personas), representando el 72.4% de la muestra escogida.

En segundo lugar están aquellos(as) que cuentan de 11 a 20 años y los(as) que poseen de 21 a 40 años de experiencia, 13 personas en cada categoría, ambos representan el 12.4% de los(as) encuestados(as).

En último lugar, con el 2.8%, quedaron 13 personas que cuentan con 41 años y más de experiencia trabajando en y para el medio artístico local.

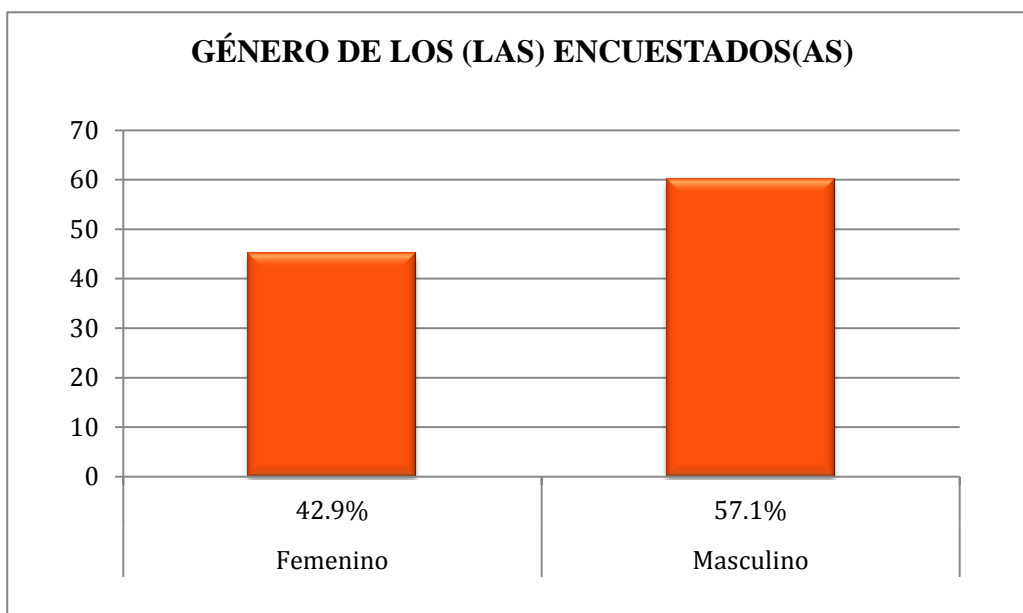
Cuadro No. 6 Sexo

Género	Porcentaje	N° encuestados (as) por género
Masculino	57.1%	60
Femenino	42.9%	45
TOTAL DE ENCUESTADOS (AS)	100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 3 Género de los (las) encuestados (as)



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

La mayoría de los 105 encuestados son hombres (60) y representan el 57.1% de la muestra. Las mujeres encuestadas fueron 45 y representan el 42.9%.

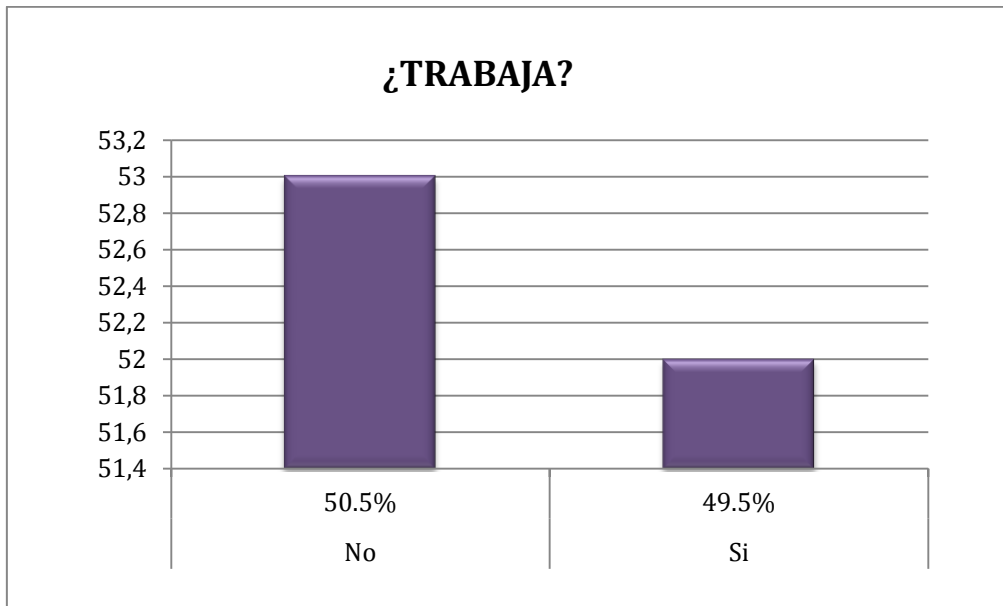
Cuadro No. 7 Situación Laboral de los encuestados (as)

¿Trabaja?	Porcentaje	N° encuestados (as)
Si	49.5%	52
No	50.5%	53
TOTAL DE ENCUESTADOS(AS)	100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 4 ¿Trabaja?



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Como vemos, la mayor parte de encuestados(as) no trabaja (50.5%) y se explica porque la mayoría de encuestados(as) han sido estudiantes de planteles educativos de formación artística. El 49.5% sí trabaja, ya sea en relación de dependencia, de forma “freelance” o en negocios propios. La diferencia entre ambas variables es mínima, de 1 punto exactamente.

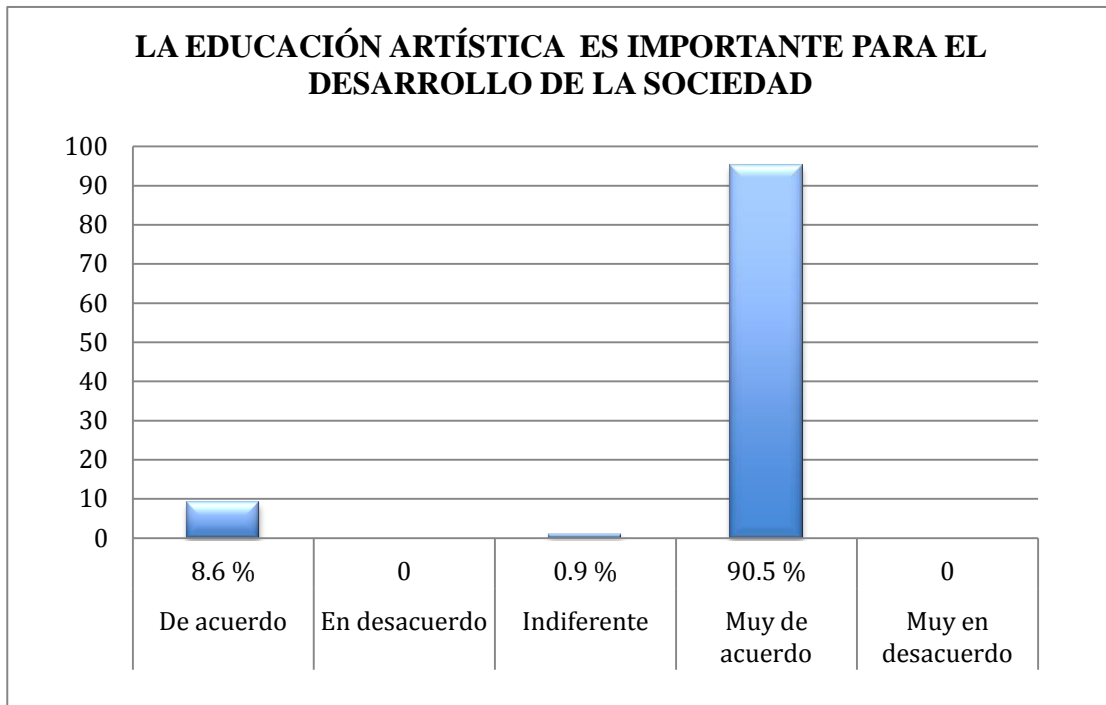
Cuadro No. 8 La Educación Artística es importante para el Desarrollo de la Sociedad

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	90.5 %	95
4	De acuerdo	8.6 %	9
3	Indiferente	0.9 %	1
2	En desacuerdo	0%	0
1	Muy en desacuerdo	0%	0
TOTAL DE ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 5 La Educación artística es importante para el desarrollo de la sociedad



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

De los 105 encuestados entre alumnos(as), docentes, directivos de las instituciones educativas, galeristas, críticos(as) de arte y gestores culturales, hubo una mayoría casi rotunda (95 personas) que está muy de acuerdo en que la educación artística es importante como fuente de desarrollo para la sociedad local guayaquileña. Esta mayoría está representada en un 90.5% de la muestra escogida.

Hubo también un 8.6% de encuestados(as) (que dijo estar de acuerdo con que la educación artística es importante para la sociedad, y un escaso 0.9% de los(as) encuestados(as) consideró indiferente la importancia de la educación artística como fuente de desarrollo para la sociedad (1 sólo persona).

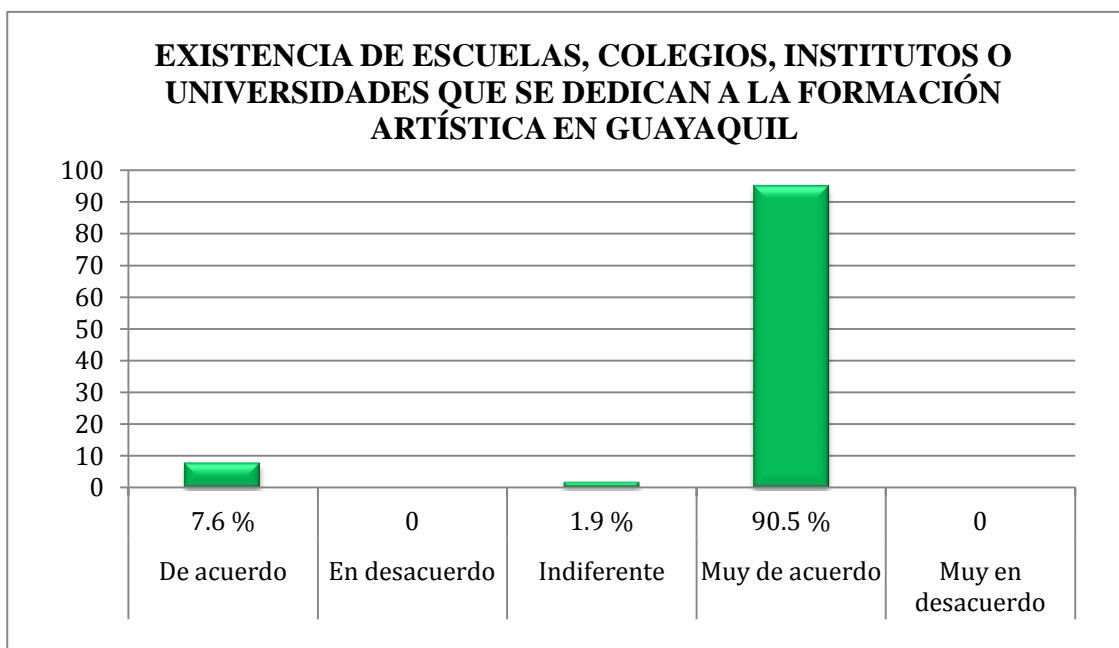
Cuadro No. 9 Existencia de Escuelas, Colegios, Institutos o Universidades que se dedican a la formación Artística en Guayaquil

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	90.5 %	95
4	De acuerdo	7.6 %	8
3	Indiferente	1.9 %	2
2	En desacuerdo	0%	0
1	Muy en desacuerdo	0%	0
TOTAL DE ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 6 Existencia de Escuelas, colegios, institutos o Universidades que se dedican a la formación artística en Guayaquil



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

En este ítem, concluimos que de los 105 encuestados entre alumnos(as), docentes, directivos de las instituciones educativas, galeristas, críticos(as) de arte y gestores culturales, hubo una mayoría casi rotunda igual que en la pregunta anterior (véase gráfico N° 5): 95 personas dicen estar muy de acuerdo en que deben existir escuelas colegios institutos y Universidades que impartan una formación artística académica formal en la ciudad. Esta mayoría está representada en un 90.5% de la muestra escogida. Así también hubo un 7.6% de encuestados(as) (8 personas) que dijo estar de acuerdo con que deben existir Instituciones educativas a todo nivel de enseñanza que

impartan una formación artística académica formal, y un escaso 1.9% consideró indiferente la existencia de estos centros (2 personas de todas los entrevistados).

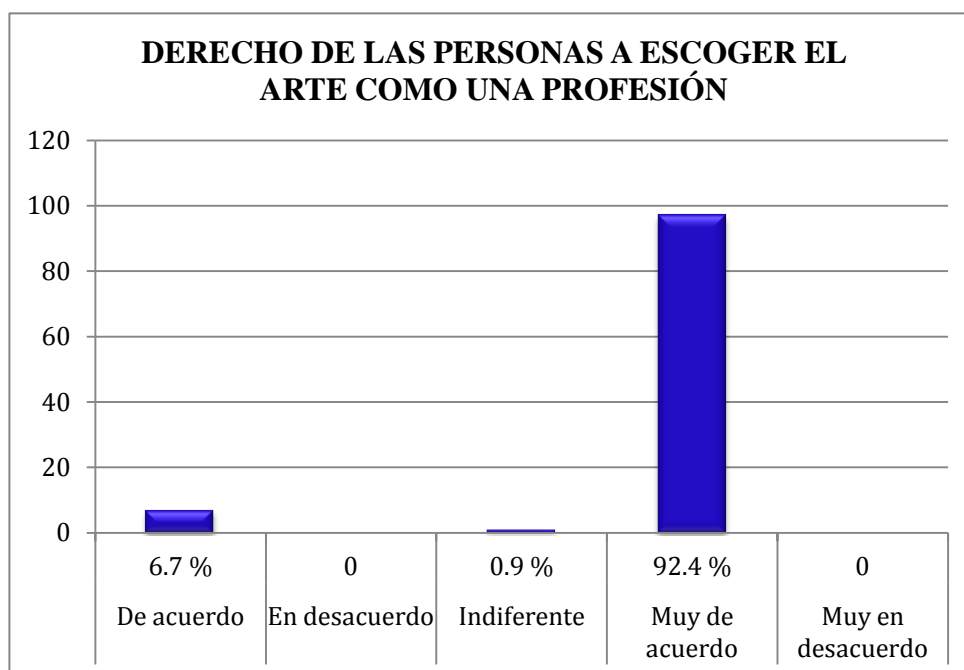
Cuadro No. 10 Derecho de las personas a escoger el Arte como una profesión

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	92.4 %	97
4	De acuerdo	6.7 %	7
3	Indiferente	0.9 %	1
2	En desacuerdo	0%	0
1	Muy en desacuerdo	0%	0
TOTAL DE ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 7 Derecho de las personas a escoger el arte como una profesión



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

En este cuadro, 97 personas de los 105 encuestados(as) representan el 92.4% de la muestra y dicen estar muy de acuerdo en que todos(as) tienen derecho a escoger el Arte como una profesión formal.

En segundo lugar tenemos que el 6.7% de los(as) encuestados(as) (7 personas) que dijo estar de acuerdo en que las personas pueden escoger, si desean, al arte como una profesión formal; mientras que un escaso 0.9% consideró indiferente la existencia de estos centros en el entorno (2 personas).

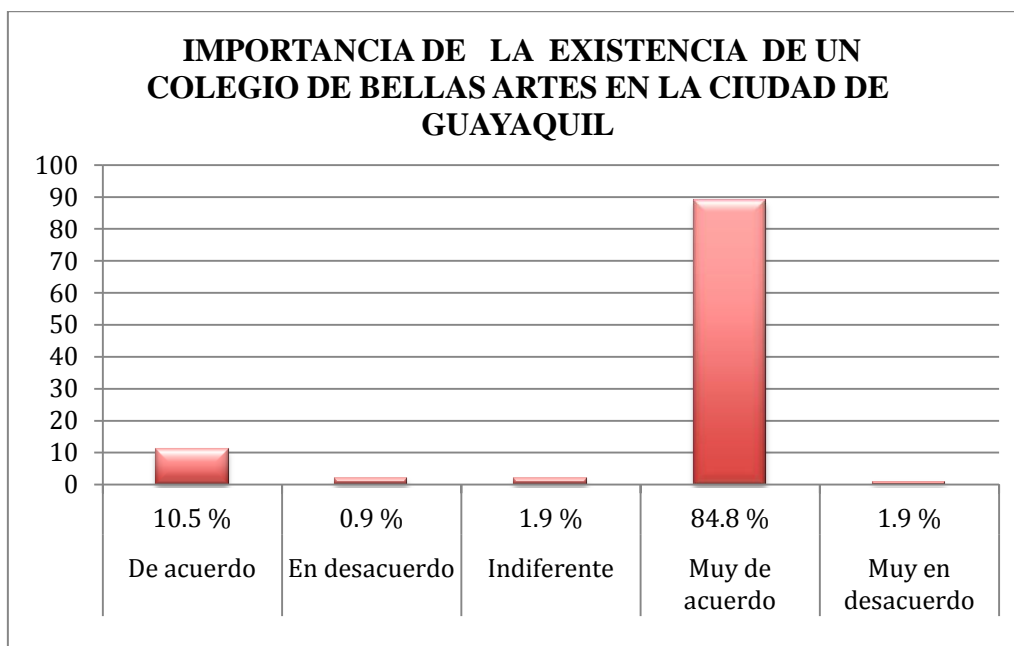
Cuadro No. 11 Importancia de un Colegio de Bellas Artes en la Ciudad de Guayaquil

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	84.8 %	89
4	De acuerdo	10.5 %	11
3	Indiferente	1.9 %	2
1	En desacuerdo	0.9 %	1
2	Muy en desacuerdo	1.9 %	2
TOTAL DE ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas Artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 8 Importancia de la existencia de un colegio de Bellas Artes en la ciudad de Guayaquil



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Aquí se concluye que el 84.8%, es decir, la mayoría de los(as) 105 encuestados(as) aseveran que es importante la existencia de un colegio especializado en Bellas Artes en la ciudad estar muy de acuerdo en que todos(as) tienen derecho a escoger el Arte como una profesión formal.

En segundo lugar tenemos que el 6.7% de los(as) encuestados(as) (7 personas) que dijo estar de acuerdo en que las personas pueden escoger, si desean, al arte como una profesión formal; mientras que un escaso 0.9% consideró indiferente la existencia de estos centros en el entorno (2 personas).

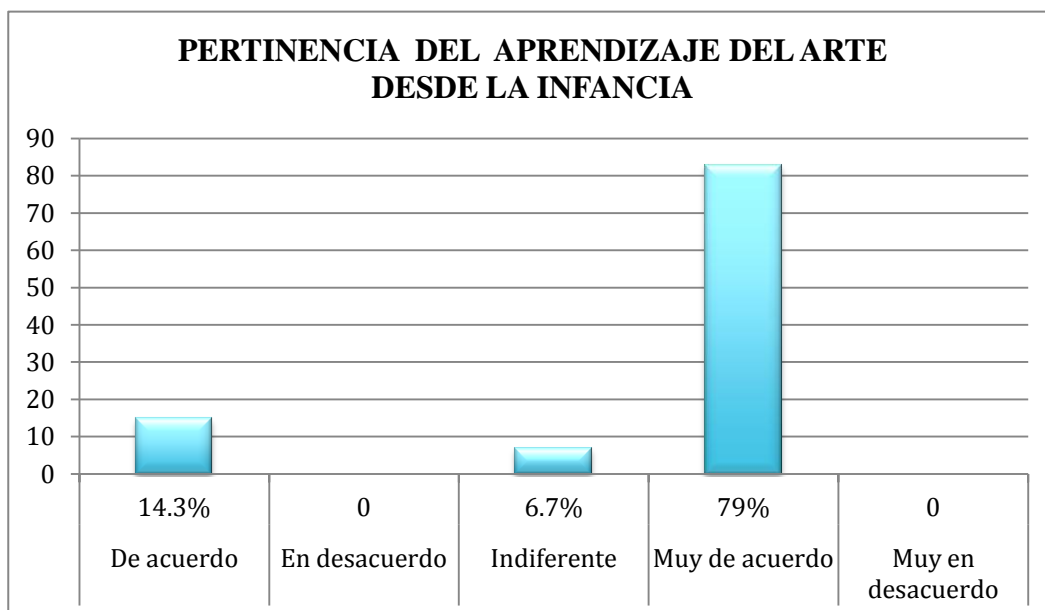
Cuadro No. 12 Pertinencia del Aprendizaje del Arte desde la infancia

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	79%	83
4	De acuerdo	14.3%	15
3	Indiferente	6.7%	7
2	En desacuerdo	0%	0
1	Muy en desacuerdo	0%	0
TOTAL ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas Artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 9 Pertinencia del aprendizaje del Arte desde la infancia



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Se concluye que el 79%, es decir, la mayoría de los(as) 105 encuestados(as) consideran estar muy de acuerdo que el aprendizaje artístico debe ser cultivado desde la infancia (83 personas en total).

En segundo lugar tenemos que el 14.3% de los(as) encuestados(as) (15 personas) que dijo estar de acuerdo que el aprendizaje artístico debe ser cultivado desde la infancia; el 6.7% de la muestra dijo que era indiferente que el arte se cultive en la infancia (7 personas). No hubo marcador para las demás puntuaciones de la encuesta.

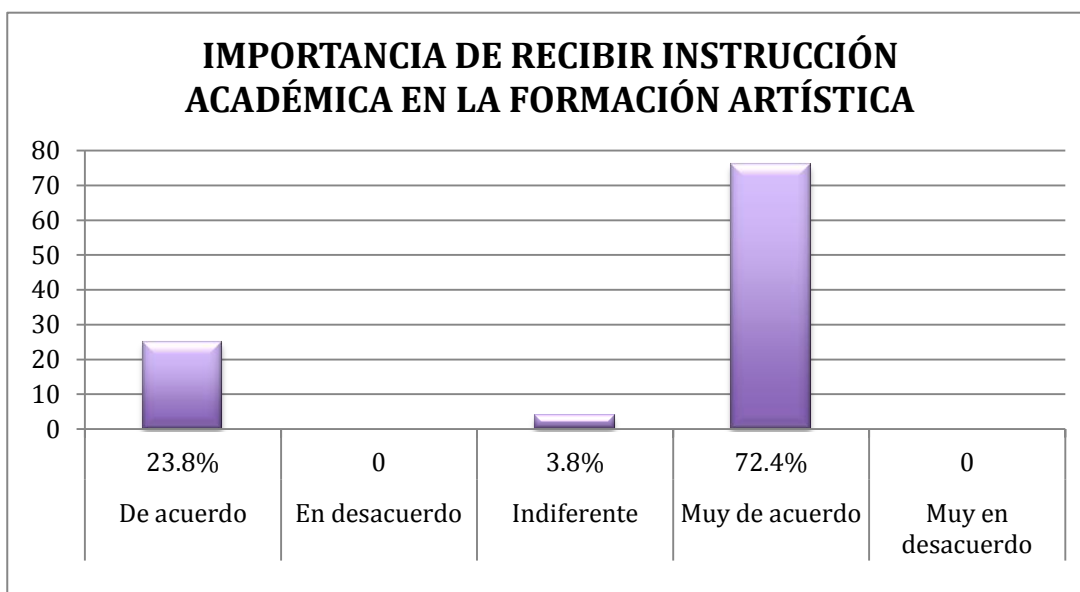
Cuadro No. 13 Importancia de recibir instrucción Académica en la formación artística

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	72.4%	76
4	De acuerdo	23.8%	25
3	Indiferente	3.8%	4
2	En desacuerdo	0	0
1	Muy en desacuerdo	0	0
TOTAL DE ENCUESTADOS(AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas Artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 10 Importancia de recibir instrucción académica en la formación artística



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

El gráfico n° 10 señala que el 72.4%, es decir, la mayoría de los(as) 105 encuestados(as), consideran estar muy de acuerdo que es importante recibir instrucción académica formal en la formación artística de toda persona dedicada a las artes (76 personas en total).

En segundo lugar tenemos que el 23.8% de los(as) encuestados(as) (25 personas) que dijo estar de acuerdo con el ítem, el 3.8% de la muestra dijo que era indiferente recibir instrucción académica formal en la formación artística de toda persona dedicada a las artes. No hubo marcador para las demás puntuaciones de la encuesta.

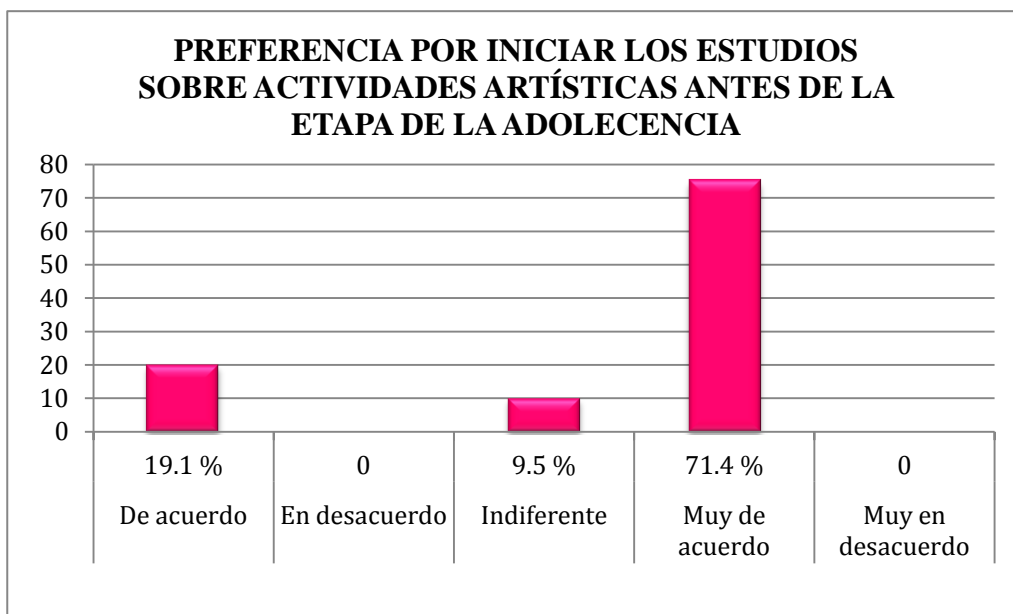
Cuadro No. 14 Preferencia por iniciar los estudios sobre actividades artísticas antes de la etapa de la adolescencia

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	71.4 %	75
4	De acuerdo	19.1 %	20
3	Indiferente	9.5 %	10
2	En desacuerdo	0%	0
1	Muy en desacuerdo	0%	0
TOTAL ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 11 Preferencia por iniciar los estudios sobre actividades artísticas antes de la etapa de la adolescencia



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

El gráfico estadístico N°11 nos permite concluir que la mayoría el 71.4% (75 personas) de los 105 encuestados(as) de la muestra dijeron estar muy de acuerdo que les hubiese gustado empezar antes de la adolescencia la actividad artística a la que se dedican.

El 19%.1 (20 encuestados-as) estuvo simplemente de acuerdo en que hubiesen preferido también empezar antes de la adolescencia en la actividad artística y el 9.5% lo consideró indiferente. No hubo marcador para las otras puntuaciones de la encuesta sobre el respectivo ítem.

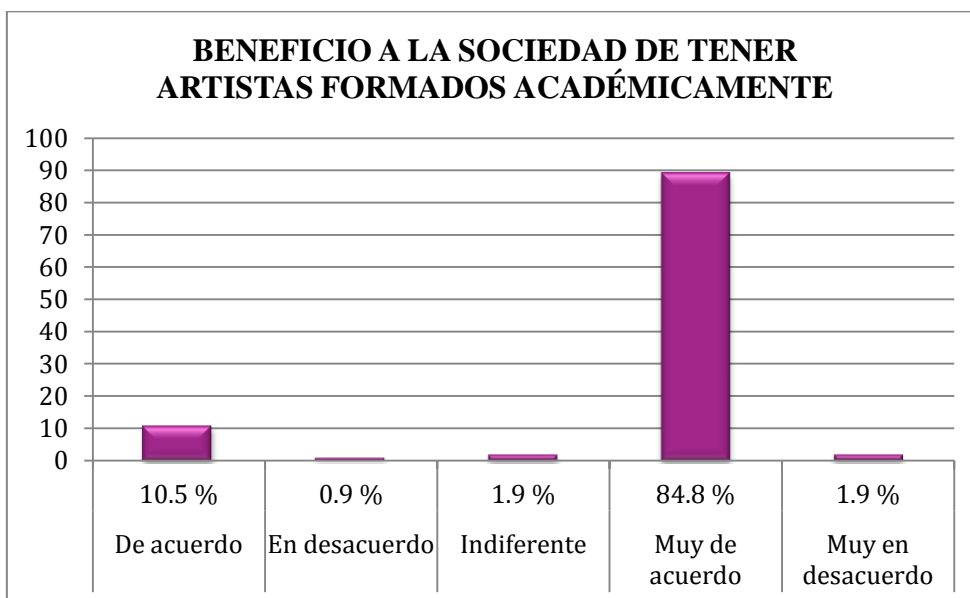
Cuadro No. 15 Beneficio a la sociedad de tener artistas formados académicamente

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	79%	83
4	De acuerdo	16.2 %	17
3	Indiferente	2.9 %	3
2	En desacuerdo	1.9 %	2
1	Muy en desacuerdo	0,00%	0
TOTAL ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 12 Beneficio a la sociedad de tener artistas formados académicamente



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

En este ítem, “nuestra sociedad se beneficiaría con artistas formados académicamente”, los resultados arrojados permite concluir que:

- La mayoría de los 105 encuestados(as) de la muestra, representado en un 79%, dijeron estar muy de acuerdo que nuestra sociedad se beneficiaría con artistas que han tenido una formación académica integral, es decir, en algún centro educativo, además de su formación autodidacta.

- El segundo lugar, 16.2% de la muestra (17 personas) aseveró estar de acuerdo en que la sociedad se beneficiaría con artistas formados académicamente.
- El 2.9% de los(as) encuestados(as) (3 personas) dijo que era indiferente el beneficio para la sociedad si los artistas recibían formación académica y en último lugar, el 1.9% (2 personas) está en desacuerdo con que la sociedad se beneficiaría con artistas formados académicamente.

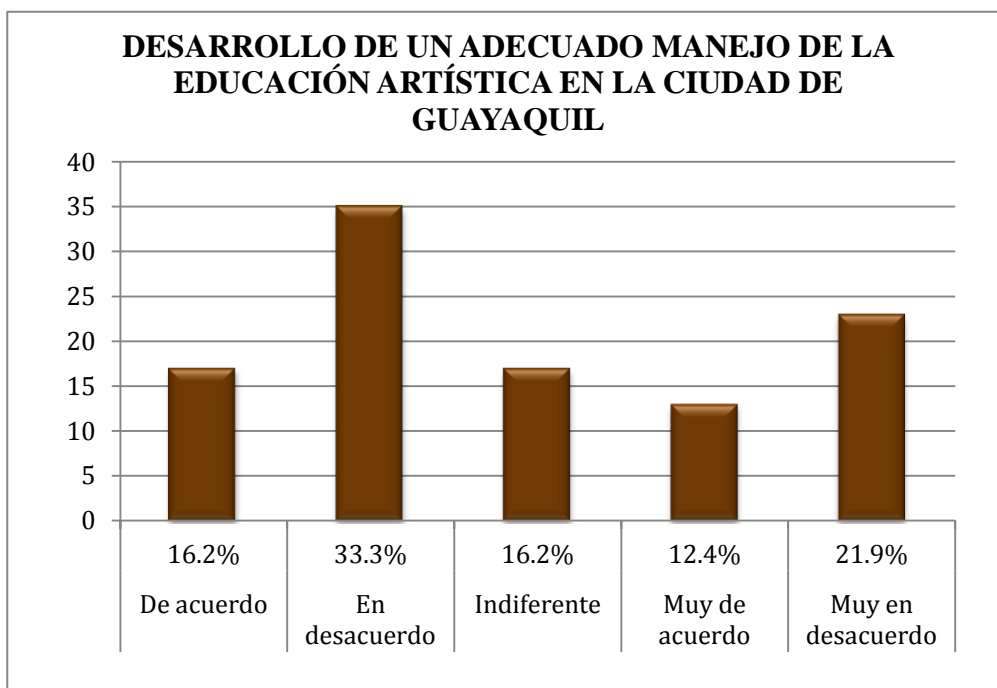
Cuadro No. 16 Desarrollo de un adecuado manejo de la Educación artística en la ciudad de Guayaquil

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	12.4%	13
4	De acuerdo	16.2%	17
3	Indiferente	16.2%	17
2	En desacuerdo	33.3%	35
1	Muy en desacuerdo	21.9%	23
TOTAL DE ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 13 Desarrollo de un adecuado manejo de la educación artística en la ciudad de Guayaquil



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

El gráfico N° 13 arroja las siguientes cifras y podemos concluir que de los 105 encuestados un 33%, es decir la mayoría de estos (as) representada en 35 personas, dijo estar en desacuerdo con la afirmación de que en Guayaquil se ha dado un tratamiento adecuado a la educación artística. En un segundo lugar cercano, 21.9% de la muestra (23 personas), dice estar muy en desacuerdo con la afirmación del ítem.

En tercer lugar están dos categorías: un 16.2% dijo que es indiferente que en Guayaquil se haya dado un tratamiento adecuado a la educación artística para tener artistas integrales y con propuestas adecuadas; y otro 16.2% de los(as) encuestados(as) dijeron que están de acuerdo que en Guayaquil se ha dado un tratamiento adecuado a la educación artística en estos tiempos.

El 12.4% de los(as) encuestados(as) (13 personas), correspondiente al último lugar, dicen estar muy de acuerdo que en Guayaquil se ha dado un adecuado tratamiento a formación artística local.

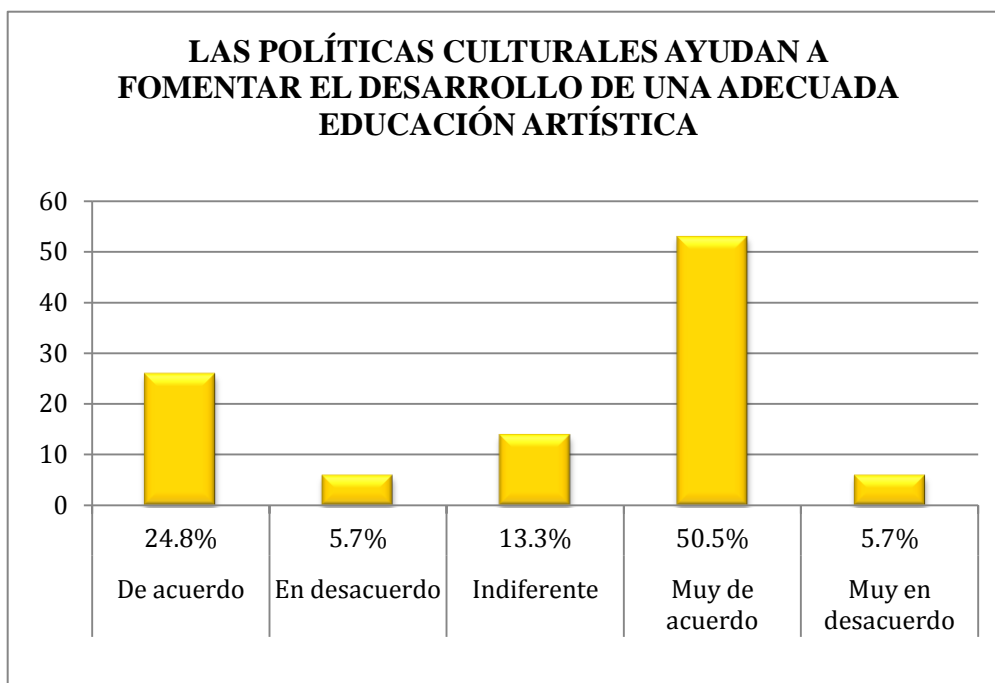
Cuadro No. 17 Las políticas culturales ayudan a fomentar el Desarrollo de una adecuada educación artística

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	50.5%	53
4	De acuerdo	24.8%	26
3	Indiferente	13.3%	14
2	En desacuerdo	5.7%	6
1	Muy en desacuerdo	5.7%	6
TOTAL ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 14 Las Políticas culturales ayudan a fomentar el desarrollo de una adecuada educación artística



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Con el gráfico N°14 podemos concluir que la mayoría de encuestados(as) aquí, el 50.5% (53 personas), dijo estar muy de acuerdo con las afirmación de que las políticas culturales ayudarían y fomentarían el desarrollo de una adecuada educación artística del medio. En un segundo lugar cercano, 24.8% de la muestra (26 personas), dice estar de acuerdo con la afirmación del ítem.

El tercer lugar está representado en un 13.3% y dijo que es indiferente que las políticas culturales ayuden y fomenten el desarrollo de una educación artística.

En cuarto y último lugar hay un empate de 5.7% (6 personas por puntuación) que dicen estar en desacuerdo y muy en desacuerdo en que las políticas culturales ayudarían y fomentarían el desarrollo de una adecuada educación artística del medio local.

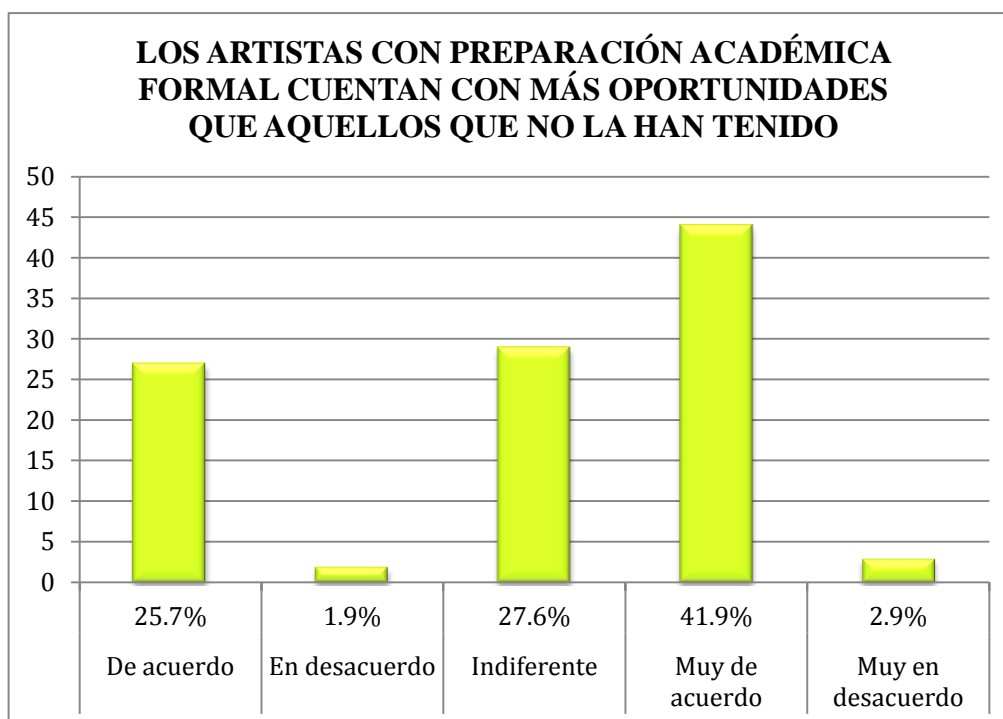
Cuadro No. 18 Los artistas con preparación académica formal cuentan con más oportunidades que aquellos que no la han tenido

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	41.9%	44
4	De acuerdo	25.7%	27
3	Indiferente	27.6%	29
2	En desacuerdo	1.9%	2
1	Muy en desacuerdo	2.9%	3
TOTAL DE ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda

Gráfico No. 15 Los artistas con preparación académica formal cuentan con más oportunidades que aquellos que no lo han tenido



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Con el gráfico N°15 podemos concluir que la mayoría de encuestados(as) aquí, el 41.9% (44 personas), dijo estar muy de acuerdo en que los artistas con preparación académica formal tienen más oportunidades que aquellos que no la han tenido. En un segundo lugar, 27.6% de la muestra (29 personas), dice que es indiferente si los artistas tienen más oportunidades con una preparación académica formal o no.

El tercer lugar está representado en un 25.7% y dijo estar de acuerdo en que los artistas con preparación académica formal tienen más oportunidades que aquellos que no la han

tenido. En cuarto lugar, un 2.9% (3 personas) dice estar muy en desacuerdo. Por último, el 1.9% de los(as) encuestados(as) (2 personas) dice simplemente estar en desacuerdo con la afirmación del ítem.

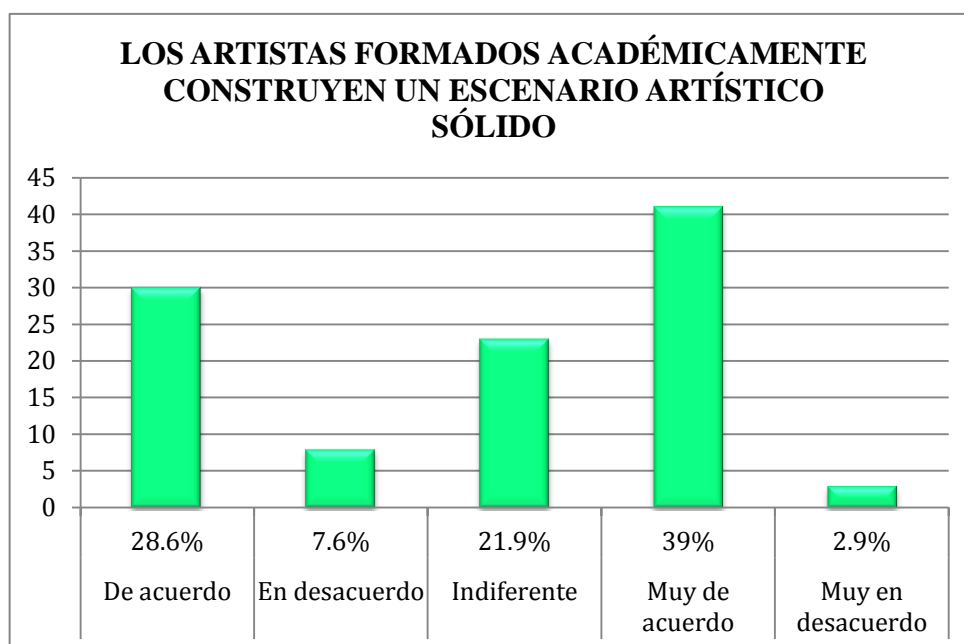
Cuadro No. 19 Los artistas formados Académicamente construyen un escenario artístico sólido

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	39%	41
4	De acuerdo	28.6%	30
3	Indiferente	21.9%	23
2	En desacuerdo	7.6%	8
1	Muy en desacuerdo	2.9%	3
TOTAL ENCUESTADOS(AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 16 Los artistas formados académicamente construyen un escenario artístico sólido



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Aquí podemos concluir que la mayoría de encuestados(as), el 39% (41 personas), dijo estar muy de acuerdo en que los artistas formados académicamente construyen un escenario sólido en Guayaquil. En un segundo lugar, el 28.6% de la muestra (30 personas), tenemos a quienes dicen estar de acuerdo en que los artistas formados académicamente construyen un escenario sólido en la ciudad. El tercer lugar está representado en un 21.9% (23 personas) y comentó que resulta indiferente que los artistas formados académicamente construyan un escenario sólido en Guayaquil. En cuarto lugar, un 7.6% (8 personas) dice estar en desacuerdo con la afirmación y por último, el 2.9% de los(as) encuestados(as) (3 personas) dice estar muy en desacuerdo

en que los artistas con formación académica construyen un escenario más sólido en la ciudad.

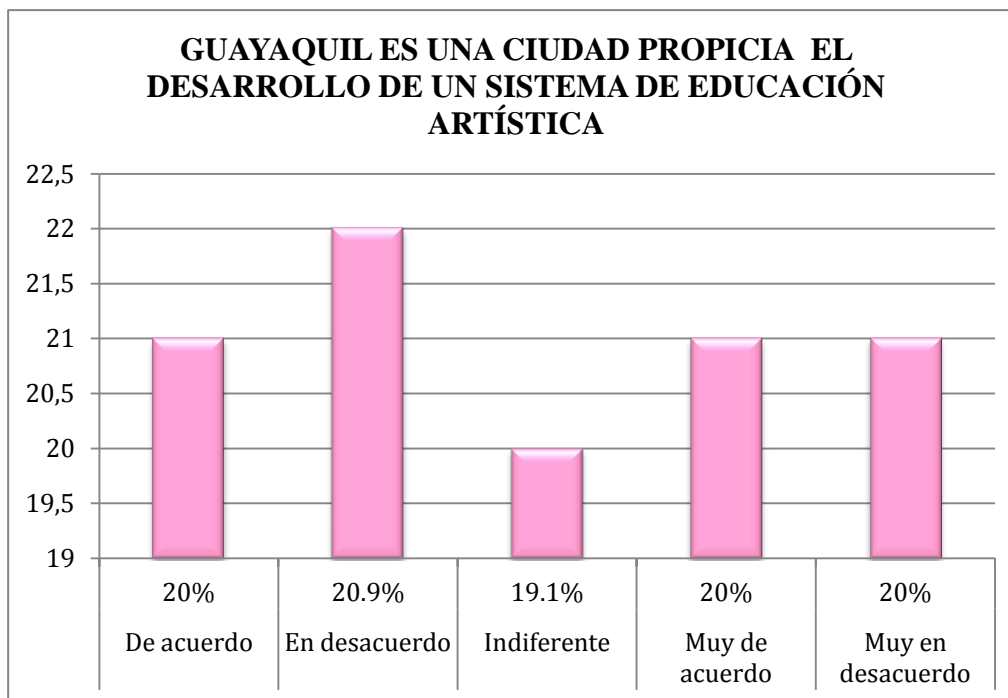
Cuadro No. 20 Guayaquil es una ciudad propicia para el desarrollo de un sistema de Educación Artística

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	20%	21
4	De acuerdo	20%	21
3	Indiferente	19.1%	20
2	En desacuerdo	20.9%	22
1	Muy en desacuerdo	20%	21
TOTAL ENCUESTADOS(AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 17 Guayaquil es una ciudad propicia para el desarrollo de un sistema de educación artística



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

La mayoría de encuestados(as) aquí, el 20.9% (22 personas), dijo estar en desacuerdo que Guayaquil facilita el desarrollo de un sistema de educación artística integral.

En un segundo lugar, y con una ínfima diferencia al porcentaje de la mayoría, tenemos los siguientes resultados similares: el 20% de la muestra (21 personas por cada puntuación), dice estar de acuerdo, muy de acuerdo y muy en desacuerdo que se facilite el desarrollo de un sistema de educación artística integral en la ciudad de Guayaquil.

En tercer y último lugar, el 19.1% de los(as) encuestados(as) aseveró que es indiferente si Guayaquil facilita el desarrollo de un sistema de educación artística en el medio.

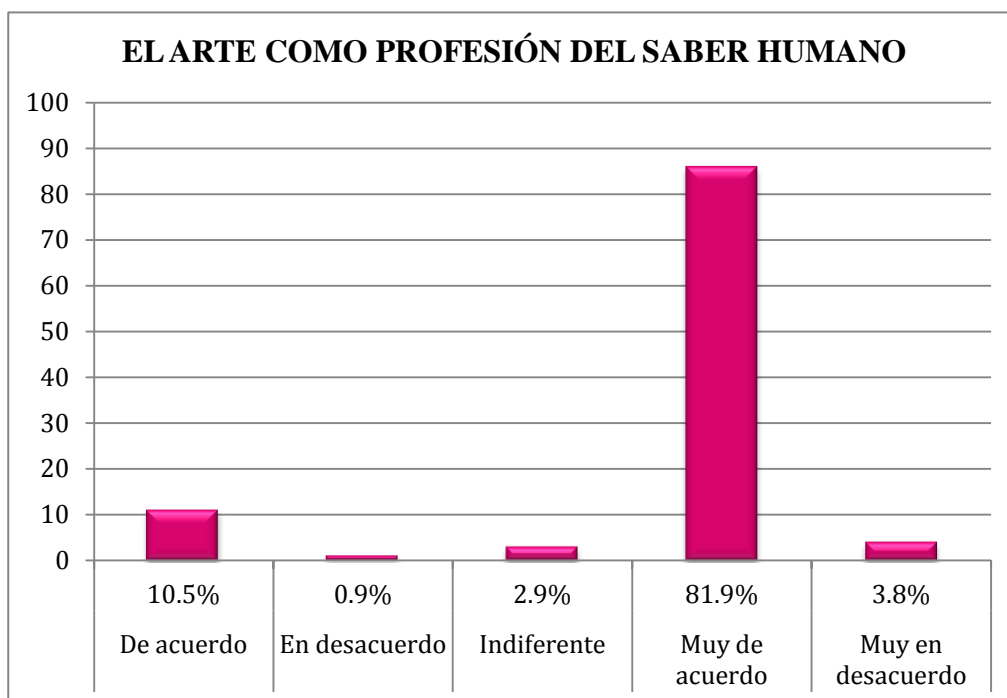
Cuadro No. 21 El Arte como profesión del saber humano

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	81.9%	86
4	De acuerdo	10.5%	11
3	Indiferente	2.9%	3
2	En desacuerdo	0.9%	1
1	Muy en desacuerdo	3.8%	4
TOTAL ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 18 El artista como profesión del saber humano



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

En este ítem de la encuesta, “El arte es como cualquier profesión seria y formal”, de los 105 encuestados(as):

- El 81.9% (86 personas), una mayoría rotunda en los(as) encuestados(as), dice estar muy de acuerdo que el arte es como cualquier profesión seria y formal, mientras que el 10.5% (11 personas) dijo estar simplemente de acuerdo con la afirmación.
- En tercer lugar tenemos que el 3.8% (4 personas) de la muestra estuvo muy en desacuerdo considerando que el arte es como cualquier profesión seria y formal a la que una persona podría dedicarse.

- El cuarto lugar, el 2.9% de los(as) encuestados(as) dijo que es indiferente, y último lugar, 0.9% (1 sola persona de los(as) encuestados-as) dijo estar en desacuerdo con la afirmación.

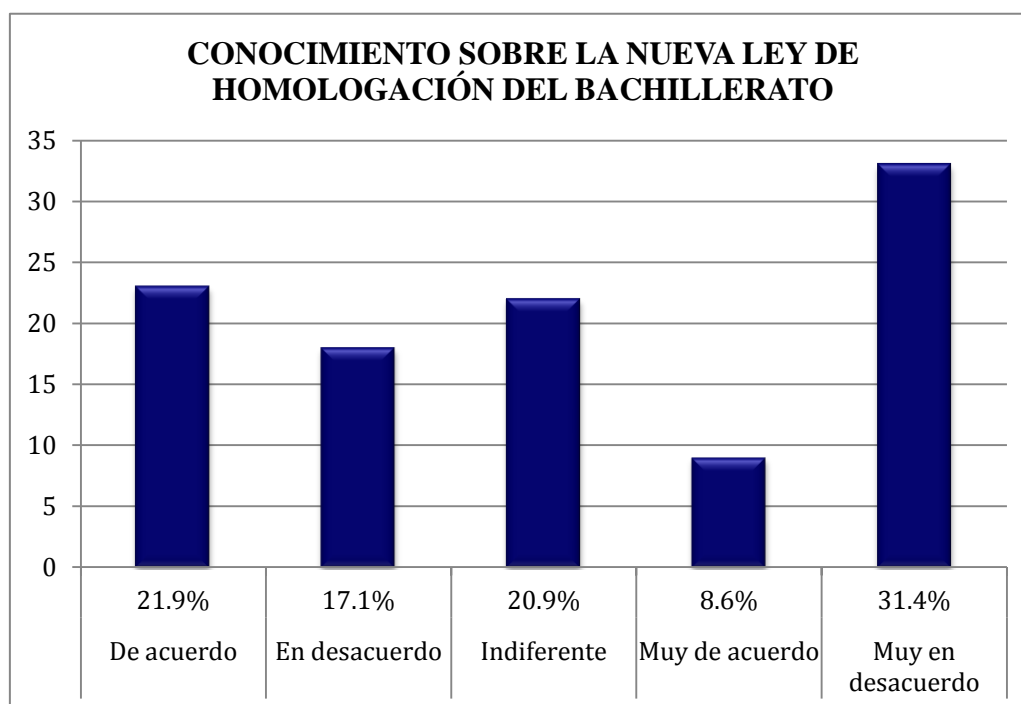
Cuadro No. 22 Conocimiento sobre la Nueva Ley de Homologación del Bachillerato

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	8.6%	9
4	De acuerdo	21.9%	23
3	Indiferente	20.9%	22
2	En desacuerdo	17.1%	18
1	Muy en desacuerdo	31.4%	33
TOTAL ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 19 Conocimiento sobre la nueva Ley de Homologación del Bachillerato



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

De acuerdo a las encuestas realizadas a 105 personas, entre docentes, alumnos(as), directivos, galeristas, gestores(as) culturales y críticos(as) de arte, se concluye que 33 personas encuestadas opinaron que están muy en desacuerdo que la nueva ley de homologación del bachillerato es adecuada para los centros de segunda enseñanza de la ciudad. Estos(as) representan a la mayoría de encuestados(as) con el 31.4% de la muestra.

En segundo lugar están los que están de acuerdo en que la nueva ley de homologación del bachillerato es adecuada, representando el 21.9% de encuestados(as) (23 personas).

En cambio el 20.9% (22 personas), correspondiente al tercer lugar, dice que resulta indiferente la nueva ley de homologación del bachillerato como adecuada para los centros de segunda enseñanza que imparten formación artística en la ciudad. El cuarto lugar (17.1% de la muestra) afirma estar en desacuerdo; mientras que el 8.6% de los(as) encuestados(as) (9 personas) dijo estar muy de acuerdo en lo adecuado de la nueva ley de homologación.

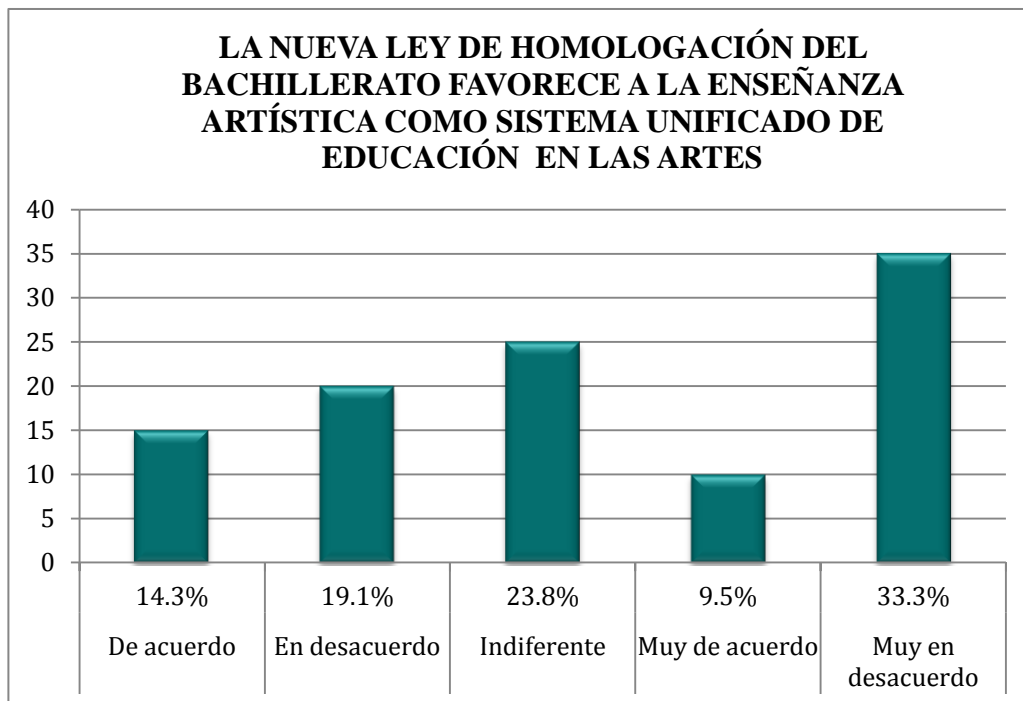
Cuadro No. 23 La Nueva Ley de Homologación del Bachillerato favorece a la Enseñanza Artística como sistema Unificado de Educación en las Artes

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	9.5%	10
4	De acuerdo	14.3%	15
3	Indiferente	23.8%	25
2	En desacuerdo	19.1%	20
1	Muy en desacuerdo	33.3%	35
TOTAL ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 20 La nueva Ley de Homologación del Bachillerato favorece a la enseñanza artística como sistema unificado de educación en las artes



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

El gráfico N° 20, relacionado a cuánto la nueva ley de homologación del bachillerato ha fortalecido la educación artística de la ciudad, la mayoría de encuestados(as), es decir, el 33.3% (35 personas), dijo estar muy en desacuerdo que esto haya sido así, que la nueva ley haya fortalecido la educación artística de los centros de segunda enseñanza de la ciudad. En un segundo lugar, con un 23.8% (25 personas encuestadas), tenemos a quienes dicen que resulta indiferente la nueva ley de homologación en el

fortalecimiento de la educación artística; En tercer lugar está el 19.1% (20 personas) de los(as) encuestados(as) que dice estar en desacuerdo con la afirmación del ítem.

Le siguen en cuarto lugar los que están de acuerdo (15 personas) en que la nueva ley de homologación del bachillerato ha fortalecido la educación artística de Guayaquil con un 14.3%. El último lugar corresponde al 9.5% de personas encuestadas (10 personas) que aseveran estar muy de acuerdo con la afirmación del ítem.

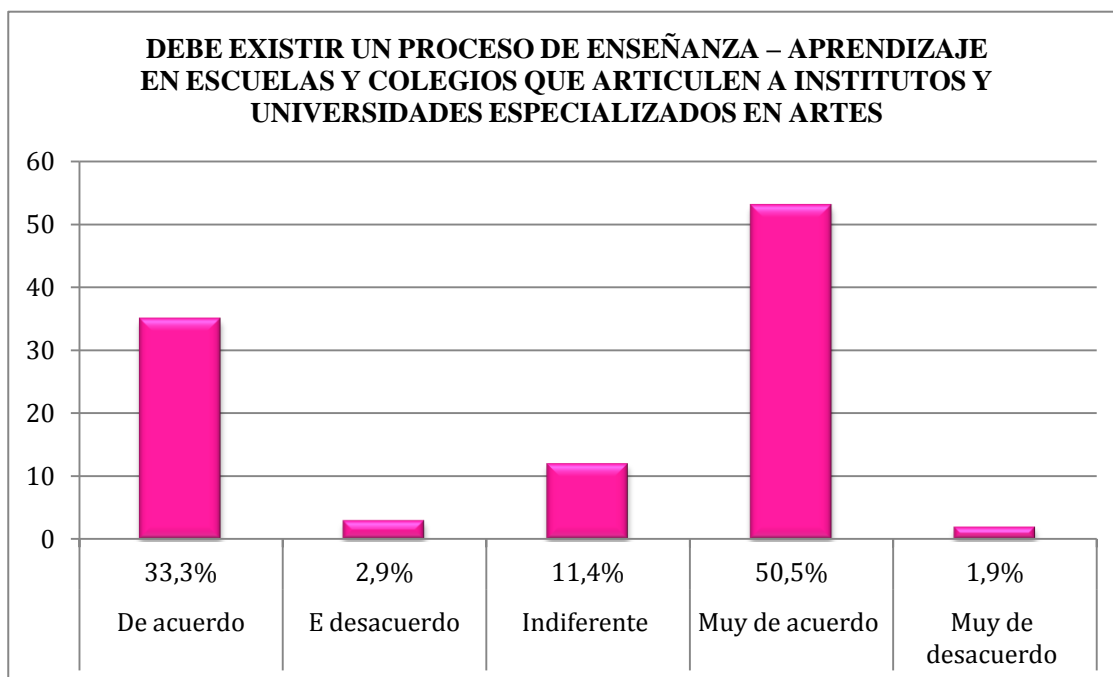
Cuadro No. 24 Debe existir un Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en las Escuelas y Colegios que articulen a institutos y Universidades Especializados en Artes

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	50.5 %	53
4	De acuerdo	33.3 %	35
3	Indiferente	11.4 %	12
1	En desacuerdo	2.9 %	3
2	Muy en desacuerdo	1.9 %	2
TOTAL DE ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas Artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 21 Debe existir un proceso de enseñanza – aprendizaje en escuelas y colegios que articulen a institutos y universidades especializados en artes



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

El 50.5%, es decir, la mayoría de los(as) 105 encuestados(as) dicen estar muy de acuerdo en que debe existir un proceso de enseñanza – aprendizaje en las escuelas y colegios de la ciudad que articulen a Institutos y Universidades especializados en artes.

En segundo lugar está el 33.3% de los(as) encuestados(as) (35 personas) que dijo estar de acuerdo en que debe existir este proceso de articulación entre escuelas y colegios con Institutos y Universidades especializados en artes; el 11.4% (tercer lugar) dice que es

indiferente la existencia del proceso; En cuarto lugar tenemos al 2.9% de todos(as) los(as) encuestados(as) que dijo estar en desacuerdo, mientras que un escaso 1.9% consideró estar muy en desacuerdo con la existencia de un proceso de enseñanza – aprendizaje en las escuelas y colegios que articulen a Institutos y Universidades especializadas en artes.

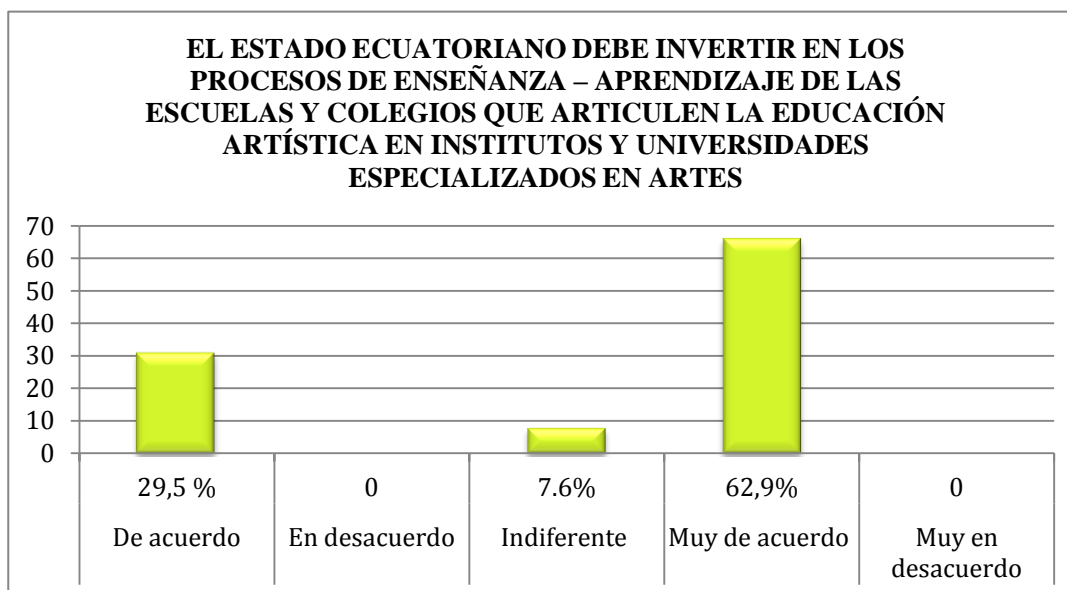
Cuadro No. 25 El Estado ecuatoriano debe invertir en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las escuelas y colegios que articulen la educación artística en universidades especializados en artes

Puntuación	Equivalencia	Porcentaje	N° encuestados por puntuación
5	Muy de acuerdo	62.9 %	66
4	De acuerdo	29.5 %	31
3	Indiferente	7.6 %	8
1	En desacuerdo	0 %	0
2	Muy en desacuerdo	0 %	0
TOTAL DE ENCUESTADOS (AS)		100%	105

Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas Artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

Gráfico No. 22 El Estado Ecuatoriano debe invertir en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de las Escuelas y colegios que articulen la educación artística en Institutos y Universidades especializados en Artes



Fuente: encuestas dirigidas en la ciudad de Guayaquil a galeristas, críticos y gestores(as) culturales involucrados activamente en el medio artístico local; a docentes, directivos, alumnos(as) de artes visuales de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, del Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y del colegio Bellas Artes.

Elaboración: Xavier Patiño Balda.

El 62.9%, es decir, la mayoría de los(as) 105 encuestados(as) -66 personas -dice estar muy de acuerdo en que el estado ecuatoriano debe invertir en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las escuelas y colegios que articulen la educación artística en Institutos y Universidades especializados en artes.

En segundo lugar tenemos al 29.5% de los(as) encuestados(as) (31 personas) que dijo estar de acuerdo en lo mismo; el 7.6% (tercer lugar) dice que es indiferente que el estado ecuatoriano deba invertir en los procesos de enseñanza – aprendizaje en este sentido. No hubo encuestados(as) que se pronunciaran en desacuerdo y muy en desacuerdo con el tema.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la investigación realizada queda demostrado lo siguiente:

1. Se constata que la inexistencia de un sistema nacional de enseñanza artística, en especial en los territorios de las artes visuales, ha tenido y tiene como consecuencia la ausencia de organicidad, sistematicidad y continuidad necesarias de estos estudios en nuestro contexto.
2. La especificidad de la enseñanza y de la profesión artístico-visual no está debidamente visibilizada en nuestro contexto, lo que repercute en el aun no pertinente reconocimiento de su lugar y rol en la vida social y cultural de la ciudad, en correspondencia con las exigencias específicas de este ámbito, desde las perspectivas contemporáneas.
3. La experiencia acumulada hasta el presente en la enseñanza artística (tanto en la Academia de Bellas Artes como en el Instituto Superior Tecnológico de las Artes de Ecuador) confrontada con experiencias internacionales del mismo género, sugieren un estudio de la necesidad de conjugar la enseñanza de capacidades y habilidades profesionales con la formación integral teórico-artística y cultural que se traduzca en la obtención de un egresado que sea capaz de:

- ✓ Emplear un conjunto de técnicas y medios, que esté actualizado con los discursos de las prácticas artísticas modernas y contemporáneas y dialogue con las mismas
 - ✓ Ejercer con la debida sustentación la apreciación crítica de su propia producción artística o las de sus colegas, pueda orientarse adecuadamente en el mundo del arte en toda su complejidad
4. La sensible disminución de la presencia prevista de estudios especializados en la formación de los bachilleres en Artes en correspondencia con la Ley que unifica los estudios de bachiller, la considerable reducción de materias en la formación específica de las artes visuales en ese nivel y la consiguiente disminución de las correspondientes capacidades y habilidades de la profesión, han conducido y conducen a la aparición de significativos vacíos e incoherencias en la formación de los artistas visuales.

Esta debilidad comienza a constatarse en los más recientes egresados del colegio Juan José Plaza de Bellas Artes que ingresan al Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador y a la Facultad de Artes de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo.

5. Semejante situación tiene lugar en el preciso momento en que se hace más necesaria una enseñanza integral de las artes visuales, encaminada a buscar respuestas para una sociedad sensible, que promueva y aprecie la continuidad de la tradición, pero necesitada además de alternativas que conjuguen al mismo tiempo las expectativas adelantadas por el arte moderno y contemporáneo, las nuevas soluciones formales y de

producción de sentido que se formulan en el discurso y las prácticas artísticas de la actualidad, todo lo cual se traduce en un debilitamiento de la formación de los artistas de este territorio y en la calidad de la visualidad simbólica.

6. Las redefiniciones registradas desde el pasado siglo XX y lo que ha transcurrido del XXI (en los periodos de la vanguardias históricas, las posvanguardias y las tendencias contemporáneas) abren perspectivas a nuevas formas de comunicación, cultura y pensamiento, que deben tenerse en cuenta a la hora de constituir el sistema de la enseñanza artística del país. Dicho sistema no solo debe ofrecer continuidad a los estudios en estos ámbitos sino que igualmente tiene que permitir la creación de un espacio de reflexión y debate, en el cual las prácticas artísticas asuman y ejerciten las experiencias locales y las miradas globales.

7. La formación de nuevos artistas visuales resulta ser un proceso complejo en el que es indispensable hacer concurrir un amplio espectro de nociones y técnicas. De aquí se deduce la exigencia de articular los diferentes niveles de enseñanza desde edades tempranas, teniendo en cuenta que solo por la vía de una pertinente gradualidad de ejercitaciones y asimilación de conocimientos puede efectivamente lograrse la preparación conveniente del artista y su eficacia creadora. Semejante gradualidad estaría acorde a sus respectivas edades y niveles de asimilación técnica e intelectual.

- 8.** Debe reconocerse la importancia de la enseñanza artística como nivel precedente (en las escuelas) de una educación media y superior en estas esferas de la visualidad artística. En este nivel, el estudiante podría adquirir los conocimientos y habilidades del oficio, en dibujo, pintura, escultura y gráfica. También recibiría las nociones básicas de Historia del Arte y Estética, disciplinas que contribuirían a su formación profesional y adelantarían capacidades en el ejercicio crítico del producto artístico. Ambos procesos estarían en consonancia con los horizontes cognoscitivos y las condiciones físicas mínimas del estudiante en las edades correspondientes.
- 9.** En este sentido, la enseñanza correspondiente a los diferentes niveles de educación debe reconstituirse como espacio de creación y de reflexión sostenida. Solo así podrían crearse los fundamentos pertinentes que permitan la continuidad de estudios en este ámbito y fortalecer las diversas agencias del mundo del arte en este contexto y en general.
- 10.** La investigación realizada ha permitido poner de manifiesto la significación que tendría la institucionalización del sistema de enseñanza artística en tanto que política cultural priorizada, donde se perciba al arte como una profesión dentro del saber humano, de la que dependerá en grado elevado la necesaria inserción del creador local en el ámbito nacional e internacional de la producción, legitimación y consumo del arte.

En consecuencia se recomienda:

- Dar prioridad al análisis crítico de los planes de la enseñanza de las artes, que revierta la sensible disminución de oportunidades de estudios especializados a los bachilleres en Artes en correspondencia con la Ley que unifica los estudios de bachiller

- Realizar un estudio del actual estado de la enseñanza de las artes visuales en la ciudad y la región a fin de proceder a la articulación de un sistema nacional de enseñanza artística, en especial en los territorios de las artes visuales, encaminado a conceder organicidad, sistematicidad y continuidad de estos estudios en nuestro contexto

- Diseñar una estrategia de política cultural que permita consolidar lo existente y promover los cambios necesarios en el actual estado de cosas en la enseñanza de las artes visuales, y prever los pasos necesarios a dar con vistas al despliegue progresivo de dichos cambios en el país, articular los diferentes niveles de enseñanza artística visual desde los más elementales (nivel primario) hasta el correspondiente a la educación superior con la proyectada Universidad de las Artes y las facultades especializadas en esta enseñanza en todas las universidades del territorio nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Real Academia Española. (2001) Diccionario de la Lengua Española. (22^o Edición). Madrid: Espasa Calpe.
- [3] Audi, Robert. Diccionario Akal de filosofía (2004). Ediciones Akal. Madrid España
- Bourdieu, Pierre, Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Siglo XXI editores, Segunda Edición; México D.F.; 1998.
- Bourdieu, Pierre, Sociología y Cultura. Editorial Grijalbo S.A., México, 1990
- Brea, José Luís (edición), Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Akal Estudios Visuales, Madrid, 2005.
- Brihuega, Luis Jaime, Las vanguardias artísticas: teorías y estrategias en: Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas. Volumen II. Madrid: La balsa de la Medusa, 1999
- Brihuega, Luis Jaime, Las vanguardias artísticas: teorías y estrategias en: Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas. Volumen II. Madrid: La balsa de la Medusa, 1999
- Buchloh, Benjamin, Formalismo e Historicidad. Modelos y métodos en el arte del siglo XX, Editorial AKAL, 2004.
- García Canclini, Néstor, Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Gedisa, Barcelona, 2004.

- García Canclini, Néstor, El poder de las imágenes Diez preguntas sobre su redistribución internacional, Revista Estudios Visuales, N.- 4, Editorial CENDEAC, enero 2007.
- Guash, Anna María, Las Doce Reglas para un Nueva Academia. La “Nueva Historia del Arte” y los Estudios Visuales en Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Akal Estudios Visuales, Madrid, 2005.
- Hal Foster, Rosalind Krauss, Yve-Alain Bois y Benjamin Buchloh, Art Since 1900.
- Modernism. Antimodernism. Postmodernism, ed. En español: Arte des 1900 AKAL, España, 2000
- Hauser, Arnold, Historia social de la literatura y del arte, Editorial Guadarrama, Barcelona, 1978
- Jiménez, José, Teoría del arte. Editorial TECNOS (Grupo Anaya, S. A.), 2002, Madrid.
- Kronfle Chambers, Rodolfo, HISTORIAS (S) _en el arte contemporáneo del Ecuador. Río Revuelto Ediciones, 2011.
- Marchán Fiz, Simon Desenlaces la teoría institucional y la extensión del arte, en revista Estudios visuales N° 5 2008
- Morawski, Stephan, La vanguardia artística (sobre las dos formaciones del siglo XX) en De la estética a la filosofía de la cultura. Colección Criterios, La Habana, 1996

- Mosquera, Gerardo, Esferas, ciudades, transiciones. Perspectivas internacionales del arte y la cultura, en Art Nexus. Arte en Colombia, no. 54, vol.3, 2004
- Peramo, C. (2011) El campo Artístico-Pedagógico, Ediciones Adagio: La Habana, Cuba
- [1] Real Academia española Diccionario de la Lengua Española. 22º Edición (2001). Editorial Espasa Calpe. Madrid, España
- [2] Souriau, Etienne. Diccionario Akal de Estética (1998). Ediciones Akal. Madrid, España
- Vargas, José María (Fray), Patrimonio Artístico ecuatoriano. Ediciones Zamora, III edición; 2005 (I edición, 1967); Quito – Ecuador
- Yúdice, George, El recurso de la cultura. Gedisa, Buenos Aires-Barcelona-México, 2002.

BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

- [4] http://www.academia.edu/380807/Investigacion_interdisciplinariedad_y_educacion_artistica
- [5] <http://www.oem.com.mx/elsoldeparral/notas/n2193661.htm>
- [6] <http://educacionartisticapablo.blogspot.com/2008/08/competencias-y-dimensiones-de-la.html>
- [7] <http://definicion.de/educacion-artistica/>
- [8] <http://es.wikipedia.org/wiki/Modernidad>
- [9] <http://es.wikipedia.org/wiki/Posmoderno>
- [10] <http://www.tomasnievas.com.ar/ts.htm>
- [11] <http://lysisundkritik.wordpress.com/2011/07/01/produccion-cultural-creacion-artistica-como-produccion-y-practica-artistica/>

[12] http://www.bajofuego.org.ar/textos/Discurso_y_dominacion.pdf
<http://www.tallerbarradas.com>
<http://www.lapedreraeducacio.org/flash.htm>
<http://www.enterarte.es>
<http://www.laCaixa.es/ObraSocial>
<http://educartechile.cl>

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Jiménez, L (2009) Educación artística en Iberoamérica. En la Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 99-106) Madrid: Fundación Santillana.
- Jiménez, L (2009) Políticas educativas y educación artística. En la Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 107-114) Madrid: Fundación Santillana.
- Finol, T. Y Navas, H.(1993). Procesos y productos en la investigación documental. 2da edición. (p. 46) Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Yepez, A. (1999). Metodología de la investigación. (p. 12, 260) Quito: Universidad Central de Quito.

ANEXOS

ENTREVISTA REALIZADA A GUADALUPE ÁLVAREZ

X. Patiño: Lupe Álvarez, ¿Qué importancia tú le ves a la educación artística en este medio? Estamos seguros que el arte es una cosa y la Educación artística otra pero qué tan fundamental crees que sea la educación artística hoy en día. Es importante o no es tan importante, Cómo lo ves tú?

L. Álvarez: Bueno yo creo que cada vez es más importante la Educación artística aunque si hay que diferenciar de que los criterios de evaluación con la educación artística han cambiado mucho. Creo que lo puede realmente cambiar el panorama. Este panorama estuvo muy huérfano durante muchos años de una educación artística competente, las educaciones artísticas que existen en Ecuador desde muchos años, no es que tampoco aquí se fundaron escuelas de artes desde muy tempranamente en el siglo XX. En Guayaquil existió la Escuela de Artes y Oficios y existió una escuela de nivel medio de Artes, un colegio que si bien no tenía las competencias como para decir que verdaderamente satisfacía las expectativas que los artistas pudieran tener con relación a lo que pasaba en la cultura contemporánea para cada uno de los tiempos en lo cual eso se puede evaluar si era algo importante pero si bien siempre se ha exigido sobre todo en la zona de la costa que haya educación artística, que los artistas tengan mayor nivel, que tengan mejores posibilidades de discernir y de interpretar cuál es la posición, cuál es la trayectoria que los inserta de manera más creativa en la cultura artística contemporánea si bien eso ha sido una demanda. Lo que si hay que tener en claro en estos momentos es que el establecimiento de una educación artística hoy de ninguna manera puede ya convertirse en un fenómeno de crear una educación artística desde el punto de vista tradicional. El reto que tiene la Educación artística hoy es al mismo tiempo satisfacer demandas históricas pero colocarse en las situaciones de complejidad que enfrenta la

educación artística hoy, tiene que resolver las dos tareas al mismo tiempo. Desgraciadamente la historia no vuelve atrás y si se implantara una educación artística tradicional caeríamos en el mismo empantanamiento. La educación artística hoy tiene el reto de preparar para una extraordinaria y casi incontrolable diversidad de fenómenos que ya no pueden decirse ni siquiera que son artísticos en el sentido ortodoxo del término sino que alguno de ellos incluso entra y salen del arte. Tiene que preparar lo mismo para la tradición porque siempre habrá propósitos artísticos que van a tener en el centro de su operatividad los modos de producción tradicionales, los códigos estéticos tradicionales pero al mismo tiempo que existen estos existen fenómenos de carácter ampliado que cuestionan que establecen una distancia crítica con relación a esos modelos de tradición, modelos además que usan las tradiciones pero la usan de otra manera y modelos ya que están definitivamente fuera de los criterios de un objeto artístico autosuficiente y que entran y salen y pueden ser inscritos pueden ser usados en el circuito artístico o no. Hoy la Educación artística tiene el reto de preparar y no preparar solamente a nivel superior ni a nivel de postgrado porque ya las sensibilidades que requiere el arte hoy desde el punto de vista especializado necesitan crearse desde los momentos más tempranos.

X. Patiño: ¿Tú crees que es Fundamental que exista un Sistema Nacional de Educación esto quiere decir desde la instrucción Básica desde la enseñanza básica a la media y a la superior?

Lupe: Yo creo que debe de existir un sistema de educación estética que es una palabra que ya podría revisarse con un sistema de educación estética que prepararía a los estudiantes en General para ser sujetos con una capacidad de procesar símbolos tal que les permita capitalizar esa posibilidad en todas las esferas de la vida y eso en la educación general pero al margen de eso debería existir un sistema de general de

formación artística especializado que desde los más pequeños hasta los más grandes y hasta las enseñanzas post-graduadas pues tengan la posibilidad de preparar para estos cursos.

X. Patiño: Entonces es importante la educación artística? **Lupe:** Es trascendental. **X.**

Patiño: y Es importante también que sea desde los niveles iniciales. No todos pensamos igual, el arte sirve para todo en la vida, por ejemplo los procesos de dibujo sirven para que una persona pueda discriminar, pueda ver un problema cualquiera que sea este desde varias... porque eso te da el poder de la observación poder ver una misma cosa de diferentes lados y eso hace también el arte más sensible e incluso a los que no van a ser artistas que es fundamental pero para el que va a ser artista se lo puede identificar, se lo puede insertar en este sistema que es importante.

X. Patiño: ¿Tú cómo ves?. Bueno la experiencia nos dice aquí un poco de cómo se ha manejado las Bellas Artes durante mucho tiempo, tú cómo ves ese proceso de las Bellas Artes? De lo que tú conozcas de la educación secundaria en este caso aquí en Guayaquil casi una escuela para imagen.

Lupe: Yo pienso que cada vez en vez de haber tenido crecimiento creo que ha tenido constreñimiento yo no estoy muy informada de las características de la educación media aquí según tengo entendido va ocupando un lugar más rezagado con relación a los otros nodulos del currículo y eso es fatal porque si es verdad que el arte hoy no necesita obligatoriamente un conocimiento especializado en los códigos tradicionales salvo los propósitos que llevan a estos como centro hoy en día efectivamente no tiene por qué en un nivel superior de arte entrar solamente personas que sean o hayan sido educadas en las destrezas que aunque eso todavía no es un fenómeno yo tengo un criterio que para mí misma es polémico en relación con eso de toda manera la tradición prepara en una

cantidad de destreza que cuando no son enseñadas de manera esencialistas como diciendo “Esto es el arte” si preparan en una posibilidad de entender que ¿Qué ha pasado históricamente con el arte? ¿Por qué ciertos ideales artísticos han llegado hasta hoy? Y tienen vigencia, tienen peso en la valoración en la perfección y de todas maneras son herramientas que en un ningún caso para mí deben ser desechadas. Creo que los regímenes artísticos que más se han destacados y que hoy en día pasan muchísimos son aquellos que han manejado la tradición de una manera no ortodoxa no como una manera esencialista sino como una manera histórica de hacer y pensar el arte. Yo creo que todas maneras si hay propósitos artísticos que pueden no necesitar nada de la tradición de pronto dentro de las artes audiovisuales hay millones de esferas que no necesitan para nada de la tradición artística porque son nuevas, porque no pertenecen a ese ciclo porque requieren conocimiento de otros campos que no son los campos del arte y hay otros millones de propósitos artísticos que vienen de cruces y tras bases con campos del saber totalmente no convencionales pero todas maneras la tradición sigue ocupando un lugar y hoy en día está pasando en el arte internacional con un fenómeno ambiguo desde el punto de vista del valor quizá no tan bueno pero tampoco tan malo es algo que hay que reconocer que hay que sacarlo por ejemplo poniéndolos en las ferias de artes y todas estas cosas que son tan importantes en los circuitos del arte hoy ha ganado muchísimo peso la tradición del arte.

Los artistas que cultivan desde la tradición propuestas abiertas, ampliadas con tras bases importantes desde la tradición con otros campos. Entonces eso uno lo ve por donde quiera, lo ve en artistas muy interesantes. Como la imaginación se ha posesionado en la creación artística hoy en todos los campos de la creación artística como una manera de contrarrestar ciertas retóricas demasiado ya osificadas o cosificadas que supuestamente fueron retóricas liberadoras en los años 60 pero que hoy en día

pertenecen a las mismas retóricas del arte están del mismo lado que pudieran estar las tradiciones más ortodoxas. Hoy en día hay un reclamo de imaginación creadora que si bien no se ubica en el destino que las tradiciones tenían en el arte si se ubican en ser unas herramientas importantes para producir arte hoy. Entonces están pasando muchas cosas en el mundo del arte están pasando muchas cosas en muchos lugares muchos sectores en muchos campos y la educación artística preparar cada vez más al estudiante de arte para el discernimiento dentro de una cantidad de propósito en los cuales las capacidades las experticias que él tiene las tenga más que descubrir él, que tengan que descubrírselas otros y se hace más importante. Definitivamente la educación artística tiene que implantarse pero tiene que implementarse desde otro lugar, no puede ser la educación artística que nosotros hemos aprendido qué es la educación artística por muy eficiente que esta sea y creo que esto no debe ser al margen incluso de las disciplinas más ortodoxas del arte, yo pienso que hasta un bailarín más ortodoxo de Ballet o hasta un músico preparado para los repertorios sinfónicos mas oxidetocentristas y ligados a los cámenes clásicos más bien debe tener una mentalidad de discernimiento ampliado. No debe tampoco ser educado en que la única posibilidad del artista en el arte es ser respetuoso, cuidadoso y absolutamente servidor de la tradición porque creo que eso es un error entonces yo sí creo que el arte aquí podría tener la intención de ubicarse por estos caminos.

X. Patiño: Desde tu punto de vista, bueno cuando tú llegaste aquí al Ecuador y realmente se revolucionó un poco sobre todo aquí en Guayaquil el tema artístico podemos decir que hay un antes y un después de la llegada de Lupe Álvarez, realmente cambió, el arte cambió porque como lo veía mucha gente con todo umbrales con toda la discusión que hubo al principio tan buena, ese proyecto del MAAC que lamentablemente abortó que está muerto por cuestiones ya políticas que no nos interesa

pero si en el campo de la educación que es el que ahorita me interesa. ¿Cuáles crees que son las dificultades más importantes con las que te has encontrado dentro de la educación artística sobre todo ahora que hay una serie de cambios porque debemos reconocer que hubo un antes y un después con tu llegada aquí a Guayaquil sobre todo en el mundo de las artes en la forma de verla en la apreciación y todo lo que sucedió en aquel momento también debemos reconocer que hay un antes y un después con este gobierno que vino a implementar unos cambios que han sido realmente podemos decir que hasta traumáticos en el mundo de la educación en general y que si ha venido a tocar en el mundo de las artes que creo que no se ha tomado en cuenta las singularidades o las particularidades que tiene el arte con respecto a la educación general, tú ¿cuáles crees que son las dificultades más importantes con las que hayas tenido que lidiar?

Lupe: Bueno yo creo que las dificultades más importantes, la confrontación que creo que si hay con una mirada burocrática a la educación yo creo que ese es el reto que tenemos yo creo que hay buenas intenciones yo creo que el gobierno quiere revolucionar desde ese lugar, la educación artística y las mentalidades que hay con relación con ellos pero creo que lamentablemente el surgimiento avasallador de una burocracia que necesita justificar. Todo el mundo sabe que la burocracia estatal está ahora ganando unos salarios impresionantes que hay mucha gente diríamos que ha decidido moderar sumamente su discurso a partir de que entra en una posición de poder y en un status que no ha tenido nunca y que tiene que conservar y que eso lo hace ser menos crítico o por lo menos si es crítico tenerlo en el interior y no expresarlo. Creo que no ha habido suficientes discusiones en ese sentido que el peligro de la educación que se plantee como mandato de estado y no como una reflexión realmente autónoma desde el punto de vista de necesidades de cuestiones que rebasan programas políticos concretos, yo creo que ese el problema más grande y obviamente la falta de personal capacitado

pensar que no es para nada en el momento que yo llegué aquí ya que hoy en día hay muchísimos profesionales en el Ecuador pero lamentablemente hay muchísimos profesionales en el Ecuador con muy buenas intenciones muy buena formación pero que hay ciertas paradojas en sus discursos planteándose diríamos dentro de cuestiones que ya han rebasado todos estos lugares fijos de la tradición y planteándose ya como proyectos ya de coloniales y ampliados en los estudios y campos del saber de las ecologías de las mentes de las ecologías de los saberes. Sus formaciones han estado orientadas a un pensamiento anglosajón que de todas maneras ha prestado los conceptos básicos y yo creo que aquí falta una actividad muy importante de producción de conceptos que tengan que ver con entender, desmenuzar, debatir, pensar que nadie tiene la última palabra de las situaciones que aquí realmente se han dado de una manera amplia no desde el punto de vista de un proyecto central, porque un proyecto central ya se sabe desde hace muchos años toda la historia de este país y muestra de un proyecto central no es la solución de este país porque un país que se declara diverso multiétnico, multicultural. Un proyecto de estado siempre tiene que ser un proyecto negociador con la diferencia y la negociación con la diferencia no puede ser retórica tiene que ser real y la negociación de la diferencia pasa por reconocer que las condiciones de plantación de proyectos están ubicadas en lugares diferentes, por cuestiones diferentes, con profesionales diferentes, con mentalidades diferentes y yo creo que ahí hay un problema que todavía no sé hasta qué punto porque también estos gobiernos muy centralizados con una burocracia muy gorda suelen mantener un secretismo en torno a las cuestiones que se dirimen de hecho todos los días tiene que entrar a facebook ver los debates que hay ahora con la cuestión de ocho y medio, las festividades de cine, que se integrará el Ministerio de Cultura que si había planteado puestas del sector y el sector dice que no que eso es mentira siempre alrededor de todas estas cosas hay una cosa secuales en las

grandes esferas eso lo hemos visto con el proyecto de la Universidad de las Artes otra cosa es lo que llega a las personas que realmente tiene en sus manos el hacer de todos los días de este tema.

X. Patiño: ¿Cómo ves tú el proyecto de la Universidad de las artes en relación a bueno me dijiste al comienzo que no es tan importante que venga un estudiante con estudios previos hoy en día. **Lupe:** De Artes no,

X. Patiño: De artes no, para entrar a estudiar a una universidad.

Lupe: Para nada. El hecho en ningún lugar del mundo yace que entren a ningún lugar específico, no es necesario. No es imprescindible, ah no, no para ser músico de la sinfónica obvio. No para ser músico en el sentido un estudiante que aspire a entender todos los recursos musicales que tiene la tradición para poder reusarlos o reinvertirlos e incluso de manera ampliada que es lo que te digo tiene que pasar por la tradición, no hay modo.

X. Patiño: Eso es en el campo de la música y en teatro también

Lupe: En el campo de la pintura también, en el campo de ciertas ya te digo de propósitos que tienen una alianza específica con las herramientas que la tradición ha aportado pero en otros no para nada.

X. Patiño: Claro eso lo sabemos.

Lupe: En un Instituto de Cine nos hace falta que meta gente de este tema de añacales ni de literaturas, de algunas esferas de la música por ejemplo no hace falta para nada, de artes sonoras, que tienen que ver con el sonido pueden venir de otros lugares de otros campos de tras bases con el arte con las ciencias exactas, con las ciencias, matemáticas, con la robótica, con la biología no tienen que venir para nada estudiantes de artes específicos, lo que no quita que un estudiante que venga del sistema de arte tenga

algunas herramientas más que como te digo hay una situación ahí teórica que eso no ha sido resuelto, no yo, no ha sido resuelto en el mundo son debates que están en pie. ¿Hasta qué punto necesitan la mentalidad en la tradición prepara o no? Pero efectivamente lo que si pasa es que hay propósitos artísticos que al no haber estado para nada vinculados en la tradición nació después, nacieron con otras mentalidades, bajo otros paradigmas de procesamiento simbólico, bajo otros paradigmas del conocimiento y del hacer no lo necesitan. Entonces tú vas a ser institutos de artes, que es para mí la solución más viable, lo veo en el mundo como los más viables son los institutos, lo que son los institutos. A pesar de que hay gente que detesta la idea porque piensan que el pensamiento con carácter universitario es mucho más enriquecedor pudiéramos decir detracta de los institutos pero hay millones de lugares donde todos estos propósitos pudiéramos decir tienen institutos. Hay maitia, de hecho todos estos paradigmas transdisciplinares no vienen del mundo del arte vienen de un maitia, las relaciones con la informática, con la robótica, con la biología, con entender pero sin embargo tienen una raíz por ejemplo en la reinterpretación de las relaciones entre el arte y la ciencia por ejemplo en periodos remotos de la tradición artística como puede ser el renacimiento por ejemplo y la figura de Leonardo, la figura de la gente que leyeron o hablaron el lenguaje en códigos matemáticos, en el lenguaje de la naturaleza, Hay muchísimos campos de cruces y de fronterizos que hoy en día no son controlables desde el punto de vista, por eso que me enfrento todos los días al estudiante de arte y el estudiante de arte cada vez tiene que tener una losa para buscarse él mismo e identificarse el mismo como sujeto creativo, no que te lo digas tú ni lo diga el otro para identificarse él mismo como sujeto creativo y la única manera de identificarse él mismo como sujeto creativo es tener muchos referentes y saber que esto existe y por qué caminos va sin retóricas porque esos fenómenos artísticos no tienen retóricas no han incorporado retóricas

porque no tiene paradigmas detrás de ellos son otros tipos de procesamiento simbólico que no están en los paradigmas de la tradición del arte eso pasa casi en todas las ciencias hoy en día. La enseñanza del arte están en precario hay muchísimo precario, primero por problemas sociales porque el mundo de la imaginación y la creatividad cada vez está más entendido en una zona fronteriza con el arte antes se entendía q el creativo era el artista por excelencia, no ya la creatividad y la imaginación está en modos de vida y en maneras de relacionarse con el mundo cada vez más amplio. Entonces identificar eso también es un reto del sistema artístico. Bueno cuando hay que recurrir a memorias, saberes sociales, conocimientos que no están para nada vinculados con el mundo del arte, donde hay un capital de creatividad e imaginación muy amplias.

ENTREVISTA A DAVID PÉREZ MCCOLLUM GALERÍA DPM

X.P: XAVIER PATIÑO

D.P.MC: DAVID PÉREZ MCCOLLUM

X.P: ¿David tu como ves el escenario artístico guayaquileño y pensando o relacionándolo o mirándolo con un antes o un después del inicio de la educación artística en Guayaquil?

D.P.MC: Mira te digo que siempre utilizo las palabras que casualmente acabas de mencionar hay un antes y un después del itae, eso esta clarísimo, no, y no solamente que esta claro en que los eventos artísticos del país se lo están ganando mayormente los artistas que salen del itae, a mi como galería, acuérdate q yo tenía por decirte el 80 o 90 por ciento del staff de artistas extranjeros, antes del itae y eso ya dejo de serlo ¿Por qué? no solamente por una evolución de actitud personal con respecto al medio local, no, más allá que eso es porque ya uno tiene con quien contar para poder trabajar, antes no tenía con quien contar o no habían tantas opciones entonces eso ha cambiado paulatinamente que no te digo de hoy 2013 de la cabeza ya para el 2007 el 80 por ciento es ecuatoriano o 2008 y eso es producto del ITAE porque son casualmente los artistas del itae los egresados o estudiantes en ciertos casos que son parte de la galería, entonces es una cosa pragmática y eso mismo por ejemplo yo ahora me estoy yendo a la feria de Lima entre otros del itae Dennys Navas viene conmigo, por decirte,.. Raymundo Valdez iba a venir conmigo, es un artista de la galería del ex itae hay un antes y un después muy claramente y no solamente en lo más claro y más pragmático para mí que es mi staff de

artistas que ya está revertida esa relación extranjeros-ecuatorianos inversamente revertido es que también los premios de la ciudad y del país.

X.P: ¿Entonces tú crees q ese cambio ha tenido que ver mucho con la educación artística o sea la educación artística es fundamental en un artista David?

D.P.M: Es indispensable como tener q ir a buscar un médico a un lugar porque no hay médicos NO hay escuela de medicina ya hay artista ya hay gente educada y estos artistas no solamente son para trabajar localmente con los cuales uno ya puede salir a ferias fuera de la fronteras ecuatorianas porque tienen una cabeza educación para poder trabajar con ellos.

X.P: Tú crees q.... como ves tú, no sé si lo conozcas en todo caso pero las Bellas Artes como lo ves tú en el medio artístico guayaquileño es importante, no tan importante habría q potencializarlo.

D P MC: ¿Tú dices el Instituto de Bellas Artes?

X P: No, el colegio de Bellas Artes que es de segunda enseñanza, es un colegio, no instituto superior, sino un colegio.

X.P: Del que salí yo, Velarde, Restrepo etc.

DPMC: Mira del colegio Bellas Artes no tengo a nadie en la mira nadie en mi mapa de interés, No tengo un artista de interés que sepa que viene del bellas artes, los artista de mi interés han sido egresados del itae profesores del itae, no, o en ciertos casos los otros artista de la galería son autodidactas como es el caso de Cardoso que tuvo el mismo problema que en Guayaquil en bellas artes que en cuenca se tuvo que retirar del bellas artes de cuenca porque para él, en su momento no lo educaba, no, entonces de las bellas

artes especialmente de Guayaquil no tengo nadie de interés en el mapa es más me pregunto si sigue existiendo el bellas artes.

X.P: Si si si existe.

D.P.M: Bueno pero no lo veo de interés ahora podrá haber concursos, artistas digno, individuos pero no me han llamado a la retina la atención

X.P: Bueno Hay algunos q vienen del bellas artes que son estudiantes del itae no o sea se gradúan como bachilleres en el bellas artes y continúan sus estudios en el itae.

D.P.M: Bueno pero ya los conozco vía itae

X.P: Vía itae, por supuesto Tu crees que para ti es importante q la educación artística comience en niveles básicos, su formación?

D.P.M: Indispensable, eso está clarísimo a mí me llama mucho la atención el trabajo que está haciendo Sofía Fioravanti en Cruz del Sur y creo q también en Balandra son chicos de secundaria y fui a un muestra el año pasado de los de quinto y sexto curso me llamo tremendamente la atención es más te acuerdas q t escribí al respecto, le escribí a Rody a Saidel porque yo digo primero q hay están ya gente con mejor nivel para el itae porque no es lo mismo tener q educar a alguien q viene sin base alguna y tienes q ir mas atrás con más años encima de cada individuo q coger individuos q ya vienen con un nivel bastante decente de formación y llevarlo al Instituto Superior, el itae, a un nivel q pueden avanzar mejor entonces ya se ve frutos en este colegio q es uno de los muy pocos colegios q están haciendo un trabajo....

X.P: Bueno, Sofía fue estudiante del itae.

D.P.M: Sofía fue estudiante?, yo no sabía esa parte, se q se había especializado en Italia, no, Fernando Falconi está haciendo un trabajo interesante todavía no veo a los chicos en el colegio de Schoenstatt Montetavor hay esta Fernando Falconí de profesor tiene un grupo de ocho, Fioravanti tiene un grupo mucho mayor entonces si definitivamente la educación debería de empezar lo más temprano posible.

Este fin de semana estuve en Cuenca por temas personales, coincidí en un hotel con un amigo mío que su esposa y la familia de su esposa llevan a delante un colegio local no, no me preguntes el nombre cual es... pero creo q es nuevo mundo, perdón, Liceo Panamericano entonces fuimos a la casa de Pablo Cardoso como algo de turismo, fuimos a hacer un poco de cosas entre ellos llame a Pablo que iba a ir donde Pablo le dije no te molesta que vaya con unos amigos entonces fuimos y Pablo comenzó a mostrarle lo de él algo le digo muéstrame algo histórico porque lo que tenia era las últimas cuatro piezas y yo tome la palabra hablando sobre las diferente épocas de Pablo y cosas que conllevan al artista pensar y desarrollar sus carreras después de que estuve donde Pablo me dice Beatriz Manrique de Fernández, me dice, David, no conocía de que tanta profundidad podría haber en el arte y no sabía q tu tenías un compromiso tan grande pero el punto es más allá de esos pequeños elogios personales era la sorpresa de ella que el arte puede ser tan complejo e interesante que había todo un desarrollo de preparación intelectual y de compromiso profesional dentro de las artes, Y le llamo tremendamente la atención q bueno comentario del momento que ella dice ¿cómo poder llevar esto a mis alumnos? tienen primaria y secundaria... y por ahí me menciono voy a ver porque algo me ha hablado tal persona del medio a ver si la llevo para que me haga unas charlas. Eso es lo importante pero también nos damos cuenta que docentes no conocen, gente encargada de la educación básica no conoce y al llegar ellos a conocer

pueden despertar en ellos ya el interés para llevar estas disciplinas a las bases, pero no saben, se me ocurre hay q hacer una invitación es a ellos.

X.P: Y tú crees q sería bueno q a la final por medio de la ley ahora q se está cambiando la educación como todos sabemos súper drástico ya es otro país del que estamos hablando, en el campo de la educación se están viendo cambios q han sido traumáticos incluso para ciertas personas y para ciertas instituciones que por medio de la ley que se diga que la enseñanza artística en todos los niveles este manejada por profesionales del arte por ejemplo graduados de la universidad, de los institutos tengan la opción de dar clases en escuelas y colegios para que puedan realmente cumplir un pensum académico real, o sea que el joven q este en la escuela q no vaya a ser artista pero q todos sabemos que la educación artística dentro de la educación normal es fundamental porque va a ser un mejor ciudadano un tipo consiente un tipo respetuoso con el ambiente con su entorno con el ser humano porque el arte te da esas posibilidades teniendo en cuenta q cuando mandas a hacer un trabajo se contextualiza, entonces el chico comienza a tener conciencia de lo que tiene a su alrededor pero cómo llega a eso, si no es a través de un monitor, el monitor seria el profesor q lo va enrubando, encaminando no para ser artista posiblemente le encante el arte desde ese momento, no va a ser un artista va a ser un observador pero aparte de eso lo va a ser un mejor ser humano.

¿Tú crees q sería bueno q la educación artística este manejada por artistas o tú lo ves como una cosa que sea indiferente?

D.P.MC: Bueno te respondo, me encantaría pensar q los mejores médicos sean los profesores de los futuros médicos, así mismo acá me encantaría pensar que los mejores artistas y los mejores educadores de las artes vayan a las universidades a dar esas disciplinas eso sería indispensable, ahora las leyes ojala las manejen bien porque

sabemos q las leyes a veces están llevadas de un manera política y no necesariamente cumplen su fin, pero sabiendo que tenemos pensum en diferentes materias matemáticas, historia, historia del país, historia universal, bueno arte y ciencia, arte y ciencia y sabemos que en este mundo globalizado de hace rato no podemos pensar que se estudie exclusivamente el folklore o el arte local porque el mundo es mucho más que eso

X.P: Y hoy en día más

D.P.M: Y debería existir así como existe matemáticas, historia del arte, ciencias naturales entre otras, el mundo de las disciplinas de las artes es muy amplio ojala que haya una buena ley y lo lleven bien y los que tienen que darlo sean las personas preparadas y q viven de eso o sea vive dentro de ello y q son... por ejemplo yo tuve un muy mal profesor entre otros en secundaria, de instrucción física creo que era un ex basquetbolista perfecto nos hace correr, otros deportes a parte del basquetbol, pero me lo pusieron como profesor de geografía económica fue terrible, fue el peor profesor de geografía económica porque el señor no estuvo educado al respecto, simplemente fue a cubrir un bache, un ejemplo, no puedes coger como profesor de las artes a una persona q dice mira hay un sueldo de 15 dólares la hora y sabes que no vas a contratar a otro mándalos a dibujar, preséntales un slide bájalo de google y dile mira esto es así, píntate algo, no algo tiene que ser por profesionales

X.P: Regresando al tema tuyo de la galería y los artistas como ves tú la proyección de los jóvenes artista q estas manejando q han salido a hora ultimo con esta instrucción no necesariamente del itae por mas q sean solamente del itae esta instrucción ha servido indiscutiblemente como ya lo dijiste para q ellos estén ahorita en el sitio q ahora están, como tu ves, que conoces un poco el tema internacional q has tenido la posibilidad de viajar conversar con artistas jóvenes de otros lados, tu como los ves a estos jóvenes

guayaquileños ecuatorianos en relación a estos jóvenes artistas latinoamericanos posiblemente q tu conozcas cuales tú crees sus posibilidades de salir adelante.

D.P.M: Te digo el talento de un gran grupo siempre se destacan unos pocos pero la media ha subido cualquier cantidad o sea el nivel de preparación del gran grupo es muy superior a lo q podíamos pensar en galladas autodidactas del pasado.

D.P.MC: Y mi experiencia ha sido bastante grata porque también veo q tienen un entendimiento ético dentro de la profesión lo cual no existía antes es una suma de generación más otra cosa puede ser pero es la educación también, le estas enseñando el mundo de los grandes destacados maestros ellos están entendiendo q fueron unos profesionales tu no puedes estar enseñándole Dany Hers o enseñándoles Andy Warhol, o enseñando lo que le tengas q enseñar sin saber q fueron grandes profesionales uno q otro por sus motivos de línea artística puede ser que per versan el sistema pero están trabajando en el sistema, no, entonces se siente que es una calidad humana, una calidad de profesional muy distinto a los anteriores y eso te permite más el talento poder decir me puedo proyectar muy probablemente con estos individuos porque tienes que empatar el talento pero con la parte profesional o sea la parte ética, la entrega, el cumplimiento, la responsabilidad y eso yo siento q hay mas hoy que antes, y la calidad el nivel de esto que se está produciendo si es que no tiene una etiqueta artista ecuatoriano te vas a otros lados sin ningún problema, vas a las ferias sin ningún problema mira que mal o bien han habido algunos no precisamente del itae pero hablando como generación y ya vendrán los del itae porque son más jóvenes, tú ves a Santillán q está en sus 32 años, ya se proyecta con un nivel de profesionalismo diferente a muchos otros autores de otras épocas, el chico Fernando Falconí también estuvo en la bienal de Venecia, este chico ya dentro del itae Denny Navas yo lo veo muy bien perfilado, es serio es más no solo tú me lo recomendaste también me hablo de él otros profesores como Saidel Brito, obviamente

aprovechando la mitad pero se q tienen ustedes unos roles muy puntuales están viendo como los chicos se comportan no solamente que tanto talento si no cómo se comportan.

X.P: Claro, eso es fundamental.

D.P.MC: Eso es fundamental, hasta para tener armonía dentro de un cuerpo de trabajo muy cercano porque aquí es el artista y el dueño, aquí no hay gerente de áreas, departamento de relaciones sociales ni mucho menos es tu a tu; el talento lo tienen para continuar,... ya que el comercio se está despertando recién pero lo lento de la parte comercial pero ya activado como se ve; y los individuos q está ofreciendo el medio puntualmente el itae porque es la única institución que te prepara específicamente para esta carrera, yo le veo luz al túnel a este túnel negro pero hay una luz que cada día es más grande yo me estoy proyectando el resto de mi vida ser galerista y trabajando con ecuatorianos más que con extranjeros y no por bandera por ser práctico esta la calidad de profesionales y están a lado tuyo para que me voy a ir tan lejos y después si está el corazoncito Ecuador pero no todo es bandera.

X.P: Aquí es calidad, talento.

X. P: Ok David te agradezco un montón.

ENTREVISTA A RODOLFO KRONFLE CHAMBERS

XP: ¿Cómo ve usted el escenario artístico de Guayaquil?

RK Luego de un período bastante árido en cuanto al número de artistas activos y operando propositivamente (décadas del 80 y del 90) ha surgido, en gran medida por iniciativas como el ITAE, una legión de productores jóvenes que han transformado no solo la escena del arte contemporáneo, sino la dinámica cultural de toda la ciudad. Esto es cierto al punto de que una ciudad que estaba rezagada se posicionó como el punto focal del arte en el país.

XP: ¿Usted considera importante estudiar formalmente arte hoy en día? Y por qué?

RK: Creo que es indispensable, como en todo campo habrá excepciones a la regla, pero la profesionalización de las actividades artísticas es casi un requisito para poderse desenvolver en el mundo de hoy. En esos estudios se adquieren herramientas intelectuales que van más allá de las habilidades técnicas, se actualizan los conocimientos de un determinado campo y se construyen las redes de intercambio (“networking”) que van a ser fundamentales para la circulación y posicionamiento profesional.

XP : ¿Cómo cree usted que se ha manejado la educación artística en Guayaquil.?

RK De manera muy limitada en el período previo al ITAE donde sólo se tenía la opción de la Escuela de Bellas Artes que como se sabe es tan solo para el ciclo de secundaria. Se sentaban ciertas bases para el manejo de determinados rudimentos técnicos pero el lado académico era muy débil, los profesores nada actualizados con los

desarrollos del arte más allá de la propia comarca. Alguien graduado de bachiller ahí con verdaderas aspiraciones de profesionalizar su actividad tenía que salir de Guayaquil para continuar sus estudios o convertirse en un autodidacta, si bien esta opción ha sido viable para unos pocos es por otro lado la causa fundamental del grupo reducido de artistas notables que tuvo la ciudad por décadas.

XP: ¿Qué piensa usted del colegio de Bellas Artes, cree que es importante para el desarrollo de las artes en Guayaquil?

RK Me parece que visto como parte de un engranaje mayor es positivo. Es decir que el colegio de Bellas Artes puede ser la principal cantera de la cual se alimenten las universidades. Aquello no implica que su estructura debe permanecer estática y sin cambios, debe actualizarse y su plana de profesores despojarse de ciertos prejuicios.

XP: ¿De que manera considera usted, que ha influido las facultades de artes (UEES) y el ITAE, en Guayaquil?

RK Todas juegan un rol en la ampliación de una base crítica de receptores para las artes, cosa que genera a su vez un efecto multiplicador, y por supuesto cierto porcentaje de sus egresados se van convirtiendo en artistas que van a dinamizar la escena local y que están cambiando el cariz de esa Guayaquil estereotipada únicamente como polo industrial y comercial.

XP: ¿Cuáles son serían para usted los puntos pendientes en la educación artística en Guayaquil?

Creo que hay una demanda de mejoras de infraestructura educativa y de recursos para refrescar permanentemente el profesorado con invitados extranjeros que vengan a

compartir sus experiencias por periodos de mediano plazo. Esto por supuesto es un tema de políticas educativas y de recursos. Lo otro que es fundamental es como la academia entronca con las instituciones culturales, dinámica que está lejos de fluir adecuadamente. Debe haber más complementación y puesta en valor, cosa que no ocurrirá hasta que se profesionalice el manejo de estas últimas.

FECHA:

No.

Encuesta dirigida a personas que se dedican a actividades artísticas-culturales

Objetivo:

Conocer la necesidad de un sistema de educación artística para estudiantes de todos los niveles educativos de la ciudad de Guayaquil.

No olvide que de la veracidad de sus respuestas depende el éxito del estudio. Esta encuesta es anónima.

Información general

1. Condición del informante

Directivo Docente Estudiante Galerista Crítico Gestor(a) Cultural

2. Años de experiencia en el campo artístico

De 0 a 10 años De 11 a 20 años De 21 a 40 años De 41 años y más

3. Sexo

Masculino Femenino

4. Trabaja

Si No

Encuesta

Instrucciones:

Lea detenidamente cada uno de los ítems y marque con una X en el casillero de la derecha que usted crea conveniente. Tomando en cuenta los siguientes parámetros:

5= Muy de acuerdo 4= De acuerdo 3= Indiferente 2= En desacuerdo 1= Muy en desacuerdo

No.	ITEMS	5	4	3	2	1
1	La educación artística es importante para el desarrollo de una sociedad					
2	Deben existir escuelas, colegios, institutos o universidades que se dedique a la formación artística formal en Guayaquil					
3	Las personas tienen derecho a escoger al arte como una profesión					

4	Debería existir un colegio de Bellas Artes en la ciudad de Guayaquil					
5	El aprendizaje del arte debe ser cultivado desde la infancia.					
6	Es relevante recibir instrucción académica en la formación artística					
7	Le hubiese gustado empezar antes de la adolescencia, en el caso hipotético o real de que usted se dedicara a las actividades artísticas-culturales					
8	Nuestra sociedad se beneficiaría en muchos aspectos con artistas formados académicamente					
9	Considera usted que se ha dado un buen manejo a la educación artística en la ciudad de Guayaquil					
10	Las políticas culturales ayudarían y fomentarían el desarrollo integral de la educación artística en Guayaquil.					
11	Los artistas con preparación académica formal tienen más oportunidades que aquellos que no la han tenido					
12	Los artistas formados académicamente construyen un escenario artístico sólido en nuestra ciudad					
13	Guayaquil es una ciudad propicia que facilita el desarrollo de un sistema de educación artística.					
14	El arte es como cualquier otra profesión seria y formal del saber humano.					
15	La nueva ley de homologación del Bachillerato afecta al desarrollo de un proceso académico en las artes					
16	La nueva ley de homologación del bachillerato contribuye a fortalecer la enseñanza artística como sistema unificado de educación en las artes					
17	Debe existir un proceso de enseñanza – aprendizaje en escuelas y colegios que articulen a institutos y Universidades especializadas en artes.					
18	El estado ecuatoriano debe invertir en los procesos de enseñanza – aprendizaje en escuelas y colegios que articulen la educación artística en universidades especializadas en artes.					

Comentarios:

.....

.....

.....

.....

.....

.....