

Capítulo 1

Marcos de referencia

En este apartado se examinan algunos referentes normativos y teóricos que fundamentan la propuesta de investigación aquí desarrollada, y, por consiguiente, aportan elementos para plantear un análisis sobre cuál es el impacto que ha tenido la educación artística en las instituciones de educación pública de la ciudad de Cali, Colombia, a partir de las percepciones, los discursos y las prácticas reflejados en las narrativas de los docentes encargados de la formación en estas áreas y quienes fueron actores clave en el desarrollo de este trabajo. Así mismo, se presentan algunas investigaciones que constituyen antecedentes destacados para la formulación del problema de investigación y sirven de punto de partida para el estudio y la reflexión propuestos.

En este sentido, estos referentes no tienen como objetivo ofrecer un panorama exhaustivo de la literatura en el ámbito de estudio, sino, más bien, ubicar la investigación en un contexto normativo y teórico particulares, y esbozar cuáles han sido las concepciones, tendencias y problemáticas que se han enfrentado en relación con el lugar que ocupan las disciplinas artísticas en los contextos educativos públicos. De este modo, las narrativas que se recogen en este estudio pueden ponerse en discusión con un marco de análisis más amplio y avanzar en la labor de proponer nuevas consideraciones con respecto a la cuestión estudiada.

Las normas legales de la educación artística en Colombia

Ley 115 de 1994, Ley General de Educación

Esta ley establece la educación artística como una de las áreas fundamentales y obligatorias en el currículo colombiano, para los niveles de básica y media. También otorga la posibilidad de profundizar en el campo de las artes, según los intereses de la institución y las vocaciones de los estudiantes.

En este contexto, se plantea la educación estética y artística, concebidas como parte esencial de la formación integral del ciudadano colombiano, que necesita desarrollar su sensibilidad y su capacidad de

valoración estética, y ser capaz de despertar emociones artísticas, sentimientos de bondad y belleza.

Es necesario señalar que en esta ley el arte se entiende como esa disciplina que hace sensibles a los estudiantes al mundo que los rodea, al tiempo que los convierte en seres afectivos, comprensivos y solidarios.

No obstante, todo indica que las posibilidades y aperturas pedagógicas que ofreció la Ley 115 en su momento no se pudieron desarrollar cabalmente. Frente a este panorama, conviene traer a colación los puntos clave que a lo largo de su magisterio pedagógico ha planteado el maestro y filósofo colombiano Julián de Zubiría sobre esta ley:

- Buena parte de su importancia se debe a que representa un logro alcanzado mediante un diálogo constructivo entre el Gobierno, Fecode y el Congreso de la República.
- Después del 98 se debilitó junto con el Movimiento Pedagógico.
- La ley no logró la transformación que se buscaba. Fue abandonada por Fecode y por el Congreso.
- En los gobiernos de Pastrana y Uribe se vino una contrarreforma.
- Era una ley que favorecía la participación, la autonomía y la democracia.
- Permitía construir Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en cada institución educativa, verdaderas comunidades educativas y currículos alternativos.

Decreto 1860 de 1994

Este decreto reglamenta la Ley 115 en lo pedagógico y organizativo. Por lo tanto, se destacan aquellos aspectos que tienen que ver con lo artístico o que posibilitan su desarrollo. Específicamente, en el capítulo III, que consta de 14 puntos, se describe la naturaleza del PEI. A continuación se exponen algunos de estos puntos:

- El punto 6 se refiere al desarrollo de acciones pedagógicas para el uso del tiempo libre.
- El punto 11 aborda la evaluación de los recursos físicos.
- El punto 12 expone las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones locales y regionales.
- El punto 14 trata sobre programas de carácter no formal e informal vinculados al desarrollo de objetivos especiales de la institución.
- El punto 15 da cuenta del hecho esencial de que cada institución es autónoma en la adopción de su PEI, sin más limitaciones que la ley.
- Por su parte, el capítulo IV discurre sobre orientaciones curriculares, del que se destacan los siguientes puntos:

- El artículo 36 está referido a proyectos pedagógicos, entendidos como una actividad dentro del plan de estudios destinada a la solución de problemas del entorno social, cultural, científico y tecnológico del estudiante. Debe obedecer claramente al desarrollo de los intereses de los educandos.
- El artículo 46 se centra en la infraestructura escolar, en relación con la necesidad de contar con espacios suficientes y adecuados para el desarrollo de las actividades artísticas y culturales, y la ejecución de los proyectos pedagógicos.
- El artículo 59 aborda la utilización adicional de las instalaciones escolares y la necesidad de dar prioridad a proyectos educativos no-formales y a la creación de grupos de interés para el uso creativo del tiempo libre.

Es interesante resaltar que en este decreto se hace referencia a dos conceptos: la formación integral y la identidad cultural, que, como se podrá observar en el apartado dedicado al análisis e interpretación de resultados, son fundamentales en el posicionamiento subjetivo de los docentes entrevistados en relación con cómo se percibe la educación artística dentro de sus instituciones.

Decreto 2105 de 2017, relativo a la jornada única

Este decreto ha abierto la posibilidad de ampliar las actividades artísticas y culturales de las instituciones educativas. En lo esencial, considerando los objetivos de esta investigación, se refiere a lo siguiente:

- Aumentar el tiempo de las actividades académicas.
- Fortalecer a los estudiantes en la formación de las áreas obligatorias y fundamentales.
- Mejorar la calidad educativa.
- Favorecer y fomentar las actividades pedagógicas que promuevan los derechos humanos, la paz y la democracia, e incentivar las prácticas deportivas, artísticas y culturales, y la recreación y la protección del medioambiente.

Documento 16 del Ministerio de Educación Nacional

Este documento, titulado “Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media”, constituye uno de los hitos más relevantes que se han producido en términos de política gubernamental para el desarrollo de la educación artística en básica y media en Colombia. En este sentido, resulta fundamental señalar cuáles son los objetivos propuestos por el MEN en estos lineamientos:

- La propuesta principal del Documento 16 del MEN es que las prácticas artísticas en las escuelas y colegios oficiales contribuyan al enriquecimiento de las competencias esenciales de la educación básica, que son: comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas.
- Se propone un diálogo entre las competencias de la educación básica, ya señaladas, y las competencias artísticas, identificadas así: competencia sensible, competencia estética y competencia comunicativa.

Además, este documento reconoce que la enseñanza de las artes favorece otras competencias: la creatividad, la expresión simbólica, el pensamiento crítico, la cohesión social y la identidad nacional. No obstante, el énfasis está puesto en las tres competencias seleccionadas: lo sensible, lo estético y la comunicación. Esto significa que su mayor preocupación es identificar las competencias de la educación artística que contribuyen al desarrollo de las competencias básicas de las instituciones educativas. Es claro, entonces, que el arte en las instituciones oficiales es o debe ser puesto al servicio de las otras asignaturas del currículo.

Sin embargo, la cuestión de las “competencias” ha generado un intenso debate no solo alrededor de su concepción, sino sobre cómo estas operan. Están definidas como “saber hacer en contexto” o como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras, que facilitan el desempeño de una actividad.

Este es, de hecho, un concepto bastante complejo. En su crítica al modelo educativo colombiano, el pedagogo Julián de Zubiría propone para la educación básica tres competencias básicas y distintas: enseñar a pensar, enseñar a convivir y enseñar a comunicar (Figura 1).

Esto significaría una reforma del currículo que todavía no está considerada. Desde la perspectiva de los profesionales ubicados en el campo de las artes, estas tres competencias están implícitas en la formación y en las prácticas artísticas. Son parte de su esencia disciplinar. No obstante, la idea de que las competencias artísticas puedan ponerse al servicio de las competencias básicas no parece haber dado muchos resultados.

En un giro hacia otras competencias, el Documento 16 del MEN propone tener en cuenta para la formación básica tres tipos de procesos propios de las prácticas artísticas: recepción artística, creación artística y socialización o comunicación de resultados. A continuación se comentan brevemente las implicaciones de cada uno.

En el caso de los procesos de recepción estética, estos se refieren a la formación de espectadores, por lo que, debido a su nivel de

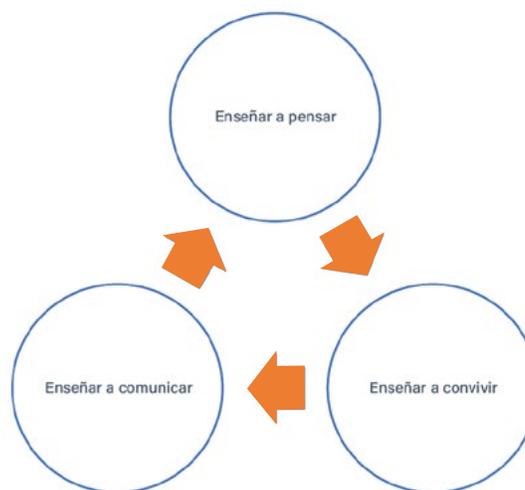


Figura 1. Competencias para la educación básica según Julián de Zubiría.

conceptualización histórica y cultural, resultan muy exigentes en sus necesidades materiales y en sus prácticas artísticas. Por su parte, la educación básica no desarrolla procesos de formación de creadores (es decir, formación de artistas), toda vez que esta no es su finalidad, ni puede serlo. Finalmente, la socialización implica la entrega a la comunidad de productos artísticos elaborados y, de otra parte, significa atender procesos de organización y divulgación de eventos culturales.

El Documento 16 del MEN contiene otras reflexiones relativas a la educación artística y hace propuestas en torno al rediseño de planes de estudio y currículos integrados. Así mismo, plantea el problema de la evaluación en artes, sugiriendo tres líneas de trabajo: las habilidades técnicas, la capacidad estética y la imaginación creadora.

Otras normativas oficiales

- Ley 397 o Ley General de Cultura.
- Plan Nacional de Cultura 2001-2010.
- Plan Decenal de Cultura de Santiago de Cali 2018-2028.
- Convenio 792 de 2018 entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura para el fortalecimiento de la educación artística en Colombia.

Algunas experiencias y estudios sobre la educación artística en Colombia

“Mi comunidad es escuela” (MCEE)

Más que una investigación en el sentido estricto del término, este es un informe que describe un proyecto realizado y orientado hacia la educación artística, y liderado por la Alcaldía de Cali entre 2018-2020, a través de la Secretaría de Educación y la Secretaría de Cultura, junto con otras oficinas gubernamentales. Fue presentado como un “nuevo modelo” de educación para el país. Su consigna de promoción fue muy llamativa: “Volver a creer en la educación”. Uno de sus propósitos fundamentales era poder impactar sobre 170 000 estudiantes, 6000 docentes y directivos, abarcando 91 instituciones educativas públicas de Cali.

El proyecto tuvo un componente de educación artística que fue coordinado y desarrollado en alianza con la Universidad del Valle. Su objetivo principal fue “mejorar la calidad educativa a través del arte”. Para su ejecución se seleccionaron 45 instituciones que estaban diagnosticadas como de bajo nivel en los resultados de las pruebas PISA y Saber. Al finalizar, la Facultad de Artes Integradas (FAI) de Univalle, encargada del componente de arte y cultura, entregó un amplio informe de lo realizado. Este se presenta como un documento de consulta y no de diagnóstico, destinado a ayudar a construir políticas públicas de fortalecimiento de las competencias básicas a través o con el concurso del arte y la cultura.

Se debe tener en cuenta que este informe no se puede tomar como una sistematización de los resultados de la experiencia de MCEE. Es importante indicar, también, que este no hace una evaluación del impacto del proyecto, ni de sus resultados, pues su línea de trabajo está enfocada en brindar insumos a los responsables gubernamentales de trazar políticas públicas para fortalecer las competencias básicas desde las artes.

Con el propósito de conocer mejor la experiencia de MCEE, desde el Departamento de Artes Escénicas de la FAI se hizo una convocatoria abierta para un encuentro con docentes egresados del programa de Arte Dramático que participaron como contratistas en MCEE. En un diálogo con diez de los egresados, directivos del departamento y otros docentes, estos contaron su experiencia y relataron lo que, según su criterio, fueron los aciertos y los desaciertos de este proyecto.

Análisis prospectivo de la educación artística en Colombia al horizonte del año 2019. Universidad Externado de Colombia

Este análisis pone en evidencia cómo a nivel nacional la educación artística no se reconoce ni se valora como área de conocimiento, lo que supone una de las principales problemáticas en el campo de estudio de las artes, así como uno de los desafíos fundamentales que deben enfrentarse en materia de investigación.

También, este estudio identifica unos factores de cambio para mejorar la situación antes descrita:

- Fortalecer la educación superior en artes.
- Definir unos estándares básicos de la calidad de la educación artística.
- Fortalecer la acción de la educación artística en la educación básica.
- Reconocer la educación artística como campo de conocimiento.
- Fomentar la investigación en el campo de la educación artística.

Mapeo de experiencias artísticas en instituciones educativas.

Instituto de Educación y Pedagogía de Univalle

Esta experiencia es el resultado de una tesis de grado que investiga en las seis zonas educativas de Cali el tipo de actividades artísticas que se llevan a cabo en 156 instituciones educativas. El documento registra el nombre de los docentes de cada institución encargados de realizar las actividades artísticas, el tipo de actividad o evento, el espacio institucional donde se desarrolla y su ubicación temporal. La información se condensa en un gráfico con casillas, en el cual se consigna el nombre de la institución, del docente y la descripción de la actividad.

Lo que resulta interesante resaltar, para los efectos de esta investigación, es tomar conciencia del tipo de actividades artísticas que se desarrollan: pintar mochilas, elaborar murales, taller de folclor, taller de salsa, feria de la ciencia y la tecnología, manualidades con objetos de desecho, concurso de canto y baile, montaje de obras de teatro, bailes urbanos a cargo de los estudiantes, diseños publicitarios, aprendizaje de técnicas pictóricas, taller de danzas regionales y prácticas corales, y elaboración de marcos de madera, tarjetas de navidad o de amistad y otros trabajos manuales. En general, se trata de las mismas actividades en todas las instituciones, las cuales, si bien tienen inevitables variaciones, están situadas en el contexto de una misma visión pedagógica.

Nuevas visiones sobre la educación y el arte en la formación escolar

Julián de Zubiría: la crisis de la educación en Colombia

Acerca de la crisis de la educación pública en Colombia, se vienen haciendo de forma permanente diversos análisis y denuncias. Uno de los aspectos principales está referido al marcado retroceso de los últimos dos años en las pruebas PISA y Saber. En este contexto, se ha llegado a plantear, incluso, que en Colombia existe un modelo social de educación segregada, que reproduce la desigualdad social y la separación de clases, razón por la cual se considera que en nuestro país el proyecto de construir un sistema educativo público y gratuito de calidad ha fracasado. Los problemas que se denuncian son múltiples: calidad, cobertura, pertinencia, infraestructura, entre otros (de Zubiría, 2021).

Las reflexiones de Julián de Zubiría, filósofo y pedagogo colombiano, se han conocido ampliamente a través de conferencias, congresos, artículos y libros que reúnen sus ideas fundamentales, las cuales versan, en especial, sobre las formas de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.

Así mismo, su pensamiento se ha caracterizado por plantear una visión crítica de la educación. Algunas de sus ideas se centran en señalar que, en su paso por la escuela, los estudiantes no cambian su forma de pensar y valorar, toda vez que, tal y como está diseñada la escuela, no enseña a pensar, no desarrolla la capacidad de resolver problemas y, en consecuencia, carece de inteligencia práctica. Atendiendo a lo anterior, de Zubiría (2021) considera que debe haber un cambio profundo en el modelo pedagógico, de modo que se pueda abandonar y superar la educación que no enseña a pensar y no desarrolla la creatividad.

En un diálogo con varios actores del teatro La Candelaria de Bogotá, a propósito de qué pensaban de la posibilidad de llevar las experiencias metodológicas de la creación colectiva (CC) a las aulas de clase, se hallaron varios puntos relevantes:

- Ayudaría a transformar las relaciones verticales y jerárquicas de la escuela en otras más horizontales y democráticas.
- La CC favorece la diversidad, los cuestionamientos, la flexibilidad y la creatividad.
- Posibilita, por su espíritu democrático, construir PEI propios, autónomos, alternativos, y verdaderas comunidades educativas integradas.
- Permitiría replantear el aislamiento en el que cada docente realiza su actividad; es decir, promueve el trabajo en equipo, la experimentación, la investigación, la diversidad y la flexibilidad (Julca, 2019).

Estanislao Zuleta: educación y democracia

En el libro de entrevistas titulado *Educación y democracia* (2008), el filósofo colombiano Estanislao Zuleta hace una crítica radical al modelo educativo nacional. A continuación se presenta una síntesis sumaria de sus planteamientos:

- El bachillerato —dice— es la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación colombiana.
- La educación que existe en la actualidad reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. Es un sistema orientado a la intimidación y la obediencia. Una educación concebida para que el individuo rinda cuentas sobre resultados de saberes programados.
- Propone una educación filosófica, basada en tres criterios kantianos: enseñar a pensar por sí mismos, enseñar a ponerse en el lugar del otro y asumir las verdades hasta sus últimas consecuencias.
- Desde el punto de vista económico, la educación prepara fuerza de trabajo calificada, futuros obreros, ingenieros, médicos; es decir, adiestra en funciones y oficios para operar dentro de un aparato productivo y burocrático. En este sentido, prepara empleados del capital, carece de iniciativas, obedece órdenes, gente que se adapta y se anula a sí misma. Este es el modelo de educación en el que estamos inscritos, el modelo de la sociedad industrial, de la sociedad de la información, del desarrollo tecnológico, pero el cual debe cambiar.

Estanislao Zuleta: arte y filosofía

En el capítulo VIII (“Romanticismo y psicoanálisis”), del libro *Arte y filosofía* (1986), en donde se reúne su pensamiento sobre el arte, Zuleta expone la concepción que del hombre tiene el psicoanálisis y cómo esta nace del arte.

Para el psicoanálisis, el arte nace de la facultad representativa del hombre, dado que a través del arte el hombre representa los dramas y las cuestiones esenciales de su existencia. A lo largo de la vida, el hombre enfrenta una serie de dramas que son constitutivos de su ser en el mundo. Por tal motivo, en el proceso de construcción de su identidad el hombre se ve confrontado y transformado constantemente: su identidad sexual, la relación con sus padres, los duelos de separación, la enfermedad. De ahí que el arte exprese y nos interrogue acerca de lo que somos o dejamos de ser.

Ken Robinson: el arte en el currículo escolar

Ken Robinson es un experto mundial en el desarrollo del potencial humano. En uno de sus libros, *El elemento* (2009), expone una

tesis clave para la comprensión de la formación de los niños y los jóvenes en las escuelas básicas. Hay que ayudar a los estudiantes, según su planteamiento, a descubrir aquello que corresponde con sus habilidades y pasiones personales, pues todos nacemos con una capacidad extraordinaria para la imaginación, la inteligencia, las emociones, la intuición, la espiritualidad y la conciencia física y sensorial. No obstante, mucha gente desconoce cuál es su “elemento”, es decir, sus propias habilidades y capacidades, el potencial que se tiene para poder crecer y cambiar, lo que impediría que el proceso de aprendizaje contribuya a la construcción del ser.

Al no estar todos cortados con el mismo molde, la tendencia a la uniformidad en la escuela impide que podamos descubrir la individualidad de nuestros intereses y talentos. De acuerdo con esto, la escuela no solo no te ayuda a descubrir tus capacidades, sino que tiene un efecto de frustración y represión en el sujeto y su proceso de aprendizaje. Generalmente, según la perspectiva de Robinson, los que tienen talento artístico en la escuela son ignorados y rechazados si no son buenos en matemáticas, ciencias o lenguaje y, por lo tanto, son evaluados como malos estudiantes. Lo que Robinson cuestiona es un sistema educativo de masas, diseñado por los intereses económicos de la revolución industrial en Europa y los Estados Unidos. Este sistema, que infravalora la diversidad de las capacidades humanas, agota la creatividad de los niños y los jóvenes. La paradoja resultante es que, en el siglo XXI, que ya corre a gran velocidad, el tipo de profesionales que necesita la sociedad deberán ser personas creativas, flexibles, innovadoras y capaces de pensar por sí mismas.

Elliot Eisner: el papel de las artes en la formación escolar

Este profesor de arte y educación en la Universidad de Stanford ha sido uno de los investigadores fundamentales en relación con el papel que cumplen las artes en la formación escolar. Eisner, en su libro *El arte y la creación de la mente* (2004), donde se ocupa de cómo las artes transforman la conciencia, expone que uno de sus objetivos es contradecir la noción de que las artes tienen poco que ver con la reflexión intelectual, que son prácticas inscritas en esencia en torno a las emociones y los sentidos, pero no en la mente. Esta perspectiva sostiene, por el contrario, que las formas de pensamiento más complejas tienen lugar cuando se crean imágenes, ya sean visuales, coreográficas, musicales, corporales o literarias. Su tesis es que el trabajo en las artes suscita, refina y desarrolla el pensamiento.

Eisner subraya cómo el sistema nervioso es el órgano de la mente, pues los sentidos constituyen nuestras primeras vías hacia la conciencia. Entendemos y experimentamos nuestro entorno a partir

de la información sensorial, pero nuestro sistema sensorial no actúa aislado o como una página en blanco, ya que su operatividad exige las herramientas de la cultura. La cultura nos inscribe en las formas y los comportamientos de la comunidad, y esta, al mismo tiempo, conlleva una herencia cognitiva que debe ser transmitida a las nuevas generaciones. Por este camino, se entiende que las artes tienen un papel central que cumplir en lo que respecta a la educación de la sensibilidad, los sentidos y las emociones. En la medida que las artes trabajan con la imaginación de manera lúdica y exploratoria, harán posible la existencia de seres humanos creativos e innovadores. Las artes refinan los sentidos y extienden la imaginación, que es una cualidad de la mente.

Para Eisner, las principales funciones cognitivas del arte son las siguientes:

- Aprender a observar el mundo. Nos hace despertar al mundo que nos rodea.
- Enseñan a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a tener juicios libres y a dirigir nuestra atención hacia el interior de nosotros mismos, hacia lo que creemos y sentimos, todo lo cual es el fundamento de nuestra autonomía.
- Muestran el universo de las emociones, dado que las prácticas artísticas y las obras de arte son proyecciones conscientes de la “vida sentida”.

De otra parte, Eisner registra y describe las concepciones principales sobre la enseñanza del arte en la formación escolar. A continuación, estas se sintetizan:

- La enseñanza de las disciplinas tiene cuatro objetivos distintos: adquirir aptitudes y cualidades técnicas; aprender a apreciar las cualidades formales y expresivas del arte; comprender el contexto en el que se crea el arte; abordar el arte desde una teoría estética, entender sus valores y los juicios que propone.
- La enseñanza del arte, en función de la cultura popular y de masas, está orientada hacia la labor de fomentar el uso de las artes para decodificar y cuestionar los valores y las ideas de la cultura “popular”. Se trata de un proceso de prácticas y análisis crítico, por medio del cual se ayuda a los estudiantes a comprender la función de la información y las imágenes de los medios de comunicación, su poder de manipulación, y a examinar los valores y las creencias de la sociedad y sus instituciones.
- La enseñanza del arte como expresión. Aquí se entienden las artes como un medio para promover la expresión de las experiencias

personales. Este enfoque sobre el arte y el desarrollo de la creatividad ha sido planteado por dos filósofos y educadores artísticos ampliamente reconocidos: el austriaco Víctor Lowenfeld y el británico Herbert Read. En esta metodología se trata de estimular la autoexpresión y dejar que los impulsos artísticos se expresen sin ejercer sobre ellos censura, control o presión, a través de normas o disciplina coercitiva.

- En la educación artística como preparación para el mundo laboral se desarrolla, por medio del arte, un conjunto de aptitudes útiles en el mundo del trabajo: tener iniciativa, creatividad, imaginación, destrezas, habilidades, capacidad de planificación y aprender a cooperar.
- La enseñanza de las artes para el mejoramiento del rendimiento escolar parte de la guía general de que cuantos más cursos de artes realizan los niños y los adolescentes, mejor es su rendimiento en los estudios y, específicamente, obtienen puntuaciones más elevadas en matemáticas y ciencias.
- La educación artística a través de currículos integrados busca que las artes se articulen y se integren al proceso y al currículo de las otras materias escolares. Para esto, Eisner describe cuatro posibles estructuras de integración: (a) usar las artes para ayudar a comprender un periodo histórico o una cultura determinada; (b) integrar las artes de forma comparativa, identificando las similitudes y diferencias entre ellas; (c) identificar un tema o una idea que articule todas o algunas de las materias y que cada una de ellas plantee su aporte al conjunto; (d) buscar la integración de las artes con la práctica de la resolución de problemas.

Howard Gardner: la teoría de las inteligencias múltiples

El libro *Las estructuras de la mente* de Howard Gardner se publicó en español en 1997, por lo que se puede afirmar que es un texto consolidado en el tiempo, muy conocido y difundido. Pese a esto, no parece que haya tenido impacto en el modelo y en la cultura educativa colombiana.

El concepto central de su teoría se concentra en las denominadas "inteligencias múltiples". Gardner cuestiona la idea ampliamente reconocida y valorada de definir la inteligencia como una capacidad general para formar conceptos y resolver problemas. Así mismo, pone en duda las pruebas psicométricas que miden el "índice de inteligencia", en donde se prioriza lo verbal y lo numérico. Frente a la concepción de la inteligencia como una capacidad innata, neurológica, que todos los seres humanos poseen en mayor o menor medida (es decir, una teoría centrada en el individuo, en su cerebro), Gardner expone la visión de las teorías "contextuales" y "distributivas" como antecedentes de su nueva concepción.

En la primera (“contextuales”) muestra cómo los investigadores critican cada vez más las psicologías que pasan por encima de las diferencias existentes en los contextos en que viven y se desarrollan los seres humanos. La cuestión que se plantean es esta: no hay inteligencias independientes de la cultura en que vivimos. En el segundo caso, la visión “distributiva” está centrada en la relación de la persona con las “cosas/objetos” de su ambiente inmediato: el desarrollo de la inteligencia es inherente a las herramientas, instrumentos o prácticas laborales con las que estamos en contacto o en relación operativa de manera cotidiana. No es un asunto puramente cerebral, sino algo que está inscrito en una práctica, de modo que la inteligencia se expresa y evoluciona en el contexto de tareas específicas, disciplinas y ámbitos sociales concretos.

Gardner es explícito en señalar que una parte de lo que llama la “comunidad de la inteligencia” avanza hacia las descripciones sociales y culturales de la inteligencia, mientras otra reúne experiencias y argumentos acerca de sus fundamentos neurológicos y genéticos.

Su perspectiva de estudio, además, presenta una concepción distinta de los fenómenos cognitivos, según la cual, a nivel del individuo, es pertinente hablar de una o más inteligencias humanas o de tendencias variadas de nuestra inteligencia, que forman parte de nuestras facultades y posibilidades de desarrollo. Esta nueva teoría se opone al punto de vista dominante que entiende la inteligencia como algo propio de la mente racional y lógica. En su teoría, Gardner propone una definición de inteligencia como la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Partiendo de esta, y apoyándose en pruebas biológicas y antropológicas, propone siete tipos de inteligencia: musical, espacial, sinestésica-corporal, lingüística, lógico-matemática, y las denominadas inteligencias de la persona, una que está orientada a la interioridad (intrapersonal) y otra orientada al exterior (interpersonal). Sobre cada una de ellas el libro de Gardner describe en capítulos aparte sus características.

En los últimos capítulos, donde se refiere a la “educación de las inteligencias”, Gardner hace notar cómo en el sistema educativo contemporáneo se han privilegiado las habilidades lógico-matemáticas y la inteligencia lingüística. Señala, explícitamente, cómo el resto de las capacidades intelectuales se han relegado a las actividades después de la escuela, considerándolas como actividades recreativas. No obstante, estas limitaciones del aparato escolar tradicional de las sociedades industriales están puestas en entredicho por distintos proyectos educativos y experiencias innovadoras en los que se busca desarrollar las diversas potencialidades de la inteligencia humana.

María Acaso: Art thinking

Este texto, subtítulo "Cómo el arte puede transformar la educación" (2017), trata varios temas relacionados con el arte y la educación: (a) cómo utilizar el arte y la creatividad para revolucionar la forma de enseñar en el aula. La reflexión no se dirige a transformar las formas de enseñanza de la educación artística, sino a tratar de cambiar todo el sistema educativo. La premisa es esta: el arte configura y desarrolla metodologías y prácticas pedagógicas mucho más imaginativas y creativas que las utilizadas en el pensamiento disciplinario tradicional empleado en las escuelas; (b) la dominante concepción excluyente que supone una separación absurda entre emociones e intelecto. En relación con este punto, María Acaso sostiene que esta separación se fundamenta en la educación tradicional, cosa probada en los recientes hallazgos de la neuroeducación; (c) su rechazo a seguir entendiendo el arte como manualidades. Este radical planteamiento es una respuesta al impacto de la revolución tecnológica: Internet, redes sociales, telefonía móvil, lo cual significa que vivimos en un mundo regulado por la "furia de las imágenes". Estamos inmersos en un nuevo orden visual y esto conduce a preguntarse: ¿cómo debe ser la educación artística contemporánea?, ¿cómo educar a los niños y a los jóvenes de hoy en la reflexión y el uso crítico de aquello que se consume y se produce en la aldea global? Se trata de adoptar una nueva postura frente a las artes, promover una nueva visión. Lo grave es que frente a estas grandes revoluciones de las tecnologías de la comunicación el aparato educativo permanece estático.

Como parte de su propuesta para atender estas problemáticas, María Acaso propone (a) conectar la educación artística con la vida de la cultura contemporánea y (b) conectar la educación con la realidad a través del arte.

Otras teorías y experiencias en la educación artística

- Matt Goldman: *Blue School, de Broadway a las aulas.*
- Paul Collard: *Creatividad, cultura y educación.*
- Fernando Pérez Martín: *Arte y creatividad en el movimiento educativo internacional por la paz.*
- Arthur D. Efland: *La educación en el arte posmoderno.*
- Flavia Terigi: *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar.*
- María Elsa Chapato: *El lenguaje teatral en la escuela.*
- Ruth Harf, Debora Kalmar y Judith Wiskitski: *La expresión corporal va a la escuela.*