

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del 3 de abril de 1981.



EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UN ESTUDIO DE CASO DE UNA PROPUESTA DE ARTE Y EDUCACIÓN PARA COLEGIOS DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL (IB) CON BASES EN EL ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS TEORÍAS DE HOWARD GARDNER Y ELLIOT EISNER.

ESTUDIO DE CASO

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN ESTUDIOS DE ARTE

Presenta:

RILEY CELESTE ROCA MAYO

Directora de Tesis: María Estela Eguiarte Sakar

Lectora: Pilar Ortega

Lectora: Ivonne Lonna

México, D.F.

2008

TABLA DE CONTENIDO

	PÁGINA
Presentación del Proyecto	3
Fundamentación	10
Objetivos	14
Perfil de la Institución a Analizar	15
Demanda social que satisface el proyecto	17
Antecedentes	18
i. Historia de la Educación Artística	19
ii. Historia de la Educación Artística Contemporánea.....	38
CAPITULO I: Propuesta de Arte y Educación para Colegios del IB	44
1.1 Fundamentos Teóricos para la Propuesta de Arte y Educación en Colegios del IB.....	44
1.1.1 Howard Gardner.....	50
1.1.2 Elliot Eisner.....	60
CAPITULO 2: Propuesta Curricular	61
2.1 Formato Propuesto para la Planeación Curricular en las Artes.....	61
2.2 Lecciones realizadas usando el formato propuesto para la planeación curricular en las artes.....	64
2.3 Reflexión en torno a las lecciones.....	80
Conclusión	101
Bibliografía	112
Anexo 1	116

Anexo 2.....129

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

A lo largo de más de 15 años como educadora artística, tuve la oportunidad de trabajar con miles de niños de diversas nacionalidades y diferentes niveles socio-económicos. Mis últimos cinco años laborales estuvieron dedicados al servicio del Colegio Americano, en el Distrito Federal, como Maestra de Arte a nivel primaria durante 3 años y como Coordinadora de Arte otros 2 años en el mismo Colegio.

Durante mi estancia en el Colegio Americano, fui testigo de varios cambios curriculares interesantes, como fue su incorporación al Bachillerato Internacional (IB)¹. Laboré en la institución desde su solicitud para convertirse en un colegio IB hasta su certificación y aceptación dentro del programa. Aunque ya no laboro en esa institución, los proyectos que lleve a cabo durante los años 1999 al 2004 dejaron una profunda huella en mí como profesionista y es la médula de este trabajo.

El programa IB, al cual se incorporó el Colegio Americano, nació como respuesta a la necesidad de crear un proceso educativo que respondiera a las demandas de un mundo globalizado e interdependiente. Este programa tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.²

En pos de este objetivo, la Organización del Bachillerato Internacional ³ colabora con establecimientos escolares, gobiernos y organizaciones internacionales para crear y

¹ En adelante, al referirme al Bachillerato Internacional, utilizaré las siglas IB, que es el término bajo el cual se conoce y maneja en el Colegio Americano.

² **Misión** [en línea, disponible en <http://www.ibo.org>]; Internet; accesado el 21 de noviembre de 2006.

³ La Organización del Bachillerato Internacional (IBO) es una fundación educativa sin fines de lucro, fundada en Ginebra (Suiza) en 1968. Su objetivo original era facilitar la movilidad internacional de estudiantes que se preparaban para acceder a la universidad, ofreciendo a los colegios un currículo y un diploma reconocidos por universidades de todo el mundo. Desde entonces, su misión ha evolucionado y actualmente su oferta educativa va dirigida a estudiantes de todas las edades.

desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos.

Estos programas alientan a estudiantes del mundo entero a adoptar una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, a ser solidarios y a entender los puntos de vista de otras personas. Hasta el momento, el IB ha sido adoptado por 513 colegios en 71 países⁴.

En el 2000 la administración del Colegio Americano tomó la decisión de incorporarse al sistema del IB, fue necesario reestructurar el programa de arte del Colegio. Por un lado, necesitaba lograr los estándares que exige el IB y, por el otro, buscaba tener una coherencia curricular más sólida.

A nivel primaria, la reestructuración curricular estuvo a mi cargo. Esta labor y su resultado fueron de gran interés para los docentes del colegio, para los directores, para los padres de familia y para otros educadores artísticos que conocieron el programa y por ello son la médula de este estudio.

El sistema IB se creó para hijos de diplomáticos que viajaban estudiando por todo el mundo y que por ende perdían continuidad en sus estudios. La idea inicial fue que estos alumnos pudieran encontrar áreas de interacción en cualquier país que visitaran. Hoy por hoy, el IB busca ser un currículo trans-disciplinario que toma lo mejor de varios sistemas nacionales, siempre manteniendo estándares rigurosos. Este currículo incluye a las artes, pero se enfoca principalmente hacia cuatro áreas básicas: lingüística, matemáticas, ciencias y tecnología, y ciencias sociales. El sistema busca formar alumnos con una visión global del mundo y, por lo tanto, procura incorporar ciertos valores a los currículos. Algunos de estos son la cooperación, la responsabilidad y la empatía. Además de esto, el sistema IB demanda que los currículos de las escuelas internacionales:

- Sean interesantes para alumnos de todas las nacionalidades.
- Sean relevantes para la condición humana y enseñen habilidades prácticas que los alumnos puedan utilizar en su vida cotidiana.

⁴ ***Cómo hacer realidad el PEP***, (Cardiff: Publications Group International Baccalaureate Organization, 2007), 3.

- Contengan las materias tradicionales, pero enfoquen el aprendizaje de tal modo que faciliten la enseñanza trans-disciplinaria, es decir, donde los alumnos puedan hacer conexiones entre una materia y otra. Por ejemplo, el uso de las matemáticas en la biología.
- Mantengan coherencia curricular desde preescolar o kindergarden hasta preparatoria o bachillerato en todas las materias.

La incorporación del Colegio al sistema del IB tuvo varios resultados en lo que concierne a la materia de Arte. Aunque hubieron varios cambios positivos, las implicaciones que este nuevo sistema tuvo en lo que concierne a la educación artística en el Colegio Americano hizo necesaria una propuesta nueva a nivel curricular, la cual presento en este estudio de caso.

Dicha propuesta metodológica fue efectiva para lograr una mayor integración de la educación artística en el Colegio Americano y se pretende que ésta sirva como propuesta metodológica en otros colegios IB⁵.

Por un lado, la incorporación del colegio al sistema IB ofreció una mayor coherencia curricular dentro del Colegio con respecto a la edad de los alumnos, las expectativas de aprendizaje de acuerdo a la edad y más oportunidades para que las artes se involucraran en proyectos interdisciplinarios. Por medio de varias unidades de estudio, se pretendía que todas las materias se enfocaran hacia los mismos objetivos temáticos. Esta meta se logró en gran medida. Comenzaron a surgir varios proyectos que tenían el mismo tema desde nivel preescolar hasta preparatoria, por ejemplo, proyectos de responsabilidad cívica, proyectos para crear conciencia en torno al uso del agua, etc. El resultado para la materia de arte fue en general positivo, ya que, por primera vez en la historia del colegio, las artes dejaron de ser consideradas en parte un mero accesorio al currículo escolar y comenzaron a tener un papel más importante y central dentro de éste. No obstante, este cambio en la estructura curricular tuvo sus contrapiés. Las artes fueron tomadas en cuenta por ser un requisito curricular del IB, pero su papel como accesorio de otras materias también se arraigó más. Además, la calidad o profundidad de estudio de las artes quedó supeditada a la calidad de los maestros con

⁵ Esto no quiere decir que no sea una metodología adecuada para otro tipo de colegio. De hecho, es una metodología muy completa, pero fue pensada para colegios IB.

los que se contaba para ejecutar el currículo, los cuales, muchas veces, no tenían formación en las artes ni en la pedagogía.

Con el tiempo, en la aplicación práctica este vínculo entre la clase de Arte y el currículo IB comenzó a mostrar sus deficiencias. Pese a la mejor integración de las materias en este sistema, para la educación artística siguió siendo un problema, porque finalmente siguió siendo una materia de apoyo, mientras que las materias “realmente importantes” como son la lingüística y las matemáticas siguieron en su papel central. Como mero accesorio a las otras clases, las artes perdían su valor intrínseco.

En cuanto a logística como es reunir el material necesario para dar la clase y la planeación de las lecciones, la estructura del IB exige muchas horas de planeación. Esta planeación involucra a maestros y administradores, por lo que este tiempo se resta del tiempo de instrucción de los alumnos. Si consideramos este factor aunado a un número gigantesco de alumnos (700 alumnos a la semana por maestra de arte), el IB hizo imperativa la sistematización de la materia de Arte. Por tal motivo asumí la responsabilidad de implementar un programa sumamente organizado y cimentado, para que fuera posible su aplicación práctica. Con el objetivo de tener un programa sólido, que pudiera servir a una gran variedad de alumnos con distintos antecedentes, estilos de vida e intereses, era importante que este programa tuviera un sistema por medio del cual se especificaran objetivos para cada lección. Además, era necesario que el programa consistiera en lecciones repetibles por distintos maestros y que hubiera una continuidad curricular, al menos en la presentación de planes de trabajo de primaria hasta preparatoria. Por medio de este sistema y de estas características, el programa del cual hablaré en el apartado siguiente, se convirtió en un programa sólido para la administración del Colegio, así como divertido y práctico para los alumnos del mismo, cuyo valor era fácil de justificar ante los ojos del IB y fue calificado de esa manera por los consultores del IB que lo evaluaron antes de aceptar al Colegio como parte de su organización en el 2004.

Por su parte, el IB es muy vago en cuanto a sus expectativas para las Artes a nivel de primaria. Los planteamientos esenciales para la educación artística (en este caso nos referimos exclusivamente a la educación artística como estudio y elaboración de las artes visuales) a nivel teórico se esbozan por la Organización del Bachillerato Internacional en tan sólo 23 páginas. El acercamiento que sugiere el IB hacia las artes

en primaria no es claro ni práctico. El IB justifica su apertura y falta de estructura a nivel de las artes visuales en primaria de la siguiente manera:

“Sabemos que los recursos, número de empleados y experiencia, instalaciones y horarios varían de colegio a colegio y que estos impactan la implementación del currículo de artes visuales. Por este motivo, las expectativas específicas en este documento son muy generales. Esto permite a los maestros desarrollar, adaptar o cambiar las actividades y la evaluación para que sean adecuados a su circunstancia individual.”⁶

Aquí comenzamos a ver una contradicción dentro de las expectativas que tiene la IBO (Organización del Bachillerato Internacional) para el estudio de las artes. A nivel de primaria otorga mucha flexibilidad en cuanto a la manera de aplicar el currículo de arte. De hecho, prácticamente no existen lineamientos para su aplicación, por la idea de dar mayor libertad a los maestros. No obstante, a nivel secundaria y preparatoria las expectativas del IB son muy altas y rigurosas. Si las bases del aprendizaje se asientan en el nivel de primaria, entonces resulta contradictorio por parte del IB que a este nivel las expectativas para las artes sean tan poco rigurosas. Además, siendo un mismo colegio, el rigor académico y los recursos disponibles deberían ser constantes y continuos.

El acercamiento del IB hacia las artes a nivel primaria deja el campo muy abierto a que las artes sirvan como accesorio a otras clases que normalmente tienen un mayor peso curricular (como son las matemáticas o la gramática). También le resta autoridad al maestro de arte, ya que, al crear el currículo en grupo, personas como los administradores, maestros regulares y otras menos calificadas en las artes deciden sobre éstas. Hoy por hoy, la manera en que está estructurado el IB se presta a que los maestros de ciencias, inglés o matemáticas se conviertan en una fuerza determinante de las actividades artísticas y se pierde muchísima seriedad y profundidad en la materia de Arte. Todos hemos oído del caso en que la clase de arte se convierte en un espacio donde los niños simplemente van a dibujar una ilustración para alguna otra

⁶ **Manual Para Coordinadores del Programa de Escuela Primaria**, (Cardiff: Publications Group International Baccalaureate Organization, 2007), 75.

materia, perdiendo tiempo que podría ser dedicado a un auténtico aprendizaje estético y artístico.

En sus lineamientos para las artes visuales, el IB espera que los niños se familiaricen con cierto vocabulario y material artístico. Este vocabulario y el material sugerido son muy avanzados para niños de 5 a 12 años. Es muy avanzado pues a esa edad, los alumnos no tienen el nivel cognitivo para entender las palabras ni la destreza manual para utilizar los materiales sugeridos. Sobre todo pues en muchos casos, ésta es la primera vez que los alumnos toman una clase de pintura. Los lineamientos vagos y abiertos del IB se prestan a la interpretación individual de maestros y administradores que, con las mejores intenciones, tratan de que las artes se incorporen al currículo, pero rara vez lo logran de manera trascendental.

Si el objetivo principal del IB es hacer del aprendizaje algo vivencial y claro para los alumnos, donde una materia puede convertirse en algo tangible con relación a la vida fuera del colegio, me parece claro que necesita una estructura sólida. Los programas del IB necesitan un currículo escrito que se pueda llevar fácilmente a la práctica, con ciertas reglas y lineamientos, actividades congruentes con la estructura del programa, metas claras y que además el programa de estudio esté por escrito, para que se pueda aplicar en muchos colegios con diferentes perfiles.

Por estas contradicciones, considero que, al ser un programa joven, el IB no ha terminado de formular una estructura fuerte para el currículo de arte a nivel primaria.

El propósito de este estudio de caso es presentar la propuesta que elaboré y que tuvo como propósito resolver estas contradicciones y estas carencias, para plantear un posible acercamiento a un currículo más integrado. Su estructura puede servir para los diferentes niveles de estudio de los colegios IBO.

En este estudio de caso, presento los cinco casos más significativos de los grados 2º a 5º de primaria. Elegí estos grados pues son los grupos con los que trabajé personalmente. En estos grupos pude observar como la utilización de este método los llevó a una mayor apreciación por el arte, un mayor interés en su creación y una mejor adaptación de esta clase con el programa del IBO. Ya que yo solo impartía la clase de artes visuales, este estudio se limitará al análisis de esa clase.

Parto en términos teóricos de varios escritos de Howard Gardner y Elliot Eisner. Utilizo a estos dos autores, pues, dada mi experiencia en la implementación de muchos modelos de educación artística, Gardner y Eisner, con sus ajustes prácticos, resultaron ser los más provechosos para adaptar al sistema del IBO.

FUNDAMENTACIÓN

La importancia de la educación artística dentro del sistema escolar privado como una materia fundamental en la formación de individuos críticos y con una educación completa ha sido tema de debate desde tiempos remotos.

Desde entonces, la educación artística ha sido considerada o relegada, dependiendo de la generación de educadores en turno. Su importancia dentro del currículo general ha sido inexistente o, en el mejor de los casos, ha recibido una mínima importancia. En la mayoría de las escuelas se le dedica a las artes una parte pequeñísima de tiempo y de recursos.

No obstante, a partir de los años sesenta, con el surgimiento de algunas importantes corrientes educativas, ha cambiado de manera notoria la importancia de las artes en la educación. Más y más educadores han comenzado a reconocer la importancia de las artes en la formación de los alumnos. Día con día, hay más debates en torno a cómo lograr que la educación artística tenga un papel más importante en el currículo escolar.

Existen dos individuos que han sido fundamentales en este cambio de mirada hacia la educación artística. Ambos han sido pioneros en hacer del arte una parte fundamental del currículo. Ambos han tenido una enorme influencia sobre la manera en que enseñamos a hacer y mirar el arte en los colegios. Estos dos sujetos, pioneros en la educación artística, son Elliot Eisner y Howard Gardner.

Gardner es un importante psicólogo cognitivo y profesor de la Universidad de Harvard, en los EE.UU. Además, es director de un proyecto de investigación llamado *Project Zero*, que se enfoca al diagnóstico y comprensión de las diversas formas de inteligencia humana, incluyendo la inteligencia artística. Gardner se ha dedicado a crear un sistema de educación artística basado en un enfoque cognitivo llamado *Arts PROPEL*. *PROPEL* se refiere a las tres áreas que él considera centrales en el aprendizaje artístico: producción, percepción y reflexión.

*“Tomamos parte del crédito por la reciente reorientación de la educación artística. Creemos que los alumnos necesitan conocer la manera de pensar que tienen los individuos que están involucrados con las artes: los artistas practicantes y aquellos individuos que analizan, critican e investigan los contextos culturales de los objetos artísticos.”*⁷

Por su parte, Eisner es profesor de pedagogía y de arte en la Universidad de Stanford, en EE.UU. Su especialización es la educación artística, el desarrollo curricular y la evaluación educativa. Eisner es una de las principales figuras que se encuentran a la vanguardia de educación artística contemporánea. Él desarrolló un programa conocido como el DBAE (*Discipline Based Art Education*). El DBAE es una teoría de educación artística que se basa en la psicología cognitiva.⁸

En el currículo DBAE, la crítica de arte, la historia del arte y a la estética se convierten en la base del programa de arte y la producción artística sólo forma una porción limitada del estudio de las artes. De esta forma, la educación artística desde la óptica del DBAE es un proceso, no sólo de producción artística, sino un ejercicio intelectual riguroso.

Este estudio de caso, examinará el trabajo de estas dos importantes figuras, Howard Gardner y Elliot Eisner, para comprender sus diferentes acercamientos a la educación artística y cómo se pueden aplicar éstos al sistema del bachillerato internacional (IBO) a nivel primaria, a partir de Arts Propel y DBAE.

A pesar de que las obras de Gardner y de Eisner tienen muchas similitudes, sus ideas en torno a la educación artística son muy distintas y cada una aporta elementos importantes para dicha disciplina. No obstante, cada teoría también tiene ciertas limitantes cuando se trata de su aplicación práctica a un sistema internacional, donde no siempre se cuenta con las condiciones idóneas para llevar a cabo un programa de educación artística ideal o irreal para nuestro país.

⁷Howard Gardner, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, traducción de Riley Roca (New York: Basic Books, 1993),141.

⁸Arthur Efland, *The History of Art Education*, traducción de Riley Roca (New York: Teachers College Press,1990), 263.

El objetivo central de este estudio es tomar de cada autor lo mejor, lo más útil y apropiado para el IBO. Luego de eso, se pretende aplicarlo a un currículo bien estructurado con ejemplos de caso que puedan servir a maestros que trabajan dentro del sistema del IBO a nivel primaria. Un objetivo secundario es darle al programa de arte del IB a nivel primaria una estructura, sentido y rigor que estén a la par con las exigencias a nivel secundaria y preparatoria.

Me parece que las ideas y propuestas de Eisner y Gardner tienen las virtudes necesarias para complementar al programa curricular que el IB tiene para la educación artística.

Por su parte, la obra de Eisner ya deja sentir su influencia en el IB. Dentro de la estructura que propone el IB, se sugiere el estudio de la estética y la historia del arte como lo sugiere Eisner. Esto es de suponerse, puesto que el DBAE ha sido el programa de moda para la educación artística durante los últimos 15 años. No obstante, además de esto el DBAE también posee estructuras a nivel logístico que serían de enorme provecho para el IB. Por otra parte, el acercamiento que tiene Eisner hacia las artes podría dar a las actividades artísticas del IB un tono más profundo, colocando a las artes en el papel que se merecen: el de una disciplina central dentro del currículo y fundamental en el aprendizaje del alumno.

Por su parte, la propuesta de Gardner tiene la virtud de considerar que los alumnos poseen múltiples inteligencias y necesidades. Si el IBO busca servir a alumnos globales y prepararlos para un mundo interdisciplinario, la obra de Eisner no basta, ya que una de sus limitantes es precisamente el hecho de que se dirige primordialmente a la enseñanza del alumno con inteligencia visual, aislando a aquellos con otros tipos de inteligencia. Gardner basa su teoría más en la experiencia y es más accesible para los niños que poseen distintas maneras de aprender como son la auditiva, la emocional etc. Estas formas de aprendizaje necesitan ser consideradas si los alumnos van a tener un auténtico interés en las artes visuales por lo que hay que considerar su estilo personal de aprender.

Por otra parte, Eisner ha basado su sistema pedagógico en una mirada occidental dirigida a obras ya consagradas. Toma muy poco en cuenta el arte contemporáneo y

experimental. Este hecho se le ha criticado mucho a Eisner. Gardner es mucho más abierto en sus métodos y facilita la incorporación de lecciones basadas en obras de arte contemporáneas, extrañas, novedosas y a la vez internacionales.

Howard Gardner nos otorga maneras de acercarnos al aprendizaje artístico pero su propuesta no posee la estructura y organización que nos da el método propuesto por Eisner. No obstante, los métodos de Gardner pueden hacer de las artes una experiencia más completa y comprensible para todos los alumnos sin importar su perfil, tipo de inteligencia o retos en el aprendizaje. Gracias a este autor, también podemos hacer que las artes cobren sentido en la vida cotidiana de los alumnos con distintos estilos de aprendizaje y que sean un canal para la auto-expresión y auto-comprensión de los mismos.

Limitarnos al uso de uno de estos autores sería limitar la riqueza del currículo que podríamos ofrecer al IB y a sus alumnos. Me parece que ambos autores ofrecen aspectos valiosísimos a la educación, y su inclusión sirve para enriquecer mucho esta propuesta.

OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio de caso son los siguientes:

Presentar el programa de artes que se elaboró ex profeso para el IB a nivel primaria del Colegio Americano. Este proyecto busca servir como guía práctica a nuevos maestros y ser un esquema con las características necesarias para servir a los colegios del Bachillerato Internacional a nivel primaria.

Un segundo objetivo es mostrar cómo se puede llevar a cabo este programa de manera realista en un colegio IB y dar ejemplos específicos para facilitar su implementación.

Un tercer objetivo es mostrar cómo la obra teórica de Gardner y de Eisner se implementó de manera práctica en el sistema curricular de una primaria IB en México.

PERFIL DE LAS INSTITUCIONES POR ANALIZAR

En este estudio de caso, se analizarán dos instituciones. Por un lado, la Organización del Bachillerato Internacional en lo que concierne a su postura con respecto a la educación artística dentro del ramo de las artes visuales a nivel primaria. Por otra parte, se ofrecerá un perfil del Colegio Americano en el Distrito Federal, donde se llevó a cabo este estudio de caso a nivel práctico.

La Organización del Bachillerato Internacional (IBO) se fundó en 1968 y actualmente es una entidad líder con una reputación establecida en el campo de la educación internacional. Constituye una fundación sin ánimo de lucro y su labor está guiada por una serie de objetivos fundamentales, plasmados en una declaración de principios. Su misión es la siguiente:

“El Bachillerato Internacional tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

En pos de este objetivo, la organización colabora con establecimientos escolares, gobiernos y organizaciones internacionales para crear y desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos.

Estos programas alientan a estudiantes del mundo entero a adoptar una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto.”⁹

Trabaja junto a colegios en distintos países del mundo (en abril de 2005 la cifra llegaba a 1.485 en 119 países, con un total de aproximadamente 200.000 estudiantes) para desarrollar y ofrecer programas educativos rigurosos.

⁹ ***Declaración de principios y estrategia*** [en línea, disponible en <http://www.ibo.org/es/mission/>]; Internet; accesado el 26 de Junio de 2010.

Los programas del IBO intentan inculcar en sus estudiantes un sentido de internacionalismo y respeto por otras culturas, a la vez que les permiten preservar su identidad cultural al adaptarse a situaciones locales. Se enseña a los alumnos a adoptar una actitud activa de aprendizaje, a ser ciudadanos responsables y personas equilibradas, y se les da la oportunidad de aprender en la práctica a ser parte de una comunidad internacional.

El Colegio Americano (The American School Foundation, A.C.) se localiza en la calle Sur 136 #135. Col. Las Américas, D.F. Fue fundado hace 117 años por la señora Bessie McRae Files con el propósito de servir a la comunidad estadounidense en México. Hoy en día, el colegio tiene aproximadamente 2400 alumnos, 250 maestros y 20 directivos. Consta de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria en un solo plantel de 16 acres. El nivel socio-económico de los alumnos que asisten a este colegio es de clase alta, aunque al menos un 50% de ellos cuentan con algún tipo de beca o asistencia económica. Hoy en día, el colegio tiene una población de alumnos en la que están representadas más de 20 nacionalidades. La mayor parte (70%) de los alumnos son mexicanos, y el 30% restante son de diversas nacionalidades. El Colegio Americano solicitó formar parte del IBO en el 2001.

La misión del colegio es ser una institución internacional con estándares académicos rigurosos. Busca ofrecerles a alumnos de distintas nacionalidades y perfiles “lo mejor” de una educación Norteamericana. Se promueve el amor por el aprendizaje en los alumnos, el vivir con un propósito y se busca que los alumnos se conviertan en ciudadanos responsables que contribuyan de alguna manera al mundo.¹⁰

En el periodo 1999-2004, cuando realicé este estudio de caso, los alumnos de 2º a 5º de primaria contaban con una clase de arte a la semana de 40 minutos. Los 700 alumnos de estos grados estaban a mi cargo para la materia de educación artística. Actualmente, gracias a mis vivencias y experiencia con esta materia, los alumnos tienen clase de arte 2 veces por semana, y son tres las maestras que imparten dichas clases.

¹⁰Joyce Martinez, *Mission*, traducción de Riley Roca [en línea, disponible en <http://portal.asf.edu.mx/77310761253113/blank/browse.asp?a=383&BMDRN=2000&BCOB=0&c=52346&77310761253113Nav=&NodeID=331>]; Internet; accesado el 26 de Junio de 2008.

DEMANDA SOCIAL QUE SATISFACE EL PROYECTO

El arte y la cultura forman parte fundamental del desarrollo integral de cada ser humano. Debido a globalización económica, tecnológica, política y sociocultural vivimos en un mundo más pequeño, donde los vínculos entre mundos diferentes se han multiplicado. Nos encontramos cada vez más cerca de otras sociedades y culturas y no podemos ni debemos quedarnos aislados en cuanto a la educación cultural, dentro de la cual la educación artística tiene un papel primordial.

El valor de la cultura radica en la universalidad, en el derecho de recibir y producir, de acceder a la educación desde distintos puntos de vista y con distintas miradas. Las artes son el vehículo ideal por medio del cual los seres humanos podemos equilibrar el balance social, cognoscitivo y educativo. El acceso al lenguaje estético de las artes cautiva la atención de los niños y los motiva a aprender y considerar el aprendizaje continuo como una forma de vida. Las artes permiten a los niños comprender el mundo en que vivimos, a valorar la diversidad y a comunicarse de manera efectiva.

Es por eso que el presente estudio de caso pretende crear un modelo curricular práctico y completo, que sirva a las necesidades de los alumnos del IB que se enfrentarán a un mundo global y multicultural. Articulando y estableciendo un programa curricular para el programa de arte del IB, se puede ofrecer a estos alumnos la oportunidad de enriquecimiento educativo por medio de las artes.

El programa del IB está luchando por que el arte tenga un lugar relevante en la educación de niños y jóvenes. Es por eso que este proyecto es de suma importancia, ya que ofrece la oportunidad de dar su lugar a la cultura en la educación. Además, puede ayudar a acercar a los alumnos de distintas nacionalidades y perfiles educativos al mundo del arte con su rico idioma simbólico y, con ello, estrechar los lazos de unión y comprensión entre los jóvenes de esta generación.

ANTECEDENTES

Cuando hablamos de cuestiones de pedagogía, como el estudio de caso tenemos aquí, algunos autores la definen como ciencia, arte, saber o disciplina, pero todos están de acuerdo en que se encarga de la educación, es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo; o también puede decirse que la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo. Pero, ¿Qué significa educación? Hay muchas maneras de definir este término. Este concepto se define según el diccionario de la Real Academia Española de la siguiente manera:

“Educación: f. Acción y efecto de educar. 2. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a niños y jóvenes.”¹¹

Otra definición u explicación nos viene del diccionario Kapelusz:

“Etimológicamente el término educación proviene del latín *educare*, que quiere decir criar, alimentar, nutrir y *exducere* que significa llevar a, sacar afuera. Inicialmente estas definiciones fueron aplicadas al cuidado y pastoreo de animales para luego llevar a la crianza y cuidado de los niños”.¹²

Otro diccionario más (el Diccionario Pedagógico Amei-Waece) define a la educación como el

“...trabajo especial dirigido a la formación de determinados rasgos y cualidades de la personalidad, puntos de vista y convicciones de los educandos.”¹³

¹¹ **Diccionario de la Lengua Española** [en línea, disponible en http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=NIVEL1/buscon/ntlle.HTML]; Internet; accesado el 25 de Agosto de 2008, 1.

¹² **Diccionario Kapelusz de la Lengua Española**. Tomo 1, (Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1990), 151.

¹³ **Diccionario Pedagógico AMEI-WAECE** [en línea, disponible en <http://www.waece.org/diccionario/index.php>]; Internet; accesado el 25 de Agosto de 2008.

Lo cierto es que hoy día, casi todos utilizamos el término educación para describir un proceso en el cual se modifican la conducta o los conocimientos, mediante el desarrollo de las facultades intelectuales, emocionales y sociales en el individuo. Dependiendo del tipo de educación que se tenga, se constituirán las diferentes maneras de ver la vida, de construir pueblos y culturas.

Uno de los objetivos más importantes que como sociedad tenemos por enfrentar es precisamente el del desarrollo educativo. De lo contrario, no podremos hacer frente a un mundo cada vez más competitivo y complejo. A fin de favorecer el potencial de aprendizaje de los individuos se debe procurar una educación que ayude a desarrollar en cada uno de ellos sus habilidades, valores y actitudes físicas, mentales, emocionales y sociales, que lo enseñe a pensar y a crear, que sea a la vez, intelectual y afectiva, que satisfaga, en la medida de lo posible, las necesidades de cada cual. Por estos motivos, me parece que la manera de enriquecer los programas educativos en nuestro país es integrando el arte en la educación.

Para poder comprender hacia dónde debemos dirigirnos como educadores, es importante conocer de donde venimos. La historia de la educación artística, con sus errores y sus aciertos nos puede dar una vista hacia el futuro.

i. Historia de la Educación Artística

Será de gran utilidad revisar brevemente la historia de la educación artística en Occidente. Es interesante notar que parecen haber existido siempre dos vertientes u opiniones que tradicionalmente han regido a esta disciplina. Por un lado, el acercamiento más científico a la educación artística, que busca fuertes bases curriculares y pedagógicas, y por otra parte, aquellos que creen que los niños aprenden mejor en un ambiente más enfocado al niño y su libre exploración.

Antes de la Segunda Guerra Mundial había algunas figuras en el campo de la educación que ya tocaban el tema de la educación artística. Comencemos con Francis Bacon (1561-1626), el barón de Verulam, filósofo y político inglés, que nació en Londres en 1561. Curso sus estudios en Cambridge y llegó a desempeñar cargos importantes en la vida pública bajo el

mandato del rey Jacobo I, fue consejero de la reina Isabel y canciller en 1620. Pero fue acusado de corrupción y, tras ser desposeído de sus cargos, fue procesado y encarcelado. Tras conseguir el indulto por parte del rey al que había servido dedicó sus últimos años de vida:

“...a la reflexión e investigación filosófica y científica, dentro de una orientación cuantitativo-mecanicista en la concepción de la naturaleza.”¹⁴

Entre sus obras más reseñadas se hayan: *Instauratio magna* citada como su obra capital. También es digna de mención una de las partes de esta obra *Novum Organum Scientiarum* (1620); *Enssaus: Moral, Economical and Polítical*. (1597-1625); *New Atlantis* (1627); *De dignitate et augmentis scientiarum...*

Bacon enfatizó la importancia de basar la enseñanza y el aprendizaje en la experiencia personal más que en la lógica matemática. Esta teoría reforzaba la importancia de otras áreas de desarrollo cognoscitivo, como lo son la música y las artes visuales.

A principios del siglo XVII, Jan Amos Comenius (1592-1670) llevó las ideas de Bacon más allá en su *Didáctica Magna*. Comenius es considerado el padre de la Pedagogía, pues aunque fue teólogo, filósofo y pedagogo, su convencimiento de que la educación tiene un importante papel en el desarrollo de las personas, el esfuerzo que hizo para que llegara a todos, hombres y mujeres por igual, sin malos tratos, buscando la alegría y motivación de los alumnos, el establecimiento de la pedagogía como ciencia autónoma y la inclusión en sus métodos de ilustraciones y objetos, hicieron de él pionero de las artes de la educación y de la didáctica posterior¹⁵

En *Didáctica Magna*, Comenius aseveró que los niños no deberían memorizar aquellos conceptos que no comprendieran. Ciertamente, esta filosofía educativa era muy

¹⁴ **Diccionario de las Ciencias de la Educación**. Vol. II., (México, D.F.:Ed. Santillana, 1995), 783.

¹⁵ María Martínez-Salanova, **Figuras de la Pedagogía** [en línea, disponible en http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm]; Internet; accesado el 7 de Abril de 2008.

adelantada para su época y prevalece hasta nuestros días en ciertas esferas educativas. Tanto Comenius como Bacon se adherían más a la teoría de la exploración que a la de la disciplina como un método eficaz de aprendizaje.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1788), escritor de *Emile*, afirma que la educación debe estar directamente relacionada con las vivencias cotidianas del alumno y ser una consecuencia de sus intereses. Su teoría educativa da espacio a los niños para disfrutar de su condición infantil como camino de autoexploración por medio de actividades de interés personal.¹⁶

“¿Que habremos de pensar de esta educación bárbara que sacrifica el presente por un futuro incierto, que atrapa al niño con todo tipo de ataduras y que empieza por hacerlo miserable para prepararlo con mucho tiempo de anticipación para una felicidad imaginada de la cual probablemente nunca gozará?”¹⁷

Las teorías educativas de Jean-Jacques Rousseau fueron de tal fuerza e importancia que dejaron huella en muchos autores más. Uno de los seguidores de Rousseau fue Johann Pestalozzi (1746-1827), quien dio particular énfasis a la idea de que la educación es un proceso muy complejo que implica algo más que el sencillo quehacer de grabar impresiones sensoriales en una mente pasiva. Pestalozzi, nacido en Zurich el 12 de enero del año 1746 y fallecido el día 17 de febrero de 1827, señala que el aprendizaje significativo se lleva a cabo cuando los alumnos son partícipes activos y pueden reconocer las experiencias con las que se enfrentan.

Las teorías de Pestalozzi tuvieron una fuerte influencia sobre Ralph Smith, pedagogo norteamericano que insistió en incluir el dibujo mecánico en el currículo escolar en la primaria, secundaria y preparatoria. Él fue el fundador de la primera escuela de arte en Boston, en 1873, con el propósito de formar educadores que pudieran impartir clases de arte.

¹⁶ **Apuntes sobre pedagogía**, [en línea, disponible en http://www.wikilearning.com/monografia/apuntes_sobre_pedagogiarousseau_y_comenius_concepto_de_infancia/10331-3]; Internet; accesado el 7 de Abril de 2008.

¹⁷ Ralph Smith, **Cultural Literacy and Arts Education**, traducción de Riley Roca (Urbana-Champaign: The Board of Trustees of the University of Illinois, 1991), 43.

A partir de este momento, el papel de la educación artística ya se encontraba en una posición precaria. A pesar de que no todos los educadores se ponían de acuerdo en torno a la importancia de la educación artística en el sistema educativo, el hecho de que servía a un propósito utilitario le ganó al arte algo de favor y aceptación.

Por su parte, Herbart y Froebel también exploraron los conceptos de Rousseau desde una perspectiva distinta. Froebel (1782-1852) estableció su primer *kinder* en 1837, tras una visita al colegio de Pestalozzi. Creó sus teorías sobre las bases que había planteado Rousseau, y que había observado en acción con Pestalozzi. No obstante, Froebel tenía una visión más mística de lo que debiera ser la pedagogía. Este profesor daba a los niños material didáctico en forma de cubos, esferas, prismas y otras formas geométricas con la idea de que los alumnos llegaran a entender el concepto de unidad, belleza y hasta el concepto de divinidad, estando en contacto con las formas “perfectas”. Froebel sostenía que los niños aprenden mejor cuando van de lo concreto a lo abstracto y que la escuela debería ser una sociedad en miniatura. Estos últimos conceptos aún se consideran válidos en nuestros días. En este punto, se le puede considerar a Froebel un precursor a las teorías del desarrollo de Jean Piaget, ya que ambos entendieron la experiencia sensorial como la base sobre la cual el niño puede comenzar a distinguir las realidades materiales y las sociales. Además, Froebel y Piaget coincidían en que el niño aprende de una manera más efectiva con los juegos de rol que con las discusiones formales.

Johann Friedrich Herbart (1776-1842) también estuvo fuertemente influido por las teorías de Rousseau. El camino de Herbart fue el desarrollo de una pedagogía sistemática. Su inspiración también nació de la observación y crítica de la academia de Pestalozzi. A pesar de que la sistematización de las teorías pedagógicas en un programa institucional producía una implementación fría y calculada, el trabajo de Herbart también reconocía las capacidades naturales, los intereses, y las actividades infantiles como el fundamento del proceso de aprendizaje.¹⁸

¹⁸ **Pedagogía**, [en línea, disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Pedagog%C3%ADa>]; Internet; accesado el 7 de Abril de 2008.

En resumen, con el triunfo de las instituciones políticas como agencias de integración de la racionalización y el individualismo moral entre el siglo XVI y el XVIII en Occidente, la educación en general, y la educación artística en particular, llegaron a tener una importancia capital. La escuela se concibió a partir de entonces como una agencia de socialización en una estructura que no separaba la civilidad de la educación.

Para mediados del siglo XIX, la práctica educativa tenía unos fundamentos colectivos bien establecidos. Los avances de la ciencia comenzaron a tener una influencia directa sobre la educación.¹⁹

En parte, esta influencia favoreció a la educación artística, pero también fue perjudicial. Un interés por la psicología llevó a muchos educadores a interesarse en los dibujos infantiles y, por tanto, se llevaron a cabo estudios de arte infantil y juvenil. Esto favoreció el lugar de las artes en el currículo. Anteriormente, a los niños se les había percibido como criaturas que habían nacido del pecado o como animales salvajes que necesitaban ser civilizados. En este momento, la concepción del niño cambió por la de un ser con divinidad innata, inocente al nacer, pero sujeto a la corrupción.²⁰

Los descubrimientos de Darwin también tuvieron una influencia directa sobre la educación a través de Stanley Hall. Hall creía que en el proceso de maduración el niño pasa por todos los niveles de comprensión, desde el salvajismo hasta la civilización. Los estudios que Hall llevó a cabo comparaban el arte infantil con el arte primitivo y tuvieron un impacto importante sobre la educación artística. A partir de este momento, la mente se concebía como una unidad con la capacidad de asimilar nuevas ideas a partir de las ideas ya aprendidas. La mente estaba compuesta de diversos compartimentos y facultades como son la memoria, la voluntad y la razón. Estas facultades se entrenaban por medio de su ejercicio y este ejercicio llevaba al desarrollo de nuevas facultades. Esto se aplicaba a todas las áreas de la educación, incluyendo las artes visuales y el estudio de la música. Aunque este fue un paso importante y muy positivo en la educación artística, la educación victoriana elevaba el papel del maestro y hacía del

¹⁹ Charles Gaitskell y Al Hurwitz, *Children and Their Art, Methods for the Elementary School* [en línea, disponible en <http://www.noteaccess.com/APPROACHES/ArtEd/History/index.htm>]; Internet; accesado el 21 de Septiembre de 1993.

²⁰ Ibid.

alumno un escucha cuya mente era moldeada acorde a los planes preconcebidos del maestro.²¹

Si bien estos modelos de educación, que formaron individuos para fines sociales y no como sujetos de su propia existencia, incluían a la educación artística dentro de sus currículos, ciertamente le daban una importancia limitada. Estos sistemas tradicionalmente minimizaban el papel fundamental que tiene el arte en la formación del individuo y corresponden a la sociedad nacional. Aunque estos modelos educativos tenían algunos aciertos, también tenían enormes deficiencias. Entre ellas, la falta de estímulo para un aprendizaje significativo, el papel poco interactivo del alumno y fuertes bases en la competencia intelectual, cultural y social; eran programas donde el individuo aprende a estar al servicio del progreso, la nación y el conocimiento.

Dentro de estos esquemas tradicionales de educación, llenos de convencionalismos sociales, el arte y la educación estética, se relegaban a un ámbito secundario, puesto que podían representar verdaderos obstáculos a la educación social en cuanto a que, tanto arte como educación artística fortalecen la libertad del sujeto al reconoce las demandas individuales y la diversidad cultural de sus alumnos.

“Cuando el individuo deja de definirse en principio como miembro o ciudadano de una sociedad política, cuando se lo percibe en primer lugar en cuanto trabajador, la educación pierde su importancia, porque debe subordinarse a la actividad productiva y al desarrollo de la ciencia, las técnicas y el bienestar. Algunos sienten, aun hoy, la tentación de no considerarla más que como una preparación para la vida que se denomina activa, y, por lo tanto, la de manejarla desde abajo, es decir, a partir de las demandas y las capacidades del mercado de trabajo. Pero en ese caso, ¿puede hablarse todavía de ideas sobre la educación? Seguramente no, porque dicha actitud significa no tener en cuenta en absoluto las demandas de los educandos, que se preocupan por su personalidad, su vida y sus proyectos personales, por las relaciones con

²¹ Ibid.

sus padres y sus compañeros. No se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir.”²²

Como bien señaló Platón, las artes amenazan el orden social al desencadenar las pasiones humanas. Afortunadamente, también han existido disidentes ante los regímenes tradicionales de educación. En la historia de la educación estética han existido docentes que han buscado definir una política de la educación democratizante. Este sector ha renunciado a educar-para-la-sociedad y ha buscado alejarse de los viejos sistemas para proponer nuevos modelos.

“(…) la escuela no debe estar hecha para la sociedad, no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o los trabajadores sino, más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser sujetos.”²³

A principios de siglo, el educador John Dewey (1859-1952) vino a revolucionar la educación. Fue un fuerte precursor de la educación informal o centrada en el individuo, Dewey comenzó un movimiento educativo cuya influencia se siente hasta nuestros días. Para este filósofo y pedagogo el papel de las artes en el currículo era fundamental. Consideraba que las materias no deberían de segregarse, sino que deberían ser parte de un todo educativo. Aunque la escuela experimental de Dewey no fue pública, 1896-1904 sus ideas democráticas influyeron mucho en el sistema de educación pública en EE.UU. En la escuela de Dewey, las artes no sólo eran importantes, sino centrales en el currículo. Por medio de las artes, los alumnos podían dar significados al mundo. La producción artística era central y fundamental como herramienta para afianzar el conocimiento de cualquier materia. Como ejemplo de esto, los alumnos tenían salidas de campo donde se les pedía que dibujaran sus observaciones y relacionaran sus experiencias con las artes. El dibujo era utilizado rutinariamente para desarrollar el control motor y para aprender a expresarse.

²²Alain Tourain, *Can we Live Together: Equality and Difference*, traducción de Riley Roca (Cambridge, England, Polity Press, 2002), 274.

²³Ibid, 281.

“Las actividades de la escuela como son el dibujo y la pintura se llevaban acabo sobre la premisa de que una actitud creativa en la forma de pensar es esencial para completar la experiencia artística...Los dibujos de los niños deben derivarse de sus propias experiencias significativas... ya que es solo por medio de la idealización de sus propias vidas e intereses que los niños pueden ser creativos en su arte.”²⁴

Dewey creía en el valor de la experiencia. El individuo no vive la experiencia del mundo sobre una mente limpia y vacía, sino que la percibe bajo la luz de su conocimiento previo. Al ganar nuevas experiencias, la inteligencia revisa sus conceptos de realidad. La experiencia personal y el contacto con otras mentes y agentes sociales son vitales para el aprendizaje. De acuerdo con Dewey, el arte es una forma de ver que permea la experiencia. La educación artística en la escuela de Dewey involucraba a los niños con los materiales puros y los alumnos creaban a su libre albedrío.

“Bajo supervisión, estos resultados se convirtieron, poco a poco en productos mas acabados con mayor significado y valor artístico”²⁵

“El arte no es un producto ni un comportamiento externo. Es una actitud del espíritu, una manera de pensar, que, para satisfacerse y estar completa, necesita tomar la materia y convertirla en una forma nueva y más significativa. Sentir el significado de lo que uno hace y regocijar en ese significado. Unirse en un solo hecho concurrente- el desdoblamiento de la vida interna y el desarrollo obligado de las condiciones materiales- eso es el arte.”²⁶

A Dewey le parecía que durante el proceso de creación artística hay una unión entre sentimiento y pensamiento.

²⁴Katherine Mayhew y Anna Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago (1893-1903)*, traducción de Riley Roca (New York: Aldine Transaction, 2006), 359.

²⁵ Ibid., 341

²⁶ Ibid., 348

“El arte es algo mas que la habilidad técnica requerida por los órganos de expresión; involucra una idea, un pensamiento, una interpretación espiritual de las cosas y al mismo tiempo es mucho mas que las ideas por si solas, es la unión viva del pensamiento con el instrumento de expresión.”²⁷

Los métodos de enseñanza que utilizó para instruir en las artes son importantes porque el movimiento pedagógico de la auto-expresión vino de ahí. No obstante, sus enseñanzas y métodos eran poco comunes en la primera mitad del siglo XX.

Durante esa primera mitad del siglo, la enseñanza se enfocó muchísimo al niño. Las escuelas se preocupaban porque el currículo estuviera centrado en el niño más que en una disciplina estructurada, y los educadores se hacían cada vez más concientes del crecimiento individual del alumno. En las escuelas que se centraban en el niño, la educación artística se impartía primordialmente por artistas educadores y no por educadores artísticos. Algunos ejemplos de éstas son la escuela de laboratorio de Dewey y los colegios Quincy fundados por Francis Wayland Parker. Estos artistas-docentes creían que existía una afinidad entre la actividad del artista y la expresión gráfica del niño.²⁸ El expresionismo y la auto-expresión se hicieron muy populares en la educación artística del momento y continuaron teniendo una fuerte influencia durante los siguientes 40 años. Las ideas de Freud también fueron importantes en el desarrollo de esta corriente pedagógica, pues los educadores comenzaron a pensar que el papel de la educación no era el de reprimir, sino el de fomentar que las emociones del niño fluyeran en direcciones más sanas. La educación artística durante esta época se basaba en la premisa de que el niño, por sí solo, es un artista y que su arte, como todo arte, posee un valor inherente.²⁹ No obstante, bajo esta filosofía, el adulto o pedagogo venía simplemente a corromper la creatividad infantil.

De este movimiento vino la idea de que el arte infantil es un estilo por sí solo. El niño es un artista innato y su obra se compara con la del artista,

²⁷ Ibid., 349

²⁸ Efland, *The History of Art Education*, 196.

²⁹ Ibid., 195

“Hay tres factores que contribuyeron a este reconocimiento, los estudios en psicología, el interés en el arte primitivo y la apreciación de las características del arte moderno. Estos nuevos factores en el pensamiento y la investigación abrieron el paso para la educación artística con bases sólidas para un argumento y comparación.”³⁰

El cambio de enfoque provocado por el arte moderno, al igual que una nueva apreciación por las formas simples y *naïves*, hizo que el arte infantil se revalorara y, por ende, se incluyera de una manera más importante dentro del currículo escolar.

Durante los 30 y 40 el pedagogo Víctor D’Amico hizo una importante distinción entre el arte infantil y la obra del artista profesional:

“El niño como el artista integra los elementos y responde a ellos de manera emocional. Pero estas reacciones por parte del niño, normalmente, son inconcientes... Por supuesto que no existe una similitud entre la habilidad y las técnicas del niño con la del artista profesional. La labor de un artista entrenado es el resultado de una experiencia profunda, la madurez y la facilidad que viene tras de años de rigurosa disciplina técnica.”³¹

D’Amico señalaba los problemas prácticos de la educación artística. Él le sugería al maestro que la educación artística se apoyara en valores artísticos y que el alumno tomara sus propias experiencias como inspiración.

Hasta ahora, venimos hablando de una historia de la educación donde el alumno quedaba al centro del currículo, con respeto hacia él, sus procesos y conexiones. No obstante, existen también pedagogos en la historia de la educación que dieron a la pedagogía un enfoque científico. En algunos de estos casos, sus teorías, que tuvieron fuerte influencia en las instituciones de la época. Algunas vertientes científicas como son el caso del psicoanálisis y el pensamiento freudiano promovieron el uso de las artes

³⁰ Stuart MacDonald, *History and Philosophy of Art Education*, traducción de Riley Roca (Londres: James Clarke Co., 2004), 320.

³¹ Víctor D’Amico, *Creative Teaching in Art*, traducción de Riley Roca (Scranton: International Textbook, 1953), 24.

pero otras mas tuvieron un impacto negativo para la inclusión de las artes en el currículo. A continuación citare algunos ejemplos.

Edward L. Thorndike (1874-1949) psicólogo y pedagogo estadounidense, uno de los pioneros de la psicología del aprendizaje, estudiaba el comportamiento humano por medio de la experimentación animal. Sus contribuciones a la psicología fueron muy importantes, ya que hizo de esta disciplina una ciencia, en el sentido de intentar comprobar que el comportamiento humano podía medirse.³² Thorndike aceptaba una tendencia creativa e innata en los niños. A él le parecía que esta creatividad se podía explotar para la educación.

“La mejor manera de manejar a los niños es, en las palabras de un entrenador de animales, arreglar todo de tal manera que se relacione con el truco que deseamos que se realice para que el animal este motivado por las leyes de su propia naturaleza para llevarlo a cabo.”³³

Thorndike sugería que la pedagogía podría convertirse en una ciencia por medio de los resultados cuantificables y comprobables que ofreciera. La idea era que estos métodos mejoraran la educación, pero lo único que sucedió fue una estandarización en la enseñanza donde quedó poco espacio para la innovación.

Otra influencia negativa para incluir la educación artística en el currículo la tuvo Herbert Spencer (1820-1903) quien había estudiado mucho las ideas de Darwin y el Darwinismo social. Filósofo, psicólogo y sociólogo británico. Fundador de la filosofía evolucionista en Gran Bretaña y uno de los más ilustres positivistas de su país. Aplicó la teoría de la evolución a las manifestaciones del espíritu y a los problemas sociales, entre ellos el de la educación, con su obra *Educación: intelectual, moral, física*.

Para Spencer, el individuo ganaba el poder siendo el más hábil en la competencia y por lo tanto siendo el mejor líder. Con este enfoque, la educación resulta una herramienta

³² Lawrence Cremin, *American Education: The Metropolitan Experience, 1876-1980 (American Education)*, traducción de Riley Roca (New York: Harper Collins), 112.

³³ Ibid., 112.

para prepararnos para la vida. Spencer no se oponía a la educación artística dentro del currículo escolar, pero sí pensaba que la doctrina de la evolución proporcionaba las bases suficientes para hacer una selección de materias importantes dentro del currículo escolar. Si el propósito de la educación es prepararnos para la competencia y la vida, la última de las necesidades educativas es el acercamiento a los sentimientos. A Spencer le interesaba la educación artística en la medida que esta actividad le sirviera para desarrollar sus facultades. Para este autor, las artes ocupan un espacio de diversión y descanso dentro de la vida cotidiana y por ende, deberían de incluirse como diversión y descanso dentro del currículo escolar.

El darwinismo social fue enormemente popular en la pedagogía durante los años previos a la primera guerra. Se buscaba que la sociedad fuera cada vez más eficiente y, por lo tanto, se la educación se encargaría de ello. Los currículos escolares en el primer mundo buscaban eliminar materias que no fueran productivas. Al alterar los currículos se buscaba crear individuos superiores, efectivos y capaces de liderazgo. Se eligió al hombre de negocios como ejemplo de superioridad y su eficiencia dentro de ese ramo marcó la pauta para juzgar la eficiencia de la educación. Cada vez más se empezaron a implementar pruebas de medición para la efectividad de los maestros y para medir el intelecto de los niños. Como era prácticamente imposible medir la efectividad de las artes, su lugar dentro del currículo escolar empezó a flaquear. Las pruebas de inteligencia que existían no medían la inteligencia creativa ni artística, y la aptitud artística no parecía relacionarse de ninguna manera con la inteligencia general. A partir de esta época, las artes tomaron un papel secundario en el currículo del desarrollo infantil.³⁴

Como en otras historias, la segunda Guerra Mundial fue la línea divisoria que marcó un cambio radical para la educación.

“...La guerra terminó con la creencia de que la humanidad estaba evolucionando hacia niveles superiores de civilización. La magnitud de las atrocidades perpetradas por el Tercer Reich de Hitler y el nuevo horror desatado por la bomba atómica destruyeron cualquier confianza en que el

³⁴ Efland, *The History of Art Education*, 93.

futuro tuviera que ser necesariamente mejor que el pasado y el presente...”³⁵

Este importante momento en la historia social marcó también el paisaje cultural y por lo tanto a la educación artística.

Ya para mediados del siglo XX, Herbert Read (1893-1968), poeta anarquista, sociólogo y crítico de arte, considerado como una autoridad en materia de Historia y Filosofía del Arte. En su libro “Arte y Educación” su tesis promueve la idea de que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora. Read gira el enfoque de la educación artística del grupo hacia el individuo. Profundiza en la importancia fundamental del arte en la educación. Sostiene la tesis de que el arte debe ser la base de la educación, asegurando que ninguna otra materia puede dar al niño una conciencia en la cual se hallen correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, además de un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza.

Herbert Read habla sobre el efecto que la enseñanza ejercerá sobre los procesos mentales del niño y parte del supuesto de que la finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizado al mismo tiempo con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo.³⁶

El crecimiento de la mente o el desarrollo intelectual es, por supuesto, un proceso de aprendizaje, y este tipo de educación es resultado del impacto del ambiente sobre la sensibilidad del niño, donde el arte es un modo de integración y, como tal, su material es la totalidad de la experiencia, ya que se halla profundamente incorporado en el proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal.

“El arte nunca lo repetiremos demasiado, es un modo de integración, el modo más natural para los niños, y como tal, su material es la totalidad de

³⁵ Ibid.,102

³⁶ Herbert Read. *Educación por el Arte*, (España: Editorial Paidós, 1892), 72.

la experiencia. Es el único modelo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento.”³⁷

En su opinión, este proceso natural de integración personal y comunicación se había visto distorsionado por la sofisticación de la civilización moderna, incluida la educación. Si la humanidad quería recuperar la integración que había perdido y que era lo único que podía garantizar la armonía individual y social, antes tendría que recuperar “el funcionamiento integral de los sentimientos del organismo”³⁸. Desde el punto de vista de Read, una educación artística destinada a este objetivo constituiría un factor importante a favor de la paz y la armonía social:

Las gigantescas catástrofes que nos amenazan no son sucesos de naturaleza fundamentalmente física o biológica, sino que son eventos psíquicos. Nos enfrentamos a amenazas horribles derivadas de unas guerras y unas revoluciones que no son más que epidemias psicológicas (...) El secreto de todas nuestras enfermedades colectivas debe buscarse en la supresión de la capacidad del individuo para la creación espontánea (...) ³⁹

Este tipo de acercamiento progresista a la educación recibió fuertes críticas. Los grupos de derecha pretendían reconocer una conspiración comunista en los métodos permisivos de enseñanza que ofrecían los educadores artísticos del momento. No obstante:

“A pesar de sonoras críticas contra los contenidos, nadie pugnaba por un retorno a los métodos anteriores al progresismo; las clases autoritarias de la década de 1890 no tenían ningún defensor....Y la auto expresión creativa, antes la preocupación central de las escuelas progresistas, pasó a ser el nombre por el que se conocían las actividades artísticas.”⁴⁰

³⁷ Ibid., 80

³⁸ Ibid., 81.

³⁹ Arthur Efland, *The History of Art Education*, 201.

⁴⁰ Ibid., 105.

La época de 1945 a 1960 marca un fuerte impulso artístico-pedagógico hacia los objetivos de la educación para la vida.

Otra gran personalidad en el campo de la educación por el arte fue Viktor Lowenfeld. Sus obras, *Education Through Art (1943)* y *Creative and Mental Growth* fueron de gran impacto en las teorías de educación artística norteamericanas. A este importante autor le debemos el análisis fundamental y la presentación científica estructurada del desarrollo creativo a través de la expresión plástica, además del establecimiento de las bases sobre los aspectos terapéuticos de la educación del arte.

Lowenfeld habla también de la función de la educación en el niño, en la que se cuestiona nuestra capacidad de educar más allá de la producción y el consumo de objetos y de un sistema educativo que pretende, después de doce, dieciséis o veinte años, que el joven ocupe un lugar en la sociedad como miembro útil y bien aceptado y cuestiona en dónde se encuentran los valores humanos. La capacidad de preguntar, de hallar respuestas, de descubrir forma y orden, de volver a pensar, reestructurar y encontrar nuevas relaciones, es una cualidad que generalmente no se enseña en nuestro sistema educativo.

Los valores que son fundamentales en un programa de educación artística son los mismos que pueden ser básicos en el desarrollo de una nueva imagen, una nueva filosofía, e incluso de una estructura totalmente diferente de nuestro sistema educativo. Lowenfeld propone el desarrollo de la sensibilidad perceptiva, como la parte más importante del proceso educativo; cuanto mayores sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender. La educación artística tiene la misión especial de desarrollar en el individuo aquellas sensibilidades creadoras que hacen que la vida otorgue satisfacción y sea significativa.

“Una educación que se proponga como uno de sus objetivos el cultivo y desarrollo de los valores estéticos no solo posibilita el nacimiento de las capacidades creativas, sino que además libera a los alumnos de los

traumas inconscientes que dificultan su correcta relación con el medio ambiente y con sus semejantes.”⁴¹

Su labor incluye la formación de comités y asociaciones que tienen como objetivo principal el difundir y demostrar que, dentro de la educación, la clase de Arte posee algo único, efectivo y valioso, para mejorar el desarrollo de los niños: siempre se enfoca a mostrar el gran beneficio que representa el realizar actividades artísticas y, sobre todo, para los niños que presentan limitaciones en su desarrollo.

Otra gran personalidad que ha contribuido al estudio del arte en el desarrollo infantil es, sin duda, Rhoda Kellogg, quien ofrece un completo análisis de la expresión plástica infantil.

Su investigación sobre la naturaleza del arte infantil se centra en las características de las estructuras lineales, especialmente en los garabatos y en los dibujos, basándose en el examen de aproximadamente un millón de trabajos de arte, principalmente dibujos, realizados por niños de preescolar.

Rhoda Kellogg, a través de una especialización de años, nos descubre la riqueza en cuanto a la creatividad que poseen los niños y también insiste en que es el arte lo que nos brinda más posibilidades para que la creatividad no se pierda en los niños.

La influencia que la sociedad pueda ejercer en la política educativa, para que desarrolle y reconozca los valores creativos en el ciudadano, puede ser decisiva. Es necesario llevar a la conciencia de la sociedad la trascendencia de la creatividad en la educación para que ésta se valore en su justo término.

“Una educación unilateral, que centre la mayor parte de su quehacer en los conocimientos, está impidiendo que los individuos desarrollen su sensibilidad, sus valores espirituales y consigan una formación integral de su persona. Los estados de los países en vías de desarrollo y aquellos que se califican como subdesarrollados debieran ser conscientes, al establecer los objetivos de su política educativa, de que en un plazo

⁴¹ Victor Lowenfeld, *El Niño y su Arte*, (Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1973), 23.

medio necesitarán con urgencia de personas creativas, oriundas del propio país, capaces de poder proveerlo de aquello que ahora resulta excesivamente costoso para adquirir de potencias extranjeras.”⁴²

Aunque Kellogg y Lowenfeld fueron pensadores que sustentaban la importancia de la educación centrada en el niño, la educación artística ya estaba dominada por el acercamiento científico al currículo. La política mundial marcaba la importancia de las materias que serían impartidas en el colegio. Las ciencias y las matemáticas eran el punto de atención primordial en las escuelas internacionales que buscaban educar individuos competitivos y capaces de entender y vivir dentro de un mundo cada vez más tecnológico.

Los colegios internacionales después de los 60 buscaban estructurar las disciplinas. Al estructurar las disciplinas, se pretendía que los alumnos logaran llegar a tener maestría sobre las materias. Jerome Bruner, pedagogo y psicólogo cognitivo, indicaba que la disciplina es central en cualquier tipo de aprendizaje. Nos dice que hay:

“dualismo en nuestro ideal educativo, tratando de lograr un balance entre... lo útil y lo ornamental”⁴³.

Conforme las ideas de Bruner cobraron más fuerza y popularidad en las escuelas internacionales, las artes nuevamente se encontraron en el viejo predicamento de demostrar su naturaleza útil, disciplinada y probarse como una disciplina y no una mera materia ornamental. Para 1962 había dos posturas ante este debate. Por un lado los educadores artísticos que insistían que las artes son fundamentales en la educación, puesto que contribuyen al desarrollo de la creatividad y, por lo tanto, son valiosísimas en el desarrollo de habilidades para resolver problemas. Por otra parte, había educadores que insistían en estructurar y reformar la educación artística, de tal suerte que se asemejara más a otras disciplinas y no se perdiera en el currículo escolar.

⁴² Rhoda Kellogg, *Análisis de la Expresión Plástica del Preescolar*, (Buenos Aires: Ed. Cincel-Kapelusz, 1969), 6.

⁴³ Jerome Bruner, *Hacia una Teoría de la Instrucción*, (Cuba: Ediciones Revolucionarias, 1972), 4.

Para retomar nuestra historia, en estos momentos aparecen los dos pensadores que estamos estudiando en esta tesis: Howard Gardner y Elliot Eisner. Howard Gardner recibe su educación en la Universidad de Harvard, donde estudia ciencia cognitiva bajo la tutoría de Jerome Bruner. Por su parte, Eisner se de la Universidad de Chicago, bajo la tutoría del psicólogo Benjamin Bloom.

Eisner toma las ideas de Bruner y utiliza sus planteamientos para desarrollar la teoría del DBAE. Ya para 1965, las ideas de Eisner habían puesto a la educación artística en primer plano para el mundo de la pedagogía, no por la preocupación por parte de pedagogos por la expresión infantil sino por los contenidos estructurados que ofrecen las artes.

Por su parte, Gardner busca incorporar e ir más allá de las ideas de Bruner. Bruner plantea la importancia de la computadora como fuente de lógica y resolución de problemas, capaz de dar estructura a las distintas disciplinas. Pero Gardner estudia a la computadora como una herramienta que ayuda a explicar la mente humana. Más adelante, Gardner utilizaría estos estudios en su desarrollo de la teoría de múltiples inteligencias.

“La computadora sirve, en primer termino, como “prueba de existencia”: si una maquina hecha por seres humanos puede razonar, tener metas, cambiar su comportamiento, transformar información y demás, los seres humanos merecen ser caracterizados de la misma forma. No cabe duda que la invención de la computadora en los 1930's y 1940's y las demostraciones de “pensamiento” en las computadoras de los 1950's, fueron sumamente liberadoras a los pensadores que se ocupan por explicar la mente humana.”⁴⁴

Durante la década de los 60 Gardner y Eisner trabajaban con las teorías de la educación artística. Gardner había comenzado su trabajo con Project Zero y Eisner ya era una figura reconocida con el DBAE, que buscaba hacer del arte una disciplina más

⁴⁴ Howard Gardner, *Frames of Mind: A History of the Cognitive Revolution*, traducción de Riley Roca (New York: Basic Books, 1983), 40.

similar a las otras dentro del currículo. Él ya había afirmado que la educación centrada en el niño no era el método más efectivo para la enseñanza de las artes y que el arte se debía enseñar de manera metódica, con un currículo estructurado y con materiales didácticos.

“El arte para muchos, ha sido equiparado con las emociones, donde otras áreas de estudio... se han considerado productos del pensamiento... Si la actividad artística es mediada, si es una actividad inteligente llevada a cabo con fines estéticos, entonces seguramente dicha actividad puede hacerse más inteligente por medio de la instrucción adecuada.”⁴⁵

Nunca antes había recibido tanta atención una teoría de educación artística como la atención que recibió la DBAE. Esta teoría incluye un currículo escrito que es secuencial por grados y que supuestamente se puede implementar en diversos tipos de colegios a distintos niveles. El aprendizaje que esta teoría ofrece es medible, predecible, identificable y calificable por medio de sistemas formales.

Una de las principales características del DBAE propuesto por Eisner es la inclusión de la historia del arte y la crítica del arte en la educación artística. Aunque hubo muchos debates en torno a la inclusión de dichas áreas en la educación artística, la DBAE fue uno de los primeros programas en el campo de la educación artística como tal que se implementó con éxito.

Ya en los años setenta el programa de DBAE tenía sus fuertes críticos pues, por un lado, era estandarizado y fácil de implementar, calificar y medir pero, por el otro, hubo muchos críticos que sostenían que el DBAE no daba suficiente cabida a la auto-expresión pues las metas, los ejemplos y los métodos de cada ejercicio estaban demasiado cuidados, guiados y estructurados. Dentro de este sistema, el conocimiento es algo que posee el maestro en vez de ser un resultado que proviene del ejercicio intelectual del alumno. Así, el éxito de la educación radicaba en la cantidad de conocimiento que el maestro podía pasar a sus alumnos y no el resultado de las

⁴⁵ *NSSE Yearbook*, 64 (1), 1965, 321.

experiencias personales de los alumnos que los podrían conducirlos a sus propios conclusiones.

ii. La Educación Artística Contemporánea en las Escuelas Internacionales de México

En general, la educación artística en las escuelas IB en México no ha cambiado mucho en la última década. La manera más aceptada de enseñar arte en las escuelas internacionales busca que los alumnos tengan una clase de arte que permita la libre expresión en la medida de lo posible dentro de un currículo ya muy lleno de otras actividades. En los grados primarios, usualmente la educación artística es impartida por la maestra de grupo. En general, se enfoca a la producción artística y los resultados son muy similares para cada niño. Si la maestra posee un amor o un cierto conocimiento de las artes, el resultado suele ser bueno, pero normalmente no es el caso. Hay algunas excepciones en escuelas donde existe un salón de arte, el cual visitan los niños de manera independiente, en un horario aparte. El problema es que es raro el colegio que se da la oportunidad o el “lujo” de dedicar más de una o dos horas por semana a esta actividad “extra-curricular”. Otra situación que acontece es que los maestros de dichas clases de arte son individuos que, en muchas ocasiones, no tienen una formación artística, o bien que carecen del todo de una formación como pedagogos. Es rarísimo el caso del docente formado a la vez como pedagogo y como artista. Aunque en estas clases externas de arte el aprendizaje artístico suele ser mayor que cuando la maestra hace un hueco en su currículo ordinario para darle cabida al arte; de todas formas, el aprendizaje que obtienen los alumnos es limitado y simplemente por porcentaje de tiempo dedicado a esa actividad versus otras actividades del currículo, insuficiente.

De mi observación personal en varias instituciones IBO a nivel secundaria en México, hay cada vez menos educación artística y se da prioridad a materias más “importantes”. Al menos, ese era el caso en el Colegio Americano. Ya para el nivel de preparatoria las artes no forman parte del currículo, sino que son materias opcionales sin valor curricular. En la mayoría de los colegios pertenecientes al IBO en México a nivel secundaria y preparatoria, el enfoque de la clase de arte está centrado en la producción artística y la historia y crítica del arte quedan relegadas. De acuerdo con Eisner, el promedio de tiempo que se le dedica a las artes a nivel primaria dentro del currículo

escolar en EUA es menor al 4%. En México en colegios del IBO es aproximadamente lo mismo. Muy a menudo, las artes son reservadas como premio por buen rendimiento académico en otras materias.

Los programas de Bachillerato Internacional buscan darle un papel central a las artes dentro del currículo sin lograrlo de manera efectiva. Para poder resolver el problema de la exclusión de las artes en la educación (en general), Gardner propone una solución y Eisner propone otra. Me parece que estas soluciones se pueden aplicar de manera efectiva, también en los colegios del IBO en México.

En 1985, Gardner comenzó un programa llamado ArtsPROPEL en las escuelas públicas de Pittsburg. ArtsPROPEL es la implementación en el salón de un programa que desarrolló en la Universidad de Harvard, trabajando con otros investigadores en Project Zero. Inicialmente, el propósito de ArtsPROPEL era desarrollar una herramienta de evaluación que pudiera medir o al menos documentar el aprendizaje artístico. No obstante, Gardner pronto se dio cuenta de que sería fútil tratar de medir la capacidad artística donde los alumnos no habían trabajado directamente con la experiencia y el manejo del arte. Por lo tanto, revisó las metas del proyecto, para que primero existiera un espacio para las artes dentro del currículo que posteriormente se podría evaluar.⁴⁶

Por su parte, la propuesta de Eisner fue el DBAE (Discipline Based Art Education) que plantea el uso de un currículo dividido en cuatro partes: crítica de arte, historia del arte, estética y producción artística. El interés que hubo por la DBAE en los EE.UU. fue enorme y por ende fue rápidamente aceptada por las escuelas bilingües del IB en México. La premisa central de la DBAE es que la educación artística ofrece contenidos que pueden enseñarse y ser aprendidos por el alumno de una manera muy similar al contenido de otras materias. Las metas de la DBAE son que los maestros

“... enseñen a sus alumnos usando un currículo por escrito secuencial y organizado y que el progreso de los alumnos se verifique por medio de modos de evaluación adecuados. Las metas y evaluación son específicos

⁴⁶ Joan Wyeth, “Notas del National Art Educators Convention, Conferencia: ArtsPROPEL” (manuscrito no publicado, 1998,7.

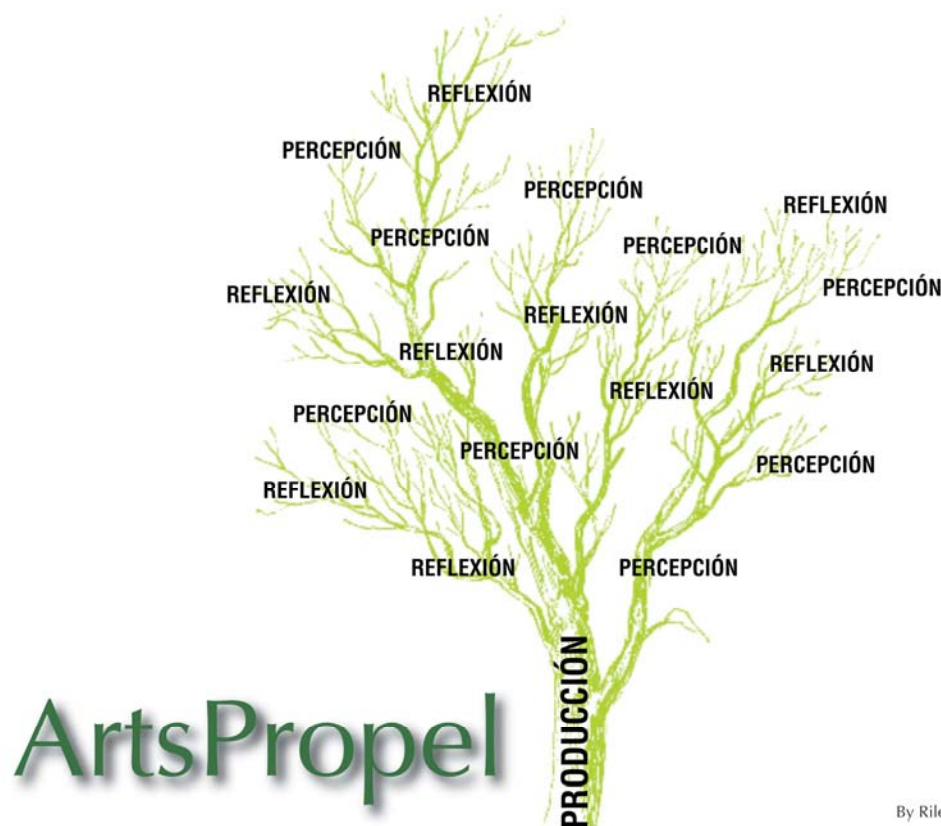
al contenido de las artes pero consistentes y compatibles con los de la educación en general.”⁴⁷

Tanto Gardner como Eisner sostienen que sus programas ArtsPropel y DBAE están basados en el aprendizaje cognitivo, donde el alumno va construyendo su conocimiento. No obstante, hay grandes diferencias entre los dos programas, especialmente con respecto a la cantidad de tiempo que se le dedica a la producción artística en el salón. Para Gardner la producción artística y la relación con los materiales es de fundamental importancia, sobre todo a nivel primaria. Para Gardner, los niños aprenden mejor cuando están involucrados activamente en crear su aprendizaje. Por otra parte, Eisner cree que el tiempo que se le dedica en clase al arte debería de dividirse entre el estudio de la historia del arte, la crítica, la estética y la producción artística.

A continuación tenemos unos gráficos que ilustran estos conceptos para su mejor comprensión:



⁴⁷ Michael Day y Elliot Eisner, *Handbook of Research and Policy in Art Education*, (New York: Lawrence Erlbaum Associates), 131.



By Riley Roca® 2008

Otra área donde difieren es la estructura curricular. Para Eisner, el currículo debe ser secuencial de un grado a otro. Es decir que el conocimiento se va construyendo como peldaños donde los elementos básicos adquiridos se consideran escalones para los siguientes y más complejos elementos para llegar a una comprensión mayor. Los elementos básicos, una vez comprendidos, no se repiten en el currículo pues son escalones para lo más complejo.

Gardner considera que el currículo debe ser en espiral y que no resulta benéfico un currículo secuencial que lleva el aprendizaje de un grado a otro.

Es decir que para Gardner, todos los elementos del conocimiento artístico tienen el mismo valor y se usan constantemente, entrelazándose y serán utilizados una y otra vez durante la producción artística por lo que los elementos básicos se retoman una y otra vez aunque el alumno ya haya logrado dominar conceptos más complejos que esto.

Tanto Gardner como Eisner explican que es importante la evaluación en las artes, pero difieren en su manera de ver esta evaluación. Más adelante revisaremos a fondo estas diferencias.

Ambos especialistas están de acuerdo en que no hay suficiente participación ni interés por parte de la sociedad en la educación artística. Ciertamente, éste es el caso en los EE.UU. y no es muy diferente en México, inclusive en las escuelas IB.

Dentro de los sistemas educativos que han prevalecido durante los últimos 40 años, las artes han adquirido un papel secundario y, con esto, cada vez más, le restamos importancia a las artes para la sociedad. Tristemente, la educación artística no ha sido efectiva en la creación de públicos interesados, atentos y comprometidos a las artes. Tanto ArtsPROPEL como DBAE buscan mejorar este problema en el sistema educativo mundial y proporcionar soluciones efectivas.

Los colegios internacionales a nivel mundial han rezagado el estudio de las artes y han dado a las “lecciones de arte” un estatus menor que al de otras materias. Este también es el caso en lo que concierne a los colegios IB en México. Por lo tanto, los educadores, estudiosos del arte y los padres de familia buscamos revindicar el papel de las artes en la educación y hacer reformas a los programas que hoy por hoy se implementan en las escuelas IB en México. Hay muchas maneras de lograr dicha tarea. Las opiniones en torno a cual camino es el indicado para llegar a la meta difieren enormemente. Por dichos motivos, es importante entender los programas educativos que estas dos corrientes proponen y las metas propias del Bachillerato Internacional, para dar una propuesta sólida con la capacidad de ser implementada de manera real y práctica en los colegios IB de México. En este estudio de caso, se plantea precisamente esa propuesta casando elementos del DBAE con elementos del ArtsPropel que funcionan en armonía dentro del marco del Bachillerato Internacional.

En los siguientes capítulos examinaremos y disectaremos la obra y las ideas de Howard Gardner y de Elliot Eisner. Tomaremos los elementos de cada autor que funcionen en el marco del IB y finalmente daremos una propuesta práctica y probada que pueda servir a los colegios IB de México.

La propuesta incluye un marco curricular, actividades y sobre todo, un formato sencillo de seguir que toma en cuenta los elementos del DBAE y del ArtsPropel que funcionan de manera práctica dentro del marco del IB en México.

Las actividades que analizamos en esta propuesta tienen lecciones explicadas a detalle, fotos, video y todos los elementos necesarios para replicar estas lecciones en otros colegios y en otras circunstancias y para poder crear nuevas lecciones con la ayuda de este formato.

Al utilizar esta propuesta, el maestro de arte del IB puede asegurarse de que su lección considera la producción artística, la estética, la crítica del arte y la historia del arte y por lo tanto esta fuertemente vinculada con el DBAE. Al mismo tiempo el formato toma en cuenta la producción artística como base para la reflexión y esta diseñada para considerar el carácter individual del alumno con inteligencias múltiples. Y lo mejor de todo es que son lecciones viables dentro de los parámetros que permite y requiere el IB.

CAPITULO I: PROPUESTA DE ARTE Y EDUCACIÓN PARA COLEGIOS DEL IB

1.1 Fundamentos Teóricos para la Propuesta de Arte y Educación en Colegios del IB.

La propuesta curricular de esta tesis es el trabajo que realicé durante los años que labore en el Colegio Americano. Durante esos años como maestra y administradora cometí y documenté algunos errores pero sobre todo varios aciertos que me llevaron a desarrollar una técnica de enseñanza basada en un formato de plantación para las lecciones que son la medula de esta propuesta. Además, esta propuesta incluye ejemplos de varias lecciones que se llevaron a cabo para entender cómo se aplicó este formato en la vida real y para ver cuales fueron sus resultados. El formato viene a continuación (por favor refiérase a la página...). No obstante, para mejor fundamentar esta propuesta y para mejor entender este formato y las lecciones, es necesario explicar a fondo las teorías pedagógicas de los pensadores que sirvieron como pilar de este estudio de caso y de esta estrategia de enseñanza...

A mediados de la década de los años sesenta aparecen los primeros escritos de estos dos pensadores que son el pilar teórico de este estudio de caso: Howard Gardner y Elliot Eisner. Howard Gardner recibe su educación en la Universidad de Harvard donde estudio psicología y neuropsicología bajo la tutela de Jerome Bruner. Por su parte, Eisner recibe su doctorado en educación de la Universidad de Chicago, bajo la tutela del psicólogo Benjamín Bloom.

Elliot Eisner nació en 1933 en la ciudad de Chicago, Estados Unidos. Se interesó en las artes a una temprana edad y mostró talento. Estudio en la Universidad Roosevelt en Chicago donde recibió su licenciatura en Bellas Artes y Educación en 1954. Poco a poco fue interesándose mas en la educación y en 1955 recibió su Maestría en Educación artística en la Universidad Tecnológica de Illinois. Y una maestría en Educación de la Universidad de Chicago en 1958. Finalmente, recibió su doctorado en Educación en el año 1962.

De 1956 a 1960, Eisner trabajó como profesor de arte y más adelante fue instructor de educación artística en la Universidad de Ohio de 1960-1961 y en la Universidad de

Chicago de 1961 a 1962. En 1965 formo parte de la planta docente de la Universidad de Stanford y en 1970 fue profesor de educación artística.

Eisner desarrolló la teoría de la DBAE. Ya para 1965, las ideas de Eisner habían colocado a la educación artística en primer plano en el mundo de la pedagogía, gracias a los contenidos estructurados que ofrecen las artes a la educación.¹

Por su parte, Howard Gardner nació en Scranton, Pensilvania, en 1943, poco después que su familia emigrase a Estados Unidos, huyendo del régimen nazi. Estudió en la Universidad de Harvard, donde se orientó hacia la psicología y la neuropsicología. Sus líneas de investigación se han centrado en el análisis de las capacidades cognitivas en menores y adultos, a partir del cual ha formulado la teoría de las 'inteligencias múltiples' (Frames of Mind, 1983).

Profesor de psicología de la Universidad de Harvard y de neurología en la de Boston, es presidente del comité gestor del Project Zero (Escuela Superior de Educación de Harvard).

Participa, asimismo, en el GoodWork Project, destinado a mejorar la calidad y la autoestima profesionales, en el que se toman en consideración, fundamentalmente, los factores de la excelencia y la ética.

Se le han otorgado, hasta el momento, una veintena de distinciones 'honoris causa' por universidades como las de Tel Aviv, Princeton, McGill, etc. por su trabajo desarrollando la teoría de las inteligencias múltiples.²

Alrededor de 1965, mientras Eisner desarrollaba el DBAE, Gardner ya estudiaba la importancia de la computadora como fuente de lógica y de resolución de problemas, capaz de dar estructura a las distintas disciplinas. Su enfoque era estudiar la computadora como una herramienta que nos ayuda a comprender la mente humana. Más adelante, Gardner utilizaría estos estudios en su desarrollo de la teoría de múltiples

¹ Mark K. Smith, *Elliot W. Eisner, Connoisseurship, Criticism and the Art of Education* [en línea, disponible en www.infed.org/thinkers/eisner.htm]; internet; accesado el 19 de Mayo de 2008.

² **Howard Gardner** [en línea, disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Howard_Gardner]; Internet; accesado el 19 de Mayo de 2008.

inteligencias que, hoy por hoy, es una de las teorías educativas más importantes en los EE.UU. y que comienza a tener enorme popularidad en el resto del mundo.

“La computadora sirve, en primera instancia, como “prueba de la existencia”: si una máquina hecha por el hombre puede razonar, tener metas, revisar su comportamiento, transformar la información y demás, entonces los seres humanos también tenemos esa capacidad. No cabe duda que la invención de la computadora en los años treinta y cuarentas y el desarrollo de su “pensamiento” en los años cincuenta fueron increíblemente liberadores para aquellos que se dedican al estudio de la mente humana.”³

Durante la década de los 60 Gardner y Eisner trabajaban con las teorías de la educación artística. Gardner había comenzado su trabajo con *Project Zero*, y Eisner ya era una figura reconocida a través de la DBAE, que buscaba hacer del arte una disciplina más similar a las otras materias del currículo. Él ya había afirmado que la educación organizada en torno al niño no era el método más efectivo para la enseñanza de las artes y que éstas se debían enseñar de manera metódica con un currículo estructurado y con materiales didácticos.

“Para muchos, el arte se compara con las emociones donde las otras áreas de estudio se consideran producto del pensamiento....Si el arte es una actividad cuantificable, si es una actividad inteligente que se lleva a cabo con fines estéticos, entonces esta actividad puede hacerse mas comprensible con la enseñanza adecuada.”⁴

Nunca antes había recibido tanta atención una teoría de la educación artística como la que recibió la DBAE. Ésta incluye un currículo secuencial por grados, que supuestamente se puede implementar en diversos tipos de colegios, a distintos niveles. El aprendizaje que ofrece la DBAE se puede medir, es predecible, identificable y cuantificable por medio de sistemas formales.

³ Howard Gardner, *The Minds New Science: A History of the Cognitive Revolution*, traducción de Riley Roca (New York: Basic Books Inc., 1985), 40.

⁴ Ibid. *NSSE Yearbook*, 321

Una de las principales características del currículo de Eisner es la inclusión de la historia del arte y la crítica del arte en la instrucción curricular. Aunque hubo muchos debates en torno a la inclusión de dichas áreas en la educación artística, la DBAE fue uno de los primeros programas serios que se implementó con éxito.

Ya en los setentas el programa de la DBAE tenía sus fuertes críticos pues, por un lado, era estandarizado y fácil de implementar, calificar y medir, pero, por el otro, no permitía la autonomía y la auto-expresión que ofrece el arte. Dentro de este sistema, el conocimiento es algo que posee el maestro en vez de ser un resultado que proviene del ejercicio intelectual del alumno. Así, el éxito de la educación radicaba en la cantidad de conocimiento que el maestro podía pasar a sus alumnos y no en los descubrimientos hechos por los alumnos.

A lo largo de las últimas décadas, Eisner, Gardner y los educadores artísticos se han encontrado con varias constantes en las escuelas internacionales. La manera más aceptada de enseñar arte en las escuelas internacionales busca la auto-expresión y la creatividad, en la medida de lo posible, dentro de un currículo ya muy lleno de otras actividades. En los grados primarios, la educación artística es impartida generalmente por la maestra de grupo. En general, se enfoca a la producción artística y los resultados son muy similares para cada niño. Si la maestra posee un amor o un cierto conocimiento de las artes, el resultado suele ser bueno; pero normalmente no es el caso. Hay algunas excepciones en escuelas donde existe un salón de arte, el cual visitan los niños una o dos veces por semana por períodos menores a una hora. Los maestros son individuos que generalmente no tienen una formación artística o bien que carecen del todo de una formación como pedagogos. Aunque en estas clases de arte, el resultado suele ser mejor que cuando la maestra hace un hueco en su currículo ordinario para darle cabida al arte, los resultados suelen ser decepcionantes. De acuerdo con Eisner, el promedio de tiempo que se le dedica a las artes a nivel Primaria, dentro del currículo escolar, es menor al 4%. Muy a menudo, las artes son reservadas como premio por buen rendimiento académico en otras materias.

Si los programas de Bachillerato Internacional buscan darle un papel central a las artes dentro del currículo, es importante que estas escuelas tomen en cuenta propuestas

como las de Gardner y Eisner, dándole la seriedad que se merece la materia de arte y estimulando a los colegios a repartir su tiempo de una manera más equitativa.

En 1985, Gardner comenzó un programa llamado ArtsPROPEL en las escuelas públicas de Pittsburg. ArtsPROPEL implementa el programa que desarrolló Gardner en la Universidad de Harvard, en las aulas de distintas escuelas, trabajando en conjunto con otros investigadores. Inicialmente, el propósito de ArtsPROPEL era desarrollar una herramienta de evaluación que pudiera medir o al menos documentar el aprendizaje artístico. No obstante, Gardner pronto se dio cuenta de que sería inútil tratar de medir la capacidad artística cuando los alumnos no habían trabajado directamente con la experiencia artística y la producción estética. Por lo tanto, revisó las metas del proyecto, para que primero existiera un espacio para las artes dentro del currículo y que posteriormente éste se pudiera evaluar.

La solución de Eisner fue la DBAE (Discipline Based Art Education). El DBAE sugiere el uso de un currículo dividido en cuatro partes: crítica de arte, historia del arte, estética y producción artística. El interés que hubo por la DBAE en los EE.UU. fue enorme y por ende, fue rápidamente aceptado por las escuelas internacionales en México. La premisa central de la DBAE es que los contenidos de la educación artística pueden enseñarse y ser aprendidos de una manera muy similar al contenido de otras materias. La meta de la DBAE es que los maestros:

“...enseñan a sus alumnos por medio de un currículo escrito, organizado y secuencial y el progreso de los alumnos se verifica por medio del uso de métodos de evaluación adecuados. Las metas, el procedimiento y la evaluación están directamente relacionados con el contenido del arte pero además son compatibles y consistentes con los de la educación en general...”⁵

Como veremos más adelante, uno de los principales errores de la DBAE es su tendencia a ver la educación artística como el estudio de logros culturales de antaño que ya han sido consagrados por los “expertos”.

⁵ Michael Day y Elliot Eisner, *Handbook of Research and Policy in Art Education*, 131.

Tanto Gardner como Eisner basan sus programas en el aprendizaje cognitivo, donde el alumno va construyendo su conocimiento. No obstante, hay grandes diferencias entre los dos programas, especialmente con respecto a la cantidad de tiempo que se le dedica a la producción artística en el salón. Para Gardner, la producción artística y la relación con los materiales es de fundamental importancia, sobre todo a nivel primaria. Según este autor, los niños aprenden mejor cuando están involucrados activamente en la construcción de su aprendizaje. Por otra parte, Eisner cree que el tiempo que se le dedica en clase al arte debería dividirse entre el estudio de la historia del arte, la crítica, la estética y la producción artística.

Gardner y Eisner tienen ciertas diferencias fundamentales que posteriormente analizaremos más a fondo en este estudio pero quisiera mencionar a *grosso modo* las más significativas:

- Para Eisner, el currículo debe ser secuencial, avanzando de un grado a otro. Gardner considera que el currículo debe de ser espiral y que no resulta benéfico un currículo secuencial, que lleva el aprendizaje de un grado a otro.
- Tanto Gardner como Eisner sienten que es importante la evaluación en las artes, pero difieren en su manera de ver esta evaluación.
- Ambos especialistas están de acuerdo en que no hay suficiente participación ni interés por parte de la comunidad en la educación artística. Ciertamente, éste es el caso en los EE.UU. y no es muy diferente en México, inclusive en las escuelas internacionales.
- Dentro de los sistemas educativos que han prevalecido durante los últimos 40 años, las artes han quedado en un lugar secundario y con esto le restamos cada vez más importancia a las artes dentro de la sociedad. Tristemente, la educación artística no ha sido efectiva en la creación de públicos interesados, atentos y comprometidos con las artes. Tanto ArtsPROPEL como la DBAE buscan mejorar este problema en el sistema educativo mundial y proporcionar soluciones efectivas.

Ya que hay una enorme carencia de atención a la educación artística en los colegios internacionales a nivel mundial, incluyendo los colegios IB en México, los educadores, estudiosos del arte y los padres de familia, busquemos hacer reformas a los programas que hoy por hoy encontramos en las escuelas. No obstante, hay muchos caminos a Roma y hay grandes diferencias de opinión en cuanto a la manera en que esta reforma se debería llevar a cabo. Por tales motivos, es importante entender los sistemas educativos que estas dos corrientes proponen, compararlas con las vagas propuestas del Bachillerato Internacional y hacer una propuesta sólida que tenga la capacidad de ofrecer a los alumnos, una mejor educación artística en los colegios internacionales de México.

A continuación examinaré la obra y las ideas de Howard Gardner y de Elliot Eisner para analizar las mayores aportaciones de cada uno. Después, trataré de explicar cuáles de estas aportaciones tomo para reformar con éxito el programa curricular de artes visuales del Bachillerato Internacional, a nivel primaria y haré una propuesta clara que pueda servir a otros colegios en esta situación.

1.1.1 Howard Gardner

De acuerdo con Howard Gardner, las artes trascienden la distinción entre el afecto y la cognición o bien entre el sentimiento y el pensamiento. Él estipula que, aunque tradicionalmente estas dos funciones se separan para efectos de la enseñanza, no debe ser así. Alega que esta disociación entre sentimiento y pensamiento amenaza con mecanizar las ciencias y sentimentalizar las artes.

“Ciertamente las artes se aprenden con el intelecto pero de igual manera requieren de respuestas afectivas y les concierne la calidad del sentimiento. La diferencia en las reacciones humanas hacia las personas u objetos sugieren que la calidad emocional depende del tipo de objeto que se esta percibiendo y su relación con otras personas u objetos.”⁶

⁶ Howard Gardner, *The Arts and Human Development: A Psychological Study of the Artistic Process*, traducción de Riley Roca (New York: John Wiley & Sons, 1973), 36.

Él sostiene que las artes hacen uso de ciertos símbolos de ciertas maneras, por ejemplo, el poder percibir los detalles en un patrón simbólico o comprender el potencial expresivo de una configuración simbólica en particular. En este sentido, tanto emoción como intelecto son necesarios en la lectura y apreciación de las artes.

“Un individuo que participa activamente en el proceso artístico debe de aprender a ‘leer’ y ‘escribir’ con estos sistemas simbólicos” ⁷

En este sentido, la educación artística para Gardner es una enseñanza para alfabetizar en el área de la simbolización artística. Un lector artístico debe poder discriminar entre los diversos estilos musicales o discernir entre contenidos alegóricos en un poema o novela. Una persona que sabe descifrar o “redactar” las artes, debería poder usar formas y colores para sugerir estados y sensaciones.

Al enfocarse en la simbolización artística, también es posible desmitificar el proceso artístico, es decir, hacerlo más fácil de comprender. El papel de las emociones en estas lecturas es el de guiar al individuo, para que pueda hacer ciertas distinciones y reconocer ciertas afinidades. Gardner cree que, para que un individuo pueda participar de manera significativa en la percepción artística, necesita saber como decodificar o “leer” varios vehículos simbólicos de su cultura.

“Sea cual sea el papel de la inspiración, el misterio o la catarsis emocional en las artes, estas son mucho mas difíciles de usar en la educación que le proceso simbólico de la cognición.”⁸

Gardner nos explica que los sistemas simbólicos *per se* no son artísticos, sino que los individuos llevan dichos símbolos hacia fines artísticos o bien hacia otros fines.

De aquí surge la teoría de las múltiples inteligencias. Gardner cree que, si realmente queremos comprender la cognición humana, es necesario considerar una gama más universal de competencias y que estas competencias no son cuantificables con los

⁷ Ibid.,158.

⁸ Ibid.,123.

métodos tradicionales basados en la inteligencia lógica o lingüística. Gardner explica que los seres humanos pensamos de ocho maneras distintas, que él llama inteligencias. Así, usa la palabra inteligencia para referirse a estas ocho diferentes áreas de competencia humana.

“He formulado una definición de lo que yo considero es la inteligencia. Una inteligencia es la habilidad de resolver problemas o crear productos que se valoran dentro de uno o varios ámbitos culturales- una definición que no habla de la fuente de estas habilidades o de las maneras correctas para evaluarlas.”⁹

Cada uno de nosotros tiene el potencial de desarrollar cada una de estas inteligencias, pero comenzamos nuestra vida y terminamos nuestra existencia con diferentes perfiles. Nuestra fortaleza en una inteligencia en particular, no necesariamente implica fortaleza en otra. Según Gardner, los educadores que conciben a sus alumnos como tontos o inteligentes están equivocados, pues un ser humano puede ser inteligente en un área y tonto en otra, ya que la mente humana tiene capacidad para diferentes formas de pensamiento.

“Por una parte, estas maneras de pensar se basan en formas sensoriales como son la visual y la auditiva mientras que bajo otras perspectivas se vinculan con un sistema particular de símbolos como son el lenguaje, la lógica o la imagen. De acuerdo a esta perspectiva cognitiva, los individuos tienen el potencial para desarrollar competencias en cada una de estas maneras de pensar.”¹⁰

Este teórico piensa que todos los individuos, pese a su particular perfil, pueden desarrollar su habilidad o comprensión con respecto a cada forma de pensamiento. A continuación se enumeran las distintas inteligencias que propone Gardner, junto con su explicación y algunas habilidades que se asocian con esa forma particular de inteligencia.

⁹ Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of the Multiple Intelligences*, traducción de Riley Roca (New York: Basic Books, 1983), X.

¹⁰ Howard Gardner y Judith Grunbaum, *The Assessment of Artistic Thinking* (National Assessment of Educational Progress in the Arts, 1986) ERIC, ED279677.

Inteligencia Lógico-Matemática, la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la habilidad para discernir patrones lógicos o numéricos. Es la inteligencia que tienen los científicos o matemáticos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico. Es la inteligencia que nuestra cultura siempre ha considerado como la única inteligencia válida.

Inteligencia Lingüística, la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios del cerebro. Es la sensibilidad a los sonidos, ritmos y significados de las palabras. Además, es sensibilidad que se tiene a las distintas funciones del lenguaje.

Inteligencia Espacial, consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones y poder transformar las percepciones iniciales; es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.

Inteligencia Musical, es, naturalmente, la de los cantantes, compositores, músicos y bailarines. Es la capacidad de producir y apreciar el ritmo, el timbre y el tono. También consiste en la habilidad para apreciar la expresión musical.

Inteligencia Corporal - Cenésteica, o la capacidad de utilizar el cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

Inteligencia Intra-personal, es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. Es la capacidad para entender nuestros propios sentimientos y poder seleccionar entre éstos, para guiar nuestra conducta. Consiste en la capacidad de auto-conocimiento, de conocer nuestras propias destrezas, debilidades, deseos e inteligencias. Es propia de las personas con un auto-conocimiento profundo y acertado.

Inteligencia Interpersonal, la que nos permite entender a los demás y tener la capacidad de responder a los humores, temperamentos, motivaciones y deseos de

otros. La solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.

La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman lo que es la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.

Inteligencia Naturalista, la que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. Es una fuerte conexión con el orden natural de la vida y del planeta. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

Para Gardner, las inteligencias son meros potenciales, que rara vez funcionan solos. En casi todos los casos, las inteligencias funcionan en conjunto para resolver problemas.

Prácticamente en todas las profesiones, las múltiples inteligencias trabajan juntas. En el caso, por ejemplo de un cirujano, éste debe emplear su inteligencia espacial y corporal (la destreza manual) para llegar a un resultado.

Por lo tanto, no hay una forma particular de pensar que conforme la inteligencia artística, sino que cada inteligencia puede dirigirse hacia fines artísticos. Las inteligencias son artísticas o no artísticas, en la medida en que explotan las propiedades de algún sistema simbólico.

“Los símbolos involucrados en ese tipo de conocimiento pueden pero no necesariamente deben ser utilizados de manera estética. Por lo tanto, la inteligencia lingüística se puede utilizar en la conversación cotidiana o con el propósito de expresar creencias legales; en ninguno de los dos casos se esta utilizando de manera estética. La misma inteligencia se puede utilizar para escribir poemas o novelas en cual caso si se esta utilizando con un fin estético... La inteligencia lógica-Matemática se puede dirigir hacia un fin estético por ejemplo cuando una prueba se considera más elegante que otra.”¹¹

¹¹ Howard Garner, “Zero Based Arts Education: An Introduction to Arts PROPEL,” *Studies in Art Education* 33 (4) (1989a) 74.

Para ArtsPROPEL, el pensamiento artístico se considera como una manera particular de utilizar la mente. Para Gardner, esta maniobra mental es subestimada en los colegios.

“Podrías trabajar con las matemáticas o con el lenguaje el resto de la vida y eso no afectaría tu habilidad para producir música... Las habilidades que se desarrollan al tratar con las artes visuales- la escultura o la pintura, la danza, o el uso del cuerpo... todos representan un conjunto específico de habilidades cognitivas independientes. Si eliminamos esas áreas del currículo estamos estafando a la mente.”¹²

El programa de educación artística de Gardner conoce las artes como una forma de utilizar símbolos. Explica que las artes involucran a las emociones, al misterio o inclusive que tienen una dimensión espiritual. No obstante, las emociones pueden ser una función cognitiva que lleva al ser humano a hacer ciertas distinciones y a reconocer ciertas afinidades necesarias para la creación y auto expresión.

“La capacidad artística humana se observa primeramente como una actividad de la mente que requiere de la habilidad para transformar varios tipos de símbolos y sistemas simbólicos. Los individuos que desean participar de manera significativa en la percepción artística deben aprender a decodificar o ‘leer’ los distintos vehículos simbólicos en su cultura. Los individuos que desean participar en la creación artística deben aprender a manipular o ‘escribir’ las diversas formas simbólicas presentes en su cultura y por último los individuos que quieren involucrarse de lleno en el ámbito artístico además tendrán que dominar ciertos conceptos artísticos indispensables.”¹³

¹² Howard Gardner citado por Ron Brandt, “On Assessment in the Arts: A Conversation with Howard Gardner”, *Educational Leadership* (1988) 30.

¹³ Howard Gardner, “A School for all Intelligences”, *Educational Leadership* 47 (7) (December 1990) 21.

Gardner cree que, así como puede esperarse que un ser humano aprenda a leer y a escribir en su propio idioma, los individuos también pueden sacar provecho de lecciones donde se les enseña a leer y a escribir en el idioma de las artes.

Para que el individuo llegue a tener un mayor entendimiento de las artes, el alumno debe estar involucrado con éstas de una manera profunda, durante un periodo de tiempo significativo. Además, existen diferentes niveles de desarrollo en el aprendizaje artístico.

“Es mi creencia que la formas artísticas del conocimiento y la expresión son menos secuenciales y mas naturales y orgánicas que otras formas de conocimiento y que el intentar fragmentarlas y crear conceptos separados o sub-disciplinas es muy riesgoso.”¹⁴

El método de educación artística de Gardner nace de la experiencia personal que el niño tiene con las artes. La reflexión y la percepción, son una parte central dentro de la actividad artística. Por ejemplo, se podría seleccionar una canción que la mayoría de los niños conocen, como es el caso de una canción de cuna. Ésta se utilizará para enseñar los conceptos de tema y variación. Primero hay que enseñarles a cantar la canción o a tocarla en un instrumento básico. Una vez logrado esto, se les pediría que lo hicieran de distintos modos: triste, contenta, otoñal, invernal etc. Entonces se les podría enseñar cómo tal compositor hizo variaciones sobre esa melodía. A los niños les interesara conocer el resultado, puesto que ellos se han confrontado con el mismo problema que el compositor y querrán saber cómo lo resolvió. El mismo sistema se aplica a las artes visuales. La idea es que los alumnos tengan una experiencia de producción inicial y que, con esto, posteriormente puedan tener una mejor comprensión de la experiencia por medio de la reflexión.

Este método difiere de sistemas como son la DBAE, el sistema DIA o el programa del Lincoln Center Institute, donde primero hay una reflexión o una experiencia estética y después viene una la producción artística.

¹⁴ Ibid., 29.

Gardner nos indica que es importante calificar a los alumnos en la materia de arte. No obstante, hace la observación de que las artes no pueden calificarse de igual modo que las otras disciplinas. La calificación en las artes también necesita tomar en cuenta a las múltiples inteligencias. La calificación no debe estar al centro del currículo, sino que, como docentes, deberíamos crear modos de calificar más críticos y coherentes con la materia que se está enseñando.

“El aprendizaje artístico no implica tan solo la maestría de una serie de habilidades o conceptos. Las artes también son áreas profundamente personales donde los alumnos se enfrentaran con sus propios sentimientos y los sentimientos de otros. Los alumnos necesitan vehículos educativos que les permitan dicha exploración. Tienen que entender que la reflexión personal es una actividad personal y respetada y que su privacidad no será violentada.”¹⁵

Gardner considera que la reflexión personal es una parte importante del aprendizaje artístico y que se debe respetar. La labor del maestro no es enseñarles a los alumnos el gusto o los juicios de valor estético, y mucho menos imponerles cánones establecidos. En este sentido, Gardner y Eisner difieren, puesto que Eisner dedica menos tiempo a la producción artística y más tiempo a la historia del arte, la crítica y la estética, partiendo de un acercamiento verbal y analítico y deja la reflexión personal en segundo lugar. Para Gardner la producción debe ser el punto central de cualquier forma artística, sobre todo a nivel preescolar y primaria. Una objeción que pone Gardner al sistema de Eisner es la siguiente:

“...sería trágico que la educación artística se convirtiera en otro campo donde los alumnos con habilidades verbales pudieran presumir, nuevamente, dichas habilidades mientras los alumnos con habilidades visuales, especiales físicas o personales quedaran relegados nuevamente.”¹⁶

¹⁵ Howard Gardner, “Project Zero: An Introduction to Arts PROPEL”, *Journal of Art and Design Education* 8 (2) (December 1989) 175.

¹⁶ *Ibid.*, 54.

Más que enseñar las formas tradicionales del conocimiento que se centran en la lingüística, analítica, matemáticas o lógica:

“...el aprendizaje artístico debería de salir de los alumnos en acción: no solo de la imitación pero del dibujo, la danza, el performance y su propio canto. No solo canciones que han aprendido sino también sus propias composiciones.”¹⁷

Gardner señala que la producción artística debe estar completamente unida con la percepción y la reflexión.

“La percepción significa aprender a ver mejor, oír mejor o hacer mejores selecciones para entender las conexiones entre las cosas. La reflexión significa la habilidad para separarse de tu producción y tu percepción y preguntarte- ¿Qué estoy haciendo?, ¿Qué quiero lograr?, ¿Lo estoy logrando?, ¿Cómo puedo cambiar mi desempeño de manera positiva?”¹⁸

Los niños aprenden mejor cuando están involucrados de una manera activa en su materia. Necesitan oportunidades para trabajar directamente con los materiales. Los currículos artísticos necesitan ser presentados por maestros con un profundo conocimiento de cómo pensar de manera artística. Es decir, la educación artística debe estar dirigida por un individuo que sabe pensar en forma visual o espacial. El aprendizaje artístico debería estar organizado en torno a proyectos significativos que se llevan a cabo con suficiente tiempo. Por estos motivos, un currículo secuencial, que tiene un carácter progresivo y paso a paso es inadecuado para la educación artística. El aprendizaje artístico debe ser de constante exposición, a distintos niveles de desarrollo, a ciertos conceptos esenciales (como son el estilo, la composición, etc.). El currículo para Gardner debe ser circular: que retoma a los conceptos centrales una y otra vez con un grado de complejidad cada vez mayor.

¹⁷ Howard Gardner citado por Ron Brandt, “On Assessment in the Arts: A Conversation with Howard Gardner”, *Educational Leadership* (June 1988) 32.

¹⁸ Ibid., 32.

El programa de ArtsPROPEL tiene ciertos proyectos centrales que se denominan “proyectos de dominio”. Por medio de estos proyectos de dominio, se organizan distintas actividades que son centrales para el concepto que se quiere dominar (por ejemplo, la composición en las artes visuales). Los dibujos, anotaciones y productos finales generados por estas actividades, se guardan en portafolios que sirven como base para la calificación. Ésta se decide por el maestro, en conjunto con el alumno.

Gardner señala los grandes errores en torno a la medición del conocimiento o calificación de alumnos tan común en las escuelas de hoy tiene las siguientes características:

- Exámenes que miden la cantidad de información que retuvo el alumno.
- Calificaciones que sólo miden el resultado final, ignorando por completo el proceso creativo.
- Comparaciones entre alumnos de otros grupos.
- Métodos de evaluación, que toman como base el trabajo de los alumnos más brillantes y crean rangos de calificación a partir de éstos.

Lo que sí hay que considerar al calificar, es el crecimiento continuo de cada alumno en su comprensión individual de las artes. Esto se revela en sus dibujos, apuntes, productos finales y actividades curriculares. El portafolio es una excelente fuente de información para dichas calificaciones, pues pueden medirse aspectos específicos, como son el número de reflexiones que hizo el alumno, qué tan detalladas son las observaciones y cuántas fuentes de información utilizó para mejorar y enriquecer su obra. De esta manera, podemos calificar el crecimiento del alumno. A pesar de la naturaleza personal de las artes, los educadores insisten en calificar el aprendizaje artístico como si éste fuera comprobable, cuantificable, lleno de verdades y de mentiras e impersonal, como son las fórmulas matemáticas.

Gardner cree que es importante que los niños estén en contacto constante con otros individuos que poseen conocimiento artístico. De igual manera, es importante exponerlos constantemente a obras de arte producidas por adultos. Señala que, exponerlos a la enseñanza formal de las artes, el estudio de la historia del arte y la crítica del arte es peligrosa, puesto que estos niños podrían comenzar a entender el arte de una forma, independientemente a su producción y, por ende, nunca profundizar en

su comprensión. Para Gardner, el diálogo debería ser una pequeña porción del currículo. Más bien lo importante es desarrollar habilidades visuales y espaciales. Gardner difiere con Eisner en que, para él, la producción artística debería ocupar la mayor parte del currículo, para que los alumnos comprendan el proceso creativo a fondo y, por lo tanto, comprendan las distintas formas al encontrarse con él.

En cuanto a los profesores, la sugerencia de Gardner es que éstos sean imparciales ante las distintas inteligencias y que no miren a sus alumnos a través del velo de la lógica o la lingüística.

1.1.2 Elliot Eisner

A lo largo de este estudio de caso he tocado y explicado a grandes rasgos en que consta la obra y métodos pedagógicos de Eisner. No obstante, en Marzo del 2004 tuve la oportunidad de entrevistar al Dr. Eisner por vía telefónica. Durante nuestra conversación, el Dr. Eisner nos explico de primera mano su filosofía pedagógica. Esa entrevista se encuentra como el Anexo 1 en este estudio de caso. Le suplico referirse a dicha entrevista para mejor entender el punto 1.1.2.

CAPITULO 2: PROPUESTA CURRICULAR

2.1 Formato Creado y Propuesto por Riley Roca para la Planeación Curricular en las Artes.

A continuación presentaré un formato de planeación curricular que desarrollé a lo largo de mi carrera como educadora artística. La idea de este formato es facilitar al maestro una estructura que asegure la solidez curricular de acuerdo a las siguientes bases:

-Tener la estructura necesaria para cumplir con los objetivos de la organización del bachillerato internacional a nivel primaria y poder trabajar de una manera interdisciplinaria.

-Proporcionar lecciones que están planteadas con solidez y con fundamento teórico basado en las teorías de Gardner y de Eisner. Esta perspectiva da al alumno una visión completa de las artes, gracias a los preceptos de la DBAE y, por otra parte, toma en cuenta las necesidades de cada niño de acuerdo con sus múltiples inteligencias.

-Este formato es una herramienta con la cual el profesor(a) puede establecer objetivos claros y organizados desde la concepción de la actividad. Al mismo tiempo, otorga la flexibilidad necesaria para que la educadora pueda contribuir con su propia creatividad.

-Poseer la estructura necesaria para que la actividad sea construida con la evaluación en mente.

-El formato está pensado para que las lecciones se puedan adaptar y mejorar año tras año, para mantenerse actualizadas y para que el maestro pueda crecer como docente a través de la constante auto-crítica y auto-evaluación.

-Tener la organización necesaria para tomar en cuenta, desde un inicio, los recursos que serán necesarios para efectuar la actividad.

-Ofrecer ejemplos de varias actividades que ya fueron realizadas con este formato para entender cómo trabajar con él.

Colegio _____ Grado y grupo _____ Prof. _____ Fechas _____

Nombre de la Actividad	Objetivos	Vocabulario	Estrategia de Instrucción	Método de Evaluación	Correspondencia con el IB	Interacción con otras materias
Se le designa un nombre descriptivo a la actividad. Debe de ser claro para los pupilos e interesante para llamar su atención.	Se indican los objetivos a alcanzar por medio de esta actividad. Si se trabajan elementos y principios del diseño se indican aquí.	Vocabulario necesario o bien que se podrá desarrollar con esta actividad.	Como se llevará a cabo la instrucción de estas lecciones. Estrategias que implementará el profesor para estimular al alumno.	Como se evaluara este proyecto. Indicar si hay rubricas anexas, participación del alumno en la evaluación, métodos de auto-reflexión para el pupilo.	Unidad del IB a la que se enfoca la actividad. Aquí es importante que el maestro consulte constantemente el manual del IB (PYP) para primaria	Aquí se indica si habrá una instrucción multi-disciplinaria o bien si hay oportunidades de conexiones con otras materias además de las señaladas por el IB.

AC

AE

AP

AH

(En los cuadros señalados arriba se indica si la actividad ofrecerá la posibilidad de aprendizaje dentro de la crítica del arte, la estética, la producción artística o la historia del arte para el pupilo. Es decir, cual de los campos importantes para Eisner se abordan con esta actividad)

Ma-Lo.

Mu.

Lin.

Intra.

Inter.

Nat.

Kin.

Esp.

(En los círculos señalados arriba se indica cual de las múltiples inteligencias estimulará la actividad o bien si ofrece alguna oportunidad especial para alguna forma particular de pensar. De Izquierda a Derecha Inteligencia Lógica-Matemática, Inteligencia Musical, Inteligencia Lingüística, Intrapersonal, Interpersonal, Naturalista, Kinestesica, Espacial)

Auto-Evaluación: Una vez aplicada la lección, este es un espacio para la auto-reflexión del maestro en torno a la actividad. La idea es que el maestro pueda crecer como docente y mejorar la actividad año con año. El maestro puede hacer notas de disciplina durante la actividad, sugerencias, sugerencias de material, mejoras a la estrategia de instrucción, otras maneras de involucrar a las múltiples inteligencias, a la crítica de arte, historia del arte etc.

PÁG. 2

Materiales: Lista de todos los materiales que se necesitaran para realizar la actividad incluyendo materiales reciclados.

Recursos Artísticos: Lista de todos los materiales didácticos, imágenes, sitios de Internet o ejemplos que necesitara el maestro para su instrucción.

Investigación: Aquí se señalan las principales preguntas o áreas a investigar dentro de este tema. Pueden ser preguntas de índole artística o bien otros tipos de inquietudes que existan en torno al tema. Los pupilos pueden contribuir a establecer estas preguntas para que el aprendizaje sea de mayor interés para ellos y de esta forma el aprendizaje tenga mayor valor para ellos.)

Procedimiento de Instrucción: Se describe paso a paso como se va a llevar a cabo la lección para poder hacerla replicable en el futuro.

Anexos: En los anexos se pueden incluir todo tipo de material impreso, rubricas, hojas de evaluación, lecciones de las materias con las que habrá interacción, información pertinente a la historia del arte, movimientos, artistas, creadores, pensadores etc. que se estudiaran en la lección etc.

2.2 LECCIONES REALIZADAS USANDO EL FORMATO PROPUESTO PARA LA PLANEACION CURRICULAR EN LAS ARTES

ASF 2º. Grado Prof. Riley Roca 2003 y 2004

Nombre de la Actividad	Objetivos	Vocabulario	Estrategia de Instrucción	Método de Evaluación	Correspondencia con el IB	Interacción con otras materias
Pintura de un coche reciclado.	<p>-Explorar los medios de transporte que son utilizados por artistas en su creación.</p> <p>-Observar y entender la construcción visual de un coche.</p> <p>-Entender el potencial del material de reciclaje como material artístico.</p> <p>-Entender el uso del acrílico sobre metal.</p> <p>-Aprender a compartir y negociar la distribución de responsabilidades en el proceso de pintura.</p> <p>-Aprender a seleccionar temas o símbolos relacionados con el transporte.</p> <p>-Aprender a utilizar los espacios positivos y negativos.</p>	<p>Medio de transporte</p> <p>Deshuesadero</p> <p>Fondo</p> <p>Imagen</p> <p>Reciclado</p> <p>Deshecho</p> <p>Espacio Negativo y Espacio Positivo</p>	<p>Analizar y comprender como los artistas pueden usar el material de deshecho y los vehículos como una oportunidad de expresión.</p> <p>Ensamblar el coche de manera lógica y usar el medio para crear una obra de arte sobre un coche desechado.</p> <p>Discusión posterior en torno a la utilización de medios de transporte para la expresión artística.</p>	<p>Este proyecto se evaluará de manera activa por parte del maestro durante la realización de la misma (tanto la producción artística como los diálogos antes y después de la actividad)</p> <p>Ver rubrica anexa.</p>	Todos a bordo.	Solo existe la interacción que se realiza por medio del temario del IB.

AC

AE

AP

AH

Ma-Lo. Mu.

Lin.

Intra.

Inter.

Nat.

Kin.

Esp.

Auto-Evaluación:

PÁG. 2

Materiales:

- Partes de un coche del deshuesadero incluyendo puertas, salpicaderas laterales, rines, llantas. Preparar previamente puliendo cualquier aspereza o y pintando con pintura esmalte blanca quitando cualquier oxidación.
- Plumones indelebles negros.
- Un espacio a la intemperie o con mucha ventilación para pintar.
- Pinturas vinil-acríticas en cualquier color.
- Camisetas de pintura.

Recursos Artísticos: Fotografías de obras de arte que se han realizado con material de reciclaje. Una posible fuente es la obra del artista Chicano Gilbert “Magu” Lujan y sus lowriders. http://latino.si.edu/virtualgallery/Lowrider/LR_imagelist/LR_imagelist.htm

Investigación: ¿Qué artistas han utilizado el material de deshecho o reciclado para crear obras de arte? ¿Qué diferencias noto al pintar con acrílico sobre metal en vez de sobre muro o papel? ¿Cómo es distinto el acrílico a la pintura tempera o digital? ¿Cuál ha sido la influencia del transporte sobre los artistas? ¿Se pueden utilizar los medios de transporte como la base de una expresión personal?

Procedimiento de Instrucción: Con al menos 2 semanas de anticipación se consigue y prepara el coche del deshuesadero. Hay que tener cuidado que este parezca un coche al observarlo de lado. Hay que prepararlo para que no haya ningún recoveco oxidado ni filoso para evitar cualquier peligro a los alumnos. Antes de comenzar, habrá un breve dialogo con los alumnos en torno a los medios de transporte, su ensamblaje, el material reciclado, la importancia del uso de material reciclado en las artes y como podemos usar el transporte como un medio de expresión.

De manera ordenada, habrá una breve platica del uso de la pintura acrílica, y hacer notar a los alumnos que esta, a diferencia de la tempera puede manchar la ropa, secar los pinceles etc. Algunas notas de precaución para los pupilos.

Ahora los alumnos tendrán un espacio de producción artística durante el cual no habrá conversación pero si habrá música de fondo. Los alumnos deben delimitar su espacio positivo de dibujo señalándolo con un plumón indeleble. Dentro de ese espacio pintaran algo de su elección. A continuación pintaran los espacios negativos.

Una vez concluida la actividad de producción artística habrá un espacio de dialogo para reflexionar sobre la experiencia.

Anexos a la actividad: Rubrica y sitios Web con la obra de Gilbert “Magu” Lujan

<http://www.elpayaso.com/yosoy01.html>

<http://mati.eas.asu.edu/ChicanArte/unit2/magu/lujan.html>

<http://www.archivesofamericanart.si.edu/oralhist/lujan97.htm>

RUBRICA: ACTIVIDAD DE UN COCHE RECICLADO

Prof.:

Alumno _____ Fecha _____

Categoría	4	3	2	1	Puntos
Colaboración y trabajo en equipo	El grupo trabajo bien en equipo y lograron cantidades significativas de trabajo de calidad. Todos los miembros del grupo participaron en las discusiones y se escucharon activamente	El grupo trabajo bien en conjunto, contribuyendo un poco de trabajo de calidad. Todos los miembros del grupo participaron en discusiones y se escucharon activamente.	En general el grupo trabajo bien en conjunto, contribuyendo con algo de trabajo. La mayoría de los miembros del grupo participaron en discusiones y se escucharon activamente	El coche parece ser el trabajo de 1-2 estudiantes en el grupo Y/O hubo poca discusión, trabajo en grupo o participación activa	
Balance y uso del espacio	El uso de espacio positivo y negativo es bueno. Los objetos están colocados de manera premeditada. En general, se ve bien	El uso del espacio positivo es adecuado y la pintura esta relativamente balanceada, pero el espacio negativo puede ser utilizado para dar una mayor sensación de unidad.	El coche parece tener demasiado fondo o parece estar sobrecargado. El balance no se logro.	El coche parece no estar terminado (tiene mucho espacio vacío) o no hay suficiente balance entre el primer plano y el fondo causando que este parezca estar muy cargado y fuera de foco	
Tiempo y esfuerzo	El tiempo de la clase fue usado eficazmente. Mucho tiempo y esfuerzo se uso en la planeación y creación del coche. Es claro que los estudiantes trabajaron durante toda la clase.	El tiempo de la clase se uso eficazmente, pero no parece que se haya usado el 100% del tiempo de la clase en la ejecución de la actividad.	El tiempo de la clase no siempre se uso eficazmente, pero si hubo participación de los alumnos.	El tiempo de la clase no fue usado eficazmente y no hubo esfuerzo por parte de los alumnos.	
Dibujos	Los dibujos son reconocibles, detallados y fueron coloreados con precisión. En general, los dibujos son originales y realizados con destreza.	Los dibujos son reconocibles y fueron coloreados con precisión. En general, los dibujos son originales y están realizados con algo de destreza.	Los dibujos son reconocibles y en general son precisos. Son copias o calcas de otros dibujos. No son originales.	Los objetos dibujados son difíciles de reconocer Y/O no son precisos.	
Precisión del tema	La porción del coche que le correspondió al alumno encaja con el tema asignado y todos los elementos del equipo están colocados con precisión en el fondo.	La porción del coche que le correspondió al alumno encaja con el tema asignado y la mayor parte de los elementos del equipo están colocados con precisión en el fondo.	La porción del coche que le correspondió al alumno encaja con el tema asignado.	La porción del coche que le correspondió al alumno no encaja con el tema asignado.	

Nombre de la Actividad	Objetivos	Vocabulario	Estrategia de Instrucción	Método de Evaluación	Correspondencia con el IB	Interacción con otras materias
Actividad de paz para 9/11	<p>-Liberar nuestros sentimientos de dolor, miedo, tristeza, incertidumbre y paz por medio de la creación artística.</p> <p>-Aprender a ser empáticos con otros seres humanos.</p> <p>-Entender como el arte y la creación artística están conectados con la vida cotidiana.</p> <p>-Explorar las artes como medio de comunicación y de conexión entre seres humanos.</p> <p>-Entender el trabajo individual como contribución a un trabajo artístico colectivo.</p> <p>-Unir al alumnado de todos los grados por medio de las artes.</p>	<p>Empatía</p> <p>Trabajo colectivo</p> <p>Mural</p>	<p>Comprender como los sucesos del 9/11 afectaron nuestra propia vida y la vida de seres humanos a nivel mundial.</p> <p>Analizar y comprender como los artistas pueden utilizar el arte para comunicarse con otros seres humanos.</p> <p>Comprender como llevar nuestros sentimientos al papel</p> <p>-Colaborar para hacer una obra junto con toda la escuela.</p> <p>-Discusión posterior en torno al arte como recurso para suavizar la brecha entre seres humanos.</p>	No hubo evaluación para este proyecto.	Ninguna pero si trabajo con el sistema de valores que propone el IB.	Existió una colaboración entre todos los grados y todas las materias, inclusive con maestros, administradores y personal de intendencia.

AC

AE

AP

AH

Ma-Lo. Mu.

Lin.

Intra.

Inter.

Nat.

Kin.

Esp.

Auto-Evaluación:

PAG. 2

Materiales:

- Bastidores de Madera que cubrieran un muro de aproximadamente 16 mts. de largo por 10 de alto.
- 3000 cuadros de papel ilustración azul, rojo y blanco cortados a medidas exactas.
- 200 Pritts.
- Papel Canela en rollo para cubrir bastidores.
- Materiales para ensamblar en los bastidores.

Recursos Artísticos: Fotografías de quilts y la obra de Jasper Johns.

Investigación: ¿Es importante plasmar nuestros sentimientos en nuestra obra? ¿Cómo puede ayudar el arte cuando tenemos sentimientos como los que experimentamos durante la crisis del 11 de Septiembre? ¿Qué podemos imaginar que están sintiendo las personas afectadas por esta situación? ¿Qué de las personas contra las cuales habrá represalias? ¿Es posible plasmar deseos de paz en un dibujo? ¿Cómo? ¿Cómo afectara a esta obra el hecho de que su tamaño sea monumental? ¿Es importante que colabore toda la escuela en esta creación? ¿Por qué o por que no? ¿Es posible lograr una pieza expresiva trabajando en grupo?

Procedimiento de Instrucción: Hubo una larga charla con los alumnos en torno a los sucesos que ocurrieron en la escuela el 11 de Septiembre. Fue importante señalar que a pesar de que el colegio es un colegio americano, esta actividad no debería tener una connotación política. Esta plática sacó a relucir muchos miedos importantes en el salón de clase. La psicóloga del colegio estuvo al tanto de la charla y nos guió en cuanto a como llevarla acabo como apoyo a la actividad.

Fui personalmente con todos los maestros del Colegio y pedí su apoyo con la realización de estos dibujos. Los materiales fueron preparados por mí y se entregaron en paquetes a cada maestro con instrucciones de cómo realizar los dibujos, como utilizar el material etc. Más adelante se ensambló la bandera en el salón de clase con la ayuda de los niños.

Anexos a la actividad: En Anexos 2 se encuentran fotografías de las postales que realizaron los niños.

Nombre de la Actividad	Objetivos	Vocabulario	Estrategia de Instrucción	Método de Evaluación	Correspondencia con el IB	Interacción con otras materias
Dibujo digital estilo Warhol.	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender a utilizar la cámara digital y la PC como medio de expresión artística. -Entender lo que es una técnica mixta y lo que implica el arte digital. -Explorar el uso de la tecnología en las artes visuales. -Observar y entender la obra de Andy Warhol y su uso de la tecnología en la creación artística. -Aprender a utilizar de forma adecuada y expresiva el plumón. -Entender como contribuir a un trabajo artístico colectivo. -Entender que cada creador es responsable por su propio trabajo, no solo dentro del taller sino a muchos niveles. 	<p>Fondo Digitalizar Cámara digital. Imagen Impresora Valores en blanco y negro. Saturación de color. técnica mixta Trabajo colectivo Responsabilidad</p>	<p>Analizar como usan los artistas la tecnología en su expresión. Analizar la obra de Warhol ("Marilyn" y "Autorretrato"). Discutir los avances en torno a la fotografía y al arte digital.</p> <p>-Explorar y comprender como los artistas pueden usar la fotografía digital para la creación artística.</p> <p>-Enseñarle a los niños a utilizar la cámara digital y la PC para estos fines.</p> <p>-Enseñar el uso apropiado del plumón</p> <p>-Utilizar la tecnología para la creación de un auto-retrato. Usar métodos digitales y tradicionales</p> <p>-Discusión en torno a la utilización de la tecnología para la expresión artística.</p>	<p>Este proyecto se auto- evaluara por medio de una rubrica que utilizaran los alumnos (tanto la producción artística como los diálogos antes y después de la actividad). Ver rubrica anexa. También se utilizara la actividad como calificación en clase de computación.</p>	Grandes artistas	Existe la interacción que se realiza por medio del temario del IB y también con la materia de computación donde alteraran su fotografía de manera digital y donde imprimirán sus fotos.

AC

AE

AP

AH

Ma-Lo. Mu.

Lin.

Intra.

Inter.

Nat.

Kin.

Esp.

Auto-Evaluación:

PAG. 2

Materiales:

- Cámara digital sencilla. Si es posible un tripié. Utilizar un fondo blanco.
- Una PC con Word u otro programa para alterar digitalmente las imágenes.
- Una impresora láser blanco y negro.
- Plumones gruesos.

Recursos Artísticos: Fotografías de las obras que Andy Warhol (Autorretrato, Marilyn Monroe, Bergman, Che Guevara)

Investigación: ¿Como difiere la técnica que utilizamos de la técnica que utilizo Warhol? ¿Cómo difiere este método de un autorretrato tradicional? ¿Cómo influyen los colores en estas obras? ¿Es diferente el resultado cuando utilizo el plumón de manera lineal? ¿Cual ha sido la influencia de la tecnología sobre los artistas? ¿Es posible utilizar la tecnología como la base de una expresión personal? ¿Es valido usar la tecnología como herramienta artística? ¿Hasta que punto?

Procedimiento de Instrucción: Tener una discusión con los alumnos en torno a la obra y técnica de Warhol. De ser posible guiar la conversación hacia el uso de la tecnología y su validez o no validez como medio artístico. Enseñarles a los pupilos como utilizar de manera adecuada la cámara digital y la PC para aclarar la imagen. Esto puede hacerse en colaboración con el taller de computación donde imprimirán sus imágenes. Es importante que los alumnos comprendan que el traslado de disquetes y trabajos finales queda en sus manos.

Una vez que se tienen las imágenes en blanco y negro con tonos muy claros, es importante explicar como aplicar (de manera adecuada a esta actividad) el plumón. Discutir otros métodos para usar el plumón y cual seria su resultado. Es importante que los alumnos analicen la forma en que Warhol aplicaba el color para tener una referencia.

Una vez realizados los dibujos habrá una charla en torno al método que acaban de experimentar y el resultado que tuvo. También analizaran como se sintieron utilizando la tecnología como medio artístico.

Los niños ensamblaran un mural de manera colectiva para muestra pública con el objetivo de crear en ellos un sentido de responsabilidad por su creación y orgullo por esta.

Anexos a la actividad: Rubrica.

ACTIVIDAD: DIBUJO DIGITAL ESTILO WARHOL

Prof.:

Alumno _____

Fecha _____

CATEGORIA	4	3	2	1	Puntos
Uso de la cámara digital	El alumno comprendió el uso de la cámara y logro tomar una foto clara y de acuerdo con las especificaciones.	El alumno comprendió el uso de la cámara y logro tomar una foto parcialmente clara y de acuerdo con las especificaciones.	El alumno no comprendió el uso de la cámara pero logro tomar una foto clara y de acuerdo con las especificaciones.	El alumno no comprendió el uso de la cámara ni logro tomar una foto clara.	
Elección de Colores	La elección y aplicación de los colores demuestra un conocimiento avanzado de las relaciones entre estos. La elección del color realza la idea que se esta expresando.	La elección y aplicación de los colores demuestra conocimiento de las relaciones entre estos. Los colores son apropiados a la idea que se esta expresando.	La elección y aplicación de los colores demuestra conocimiento de la relacione entre estos. No obstante, la elección de colores no es apropiada para la idea que se esta expresando.	El alumno necesita esforzarse por aprender la relación entre los colores y usar este conocimiento en su trabajo	
Destreza al colorear con plumón	La aplicación del plumón es planeada y esta hecha de una manera lógica y organizada.	El plumón fue aplicado de manera cuidadosa y lógica. Los colores están definidos y su aplicación es adecuada.	Hace falta control sobre el plumón. Existen bordes rasgados y fallas en algunas áreas del patrón/textura que son evidentes.	El alumno necesita esforzarse por controlar el plumón y planear la aplicación de este. Los colores se ensucian, hay bordes rasgados evidentes y manchas.	
Comprensión del estilo artístico	El color es aplicado de manera consistente con el estilo del artista que se esta estudiando.	El color es aplicado de manera razonablemente consistente con el estilo del artista que se esta estudiando.	El alumno ha intentado aplicar el color de manera consistente con el estilo del artista que se esta estudiando.	El alumno no ha intentado aplicar el color de manera consistente con el estilo del artista que se esta estudiando.	

Uso de materiales	El alumno trata de mantener los materiales y su área limpia y protegida sin que se le recuerde. El alumno demuestra gran respeto por los materiales de los otros alumnos.	El alumno trata de limpiar los materiales y su área de trabajo al final de la clase sin que se le recuerde aunque durante la clase esta desordenada. El alumno demuestra respeto por los materiales de los otros alumnos.	El alumno limpia adecuadamente y tiene cuidado con los materiales si se le recuerda. Ocasionalmente se observa que su área de trabajo esta desordenada. Demuestra respeto por los materiales de los otros alumnos.	El alumno hace uso inadecuado y deliberado de los materiales y/o no limpia cuando se le recuerda. Demuestra poco respeto por los materiales de los otros alumnos.	
Tiempo/ Esfuerzo	El tiempo de la clase fue usado eficazmente. El alumno pasó mucho tiempo de la clase trabajando en su dibujo.	El tiempo de la clase fue usado eficazmente. El alumno pasó tiempo de la clase trabajando en su dibujo.	El tiempo de la clase no siempre fue usado eficazmente. El alumno pasó tiempo de la clase trabajando en su dibujo.	El tiempo de la clase no fue usado eficazmente. El alumno no paso tiempo de la clase trabajando en su dibujo.	
Creatividad	El alumno tomo la técnica que se esta estudiando y la ha aplicado de una manera diferente que es totalmente suya. La personalidad/voz del alumno salio a relucir.	El alumno tomo la técnica que se esta estudiando y la ha aplicado de una manera diferente en algunas instancias. La personalidad/voz del alumno salio a relucir en partes del dibujo.	El alumno tomo la técnica que se esta estudiando y la ha aplicado de una manera cuidadosa aunque la personalidad/voz del alumno no salio a relucir en el dibujo.	El alumno no ha hecho mucho esfuerzo por cumplir con los objetivos de la actividad.	
Colaboración en el trabajo colectivo	El alumno colaboro en armar el mural y contribuyo ideas en cuanto a como lograr los objetivos grupales.	El alumno colaboro en armar el mural y participo con los objetivos grupales.	El alumno colaboro parcialmente en armar el mural y no interfirió con los objetivos grupales.	El alumno no colaboro en armar el mural ni participo con los objetivos grupales.	

Nombre de la Actividad	Objetivos	Vocabulario	Estrategia de Instrucción	Método de Evaluación	Correspondencia con el IB	Interacción con otras materias
Proyecto interdisciplinario de impresionismo	<p>-Aprender como se conecta el arte con la vida.</p> <p>-Explorar como las artes se conectan con la sociedad, la ciencia y las otras disciplinas.</p> <p>-Observar y entender como se inspiro Monet la naturaleza que lo rodeaba.</p> <p>-Entender como el impresionismo se dio en la música.</p> <p>-Comprender la diferencia entre colores cálidos y colores fríos en la paleta.</p> <p>- Crear conciencia y respeto por un sitio de patrimonio cultural de la humanidad (Xochimilco)</p>	<p>Impresionismo</p> <p>Monet</p> <p>Patrimonio Cultural de la Humanidad</p> <p>Colores fríos y cálidos.</p> <p>Trabajo al aire libre.</p>	<p>Obtener la colaboración de los maestros involucrados.</p> <p>Introducir a los alumnos en la vida y obra del pintor.</p> <p>Introducir el concepto de patrimonio cultural.</p> <p>Discutir los colores fríos y cálidos.</p> <p>Explicar lo que es una actividad al aire libre, los comportamientos y resultados esperados.</p> <p>Llevar a cabo la visita.</p> <p>Hacer una discusión y llenar la hoja de información para ver cuanto captaron y se sensibilizaron los alumnos.</p>	<p>Este proyecto se evaluará de manera activa por parte del maestro durante la realización de la misma (tanto la producción artística como los diálogos y actitudes durante, antes y después de la actividad)</p> <p>Ver hoja de información anexa.</p>	<p>Ninguna (esta actividad fue una de las actividades "libres" del año).</p>	<p>Ya que esta es una actividad interdisciplinaria involucró varias otras materias como son: Música, español, Ciencias Sociales, Historia, Ciencias Naturales y Geografía.</p>

AC

AE

AP

AH

Ma-Lo. Mu.

Lin.

Intra.

Inter.

Nat.

Kin.

Esp.

Auto-Evaluación:

PAG. 2

Materiales: Walkie Talkies para comunicarse entre trajineras, paquetes de materiales preparados con acuarelas frías y calidas, agua etc. Hojas de identificación de plantas y animales (para ciencia), grabadora, música de Debussy, alimentos para los niños, Hablarle por teléfono a algunas mamas para acompañar la visita.

Recursos Artísticos: Presentación de Power Point de la vida y obra de Monet, Presentación de Power Point de Xochimilco.

Investigación: Los alumnos deberán de licitar información con respecto a Monet, su vida, obra y forma de trabajar. También deberán de hacer una investigación a fondo en sus clases de ciencia, geografía y ciencias sociales en cuanto a Xochimilco como sitio de patrimonio cultural de la humanidad y reserva ecológica. Algunas de las preguntas podrían ser: ¿Por que prefería Monet trabajar al aire libre? ¿Es diferente el resultado cuando pintamos al aire libre? ¿En que o en que no? ¿La música me ayuda a trabajar mejor cuando pinto? ¿Esta influye en mi obra? ¿Cuándo uso colores calidos o fríos cambia el sentimiento de mi obra? ¿Cómo? ¿Por qué fue seleccionado Xochimilco como patrimonio cultural de la humanidad? ¿Qué note en Xochimilco que se esta haciendo por conservar la reserva ecológica? ¿Por qué puede servir Xochimilco como inspiración artística?, etc.

Procedimiento de Instrucción: Antes de comenzar hay que hacer una o varias juntas con los maestros y padres que van a participar en esta actividad. La idea es tener todo planeado y calendarizado antes de comenzar con la instrucción. Algunas semanas antes, los alumnos comenzarán a estudiar tanto en clase de arte como en sus clases regulares lo que es un sitio de patrimonio cultural de la humanidad. En clase de música se estudiará la música impresionista con un enfoque en *Claire de Lune* de Debussy. Además, en la clase de arte se estudia la vida, obra y métodos de trabajo de Monet. Los alumnos estarán informados de que habrá una visita a Xochimilco para trabajar de una manera semejante a la de Monet. Para mantener la disciplina se explica que este es un privilegio que será otorgado a los alumnos que emprendan todas las actividades con seriedad. Ya en la visita se realizara un estudio de la flora y fauna que se encuentra en Xochimilco. Los alumnos escuchan una narración de la parte cultural y científica de Xochimilco hasta llegar al lugar donde se detendrán las trajineras a trabajar (De preferencia un espacio abierto y silencioso al final de algún canal donde se pueda observar claramente el reflejo de los árboles en el agua.) Es imperativo tener comunicación entre trajineras. Los alumnos realizarán dibujos utilizando acuarelas, primero usando colores cálidos y luego colores fríos. Después de la visita, habrá una sesión de discusión y un cuestionario a llenar que pasará a ser parte de su calificación.

AUTOREFLEXION: ACTIVIDAD DE MONET Y PATRIMONIO CULTURAL

Profa. Riley Roca

Alumno _____ **Fecha** _____

Por favor contesta las siguientes preguntas de la manera mas honesta y completa que puedas.

1. ¿Te parece que la naturaleza puede servir como fuente de inspiración para un artista? ¿Por qué o por qué no?
2. ¿Te parece que nuestra experiencia en Xochimilco fue similar a las experiencias de Monet en Giverny?
3. ¿Por qué o por qué no?
4. En tu opinión, ¿crees que la música de Debussy se parece en algo a los cuadros de Monet? ¿En que o en que no?
5. ¿Para ti que es un Sitio de patrimonio cultural? ¿En tu opinión crees que Xochimilco deba de ser un sitio de patrimonio cultural? ¿Por qué o por qué no?
6. ¿Qué animales o plantas reconociste en tu recorrido por Xochimilco? ¿Puedes decirme algo de ellas?
7. ¿Te parece que las personas que conociste en tu recorrido de Xochimilco lo valoran y lo cuidan? ¿Por qué o por qué no?
8. ¿Volverías a Xochimilco en otra ocasión? ¿Por qué o por qué no?

RUBRICA: ACTIVIDAD DE MONET- Parte de pintura al aire libre

CAPTURANDO EL ESTILO DEL ARTISTA	El color es aplicado de manera consistente con el estilo del artista que se esta estudiando.	El color es aplicado de manera razonablemente consistente con el estilo del artista que se esta estudiando.	El alumno ha intentado aplicar el color de manera consistente con el estilo del artista que se esta estudiando.	El alumno no ha intentado aplicar el color de manera consistente con el estilo del artista que se esta estudiando.	PTS.
USO DE MATERIALES	El alumno trata de mantener los materiales y su área limpia y protegida sin que se le recuerde. El alumno demuestra gran respeto por los materiales de los otros alumnos.	El alumno trata de limpiar los materiales y su área de trabajo al final de la clase sin que se le recuerde aunque durante la clase esta desordenada. El alumno demuestra respeto por los materiales de los otros alumnos.	El alumno limpia adecuadamente y tiene cuidado con los materiales si se le recuerda. Ocasionalmente se observa que su área de trabajo esta desordenada. Demuestra respeto por los materiales de los otros alumnos.	El alumno hace uso inadecuado y deliberado de los materiales y/o no limpia cuando se le recuerda. Demuestra poco respeto por los materiales de los otros alumnos.	
DESTREZA AL PINTAR CON ACUARELA	La aplicación de la acuarela es planeada y esta hecha de una manera lógica y organizada.	La acuarela fue aplicada de manera cuidadosa y lógica. Los colores están definidos y su aplicación es adecuada.	Hace falta control sobre las acuarelas. Existen bordes rasgados y fallas en algunas áreas que son evidentes.	El alumno necesita esforzarse por controlar las acuarelas y planear la aplicación de estas. Los colores se ensucian, hay bordes rasgados evidentes y manchas.	
ELECCION DE COLORES	La elección y aplicación de los colores demuestra un conocimiento avanzado de las relaciones entre estos. La elección del color realza la idea que se esta expresando.	La elección y aplicación de los colores demuestra conocimiento de las relaciones entre estos. Los colores son apropiados a la idea que se esta expresando.	La elección y aplicación de los colores demuestra conocimiento de la relacione entre estos. No obstante, la elección de colores no es apropiada para la idea que se esta expresando.	El alumno necesita esforzarse por aprender la relación entre los colores y usar este conocimiento en su trabajo	

Nombre de la Actividad	Objetivos	Vocabulario	Estrategia de Instrucción	Método de Evaluación	Correspondencia con el IB	Interacción con otras materias
Arte Video	<p>-Aprender a utilizar la video cámara como medio de expresión artística.</p> <p>-Entender lo que implica el arte video.</p> <p>-Explorar la diferencia entre el arte video y un simple video.</p> <p>-Explorar el uso de la tecnología en las artes visuales.</p> <p>-Aprender a comunicar un mensaje o un sentimiento por medio de las artes.</p> <p>-Entender el concepto del trabajo individual como contribución a un trabajo artístico colectivo.</p>	<p>Arte Video</p> <p>Zoom</p> <p>Arte Conceptual</p> <p>Trabajo colectivo.</p>	<p>Analizar y comprender como los artistas pueden utilizar la tecnología en la expresión artística.</p> <p>Discutir los avances en torno al video como forma artística.</p> <p>-Explorar y comprender como los artistas pueden usar el video para la creación artística.</p> <p>Enseñarles a los niños a utilizar la cámara para estos fines.</p> <p>-Utilizar la cámara la creación de un video que comunique el concepto elegido por los alumnos.</p> <p>-Discusión posterior en torno a la utilización de la tecnología para la expresión artística.</p>	<p>Después de hacer el video los equipos realizarán harán una autocrítica utilizando la hoja de auto-reflexión.</p> <p>Se darán su propia calificación. En esta instancia, el maestro será un facilitador para asegurarse de que los niños se comporten con integridad.</p>	<p>Luces, Cámara, Acción</p>	<p>Solo existe la interacción que se realiza por medio del temario del IB.</p>

AC

AE

AP

AH

Ma-Lo. Mu.

Lin.

Intra.

Inter.

Nat.

Kin.

Esp.

Auto-Evaluación:

PAG. 2

Materiales:

- Un pliego de plexiglás grande sostenido en un bastidor con patas.
- Una cámara de video en tripié.
- Materiales que necesiten los niños para su representación.

Recursos Artísticos: Una copia un video artístico por ejemplo el de Gabriel Orozco.

Investigación: ¿Cómo difiere la técnica que utilizamos en esta ocasión de las técnicas que normalmente utilizamos? ¿Cómo difiere el arte video del video tradicional, digamos MTV? ¿Cómo podemos conectar este tipo de arte con nuestra vida cotidiana? ¿Cómo podemos lograr que el video ofrezca un concepto al espectador? ¿Cuál ha sido la influencia de la tecnología sobre los artistas? ¿Se puede utilizar la tecnología como la base de una expresión personal? ¿Es valido usar la tecnología como herramienta artística? ¿Hasta que punto?

Procedimiento de Instrucción: Antes de comenzar, debe de haber una charla con los alumnos en torno al tema del arte contemporáneo y el arte video. Se tratará el tema del video arte y de cómo difiere este de un video tradicional (digamos los videos de MTV). Los alumnos verán ejemplos de ambos para entender la diferencia. Después, los niños formarán sus equipos y escogerán un concepto del cual quieran expresarse. Tendrán que decidir como harán esta expresión sin el uso de palabras. Como maestro, hay que recordar que habrá mucha espontaneidad en este video y que todas las respuestas de los alumnos serán validas. Ya establecido todo esto y reunido el material se pasara a un área donde no haya problema por ensuciar el piso y se filmara (uno de los alumnos del equipo manejará la cámara.). Ya que estén todos los videos listos para revisar se hará autorreflexión en torno a ellos.

Anexos a la actividad: Hoja de auto-reflexión

AUTOREFLEXION: ACTIVIDAD DE ARTE VIDEO

Prof. Riley Roca

Alumno _____ **Fecha** _____

1. Por favor contesta las siguientes preguntas de la manera mas honesta y completa que puedas
2. ¿Te parece que tú y tu equipo pudieron expresar su mensaje o sentimiento por medio del video? ¿Por qué o por qué no?
3. ¿Te parece que fue importante la participación de cada uno de los miembros de tu equipo en esta actividad? ¿Por qué o por qué no?
4. ¿De qué manera te parece distinto el arte video del video comercial?
5. ¿Te parece que el arte video es una manera efectiva para que un artista exprese su mensaje o sentimientos? ¿Por qué o por qué no?

2.3 REFLEXIONES EN TORNO A LAS LECCIONES REALIZADAS UTILIZANDO EL FORMATO

REFLEXIÓN: ACTIVIDAD DE PINTURA DEL COCHE RECICLADO

En años anteriores, cuando el segundo grado abordaba el tema del transporte (un tema que se aborda con frecuencia en las escuelas durante el segundo grado), se habían realizado actividades poco creativas y de escaso valor pedagógico. Un ejemplo de estas actividades poco estimulantes es el ejercicio de aprender, paso a paso, como dibujar un coche o un barco. Este es un ejercicio donde los alumnos aprenden, de manera uniforme a realizar ciertos trazos para lograr el objetivo deseado: hacer el dibujo de un barco previamente diseñado.

Si bien estas actividades poco estimulantes son adecuadas para desarrollar la observación, y en un caso dado para aprender a utilizar los lápices de colores o acuarelas, ofrecen pocas oportunidades de auto-expresión y creatividad. Aun cuando se realiza una crítica y análisis de obras que muestran medios de transporte, la actividad resulta algo aburrida y limitada. Los resultados son muy similares entre un alumno y otro. Además, los alumnos que carecen de habilidad manual pero que tienen otro tipo de inteligencia gozan de poca satisfacción pues, aunque logran hacer el dibujo, sufren de la comparación y competencia que promueve este tipo de actividad.

Si bien resultan más sencillas estas actividades para el maestro en cuanto a los materiales que se requieren y a la poca preparación necesaria para realizar la actividad, al hacer este tipo de ejercicios, el maestro también se pierde de una experiencia creativa y auténticamente docente.

Los objetivos que yo busqué para esta actividad eran más ambiciosos. Entre estos estaba desarrollar la habilidad de elegir temas o símbolos relacionados al transporte, aprender a compartir y negociar la distribución de materiales y responsabilidades y entender el potencial del material de reciclaje como un material artístico.

Para dicha actividad pintamos un coche reciclado. Este nuevo acercamiento al tema del transporte fue emocionante para todos (Véase la lámina 2), desde nuestra visita al

deshuesadero, donde tuve la oportunidad como maestra de explorar mi propia creatividad al seleccionar las partes del coche mientras los niños expresaban sus ideas y sentimientos por medio de la pintura de dicho vehículo.

El hecho de que el docente pueda expresar su creatividad mediante las lecciones es de suma importancia, ya que cuando el proceso satisface, la emoción se irradia hacia los alumnos y comienza una dinámica estimulante y contagiosa. Desde ahí comenzó el reparto de responsabilidades entre alumno-maestro y alumno-alumno. Una agradable sorpresa fue ver cómo se involucro en la actividad el hombre que me vendió el coche. Para él fue emocionante ver que las piezas que ordinariamente vende como pedacería se aplicaban hacia un fin más importante, que es la educación. Fue tanta su emoción, que al siguiente año nos obsequió las partes que necesitamos para el proyecto. De esta manera, la actividad escolar se extendió e involucró a miembros de la comunidad aledaña.

Después de esto siguió la tarea de preparar el coche. La preparación resultó ser tediosa, puesto que implicaba mucho trabajo manual pesado y poco creativo pero fue de suma importancia. Es una parte clave en la realización de este proyecto, pues se eliminan los riesgos que conlleva trabajar con metal reciclado. Para esta preparación, tuve el apoyo de un equipo de trabajadores que realizaron esta tarea con mucho cuidado. En retrospectiva, sería casi imposible realizar esta actividad en solitario y el trabajo en equipo por parte del maestro y los trabajadores fueron muy satisfactorios para ambas partes y de gran importancia para enseñarles a los niños cómo trabajar en equipo. Esta enseñanza permaneció con ellos gracias a que el maestro y el trabajador sentaron el ejemplo. Los niños observaron como se llevo a cabo todo el proceso de lijar, pulir, pintar y preparar el coche. Escucharon las pláticas entre trabajadores y maestros con opiniones de ambas partes hasta llegar a un acuerdo y un resultado final sobre el cual podrían trabajar los alumnos. Con esto se logró dos de los objetivos: observar y entender la construcción visual de un coche.

Los objetivos para esta lección se lograron fácilmente. Se creó un fuerte interés en los niños en torno al tema del transporte y logramos que ellos representaran sus ideas y sentimientos en torno a este tema en un lienzo vivo: un coche real. Estos objetivos se lograron con gran efectividad, gracias a la naturaleza creativa de la actividad. En cuanto los niños vieron el coche en el pasillo comenzó su interés y, por ende, su emoción. El hecho de que hubiera un

coche en el pasillo provocó gran suspenso en los alumnos y hubo mucha especulación entre ellos en cuanto a qué haríamos con él.

Ya que había trabajado con este grupo de alumnos a lo largo del año y ya poseía una fuerte comunicación con ellos, tenía mucha información en cuanto a sus destrezas y tipo de inteligencia más desarrollada. Así fue fácil detectar lo siguiente:

Los niños de inteligencia lógico-matemática estaban muy interesados en armar el coche. Los niños de inteligencia interpersonal estaban emocionados, pues era obvio que éste sería un trabajo en equipo. Los alumnos orientados de manera cinético-espacial estaban emocionados con el prospecto de pintar el coche.

Una vez que comenzamos con la actividad, los niños y yo tuvimos una interesante charla en torno al uso del material de reciclaje como medio artístico y los alumnos con inteligencia naturalista estuvieron completamente absortos en esta plática.

En cuanto al uso de los acrílicos, fue una gran oportunidad para los niños el poder experimentar con una pintura diferente. El salón de clase estaba bien oreado, lo cual es un requisito de particular importancia para poder realizar para esta actividad. En general, la motivación de los alumnos por participar en esta actividad fue excelente, lo que hizo más fácil la cuestión de la disciplina.

La cooperación de los niños fue excelente y el trabajo en equipo también. La división del coche en espacios positivos y negativos ayudó a que no hubiera desacuerdos, pues desde un principio fueron muy claras las responsabilidades de cada alumno y el espacio visual que le correspondía. Dada la actitud cooperativa de los alumnos durante esta actividad, se hizo posible utilizar música de fondo. Esto era importante pues calmo a los alumnos y además los alumnos con inteligencia musical desarrollada se sintieron más a gusto con el ambiente.

A excepción de algunos casos, los niños lograron llegar a una auto-expresión y encontraron maneras de simbolizar sus ideas. Se logró un segundo objetivo: lograr que niños de esta edad pudieran abstraer y representar símbolos y temas relacionados con el transporte. Considerando la edad de los alumnos y el material que se utilizó, este fue un gran logro.

En general, la pintura acrílica fue aplicada de manera correcta, en capas, sin revolver colores en desorden (los niños ya habían tenido varios ejercicios previos en torno a la teoría del color y, por lo tanto, ya tenían la habilidad para pronosticar los resultados que tendrían con la gama de colores que se les ofreció). Para evitar mayores gastos y desperdicios, ésta se limitó a los colores primarios (rojo, amarillo y azul) y el blanco. La pintura fue una donación por parte de uno de los padres de familia. Con esto se lograron algunos objetivos secundarios: involucrar a los padres en la actividad y que los alumnos desarrollaran destrezas en una técnica nueva.

Quisiera destacar la importancia de la organización previa por parte del maestro para realizar este ejercicio. Es imperativo planear con tiempo y esperar a que la unidad de transporte del IB ya se haya comenzado a explorar en la clase regular. De esta manera, los niños ya entienden el concepto de transporte y conocen algunos de sus posibles símbolos. Las partes del coche deben estar bien distribuidas, y el grupo debe llegar a un acuerdo en cuánto a los deberes de cada quién y los espacios que cada uno pintará.

Dada la estructura formal de esta actividad, la evaluación se pudo llevar a cabo de manera efectiva por parte del maestro. Se realizó de manera activa observando a los alumnos durante la clase. Hubo tiempo para que el maestro tomara fotos de la actividad y pudiera hacer notas individuales. La rúbrica fue efectiva y fue una buena base para la evaluación, aunque hubieron rubros difíciles de calificar, pero fáciles de observar en vivo, primordialmente la concentración y atención de los alumnos.

Una vez concluida la actividad, fue posible llevar a cabo una reflexión y una discusión en torno al material reciclado como medio artístico y comparar nuestra experiencia con la del artista chicano Gilbert “Magu” Luján, quién utiliza los coches *“lowriders”* como lienzo.

En este caso, fue muy útil el sistema de Gardner puesto que su acercamiento enfatiza la experiencia personal como fuente principal de aprendizaje y el dialogo viene como algo posterior y secundario en importancia. Por contraste, el sistema de Eisner no hubiera sido tan adecuado en esta instancia ya que Eisner se apoya mucho en el dialogo y el análisis de obras consagradas. Este proyecto requería de la experiencia personal por encima del dialogo y el análisis de obras consagradas. La obra de arte con la que se hubieran podido identificar los alumnos son los *“lowriders”* de ‘Magu’, un artista relativamente desconocido y por lo tanto resultó difícil establecer vínculos con la historia del arte. Este hecho enriqueció la plática,

pues ésta tomó un giro más hacia la estética. La discusión que se llevó a cabo fue mas en torno a si un coche pintado de manera creativa puede ser considerado como arte. Pese a la edad de los niños, la charla fue variada e interesante y los alumnos tuvieron opiniones muy fuertes al respecto. El hecho de que tratáramos con material reciclado y no con obras de arte consagradas, hizo de la charla algo más dinámico y natural para los alumnos. El tema era algo más concreto, con lo que se podían identificar fácilmente. También fue significativo que la plática se desviara de la investigación que había planteado previamente la maestra, pues resultó más interesante y activa para los alumnos. El diálogo giró en torno a sus inquietudes y no en torno a lo que yo había estipulado con anterioridad. En ese sentido, vale la pena que el maestro sea flexible con respecto a las líneas de investigación.

La actividad logró satisfacer las inquietudes de alumnos con múltiples inteligencias. Se desarrollaron habilidades como la destreza manual, la lógica para armar el coche, la capacidad de trabajar en grupo y dividir responsabilidades, el orden, la limpieza, la disciplina, la concentración y la abstracción mental.

REFLEXIÓN: ACTIVIDAD DEL 11 DE SEPTIEMBRE- Alumnos de 2º. A 5º. De Primaria

Durante el mes de agosto del 2001, mi clase de arte estaba realizando una unidad que estudiaba algunas de las obras que Gauguin realizo durante su estancia en Tahití como son (entre otras):

-Gauguin, **El mercado**, "Ta Metete", 1892, óleo sobre lienzo, 73 x 91'5 cm., Basilea, Öffentliche Kunstsammlung, Kunstmuseum Basel

-Gauguin, **Salve María**, "La Orana María", 1891, óleo sobre lienzo, 113'7 x 87'6 cm, NY., Metropolitan Museum of Art.

-Gauguin, **¿De dónde venimos? ¿Quiénes somos? ¿Adónde vamos?**, "D'ou venons-nous? Que sommes-nous? Ou allons-nous?", 1897, óleo sobre lienzo, 139 x 375 cm, Boston, Museum of Fine Arts.

El objetivo era hacer un estudio de los colores contrastantes. El 11 de septiembre, durante la jornada escolar, ocurrieron los ataques a las torres gemelas en Nueva York. A pesar de que nuestro colegio se encuentra en otro país, afectó profundamente a la vida escolar y la psique de los niños que vieron su rutina interrumpida por este suceso. Tratándose del Colegio Americano, la administración incierta de lo que pasaba en EE.UU., decidió hacer un simulacro de bomba para evitar cualquier peligro para el alumnado. Por dicho motivo, nuestro día de clases se vio interrumpido por un receso en el patio que duró más de 2 horas. En el ínterin, varios padres de familia, alarmados por lo que escuchaban en el radio, vinieron fuera del horario normal a recoger a sus hijos. Esta reacción provocó pánico entre alumnos y maestros.

Como docente, el arte fue mi herramienta para mantener la calma. Por ello pedí a los niños que ejecutaran un dibujo con mucho detalle y de esa forma se distrajeran. Mi grupo pasó de manera más tranquila el simulacro.

Durante los siguientes días, decidí continuar con el programa regular y con el estudio de los colores contrastantes. La unidad que llevábamos a cabo estaba fuertemente apoyada en la DBAE ya que estudiaban las obras de un artista consagrado, hacían investigación histórica

de sus métodos y estilo, aplicaban este conocimiento a un dibujo propio y hacían una crítica de dichos dibujos.

Conforme pasaron los días después del ataque, la ansiedad ante esta situación traía consecuencias sobre mis alumnos. Los niños realizaban dibujos de paisajes tropicales con las torres gemelas al centro. Otros utilizaban la técnica sugerida para crear dibujos agresivos, con explosiones y elementos de guerra. Cuando realizábamos discusiones en torno al proyecto, los niños hacían preguntas con respecto al 11 de septiembre y la amenaza de una guerra contra Irak. Por más que insistía en que nos concentráramos en la actividad planteada por el currículo, se hizo evidente que estaba luchando contra marea. Fue entonces que decidí cambiar por completo la actividad.

Primero consulté con la psicóloga del Colegio cómo abordar el tema de los ataques y la ansiedad que éstos habían provocado en los niños. Decidí que esta actividad, para ser realmente efectiva como catalizador, debería involucrar a todo el alumnado. Solicité la ayuda de todos los maestros del Colegio (a todos los niveles, de preescolar hasta preparatoria). Tuve una respuesta muy positiva.

Cuando platiqué con los alumnos con respecto a la actividad les expliqué que se trataba de formar una enorme bandera hecha de dibujos. Cada uno de ellos tendría la oportunidad de expresar sus ideas y sentimientos en torno al 11 de septiembre en su propio dibujo y juntos haríamos una expresión colectiva de sentimientos y pensamientos en torno a ese día. De inmediato se sintió un ambiente de entusiasmo por realizarla. Fue importante reforzarles a los alumnos que el tema de esta obra era la paz, y que no sería una obra de tono político. A pesar de que la obra era una bandera estadounidense, (porque se trataba del Colegio Americano), la idea no era tomar partido en esta contienda sino reforzar con nuestro mensaje visual la idea de la paz entre seres humanos.

Las pláticas resolvieron muchas dudas y miedos y, por otro lado, motivaron a los niños a llevar a cabo la actividad con mucho respeto y consideración. Aquí comenzó a realizarse uno de los objetivos: Lograr que los alumnos (y maestros) liberaran sus sentimientos de dolor, miedo, tristeza, enojo, incertidumbre y paz por medio de la creación artística y el diálogo.

Continuamos con la tarea de preparar el material. Esta actividad fue de un esfuerzo monumental. Mi deseo era que los maestros también se sintieran involucrados en la actividad y no la sintieran como una tarea más dentro de un currículo ya muy pesado. Por lo tanto, decidí preparar el material con tan sólo la ayuda de mi asistente. Calcular las medidas exactas, número de cuadros, tamaños, cortarlo, preparar paquetes para cada uno de los maestros con material de trabajo y repartir los paquetes. Esto no fue fácil. Nos tardamos casi una semana en prepararlo todo. En cuanto a los bastidores, tuve el apoyo de un equipo de trabajadores que realizaron esta tarea con mucho cuidado. La colaboración por parte de todos fue impresionante. El trabajo en equipo a nivel colegio (es decir, todos los grados de preescolar hasta preparatoria) fue muy satisfactorio y se logró el objetivo de unir al Colegio por medio de una actividad artística.

Los niños trabajaron con canciones con el tema de la paz, mientras se dedicaban a la tarea de plasmar, en un pequeño cuadro de papel ilustración, sus sueños, temores y deseos para un mundo unido.

Aunque esta actividad no fue diseñada para atender a las múltiples inteligencias, sino como una oportunidad para que todos utilizáramos nuestra inteligencia emocional, hubo algunos resultados periféricos interesantes. Los niños de inteligencia lógico-matemática estaban muy interesados en armar los bastidores y fueron de gran ayuda para hacer los cálculos necesarios. Los niños de inteligencia interpersonal estaban emocionados, pues era obvio que éste sería un trabajo que involucraría a todo el colegio y donde tendrían la oportunidad de trabajar con alumnos “grandes”.

Aunque los materiales que se utilizaron fueron sencillos, el ensamblado de esta obra gigantesca fue toda una hazaña. Los rollos de papel canela se extendían por todo el pasillo y tuvimos que trabajar entre clases para no estorbar el flujo en los corredores.

La cooperación de los niños fue excelente y el trabajo en equipo también. Los alumnos fueron muy correctos en cuanto a la división de su trabajo y no hubo problemas. Una vez que se terminó de armar toda la obra, los alumnos tuvieron la satisfacción de ver que su colaboración había servido como contribución a algo más grande y así se cumplió otro de nuestros objetivos.

A excepción de algunos casos, los niños lograron llegar a una auto-expresión y encontraron maneras de simbolizar sus ideas. Algunos alumnos fueron muy abstractos en sus creaciones y otros fueron textuales, hasta el punto de incluir frases.

También se les pidió a los maestros y a los administrativos que realizaran sus propios cuadros. Aunque fueron pocos los maestros que cumplieron con su “tarea”, los resultados fueron muy emotivos. También fue impresionante la participación del personal de intendencia. Compraron unas enormes palomas hechas de *unicel*, escribieron o dibujaron mensajes en ellas y me pidieron permiso para colocarlas hasta arriba de esa enorme bandera, que cubría toda la fachada interior del colegio.

El ensamblado y material de esta obra fueron de considerable costo para el Colegio. El proyecto se pagó con dinero aportado por los cuatro niveles (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria) y se presentó para el día de la feria del arte. La respuesta fue impresionante. La obra apareció en los periódicos y tuvo una audiencia cautiva durante toda la feria.

Obviamente, esta actividad no tuvo una evaluación formal, pero los resultados iban más allá de una mera nota. Si hubiera tenido que evaluar a estos niños respecto a su esfuerzo, respeto y colaboración en equipo, sin duda los 3000 participantes hubieran tenido un 10. La empatía y conexión que se logró por medio de esta actividad fue impresionante.

Una vez concluida la actividad, los alumnos entendieron el poder que tiene el arte en muchos niveles. Para algunos, simplemente fue el orgullo de enseñarles a sus padres su dibujo el día de la feria del arte. Para otros, fue un catalizador de miedos, ansiedades y de fuertes diferencias de opinión. Los alumnos entendieron como el arte se relaciona con la vida diaria. Para los maestros, fue una actividad donde pudimos trabajar como verdaderos colegas hacia un fin común, unidos por el arte.

Gardner y Eisner tienen una vertiente en común: lograr que los alumnos se interesen en el arte y que éste les proporcione ricas experiencias personales. En este sentido, esta actividad del 11 de Septiembre fue muy importante porque significó la implementación de un currículo vivo en el Colegio. Me parece que después de esta obra no hubo dudas en la mente de los administrativos y maestros de que el arte es fundamental en la formación educativa de nuestros alumnos.

Los alumnos desarrollaron varias habilidades tangibles con esta actividad. Por un lado la colaboración en grupo y como escuela por medio de las artes. Por otra parte, los alumnos pudieron entender la importancia de seguir las instrucciones y la estructura al momento de armar ese enorme mural. También, lograron ver que un trabajo colectivo nos puede llevar a enormes logros y satisfacciones siempre y cuando cada quien ponga de su parte.

Fue muy difícil medir estas habilidades adquiridas en términos numéricos. Las rúbricas resultaban insuficientes e incómodas para la actividad ya que todos estábamos muy ocupados con la actividad en sí. La evaluación de las habilidades adquiridas se llevó a cabo con la simple observación de cada individuo de cada grupo. La naturaleza personal de esta actividad hizo de esta labor algo muy satisfactorio y fácil de lograr. El simple hecho de ver el orgullo con el cual los alumnos hablaban del mural fue una muestra del impacto que tuvo en ellos.

Si existieron discusiones en el salón de clase, ya terminado el mural donde los alumnos pudieron compartir sus experiencias y en general se terminaron porque todo fue muy favorable y me sentí tranquila con el impacto pedagógico y las habilidades adquiridas por los alumnos por medio de esta actividad.

REFLEXIÓN: ACTIVIDAD DE DIBUJO DIGITAL ESTILO WARHOL

El uso de la tecnología en las escuelas IB es de fundamental importancia ya que estas escuelas buscan formar ciudadanos preparados para el futuro y para enfrentar los retos de la globalización. Lamentablemente, a veces se le da prioridad a esta actividad curricular creando competencia entre los maestros y sus materias. Casi nunca se plantean al arte y tecnología como una mancuerna de herramientas útiles para la vida y para la expresión. Mediante esta actividad, los alumnos pudieron adquirir no sólo herramientas cognitivas en el uso de materiales, sino una visión más amplia del arte moderno y contemporáneo y su relación con la vida diaria.

La actividad fue fácil de estructurar gracias a la plataforma de la DBAE que nos permitió llevar a cabo conversaciones sumamente interesantes, donde los alumnos estuvieron involucrados y hubo muchas opiniones valiosas. Se generó un análisis estético de la obra de Warhol y de sus creaciones, por lo que hubo muchas oportunidades de vincular este proyecto con la historia del arte. Además se logró una autocrítica por parte de los alumnos al completar el proyecto. En este sentido se lograron varios objetivos en la actividad.

Por una parte, los alumnos desarrollaron un interés en las obras e ideas de Warhol, se interesaron por el uso de la tecnología en las artes y lo que implica el arte digital.

El hecho de que este mural hecho por los alumnos se presentara en la cafetería del Colegio (un área pública que visitan con frecuencia los alumnos y sus familias) fomentó en los niños un gran sentido de orgullo por sus esfuerzos y además involucró a la comunidad escolar en la actividad. Los alumnos lograron entender como contribuir a un trabajo artístico colectivo de manera responsable, logrando así otro de los objetivos.

Otro factor valioso de esta actividad, fue la responsabilidad que asumieron los alumnos por el traslado de su material entre el salón de arte y el de cómputo. Los niños comprendieron la importancia de cuidar su propio material, sin el cual sería imposible continuar el proyecto. Gracias a su entusiasmo no hubo grandes pérdidas.

La integración de las dos materias fue fantástica y se hizo posible gracias a la disposición de ambos maestros. Esta colaboración abrió nuevas posibilidades para futuras integraciones. Además, este éxito avivó en nosotros un vínculo profesional interesante.

En cuanto a los objetivos específicos con el uso de la tecnología, éstos se lograron con gran efectividad, ya que esta generación tiene un interés innato por la tecnología. Los alumnos se mostraron ansiosos por utilizar la cámara digital y estuvieron muy abiertos a aprender como alterar una imagen de manera digital. Se lograron adquirir varias habilidades cognitivas tangibles y cuantificables como fueron: aprender a utilizar la cámara digital, cómo encuadrar la imagen y cómo manipular digitalmente la imagen para poder imprimirla de tal modo que luego se pudiera colorear.

Ya que las múltiples inteligencias no son cuantificables como lo es la tradicional teoría de la inteligencia que se mide a partir de pruebas de IQ, la detección de las múltiples inteligencias requiere de una medición muy personal y vivencial donde el docente detecta ciertas aptitudes a partir de la convivencia diaria con el alumno. Ya establecidas las aptitudes y destrezas de los alumnos, las maestras de grupo y yo pudimos determinar sus tipos de inteligencia y con esas conclusiones observe lo siguiente:

En cuanto a las múltiples inteligencias, los alumnos con inteligencia lógica-matemática se sintieron absortos por el aspecto digital. Estos eran alumnos que habían demostrado aptitudes matemáticas en sus clases regulares y en nuestra interacción diaria.

Los alumnos de inteligencia interpersonal tuvieron gran motivación para que esta obra se expusiera de manera colectiva y estuvieron muy orgullosos con su exposición pública.

Los alumnos de inteligencia cinética-espacial estuvieron más interesados en el ensamblado del mural que en el proceso creativo.

Como nota curiosa, algunos alumnos de inteligencia naturalista señalaron que habíamos utilizado mucho papel. Puntualizaron que, si realmente queríamos lograr una integración con la materia de cómputo y crear una obra de arte que abrazara la tecnología, la obra debería ser proyectada sobre una pared en vez de mostrarse sobre papel.

Las pláticas que tuvimos en cuanto a la influencia de la tecnología en las artes fueron fascinantes, pues esta generación de niños está muy relacionada con la tecnología y abrazaron de inmediato la idea del uso de la computadora como herramienta artística.

Por el contrario, la gran mayoría de los alumnos no estuvieron muy entusiasmados por aprender a utilizar de manera adecuada el plumón. No obstante, fue una parte básica del ejercicio pues, a pesar de su edad, muchos de ellos aún no sabían utilizar adecuadamente la técnica. Obviamente, faltaban bases estructuradas en el currículo de años anteriores que habían cursado los alumnos. Esta actividad fortaleció esta habilidad tan necesaria y poco desarrollada en los alumnos.

La disciplina fue algo que se tuvo que cuidar mucho, pues sólo teníamos a nuestra disposición una cámara digital; mientras algunos niños tomaban sus fotos, otros practicaban en otro papel el uso del plumón y así las maestras (en este caso Marisol Ramos y yo) pudimos vigilar mejor al grupo.

Dada la actitud cooperativa de los alumnos, fue posible utilizar música de fondo, lo cual fue excelente para aquellos que tienen una inteligencia musical desarrollada. Procuramos utilizar música de la época de Warhol lo cual fue de mucho interés para los alumnos.

En casi todos los casos, los niños lograron llegar a una auto-expresión. En general, el plumón fue aplicado de manera adecuada, y su selección de colores fue interesante. No obstante, fue asombroso ver las dificultades que tuvieron en un inicio para lograr uniformidad con el uso del plumón.

Considero importante mencionar la organización previa que se necesitó por nuestra parte (mi colega Marisol Ramos y yo) para realizar este ejercicio. Es imperativo planear con tiempo en coordinación con el maestro de cómputo y las maestras de IB. Las maestras se sintieron muy cómodas con el tema del proyecto.

La evaluación se pudo llevar a cabo muy bien habiendo explicado previamente la rúbrica y los alumnos fueron honestos en sus respuestas. Gozaron de la responsabilidad que implica la auto-evaluación. En general, el punto débil de los alumnos fue en torno al uso de los plumones, habilidad que se desarrolló por medio de esta actividad.

En este caso, el acercamiento propuesto por Eisner, que busca una rica experiencia de análisis y vinculación con la historia del arte, fue excelente. Menos efectivo, tal vez, fue el vínculo con algunas de las múltiples inteligencias. En general los alumnos pudieron encontrar algún aspecto interesante en la actividad. Ellos lograron desarrollar habilidades como la destreza manual, la lógica para tomar las fotos digitales, la capacidad de trabajar con disciplina, la toma de responsabilidades sobre su propio trabajo, el orden, la limpieza, la concentración y la empatía con un artista.

REFLEXIÓN: ACTIVIDAD DE MONET

El objetivo de esta actividad era dar a los alumnos la experiencia de pintar al aire libre, recreando en la medida de lo posible el método de trabajo de Monet en Giverny. Un objetivo secundario era hacer de esta actividad una experiencia interdisciplinaria donde los alumnos pudieran aprender de la música impresionista, la manera de pintar durante esa época, la influencia de la ciencia sobre la pintura de la época, la historia del lugar donde fuimos a pintar (Xochimilco), la ecología y geografía de dicho lugar. Esta actividad se basó fuertemente en el sistema de Eisner. Como tal, se utilizaron obras consagradas del gran maestro de la pintura impresionista, Claude Monet (1840-1926), como base del aprendizaje. También se incluyeron ejemplos de paisajistas mexicanos, como José María Velasco, el Dr. Atl, entre otros.

La actividad se realizó gracias a la unión de varios maestros y padres de familia, sin los cuales hubiera sido imposible. Esta colaboración sirvió para hacer de la lección un aprendizaje interdisciplinario y, por lo tanto, se enriqueció mucho. Su carácter interdisciplinario y el hecho de que fue al aire libre, sirvió para enganchar la atención de los alumnos con todo tipo de inteligencias ya que, por ser una lección interdisciplinaria incluyó varias áreas de interés. El hecho de que fuera una clase al aire libre, también contribuyó a enganchar el interés de alumnos con múltiples inteligencias pues mucho de esta visita fue espontáneo y aleatorio. Esta actividad ilustra cómo las teorías de Gardner y de Eisner no son contrarias, sino dos enfoques que se complementan y enriquecen el uno al otro.

Antes de realizar el paseo a Xochimilco se hizo mucho trabajo de fondo. Primero se prepararon los niños con un estudio detallado del sitio que íbamos a visitar. Hicieron investigaciones, vieron presentaciones de Power Point y leyeron artículos al respecto. Su comprensión de este lugar como reserva ecológica y sitio de patrimonio cultural ayudó a que la disciplina no fuera un problema en el viaje. Esta preparación previa ayudó a cumplir uno de los objetivos principales de la actividad: que los alumnos entendieran cómo las artes pueden conectarse con distintas disciplinas y con la vida misma.

Viajar con niños siempre implica un cierto grado de riesgo, puesto que es más difícil controlar el ambiente. Por este motivo, realicé varias visitas a Xochimilco en conjunto con los maestros participantes. Trazamos la ruta que tomaríamos ese día tomando en cuenta las necesidades pedagógicas de todos y también la seguridad de nuestros alumnos. Éste resultó ser un paso clave en esta actividad, puesto que fue la base del éxito.

En cuanto al objetivo de cautivar el interés de alumnos con diversas inteligencias, éste se logró con gran efectividad gracias a la naturaleza emotiva y espontánea de la actividad. Los niños recuerdan la visita años después como una de las más interesantes y tranquilas. Por otro lado, los contenidos aprendidos en esta visita perduraron en ellos años después. Los padres que participaron aquel día también lo recuerdan como un momento especial, lleno de aprendizaje para ellos y para sus hijos.

La actividad tomó en cuenta los cuatro rubros importantes de Eisner con un peso equitativo para cada uno. La estética, la historia del arte, la creación plástica y la visión crítica encontraron su lugar en algún momento de esta lección.

Como habilidades cognitivas que desarrollamos por medio de esta actividad se destacan: el uso de las acuarelas, la distinción entre colores cálidos y fríos en la paleta de color y la manera en que estos expresan sensaciones completamente distintas. Además, los alumnos lograron entender (con apoyo del maestro de música, Don Pribor) los elementos claves de la música impresionista, en específico la música de Debussy y lograron hacer conexiones entre el aspecto visual y el aspecto musical de la actividad.

Otro de nuestros objetivos que se logró fue crear conciencia en los alumnos en cuanto a lo que es un sitio de patrimonio cultural, por que se le denomina así, por que el parque de Xochimilco es un tesoro que nos pertenece a todos y que debemos conservar y se creó en los alumnos un sentido de conciencia ambiental por medio de la visita y convivencia con los residentes de Xochimilco.

Por otra parte, los niños pudieron experimentar el proceso creativo y entender claramente lo que vive un paisajista, con sus retos y sus inspiraciones, en un lugar de una belleza privilegiada. Al final de la actividad, los alumnos entendieron cómo los artistas utilizan a la naturaleza como fuente de inspiración y así logramos otro de nuestros objetivos.

La cooperación de los niños fue excelente y el trabajo en equipo también. Dada la actitud cooperativa de los alumnos, fue posible utilizar música no sólo de fondo, sino como una parte fundamental del aprendizaje. Esto fue excelente para aquellos que tienen una inteligencia musical desarrollada.

Todos los niños lograron llegar a la auto-expresión y encontraron maneras de representar lo que veían. Los resultados fueron excelentes, no sólo por su calidad plástica, sino por el proceso vivencial que hubo.

Algo que me gustaría reforzar nuevamente en esta lección es la importancia de la organización del maestro al realizar este ejercicio. Es un imperativo planear con tiempo para poder realizar esta actividad de manera organizada y efectiva. También es un imperativo dar lecciones, antes de la excursión, que aborden el tema del color para que los alumnos ya entiendan los sentimientos que provocan las distintas paletas.

Dada la estructura formal de esta actividad, la evaluación se pudo llevar a cabo con mucha efectividad por parte del maestro, de manera activa. Las hojas de reflexión sirvieron para notar el aprendizaje profundo que se llevó a cabo y que muchas veces no se refleja en una rúbrica. El uso de una rúbrica en esta actividad fue solo una parte de la evaluación pues con ésta solo se lograron medir algunas habilidades desarrolladas. Tuvo que complementarse con una hoja de reflexión que dio un panorama más extenso de la vivencia de los alumnos.

Siempre recordaré esta actividad como una de las más completas y satisfactorias de mi carrera, porque tuvo un carácter realmente artístico. El aprendizaje que se llevó a cabo en los niños por medio de esta actividad fue muy significativo. Su extensión no se puede medir con una calificación, pero el hecho de que años después mis alumnos aún puedan hablar de la obra de Monet basándose en la estética, la crítica de arte, la historia de arte, o bien de cómo se conecta la obra de Monet con la música o con el movimiento u otras imágenes que han visto y que además reconozcan el parque de Xochimilco como sitio de patrimonio cultural, constituye lo que para mí es un 10.

REFLEXIÓN: ACTIVIDAD DE ARTE VIDEO

La función del docente desde mi perspectiva es dar a los alumnos herramientas de “lectura” para poder “leer” ciertos “idiomas” culturales y sociales. Es decir, darles las herramientas cognitivas para poder descifrar códigos específicos, ya sea una fórmula matemática, un párrafo bien escrito, lo que implican los resultados de cierto experimento científico, etc. En esta instancia, la educación artística no es excepción. Nuestra misión es dar a los alumnos las herramientas cognitivas necesarias para poder leer el discurso artístico.

En varias charlas informales que tuve con mis alumnos durante mis “horas libres” en el colegio, pude obtener de ellos información muy valiosa. Puede ser que los momentos cuando más conocí las necesidades, ideas e intereses de mis alumnos fue durante los recreos. Era durante esta pequeña hora atrapada en el día que recibí de ellos un gran regalo: la crítica constructiva a mi clase y a mi persona como docente.

Un tema muy importante que surgió de manera recurrente durante estas charlas fue la falta de recursos intelectuales que había por parte de los niños de poder “leer” el arte conceptual durante sus visitas con familiares y amigos a los museos. Me quedó muy claro que las clases de arte a nivel primaria no se enfocaban lo suficiente al arte contemporáneo.

Hay varios motivos por los cuales existe esta carencia en el Colegio Americano y en muchos otros colegios donde he trabajado o que he observado. Por una parte, la gran mayoría de los maestros carecen de una formación que les permita elaborar una clase en torno al arte contemporáneo incluyendo el arte conceptual y el video arte. Los mismos maestros no entienden el arte contemporáneo y por lo tanto no buscan oportunidades para transmitir su importancia y sus contenidos. Por otra parte, muchos maestros que sí cursaron carreras en las artes no actualizan sus propios conocimientos y no visitan los museos de manera regular, por lo cual sus conocimientos se vuelven obsoletos. Nuevamente, queda relegado el arte contemporáneo del salón de clases. Afortunadamente, mi formación como historiadora del arte y la Maestría en Estudios de Arte que cursé en la Universidad Iberoamericana, me dieron las herramientas necesarias para poder transferir dicho conocimiento a mis alumnos. Por estos motivos, esta actividad me pareció sumamente importante. Fue importante para mí como docente y fue importante para mis alumnos.

Mis objetivos para esta actividad eran sencillos y complejos a la vez. El reto era lograr que mis alumnos entendieran el video arte como una forma de expresión artística, que pudieran distinguir entre el arte video y el video comercial, que ellos como creadores pudieran transmitir un mensaje o sentimiento por este medio y como objetivos secundarios que logaran aprender a utilizar la cámara de video como medio de expresión artística.

Mi intuición en cuanto a la importancia del uso del arte contemporáneo en el salón de clase resultó ser la correcta, pues el entusiasmo e interés de los niños en este proyecto se puede observar a simple vista en el video. Por otra parte, me parece que se logró llegar a una auténtica expresión conceptual, lo cual indica que los alumnos realmente entendieron el ejercicio y los objetivos se cumplieron.

Las instrucciones fueron sencillas: expresar una idea o concepto abstracto de manera colectiva sin usar palabras. El tema o concepto fue previamente establecido por los alumnos en equipos de 5. Después hubo discusiones en cuanto a cómo representarían sus ideas de manera visual. Los alumnos tuvieron la responsabilidad de conseguir cualquier material necesario para su representación.

El uso de la tecnología fue excelente, pues los alumnos pudieron relacionar el arte con su vida cotidiana. Mediante esta actividad, los niños pudieron adquirir una visión más amplia del arte moderno y contemporáneo y su relación con el video.

La actividad fue fácil de estructurar gracias a la plataforma que da el DBAE. A lo largo de la actividad los alumnos y yo pudimos tener conversaciones interesantes en torno al tema. Los alumnos estaban involucrados y dieron muchas opiniones valiosas. Hubo un análisis estético del video arte, y hubo amplias oportunidades de vincular este proyecto con la historia del arte. Al completar el proyecto se logró una autocrítica por parte de los alumnos.

Esta obra se presentó en una pantalla en el Museo Franz Mayer durante una exposición especial. El hecho de que esta obra se presentó en público fomentó en ellos un gran sentido de orgullo por sus esfuerzos y además involucró de manera activa a la comunidad escolar.

Otro factor muy valioso fue el sentido de responsabilidad que nació en los alumnos. Ellos fueron responsables de obtener el material para su presentación. Sus faltas en este sentido demoraron el proyecto y sus compañeros de clase fueron los primeros en forzar la disciplina con un sistema de consecuencias.

En cuanto a las múltiples inteligencias, los alumnos con inteligencia lógica-matemática se sintieron absortos por el aspecto tecnológico.

Los alumnos de inteligencia interpersonal sintieron mucha motivación por esta actividad pues, sin la colaboración en equipo, resultaría imposible llevarla a cabo.

Las charlas que tuvimos en cuanto al uso del video en el arte fueron fascinantes, pues esta generación esta muy involucrada con la tecnología y abrazaron de inmediato la idea del uso del video como herramienta artística. No obstante, hubo algunos alumnos que demostraron ser muy conservadores y no podían abrazar por completo la idea del video arte como forma de expresión artística válida.

La disciplina fue algo que se tuvo que cuidar mucho, pues sólo teníamos a nuestra disposición una cámara de video y, por lo tanto, los niños tuvieron que llegar a un acuerdo en cuanto a quién sería el camarógrafo del equipo. Los alumnos aprendieron la valiosísima lección de hacer concesiones, que en el caso de estos niños de nivel socio-económico privilegiado no siempre resulta fácil.

Los alumnos tomaron la decisión en conjunto de que el video fuera totalmente silencioso, para que no existiera nada que distrajera del mensaje visual. Esto no les pareció bien a los alumnos de inteligencia auditiva, pero fueron muy considerados en cuanto a esta limitante. Se hizo el acuerdo de que, en el futuro, dichos alumnos seleccionarían una pieza musical o bien ruido correspondiente al mensaje.

Debe ponerse de relieve la importancia de la organización previa por parte del maestro para realizar este ejercicio. Es imperativo planear y tomar en cuenta el material y los espacios que serán necesarios para su realización.

La evaluación se pudo llevar a cabo muy bien. Los alumnos entendieron que su participación contaría mucho en este ejercicio y que al final habría una hoja de reflexión. Los resultados fueron muy honestos.

En este caso, el método de Eisner fue muy efectivo. Su método utiliza mucho el análisis y esta actividad se enriqueció por ello. Menos efectivo, tal vez fue el vínculo con algunas de las múltiples inteligencias. No obstante, en general los alumnos pudieron encontrar algún aspecto interesante en la actividad. Los alumnos construyeron su aprendizaje y obtuvieron algunas herramientas cognitivas. Su visión crítica creció, así como su comprensión del video arte y el arte conceptual. Aunque no he podido conversar con estos alumnos, ahora que ya han pasado algunos años desde que realizamos la actividad, creo que sus encuentros posteriores con el arte video se vieron enriquecidos por esta actividad.

CONCLUSIÓN

Recuerdo muy bien mi primer día como maestra de Arte en una institución privada. Obtuve el empleo como respuesta a un anuncio en el periódico que solicitaba maestras creativas y profesionales.

Ese día, en compañía de otras, la dueña del Colegio- la Sra. Margarita Arzac- nos dirigió unas palabras de bienvenida. Después de saludarnos, nos explicó que estábamos a punto de embarcar en una enorme aventura y que cada una de nosotras descubriría con el tiempo si estábamos hechas para la docencia, si teníamos la paciencia para esta labor y si en realidad poseíamos la “vocación magisterial”. Recuerdo cómo me congelé ante esa frase. Pensé que seguramente eso de la vocación magisterial no se refería a mí, pues me sonaba como un título para personas muy sabias, adultas y que portaban unos enormes lentes por haber agotado la vista con tanta lectura.

Nunca imaginé en esos momentos que yo era una de las chicas que poseía esa vocación y que esa aventura sería una de las más satisfactorias de mi vida.

Ese evento sucedió hace muchos años en el Colegio Eton, una institución que admiro y aprecio enormemente. El discurso nos lo dio la Sra. Margarita Arzac en compañía de la Lic. Yvonne Kogan, dos mujeres maravillosas que han contribuido de manera importante a la educación en México. Estas dos mujeres tuvieron el buen sentido y la confianza de darle a una joven maestra la oportunidad de explorar esta carrera y ver si en verdad era para ella.

En aquel entonces, sin mucha experiencia y sin conocer muchas teorías y métodos pedagógicos, lo que regía mis decisiones en el salón de clase era mi sentido común y mi amor por los niños. Desde entonces han cambiado una infinidad de cosas. Ya no soy una maestra novata, tengo la fortuna de tener mucha experiencia y de haber laborado en múltiples instituciones, conozco a fondo todas las teorías que se aplican a mi área. No obstante, al paso de los años me he dado cuenta de que el sentido común aún sirve como el mejor compás en el salón de clase y el amor por los alumnos es la herramienta más valiosa para el maestro.

En mi experiencia, hay muchos tipos de personas que deciden ser educadores artísticos. A lo largo del tiempo he notado que los maestros para los cuales la pedagogía es una auténtica vocación, siempre resultan ser los más comprometidos y, por lo tanto, los más exitosos.

No hay teoría ni programa curricular que pueda reemplazar el compromiso a la docencia. Un maestro comprometido puede generar interés en cualquier tema que elija presentar. Por lo tanto, quisiera señalar que, aunque esta propuesta es muy completa y eficaz, no es el único camino.

Por otra parte, es importante que los maestros siempre estén actualizados pues un maestro actualizado transmitirá información actualizada. Además, si conoce las más recientes expresiones del arte contemporáneo, visita museos y tiene un interés activo en las artes, es más probable que comparta este interés con sus alumnos. Hago hincapié en esto pues el estudio es tan importante para el maestro como lo es para los alumnos.

En cuanto a la vocación magisterial, la otra parte clave en la enseñanza de calidad, es una cualidad intangible y difícil de calificar. Es algo que nace de la disciplina, de la dedicación, del trabajo constante y arduo y del amor que nace en nosotros, si nos conmovemos cuando vemos por primera vez que uno de nuestros alumnos ha aprendido gracias a nuestros esfuerzos.

Una de las conclusiones lógicas que se derivan de aquí es que los currículos están elaborados por los maestros y, por ende, a mayor calidad de maestro, mayor calidad de currículo. Sería hermoso pensar que siempre tenemos a nuestra disposición profesores comprometidos y profesionales. Tristemente, éste no siempre es el caso. Por estos motivos, en este estudio de caso he planteado un sistema sólido y fácil de seguir, con el cual podrán trabajar los maestros de cada nivel (desde el más novato hasta el más experimentado). Por otra parte, es un programa curricular que se puede seguir implementando a pesar de la rotación de personal dándole al colegio y a los alumnos

una mayor continuidad y solidez educativa. De esta forma, el programa de Arte de la escuela no tiene porqué venirse abajo cada vez que se pierde a un profesor brillante.

La propuesta en este estudio de caso ha sido implementada con éxito a lo largo de los años y ha probado su eficacia en una diversidad de circunstancias. El sistema ha sido aplicado con éxito por los maestros asistentes que trabajaron bajo mi supervisión y posteriormente por maestros que lo implementaron por su propia cuenta.

Como señalé anteriormente, el Bachillerato Internacional (IB) a nivel de primaria tiene un reto muy importante por delante: darle una estructura fuerte y formal a sus programas de arte. Este reto no es fácil, pues implica darle libertad creativa a los maestros y, al mismo tiempo, basarse en una plataforma pedagógica sólida y probada. A mi parecer, la propuesta planteada en este estudio de caso, logra satisfacer ambas necesidades y sirve como un excelente trampolín para el IB.

Este paso es un imperativo para el IB, ya que su estructura en los niveles superiores es excelente y es importante que se ofrezca la misma calidad a los programas en los años formativos de los alumnos IB. Yo no observé que este fuera el caso cuando revisé y utilicé los métodos del IB que eran muy vagos pero después de trabajar con este sistema quede completamente satisfecha (junto con todos mis supervisores y directores) de que este programa se ajustaba perfectamente bien a las necesidades y metas del IB.

Utilizando la propuesta sugerida en este estudio de caso, los alumnos llegarán a los grados superiores con bases sólidas y conocimientos que permitan facilitar la continuidad del aprendizaje. Sin ello, estamos destinados a toparnos con las mismas dificultades que se presentan hoy por hoy en las escuelas internacionales: maestros frustrados con el nivel académico de los alumnos y alumnos confundidos que carecen de las herramientas cognitivas para desempeñar las tareas que se les proponen y para entender los contenidos presentados en la escuela y en la vida diaria.

Eisner alude a esto cuando habla de las herramientas necesarias para tener “alfabetización” en las artes. Es decir, la capacidad para descifrar ciertos códigos de

comunicación como son los códigos visuales, corporales, auditivos etc. de los cuales las artes hace uso.

Eisner: Very quickly, literacy typically refers to matters of reading and writing. Being able to encode and decode reading and writing. But I look at literacy much more broadly, as the encoding of meaning in whatever forms the culture employs and the decoding of meaning by people who know how to read those forms, so that dance for example, architecture for example, even watching an American football game or a Mexican football game, if you know how to see the play, the kind of meaning you are able to get is deepened, is widened, is broadened and is more complex. People who know how to do this the best, are coaches who are paid to improve the performance of the team, so literacy in its broadest sense is a matter of knowing how to encode meaning and decode meaning. What we want in schools is the development of multiple forms of literacy, and some degree of appetite among the youngsters, in learning how to use those multiple forms of literacy in order to enrich their experience and to diversify the kind of meaning that they get from whatever it is that they are paying attention to. Literacy has to do with numeracy, the decoding of visual form; literacy has to do with the ability to experience music and to understand what is going on etc. etc. So literacy is in a sense, not just learning to read or write, it is a matter of meaning making and the meanings come in a number of forms. Culture is filled with those forms, and what schools ought to be about is about making some judgments about which ones are going to be cultivated. ¹

Las Artes pueden y deben ser una parte central del currículo de los colegios IB a nivel primaria. Para que esto se lleve a cabo y para que se le atribuya a las artes la importancia que merecen, es necesario demostrar su valor a los administrativos, maestros y padres de familia renuentes. Esto lo podemos lograr por medio de: a) estructuras curriculares formales bien pensadas y b) por medio de resultados tangibles en nuestros alumnos. El fuerte apoyo que tiene este programa en las teorías de Eisner y

¹ Elliot Eisner, entrevista realizada por la autora, notas escritas, Mexico, D.F, 17 de Mayo 1992.

Gardner puede proporcionar las armas necesarias para esta labor. Su reconocimiento en los campos de la educación y psicología cognitiva dan mucha solidez y respaldo al programa. Por otra parte, el docente tendrá la oportunidad de ser creativo y diseñar sus propias clases dentro de una estructura que pueden entender y valorar los padres y administradores. El sistema de calificación con rúbricas proporciona al docente las armas necesarias para comprobar que sus decisiones de calificación fueron basadas en resultados y acciones concretas y no en una valoración personal del desempeño del alumno.

En la entrevista realizada con Eisner en 1992, habla del balance entre las metas y valores de los padres y las metas y valores de los docentes. Eisner nos dio su punto de vista, el cual me parece enormemente valioso. Nos explica los motivos por los cuales hay tanta renuencia a valorar las artes y propone una manera eficaz para que los maestros y educadores podamos crear valía en la mente de los padres y administradores en lo que concierne a las artes:

“Eisner: Well, what most parents are doing, I think, is that they recognize what the ball game formally is about and it is a competitive ball game, having to do with scores as the seeds of achievement. It has to do with grades that are given and academic subjects, and has to do with performance on tests increasingly, which are administered and prescribed, often, by governmental agencies. I hope that a faculty and its principal can engage with parents in discussion. A discussion having to do with shaping a vision of the kind of people the school ought to be trying to develop. I would hope that one could explore the kind of thinking and the kind of dispositions, attitudes that the school would like to promote. That there be some kind of common vision of what the school stands for and therefore the sorts of things that ought to go on. Schools ought to be nurseries for life, rather than filling stations for test scores. That is my view. There may be some folks out there, who have a very different view. The question is whether or not faculty and parents are sympathetic to a common view that say you believe to be humane and generous are able to bring that about. Slowly to be sure, but never the less to bring it about. I know what you are talking about, and it is not

limited to Mexico City, and it is not limited to independent schools. It is a common issue. I understand the parents' perspective on this. I really do believe that distinguished schools do have a common vision and try to realize that vision through its curriculum and its teaching and that would include a place for the arts.

Someone once said the arts are among the most useless things in life. The only thing they do is to enrich your life. I think that kind of sentiment, the enrichment of human experience through the arts, the development of modes of thought through the arts, the ability to express ideas, which will not take the literal through the arts are terribly important. You know when it's taking place, when you know at the minimum, there is time allocated for attention to the arts and when what goes on in classrooms with respect to the arts has quality and continuity and some of the things I talked about in my first response."²

Las artes completan a los alumnos como seres humanos. Sea cual sea su vocación y la carrera que vayan a elegir mas adelante, la capacidad cognitiva que proporcionan las artes a los seres humanos es una herramienta valiosísima. La creatividad, capacidad de abstracción, pensamiento metafórico, disciplina y poder de voluntad para vencer obstáculos que desarrollan las artes en nuestros alumnos es un valor agregado al individuo en cualquier rama. Si logramos hacer que los padres y administradores entiendan esto, seguramente la importancia de la clase de arte ganará terreno en los currículos escolares de nuestras escuelas.

En cuanto a estructura, otro aspecto exitoso del currículo aquí descrito es que toma de las teorías de Gardner y Eisner para crear un currículo secuencial y a la vez cíclico, que repetirá el conocimiento, con un grado de dificultad cada vez mayor, para que el alumno crezca y, al mismo tiempo, repita las destrezas cognitivas hasta lograr afianzarlas.

Es decir, lo que propongo aquí es un currículo que comienza con conceptos artísticos rudimentarios y construye el conocimiento a partir de éstos, experimentando, circulando y regresando constantemente a estos mismos conceptos pero con una complejidad

² Elliot Eisner, entrevista realizada por la autora, notas escritas, Mexico, D.F, 17 de Mayo 1992.

cada vez mayor a lo largo de los años. Con este acercamiento, nuestros alumnos podrán fortalecer ciertas destrezas cognitivas y estar listos para las exigencias curriculares de las Artes en niveles superiores (sobre todo si siguen el riguroso programa de estudio del IB en los niveles superiores).

Eisner sugiere lo siguiente:

*“Goals of discipline-based art education are not likely to be realized by skipping about from material to material, task to task. Learning to perceive, create, comprehend and judge requires as much or more continuity of effort than can be learned and applied by following the rules.”*³

Superficialmente, Eisner y Gardner parecen tener las mismas ideas en cuanto al currículo. No obstante, el programa de DBAE dedica tan sólo una cuarta parte del tiempo a la creación artística; las otras tres cuartas partes a la reflexión. Para Gardner la creación lo es prácticamente todo y de ésta se extrae una breve reflexión. En esta propuesta, yo busqué llegar a un justo medio, balanceando el tiempo de reflexión y el de creación.

- No es necesario elegir entre Eisner y Gardner, de hecho, sus teorías pueden complementarse muy bien. Hay ciertas elecciones claves que hay que tomar. Hay que elegir lo más valioso de ambos pensadores, y de la experiencia propia. En este estudio de caso hice precisamente eso para llegar a un programa balanceado, divertido y sólido. A continuación, explicaré algunas de las elecciones que tomé y el por qué de mis decisiones.

En cuanto a evaluación, el programa de ArtsPROPEL de Howard Gardner sugiere una evaluación por medio de proyectos de largo plazo con un tema central. A nivel primaria esto es sumamente valioso por los periodos de 40 minutos por semana. Estos proyectos motivan al alumno a experimentar de manera activa, a investigar y a revisar su trabajo. Integran la producción con la percepción y reflexión. Ofrecen a los alumnos la oportunidad de autoevaluarse, de hacer críticas grupales y de hacer una evaluación donde maestro y alumno tienen la oportunidad de calificar y calificarse juntos. La

³ Elliot Eisner, entrevista realizada por la autora, notas escritas, México, D.F, 17 de Mayo 1992.

naturaleza a largo plazo de estos proyectos ofrece a los alumnos, la oportunidad de que su comprensión de los conceptos evolucione.

Por otra parte, las ideas de Gardner en torno a la evaluación ofrecieron una solución excelente para las necesidades del colegio pues el hecho de que estas actividades, al ser auto-evaluadas o bien evaluadas por el alumno y el maestro en conjunto, otorgaron a los alumnos una responsabilidad directa sobre su papel en el desempeño de dichas actividades.

“In order to make this possible, the teacher is challenged to present lessons that engage students in their own explorations, and to provide them with both, the structure and the freedom necessary to make the choices of how their work will be. The teacher’s role then, is not to design a creative and aesthetic product to model and instruct students to make; the teacher instead, poses a problem and challenges students to invent solutions to that problem.”⁴

Gardner también sugiere que:

- Los alumnos tengan muy claro, desde el principio, cuales son las expectativas y el por qué.
- Que la evaluación se base en el criterio del maestro y del alumno.
- Y que los alumnos estén involucrados en la creación de rúbricas que sirvan para dicha evaluación.

En los proyectos que se comentaron en este estudio de caso, los alumnos estuvieron muy involucrados en la creación de los ejercicios, las expectativas y objetivos de estos y los criterios que se utilizarían para las evaluaciones. Las rúbricas en este estudio de caso fueron diseñadas con la colaboración de los alumnos, y eso las hace más viables. Éste resultó ser un paso decisivo, no sólo para las evaluaciones, sino para el control de disciplina, pues los alumnos tuvieron un interés activo en los proyectos.

⁴ Howard Gardner, “Project Zero: An Introduction to Arts Propel”, *Journal of Art and Design Education* 8(2) (June 1989), 41.

En cuanto a evaluación, los métodos de Eisner resultaron ser insuficientes para nuestras necesidades. Eisner basó su modelo de evaluación en los métodos de evaluación tradicionales y las mediciones numéricas sobre trabajos terminados. Aunque Eisner busca llegar a una enseñanza que prepare a los individuos para el futuro, hoy por hoy, la DBAE todavía no ha tomado pasos decisivos hacia evaluaciones más efectivas y modernas. En este sentido, Gardner está a la vanguardia educativa, por lo que decidí modelar mi sistema de evaluación a partir de sus sugerencias y no las de Eisner que aún se acata a los métodos de evaluación tradicionales.⁵

El uso de portafolios como medio de evaluación es otro punto magnífico que sugiere Gardner. Lamentablemente los portafolios que se realizaron en el Colegio Americano tuvieron que realizarse sin el apoyo de la administración. Las restricciones de espacio, tiempo y número de alumnos por maestro hacían prácticamente imposible realizar portafolios de manera efectiva. Aunque esto fue algo que señalé en numerosas ocasiones, los problemas logísticos de la primaria nunca fueron resueltos y la administración decidió que la inclusión de un trabajo de arte dentro del portafolio regular de clase sería suficiente para satisfacer la visita del IB. Éste fue un punto delicado donde nunca pudimos llegar a un acuerdo. Como conclusión, yo sugiero que el IB requiera un portafolio *específico de arte* para prevenir que esto ocurra en otros colegios y para demandar el mismo rigor académico que se espera de los grados superiores. Es un compromiso compartido por parte del Colegio, padres de familia y docentes pues obviamente el tener un portafolio para la clase de arte requiere más trabajo y compromiso por parte del docente lo cual impacta en el número de alumnos por maestro y por ende en los costos de operación. No obstante, los resultados que conlleva una decisión así son valiosos. Para comenzar hay mayor rigor en los sistemas de evaluación. Por otra parte, puede ayudar a crear en la mente de los padres una

⁵ Algunas de las ideas que tiene Gardner en torno a la evaluación en las artes se puede encontrar en la entrevista que se realizó y que esta disponible en línea. Referencia: Ron Brandt, **Notebook** [en línea, disponible en <http://www.noteaccess.com/APPROACHES/ArtEd/History/Gardner.htm>]; Internet; accesado el 2 de Julio 2002.

Por otra parte también existe una página Web establecida por Rieneke Zessoules, uno de los directores de Project Zero. Es una página dedicada a la investigación y establecimiento de procedimientos de evaluación en las artes de acuerdo a los lineamientos de Gardner, Project Zero y Arts Propel. Referencia:

Classroom Practices [en línea, disponible en <http://www2.edc.org/asap/classroom.asp?pkTheme=9>]; Internet; accesado el 3 de Junio 2003.

mayor valoración del programa de arte y además puede dar a los alumnos un mayor sentimiento de logro.

Aunque lamentablemente nunca logré ganar terreno con la administración en este punto, cabe mencionar que el último año de este estudio conformé portafolios electrónicos para los alumnos de quinto grado, lo que implicó un costo mínimo para el Colegio (tan solo un disquete/CD por alumno) y dio a los alumnos y a sus padres una clara idea de los objetivos y logros de la clase.

Estos portafolios se realizaron en colaboración con el profesor de computación y se elaboraron en nuestras tardes “libres”, después del horario clases, en nuestro tiempo personal sin paga adicional. Nuestra recompensa fue que nuestros alumnos salieran de la primaria con un portafolio electrónico del cual se sentían orgullosos y que sus padres pudieran entender más a fondo la importancia de estas materias. Obviamente, la solución ideal hubiera sido que la administración diera cabida especial para la realización de estos portafolios, pero en la docencia uno no siempre puede esperar situaciones perfectas. Aquí de nuevo fue evidente la importancia de la vocación magisterial en los maestros y la adaptabilidad de estos a cualquier situación.

Otro punto donde Gardner me dio las herramientas necesarias para crear un programa valioso fueron sus teorías con respecto a la formulación de las actividades. Mis alumnos siempre estuvieron involucrados en la creación de las actividades, y yo determinaba junto con ellos lo que se iba a estudiar:

“Teachers as co-researchers had the responsibility for determining what issues were essential for their specific classes. Students were necessarily involved, because assessment was viewed as a means of illuminating processes for them. Therefore, the fundamental answer to “What do we want to know?” was “Information that can be of value to teachers and students, and that can feed back into the teaching and learning process.”⁶

⁶ Howard Gardner, “Project Zero: An Introduction to Arts Propel”, *Journal of Art and Design Education* 8(2), 27.

Esto tuvo como resultado un mayor compromiso por parte de los alumnos, menos problemas de disciplinas y un sentimiento de seguridad en mí pues sabía que los alumnos se interesaban en el aprendizaje que yo les ofrecía.

En cuanto a los alumnos, hay que recordar que estamos tratando con individuos. Aunque la DBAE ofrece múltiples posibilidades de exploración, tomar en cuenta las múltiples inteligencias hace de las clases algo más accesible para todos, y así cumple con los objetivos del IB de una manera más profunda.

Elliot Eisner ofrece al currículo muchos aspectos valiosísimos y muchas ideas importantísimas. Nos ofrece estructura, organización, lógica y profundidad. Considera áreas de las artes que son tan importantes como la creación artística y nos conduce a la reflexión. Como herramienta de planeación la DBAE es magnífica. No obstante, el DBAE no es una solución absoluta. Mal llevado a cabo, o implementado por un docente poco creativo puede caer en lo aburrido o ser solamente un método de reflexión intelectual. Aunque esto es valioso, no hay que olvidar que existen otras destrezas cognitivas que desarrollan las artes de manera activa y una manera en que se desarrollan es por medio de la dedicación de muchas horas a la creación plástica o artística.

Hoy por hoy sabemos que tomar en cuenta a las diferentes inteligencias enriquece las clases e involucra más al alumnado. Abre el mundo de las artes a niños con distintas maneras de ver, valorar y entender. La integración de las ideas de Gardner abre muchas posibilidades. Pero por sí solo tampoco es un sistema completo. Tomado de la mano de Eisner las múltiples inteligencias encuentran una plataforma estructurada y real donde verdaderamente se puede aprovechar el aprendizaje al máximo. Al hacer un sistema híbrido entre Gardner y Eisner, como se hizo en este estudio de caso es una solución práctica, fácil de aplicar, abierta a todos los alumnos y al maestro. En la práctica, esta labor de titanes se puede desempeñar fácilmente como se ha demostrado en éste estudio de caso. El resultado es un programa estimulante, abierto y estructurado que complementa al IB de manera idónea y que puede servir para formar alumnos interesados en las artes y comprometidos con su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Art, Artists & Teaching. Vermont: Summary from the symposium hosted by Bennington College and the J. Paul Getty Trust at Bennington College, 2002.

Alexander, Kay y Day, Michael. **Discipline-Based Art Education: A Curriculum Sampler**, Santa Monica: Getty Center for Education in the Arts, 1991.

Bigge, Morris y Shermis, Samuel. **Learning Theories for Teachers**. New York: Harper Collins, 1992.

Bloom, Benjamin, et. al. **Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals**. New York: McKay, 1956.

Bruner, Jerome. **The Process of Education**. Cambridge: Harvard University, 1963.

Burton, Judith, Lederman, Arlene y London, Peter. **Beyond DBAE: The Case for Multiple Visions of Art Education**. The University Council on Art Education, 1988.

Day, Michael y Eisner, Elliot. **Handbook of Research and Policy in Art Education**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

Chalmers, Graeme. **Arte, Educación y Diversidad Cultural**. Barcelona: Editorial Paidós, 2003.

Cremin, Lawrence. **American Education: The Metropolitan Experience, 1876-1980**. New York: Harper Collins, 1990.

D'Amico, Victor. **Creative Teaching in Art**. Scranton: International Textbook, 1953.

Davis, Jan y Gardner, Howard. "The cognitive revolution: consequences for understanding and education of the child as artista." En **The Arts Education and Aesthetic Knowing: Ninety-first Yearbook of the National Society for the Study of Education**. pp. 92-123. Editado por Joan Lindley. Chicago: University of Chicago Press. 1992.

Dewey, John. **Art as Experience**. New York: G.P. Putnam's Sons, 1934.

Efland, Arthur. **The History of Art Education**. New York: Teachers College Press, 1990.

Eisner, Elliot. **Educating Artistic Vision**. New York: Macmillan Publishing, 1972.

Eisner, Elliot. **Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach**. New York: Longman. 1982.

Eisner, Elliot. ***The Art of Educational Evaluation: A Personal View***. London: The Falmer Press, 1985a.

Eisner, Elliot. ***The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice***. New York: MacMillan Publishing, 1991a.

Eisner, Elliot. "Taking a Second Look: Education Connoisseurship Revisited." En ***Evaluation and Education: At Quarter Century: Ninetieth Yearbook of the National Society for Study of Education (Pt.II)***. pp. 169-187. Editado por D.C. Phillips. Chicago: University of Chicago Press. 1991b.

Eisner, Elliot. ***The Arts and the Creation of Mind***. London: Yale University Press, 2002.

Gaitskell, C., et.al. ***Children and Their Art, Methods for the Elementary School***. [En Línea]. Disponible en <http://www.noteaccess.com/APPROACHES/ArtEd/History/index.htm>; Internet; accesado el 21 de Septiembre de 1993.

Gardner, Howard. ***The Arts and Human Development: A Psychological Study of the Artistic Process***. New York: John Wiley & Sons, 1973.

Gardner, Howard. ***Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences***. New York: Basic Books Inc, 1983.

Gardner, Howard. ***The Minds New Science: A History of the Cognitive Revolution***. New York: Basic Books, Inc, 1985.

Gardner, Howard. ***To Open Minds***. New York: Basic Books, 1989c.

Gardner, Howard y Perkins, Daniel. ***Art, Mind and Education: Research from Project Zero***. Urbana: University of Illinois Press, 1989.

Gardner, Howard. ***Multiple Intelligences: The Theory in Practice***. New York: Basic Books, 1993.

Gardner, Howard y Grunbaum, Judith. ***The Assessment of Artistic Thinking***. National Assessment of Educational Progress in the Arts, 1986. ERIC ED 279 677.

Greene, Maxine. ***Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education***. New York: Teachers College, Columbia University, 2001.

A Continuum of International Education. Cardiff: Publications Group International Baccalaureate Organization, 2002.

Estudiantes de Hoy Para el Mundo de Mañana: Una Educación Internacional. Cardiff: Publications Group International Baccalaureate Organization, 2002.

- Making the PYP Happen.*** Cardiff: Publications Group International Baccalaureate Organization, 1990.
- Kellog, Rhoda. ***Análisis de la Expresión Plástica del Preescolar.*** Buenos Aires: Ed. Cincel-Kapelusz, 1969.
- Lowenfeld, Victor. ***El niño y su arte.*** Buenos Aires: Ed. Kapelus, 1973.
- MacDonald, Stuart. ***History and Philosophy of Art Education.*** London: James Clarke Co., 2004.
- Mayhew, Katherine y Anne Edwards. ***The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago (1896-1903).*** USA: Aldine Transaction, 2007.
- Arts Propel: A Handbook for Visual Arts.*** Cambridge: Project Zero, Harvard School of Education, Graduate, 1992.
- Read, Herbert. ***Educación por el Arte,*** Espana: Ed. Paidos,1982.
- Smith, Ralph. ***Cultural Literacy and Arts Education.*** Urbana: the Board of Trustees of the University of Illinois, 1991.
- Zessoules, Rieneke y Gardner, Howard. "A Better Balance: Arts PROPEL as an Alternative to Discipline-Based Art Education" En ***Beyond DBAE: The Case for Multiple Visions of Art Education.*** pp. 65-80. Editado por Peter London. Cambridge: The University Council on Art Education, 1988.

HEMEROGRAFÍA

- Arnstine, Donald. "Art, aesthetics and the pitfalls of discipline-based art education." ***Educational Theory*** 40(4) (Enero 1990), 415-422.
- Blodget, A.S. "Rigor mortis in the arts." ***Art Education*** 93 (1) (Marzo 1991), 41-44.
- Blythe, Tina y Gardner, Howard. "A school for all intelligences." ***Educational Leadership*** (Octubre 1990) 33-37.
- Brandt, Ron. "On assessment in the arts: A conversation with Howard Gardner." ***Educational Leadership*** (Enero 1988), 30-34 .
- Clark, Gilbert, Day, Michael y Greer, Dwaine. "Discipline-based art education: Becoming students of art." ***Journal of Aesthetic Education*** 21 (Mayo 1987) 130-193.
- Efland, Arthur. "How art became a discipline." ***Studies in Art Education*** 29(3) (Julio 1988) 262-274.
- Eisner, Elliot. "Do behavioral objectives and accountability have a place in art education?" ***Art Education*** 26 (5) (Mayo 1973), 2-5.

Eisner, Elliot. "Educational connoisseurship and criticism: Their forms and functions in educational evaluation." *Journal of Aesthetic Education* 10 (3-4) (Junio 1976) 135-150.

Eisner, Elliot. "Artistic thinking, human intelligence and the mission of the school." *The High School Journal* 63 (Diciembre 1998) 326-334.

Eisner, Elliot. "Alternative approaches to curriculum development in art education." *Studies in Art Education* 25 (Diciembre 1984) 259-264.

Eisner, Elliot. "The role of the arts in cognition and curriculum." *Journal of Art & Design Education* 5 (1&2) (Julio 1986) 57-67.

Eisner, Elliot. "Discipline-based art education: An overview." *Art Education* 41 (5) (Mayo 1987) 6-28.

Eisner, Elliot. "Discipline-based art education: Its criticisms and its critics." *Art Education* 41 (6) (Mayo 1988).

Eisner, Elliot. "Structure and magic in discipline-based art education." *Journal of Art & Design Education* 7(2) (Noviembre 1988) 185-195.

Eisner, Elliot. "Current issues in art and design education: Art education today; A look at its past and an agenda for the future." *Journal of Art & Design Education* 8 (2) (Mayo 1989), 153-166.

Eisner, Elliot. "Discipline-based art education: Conceptions and misconceptions." *Educational Theory* 40 (Mayo 1990) 423-430.

Eisner, Elliot. "The education of vision." *Educational Horizons* 71 (2) (Junio 1993) 80-85.

Eisner, Elliot. "Forms of understanding and the future of educational research." *Educational Researcher* 22 (7) (Julio 1993) 5-11.

Freeman, Kenneth. "Interpreting gender and visual culture in art classrooms." *Studies in Art Education* 35 (3) (Diciembre 1994) 157-170.

Garber, Elizabeth. "Feminism, aesthetics and art education." *Studies in Art Education* 33 (4) (Junio 1992) 210-225.

Gardner, Howard. "Toward more effective arts education." *Journal of Aesthetic Education* 22 (1) (Mayo 1988) 157-167.

Gardner, Howard. "Zero-based arts education: An introduction to arts propel." *Studies in Art Education* 30 (Marzo 1989) 71-83.

Gardner, Howard. "Project zero: An introduction to arts propel." *Journal of Art and Design Education* 8 (2) (Mayo 1989) 167-182.

Gardner, Howard. "Intelligences in theory and practice: A response to Elliot W. Eisner, Robert J. Sternberg, and Henry M. Levin." *Teachers college record* 95 (Septiembre 1994) 576-583.

ANEXO 1

ENTREVISTA CON ELLIOT EISNER

A continuación se presenta la transcripción de una conversación en panel que tuve el orgullo de coordinar, para los maestros del Colegio Americano, con el Dr. Elliot Eisner en Marzo del 2004. El tema principal era la educación artística y la creación de currículos escolares efectivos. Me pareció importante incluir esta entrevista aquí pues gracias a esto tuve la posibilidad de aclarar ciertas dudas que tenía con el Dr. Eisner y el equipo con el que trabajaba también pudo entender de primera mano los ideales y métodos de Eisner.

Este diálogo fue muy interesante y activo. El Dr. Eisner nos pudo dar ejemplos concretos de ciertos casos y pudo extenderse en torno a dudas específicas y problemas específicos que vivíamos día a día en el salón de clase. Muchas de esas vivencias son el tema de esta tesis y algunos de los proyectos fueron diseñados con las ideas sugeridas en esta entrevista en mente.

Riley: Hello, Dr. Eisner?

Eisner: Hello.

Riley: This is Riley Roca. I am the K-12 Art Coordinator at the American School and first of all I would like to say that it is a huge honor for all of us to be with you today.

Eisner: Well, that's nice of you to say.

Riley: Dr. Eisner, a very important question for us is to understand from your perspective, is: what is the most important thing to look for when writing a K-12 Arts Curriculum that should be comprehensive throughout all grades?

Eisner: Say a little bit more about what you have in mind.

Riley: In other words, what things, as coordinators, should we be looking for in order to have a program that is enriching both for students and for faculty and for administrators

and that is coherent for the realities that our children are going to have to live...based on DBAE?

Eisner: Based on DBAE?

Riley: Yes.

Eisner: Did you want a DBAE framework?

Riley: Well, I'm in love with it.

Eisner: Well, basically what DBAE is about and I think it's most important contribution to thinking about curriculum in the visual arts, and perhaps in the other arts, as well is that it addresses four very important dimensions of what people do with the arts and that has practical consequences for what teachers do with kids, and how a program is rationalized for lay people and for professionals in education. What I mean by that, is that with a DBAE orientation what you've got is an acknowledgment that human beings make art, it is a constructive human activity, secondly they learn how to experience art, whether it is music or the visual arts or dance or whatever...that they recognize that art is always situated in a culture and that it is influenced by that culture, including it's geography for that matter and so understanding something about what we call works of art (although it is not limited to works of art) has to do with understanding something about the kind of place in which that art has been grown, if I can put it that way. And finally, people make judgments about the value of an object or a work or a process, and they try to justify their judgments and there's pasted in that judgment some image of what counts as artistic virtue that gets protected or discussed. So, if you were trying to develop a program, you would make sure that production, criticism, art history and aesthetic considerations were a part of that program so you might say, each of the lessons or activities... perhaps each..., maybe some would probably emphasize other sorts of things...but basically, that kids engaged in making art forms, that they had opportunities in the class guided by the teacher to learn how to look and to talk about art forms, which incidentally has a lot of virtues because the sorts of qualities that visual images display, require a kind of language and a form of thinking which is fairly often very rare in schools. I am talking about metaphorical forms of language, imaginative

forms of language. I am talking about stuff that doesn't have a single correct answer, where there's an opportunity to debate, to discuss and to compare positions and views. All of those kinds of activities are really important cognitively from an educational perspective. So, those would be some of the considerations that I think would go into developing a program and rationalizing the program for both teachers, parents and at some point, for students as well. Of course, one of the things that you want to do, is to make sure that there is a program. Particularly at the Elementary School level, it is often the case that activities are provided by teachers, but those activities do not connect. They don't tie up, so they are independent events. Youngsters will make some kind of a sponge printing, for example, and then, the next time they get together to work on an art project of one kind or another, it will have nothing to do with what they previously addressed, so what you want to make sure that there is some continuity, connectedness that constitutes a program in art education and not just a series of discreet events, whose educational residue is small. You also want to make sure that kids have a sense of purpose. That they are trying to address something that is meaningful to them, so that it is more than just an activity, it is a pursuit. If I can put it that way. I hope that that was somewhat helpful.

Riley: Thank you Dr. Eisner, it was incredibly helpful.

Speaker: (...) What do you mean when you speak about integrity in the arts?

Eisner: What I am talking about is that there is a lot of discussion, particularly at the Elementary School level, but not only about the virtues of integrating the arts with the academic subjects so that, for example, Social Studies and the Visual Arts would come together. Now, that is a nice thing to do and it is educationally powerful, potentially speaking; for both the art form that is integrated and the academic subject. I just finished saying that the cultural and historical side is really important for understanding the nature of the phenomena, the object or the process that one is trying to experience. So, let me give you an example you probably wouldn't use at the elementary school level. For example, if you looked at 17th century Dutch painting, the work of Franz Hals, for example, or Rembrandt, their images of noblemen and of merchants have a lot to do with what Holland was like at that time and how it prospered through commerce. That has to do with the generation of classes in the society, which has to do with the ability to

employ artists to paint their portraits. So those are ideas that directly relate to understanding something about the situation in which the work of art exists. Now, what one wants is material of that kind...could deal with contemporary issues or considerations. What one wants, are considerations of that kind that are instrumental to experiencing the work. What you want to do is make the work vivid. So you maintain the integrity of the art, while you are dealing with the historical and economic considerations of the time in which this painting was created. If art plays nothing but a handmaiden role to Social Studies, then what you are no longer doing basically, is teaching the arts. You are just using the arts to get someplace else; to get a certain kind of content knowledge into social studies. So what you want to do, is to make sure that if you integrate the arts, let's say the Visual Arts with Social Studies or with Mathematics or Science or whatever, that the arts don't get marginalized in their importance, or in the contribution they can make.

I'll give you a kind of silly example, but it is an example anyhow. Lets say you have a group of kids and they are at the fifth grade and they are studying the medieval period and they are working together to make castles. Now, as a social studies project what you want is some kind of verisimilitude between the castles they make and the castles that were made in the 8th or 9th century. So in the context of an art class, it is perfectly wonderful for those kids to make stripped castles and candy castles and all kinds of things that are highly imaginative. In a Social Studies class, you probably wouldn't want them to get the idea that the castles that were made in the 8th or 9th century were candy stripped or pink or whatever. There is a different kind of aim involved. One is to understand a historical period so you want things that are like the historical period, to the extent that you can get it. In the art class you want to strike out, take off and do things that are highly imaginative, which doesn't mean imagination, doesn't have a role to play in Social Studies, it goes in a different direction. You use imagination in Social Studies to focus on the facts of the case to get some understanding that you can feel fairly confident about. In the arts, you are dealing with materials that have to do with possibility, with invention, with imagination. And so, what I am getting at and am taking to long to say is that if you integrate the arts with other subjects, you shouldn't sacrifice artistic considerations for the other subjects, nor should the other subjects be sacrificed for artistic learning. It is a matter of recognizing, that a good integration exploits the virtues of each of the fields that are being integrated.

I'll give you another example. Let's say you are looking at Japanese warlords and armies during the 19th century. They wore costumes which were really ferocious when they went into battle. Now, their ferociousness has to do with the way in which they were designed. Now, it is perfectly possible for kids to come to appreciate the ways in which the designers of Japanese armor, and masks which they wore, create the feeling of fright as an understanding of what the culture was doing in order to succeed in its military conquests. So here, you have a nice integration between aesthetic considerations, artistic considerations and historical data and historical understanding. That would be a nice way to integrate that kind of material. (...)

Speaker: (...) you wrote an article about the types of schools we need and in that article I have a question. In this time of standards and political mandates, how do we promote the ideal that not all students get to the same destination at the same time?

Eisner: Well, people have to understand something about human growth and development. What I said, I think in that article, if not in another one, is that if you give yourself a mental experiment of designing a curriculum whose features were ideally suited for each student in a particular subject area, that what you would have would be uneven progress among those students. Students who had high level aptitudes, let's say, in Mathematics as against student who did not have such high level aptitudes in Mathematics, but had high level aptitudes in Music let's say. The ones whose aptitudes were in Mathematics, would go farther and faster than those whose aptitudes resided in another area, so that a perfect fit would equalize. It would increase the variability in performance. I know that is counter intuitive but if you think about it you will find that it is so. The question is that you need to help people understand that, in an optimal program, what you have or the kind of distribution you would be looking for statistically, is what is called leptokurtic distribution that is skewed to the right. By leptokurtic what I mean is that the data... this is for a subject... goes up steeply right about the middle of the distribution and then it skewed down to the right, so that everybody, you might say, achieves the mean so to speak. But the distribution to the right does not put an artificial ceiling on kids whose aptitudes reside in the area being assessed. I think, what people also need to understand, has to do with the technology of testing, because one of the conditions for statistical test reliability is that there be a distribution around the mean and

test makers and test manufacturers like Educational Testing Services will get rid of test items that every student gets wrong, or test items that every student gets right because it does not contribute to the tests reliability. So, what we are looking for is a normal distribution. The bell shaped curve, which means that performance is something of an artifact having to do with the way in which the test has been constructed and the kids are spread out around a median score that resides in the middle of the distribution. That means that half of the kids under such practices are going to be doing below average work and that is partly due to the way in which tests are constructed. What you see are artifacts that parents need to understand.

Some years ago, there was a big to do about a drop in SAT scores. A drop of about 26 points on SAT performance of High School seniors in lets say verbal and quantitative areas. What people don't understand is that the number of items you need to get wrong to have a 26 point drop are about 3 items. Three multiple choice test items. Which from my perspective, is not such a great tragedy. The basic issue, which I think, needs to be addressed with respect to assessment is to develop assessment practices, in which students are asked to employ tasks that are meaningful to them, the ideas that they are exploring in school. In other words, to come at assessment, not only as a filling in the blank orientation, but to come at assessment as a way of assessing what youngsters can actually do with the ideas they are being exposed to. And that is a whole other ball game. Then, there is another dimension too, which we haven't gotten to but which needs to be addressed and that is trying to find out what kids do with the ideas and skills they are said to acquire in school in settings outside of the school. As I said, I think in that article, the major function of schools is not primarily to help kids do well in school, but to help kids do well in life and so the real, what is called dependent variables, are not located in school test performance, which are at best artificial, but in what kids can do and in fact do do when they can choose to do what they want to do. There is a huge difference between what a student can do and what a student will do. Of course, what we would like is that a student will do what he can do and what he can do, he will have developed in school. So, it's another way to think about assessment and it really needs to be addressed.

Speaker: (...) What advice do you have for a school as it tries to navigate between the attention we should give the arts versus traditional calls from members of the staff, parents, universities etc. for more traditional training?

Eisner: Well, what most parents are doing, I think, is that they recognize what the ball game formally is about and it is a competitive ball game, having to do with scores as the seeds of achievement. It has to do with grades that are given and academic subjects, and has to do with performance on tests increasingly, which are administered and prescribed, often, by governmental agencies. I hope that a faculty and its principal can engage with parents in discussion. A discussion having to do with shaping a vision of the kind of people the school ought to be trying to develop. I would hope that one could explore the kind of thinking and the kind of dispositions, attitudes that the school would like to promote. That there be some kind of common vision of what the school stands for and therefore the sorts of things that ought to go on. Schools ought to be nurseries for life, rather than filling stations for test scores. That is my view. There may be some folks out there, who have a very different view. The question is whether or not faculty and parents are sympathetic to a common view that say you believe to be humane and generous are able to bring that about. Slowly to be sure, but never the less to bring it about. I know what you are talking about, and it is not limited to Mexico City, and it is not limited to independent schools. It is a common issue. I understand the parents' perspective on this. I really do believe that distinguished schools do have a common vision and try to realize that vision through it's curriculum and its teaching and that would include a place for the arts.

Someone once said the arts are among the most useless things in life. The only thing they do is to enrich your life. I think that kind of sentiment, the enrichment of human experience through the arts, the development of modes of thought through the arts, the ability to express ideas, which will not take the literal through the arts are terribly important. You know when it's taking place, when you know at the minimum, there is time allocated for attention to the arts and when what goes on in classrooms with respect to the arts has quality and continuity and some of the things I talked about in my first response.

Speaker: (...) I read some of your articles and got this aha feeling when I read one of your sentences talking about how school administrators should spend, at least, one third of their time in the classroom, and I loved that because when I was a very young man I was an administrator, and the man I replaced looked at me very sternly and said, "Richard, if I ever hear of you having meetings during the time kids are in school, I will personally come and you know what." We have a wonderful school, but many of us never see our administrators unless we go see them in their offices and this really concerns us and affects morale. How do you light a fire in people who are wedded to their desks and the bureaucracy of paper?

Eisner: Well, I think conversations may be in order, but what you do with any particular individual in any particular situation, is not anything I can tell you about from Palo Alto California. The issue is the important one. Education largely takes place or doesn't take place where the rubber hits the road, and where the rubber hits the road, is in the classroom. It is not the only place, but it is the most important place for the youngster or for the adolescent and I think people who lead schools need to be in a position to know what the character of the classroom teacher is and what the manner of pedagogy is that is being employed and what kids seem to be learning both explicitly and implicitly. I don't know how you get that unless you do spend time in classrooms. Administrators are often interested in catching the egg that is going to hit the floor first, and there are other obligations which seem to displace what I would consider the most important one, which is having the sense of how your school is doing and how classrooms are doing. Namely to pat someone on the back, to provide feedback but on the business of improvement of teaching I think schools should find a way for teachers to observe teachers. Not just for principals to observe teachers, but for teachers to observe teachers and provide feedback.

It would be interesting, for example, to look at a video tape of let's say a High School social studies teacher, or a High School English teacher or an Elementary School teacher working with students and then to have you take that video tape apart to try to indicate what you think is going on there educationally. How is that teacher doing? How do you support your judgment? Etc. Not to be negative but to be helpful. Most of us don't see ourselves completely. We suffer from what I call secondary ignorance, that is, not knowing that we don't know. Primary ignorance is when we do know that we don't know, in which case we can do something about it. But when we don't know, then we create

bad habits pedagogically that may not be in the best interest of the youngsters, in some instances. Getting good feedback is one way to do it. If Luciano Pavarotti can have a voice coach and he is probably one of the greatest tenors living today, all of us who teach can profit from feedback. And that means creating a school culture in which what being professional means includes having access to your colleagues and them having access to you.

So...understanding the culture of the school, understanding the pedagogical practices and forms of learning that go on in the classrooms is extremely important. It is especially important for principals, superintendents and administrators who are supposed to guide the system.

Speaker: (...) If we are committed to giving children the opportunity to develop their minds basically through academics, but we also want to give them the opportunity to develop their bodies and minds through the arts, why is it that art programs are cut or so infrequent (...)?

Eisner: (...) A lot of the priorities that schools embrace are related to what teachers and administrators are going to be held accountable for. Holding accountable here means very often means what their students are going to be tested on. So, if they know that their school's reputation or the assessment of its performance is going to hinge on certain kinds of test scores, that creates a priority to pay attention to. That means allocating time, which comes from someplace, and it very often comes from subjects like the arts. So basically it is really a paradox. You can get an increase in test performance, and a decrease in education. The cost of the additional time restricts opportunities to learn that are quite valuable and the trade off may not at all be worth it. (...) It is a matter of priorities and priorities have to do with what kids are believed to need in order to be competitive. We also have to pay attention, not only to the academic side of the ledger. I would not say the arts are not academic. They are not academic in a very narrow sense, but they are very intellectual. We need also to pay attention to the social and emotional side of youngster's development, so that schools are more than camps preparing students to go to college. They need to be places where individuals can thrive emotionally and socially. (A place) where people know students. For example, very often teachers do not have the foggiest idea at the secondary school level, how much

homework is allocated by their colleague next door, and so a student who has 3 or 4 or 5 teachers may come home at night with 3 hours of homework, that teachers didn't know they collectively were assigning. Well, what does that do to the quality of life for a High School student in adolescence? There is a kind of education that is needed, I think. It is the education of the public. Public education is not just about the education of the public inside the schools, it is the education of the public outside of schools, mainly parents and people who live in the community. What I think is that one starts with people who are sympathetic to the view you have just expressed, namely that the arts and physical education are really terribly important to the development of the youngster, and begin conversations about what might be done over time to provide for a more balanced curriculum, in order to develop more balanced children.

Speaker: (...) how can one make a more meaningful curriculum for Upper School teachers?

Eisner: As they say, the curriculum should not be covered, the curriculum should be uncovered. How do you make a meaningful curriculum? You worry less about coverage and more about meaningfulness, about engagement and hands-on activities. If you look at preschool kids, they make use of their bodies, they build things, they make things, they explore things, they are doing are doing things imaginatively. In many ways, those qualities ought to be more important and more visible at the third grade, at the fourth grade, at the fifth grade. We sort of plan programs that look like once a child leaves the first grade they go into an academic domain and the problem for learning exists from the neck up. We need to think of kids and their development, much more holistically and having to do with engagement of the senses in activity programs in collaboration with other kids and so on and so forth. So I think meaningfulness is terribly important, but what it actually means, is understanding and being able to make connections between what you are studying and the world outside of the classroom or, at the very least, the connection between what you are studying and other things you are studying. An idea that is meaningful is an idea that you see the relevance of. You see the connections it can make. So, if you deal with an idea like random mutation and natural selection, which is a Darwinian notion, for that to be meaningful the youngster would need to be able to see nature as the evolution of that idea and a good teachers enable that to take place. So, rather than just regurgitating natural selection and random mutation having to do with evolution that is just empty words, unless they are connected and they can be in

some way talked about or demonstrated in some way, as to why this idea is an important one, that has guided so much thinking in biology.

Speaker: (...) What would be the virtues of DBAE as opposed to other programs in the arts?

Eisner: (...) DBAE is maybe more formalized, more rationalized although the DBAE program does not have a specific curriculum. DBAE didn't want to have a specific curriculum. What it wanted to do was to help teachers understand these four areas that I talked about, and to provide them with as much guidance and as much resources as possible for them, to be able to develop their own programs around these four ideas. I think the difference is that what you have in DBAE is a pretty explicit set of distinctions, which don't have to be taught sequentially. That is, they don't have to be taught independently from each other. You can take a project, you can make a castle, you can critique a castle, you can learn something about castles in history and culture, and you can make judgments about the quality of the castle and why you think it's a successful solution or not and decide what you think about it etc. etc. So I would say, there is a somewhat more structured academic character in DBAE. DBAE can be taught very badly, but any subject can be taught badly. (...) We need both structure and magic. You need to have structure in order to promote learning, but you need magic in order to have imagination and emotion and it's the mix of structure and imagination. I would say the same is true, given those two ideas, whether you are teaching the visual arts, or you are teaching mathematics. Effective engagement and the use of imagination, is just as important in mathematics, as it is in the arts. In fact I would say, and this is what I am working on currently, schools would be better off, if the arts did not emulate the current criteria that are applied to school improvement, criteria which deals with the assessment of student performance. What would be good is for schools to emulate the best features of the arts. In other words, I think we have it upside down. Schools should look more like a well-run art studio, rather than the art studio looking like the typical academic course in some academic field. So what one wants, at least what I want is for the artistry or the aesthetic experience, to be a part of everything we teach. Everything we teach, not just the visual arts or music or dance or theatre. So what you have in the arts is a model of human engagement that exercises the imagination, that makes judgments in the absence of rule, that pays attention to relationships and attends to nuance, and that changes goals, sometimes in the middle of a project, because there are greater

opportunities that emerge that one had not anticipated, but one has the flexibility of doing. Those are the kinds of cognitive teachers which are so important in the arts ought to be available in studying science, social studies, history and all of the rest.

There was a philosopher by the name of Herbert Read who worked in the 1940's. He wrote a book called Education Through Art and one of the things he said which I thought was kind of interesting, was that the aim of education should be the preparation of artists. He did not just mean painters or poets or dancers but people who make things, make anything. Make theorems, make tables, make ideas etc. but they ought to be made beautifully and they ought to have an aesthetic quality. When he was asked how much time should be devoted to the arts in schools, Sir Herbert Read said, "Oh that's easy, all of it.". Any subject well taught ought to address the aesthetics of the subject, because the best thing we can say to somebody, the nicest compliment we can provide is to say that that person is an artist whether he is working in plumbing or working in mathematics, that they are an artist in what they do. We would do well to think about education in that way.

Speaker: (...) I would like to know if you have any suggestions for parents for making art meaningful in the lives of their children.

Eisner: Take children to art events, make sure that there are resources in the house to provide encouragement, make sure there is art work in the house and make sure he or she knows this is something you value as a parent. Ask about art projects that take place in school. What projects our kids engage in and what is the nature of the program, what do people want to accomplish, how much time is allocated etc. etc. Those are the things I would want to recommend to any parent who wants to make sure their kids are not deprived of what the arts have to offer.

Speaker: (...) in your articles you talk about the need for schools to cultivate multiple forms of literacy, could you elaborate on that?

Eisner: Very quickly, literacy typically refers to matters of reading and writing. Being able to encode and decode reading and writing. But I look at literacy much more broadly, as the encoding of meaning in whatever forms the culture employs and the decoding of

meaning by people who know how to read those forms, so that dance for example, architecture for example, even watching an American football game or a Mexican football game, if you know how to see the play, the kind of meaning you are able to get is deepened, is widened, is broadened and is more complex. People who know how to do this the best, are coaches who are paid to improve the performance of the team, so literacy in its broadest sense is a matter of knowing how to encode meaning and decode meaning. What we want in schools is the development of multiple forms of literacy, and some degree of appetite among the youngsters, in learning how to use those multiple forms of literacy in order to enrich their experience and to diversify the kind of meaning that they get from whatever it is that they are paying attention to. Literacy has to do with numeracy, the decoding of visual form; literacy has to do with the ability to experience music and to understand what is going on etc. etc. So literacy is in a sense, not just learning to read or write, it is a matter of meaning making and the meanings come in a number of forms. Culture is filled with those forms, and what schools ought to be about is about making some judgments about which ones are going to be cultivated.

ANEXO 2

A continuación se encuentran algunas imágenes de los proyectos que se revisan en este estudio de caso.

IMÁGENES DEL PROYECTO DE WARHOL



Fragmento del Mural



Fragmento del Mural



Mural colocado en la cafetería

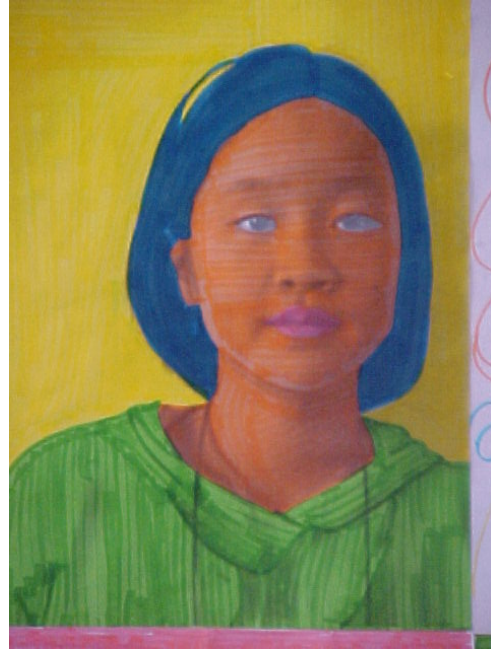


Fragmentos del Mural





Dibujos Individuales



Dibujos Individuales





Fragmentos del Mural



IMÁGENES DEL PROYECTO DEL 11 DE SEPTIEMBRE



Mural hecho de dibujos ensamblados





Fragments of the Mural





Dibujos Individuales



Dibujos Individuales



Dibujos Individuales





Dibujos Individuales





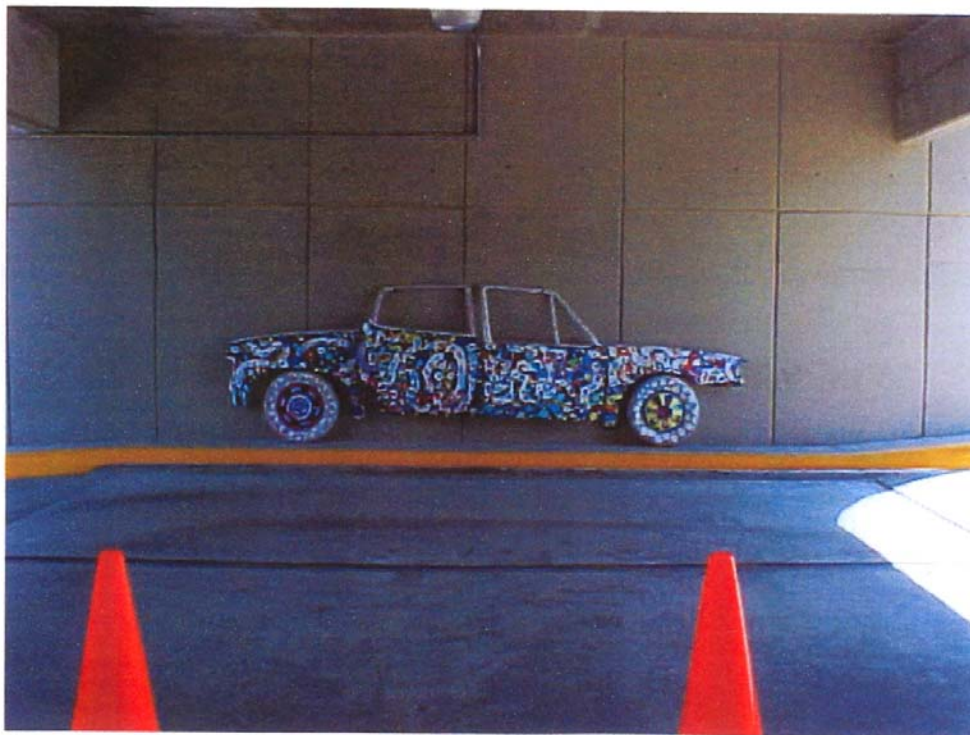
Dibujos Individuales





Dibujo Individual incluido en el mural de la bandera

IMÁGENES DEL PROYECTO DEL COCHE RECICLADO



Obra terminada colocada en el estacionamiento del Colegio



Alumnos de segundo grado trabajando en el proyecto

IMÁGENES DEL PROYECTO DE MONET



Imágenes en colores fríos





Imágenes en colores fríos





Imágenes en colores cálidos





XOCHIMILCO
WATER COLOR, SCIENCE,
AND MUSIC ACTIVITY



Imagen de la excursión

MONET'S GARDEN



Réplica del jardín de Monet en Giverny en plastilina